

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO**

MAGALI DIAS DE SOUZA

**DOS TRAJETOS COSTUMEIROS E ERRANTES QUE COMPÕEM UM
EXERCÍCIO DOCENTE EM SALA DE RECURSOS:
o atendimento pedagógico domiciliar e a tecnologia assistiva**

**Porto Alegre
2014**

MAGALI DIAS DE SOUZA

**DOS TRAJETOS COSTUMEIROS E ERRANTES QUE COMPÕEM UM
EXERCÍCIO DOCENTE EM SALA DE RECURSOS:
o atendimento pedagógico domiciliar e a tecnologia assistiva**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Informática na Educação.

Orientadora:
Professora Dra. Margarete Axt

Coorientadora:
Professora Dra. Liliana Maria Passerino

Linhas de Pesquisa:
- Interfaces Digitais em Educação, Arte, Linguagem, Cognição
- Ambientes Informatizados e Ensino a Distância

Porto Alegre

2014

CIP - Catalogação na Publicação

SOUZA, Magali Dias de

Dos trajetos costumeiros e errantes que compõem um exercício docente em sala de recursos: o atendimento pedagógico domiciliar e a tecnologia assistiva / Magali Dias de SOUZA. -- 2014.
189 f.

Orientador: Margarete Axt.

Coorientador: Líliliana Maria Passerino.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Educação Especial. 2. Sala de Recursos. 3. Atendimento Pedagógico Domiciliar. 4. Tecnologia Assistiva. 5. In(ter)venção Pedagógica. I. Axt, Margarete, orient. II. Passerino, Líliliana Maria, coorient.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Magali Dias de Souza

**DOS TRAJETOS COSTUMEIROS E ERRANTES QUE COMPÕEM UM
EXERCÍCIO DOCENTE EM SALA DE RECURSOS:
o atendimento pedagógico domiciliar e a tecnologia assistiva**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Informática na Educação.

Aprovada em 02 out. 2014.

Prof.^a Dr.^a Margarete Axt – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Liliana Maria Passerino – Coorientadora

Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Debora Conforto – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Márcio André Rodrigues Martins – Universidade Federal do Pampa

Prof.^a Dr.^a Tania Mara Galli da Fonseca – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Quatro.

Dedico esta tese aos meus dois amores, Bira e Israh,
pela afetuosidade desmedida, e aos meus dois amigos,
André e Tiago, pela partida apressada.

Mais uma, cinco.

Sempre gostei de números ímpares!

AGRADECIMENTOS

À Margarete Axt, minha orientadora, que com seu abraço apertado, suas questões provocativas e sua leitura atenta, foi fundamental ao meu processo errático de pesquisa e formação acadêmica.

À Liliana Maria Passerino, minha coorientadora, que entre tantas viagens, me fez escapar do lugar seguro e pensar em outros encontros.

Aos professores que participaram da banca de qualificação e da defesa da tese — Ada Beatriz Gallicchio Kroef, Cláudio Roberto Baptista, Débora Conforto, Mauren Lúcia Tezzari e Tania Mara Galli Fonseca —, pelas contribuições e instigações que deram corpo e sentido a esta cartografia.

À Aline Cardoso, Cacilda Rafael Nhanisse, Candice Kipper Klemm, Cintia Inês Boll, Joelma Adriana Abrão Remião, Paloma Dias Silveira e Paula Marques, companheiras do grupo de pesquisa LELIC, seus comentários e contribuições forçaram o meu pensamento e desacomodaram o escrever desta tese. Particularmente, quero agradecer à Maribel Susani Selli, que em longos telefonemas e encontros, fez durar nossa parceria acadêmica e prolongá-la à vida pessoal.

À Ana Carla Foscarini, Barbara Gorziza Ávila, Graciela Fagundes Rodrigues, Kátia Soares Coutinho, Marcus Soares Morais, Sandra Dutra Piovesan e Sheila Antonio Siteo, colegas do grupo de pesquisa TEIAS que partilharam comigo seus conhecimentos quanto à tecnologia assistiva. Um agradecimento especial à Ana Cristina Cypriano Pereira, amiga-irmã que sempre me fez acreditar em mim mesma e com quem vivi momentos inusitados, ao Geraldo Ribas Machado, sempre disposto a me acolher em sua casa e ler o que eu escrevia, e à Maria Rosângela Bez, que em sua generosidade, partilha comigo uma amizade intelectual e afetiva.

À Julliana Alves, que me mostra a cada dia a candura de uma vida que se produz no devir e porvir.

À Alba dos Santos Pereira Bicca, Aldanir Possebon Muller, Aline Meirelles Marques, Angelita Conceição Rosa, Betyinha Trindade, Carmen Dora Ávila da Silva, Claudionor Cardoso, Cleiton Bittencourt Barazzutti, Eleonora Pegorini, Garrincha, Estela Pedroso, Jamile Rossetti de Souza, Joseane Britto, Lisandra Almeida, Lisete Maria de Oliveira, Luciana Chaves Kroth Tadewald, Maria Luiza Rukat Fontes, Milena Cardoso, Rafael Lima da Silva, Tiago Guimarães Cardoso (*in memoriam*), Vlávio Carlos Sperotto Xavier, Vera Regina Capeletti e Zilma Guimarães, alunos, professores, estagiários, terapeutas, voluntários, familiares e responsáveis que embarcaram, habitaram e deram luminosidade à produção desta cartografia.

À Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, encarnada nas pessoas de Adilso Luis Pimentel Corlassoli, Ana Rosimeri Araújo da Cunha, Denise Inazacki Rangel Passos, Fabiane Salerno da Silva, Jaqueline Martins, Manoel José Ávila da Silva, Patrícia Brasil, Valéria de Leôncio e Vanessa da Silva de Castro Barberena, por me autorizar e apoiar na realização de minha pesquisa em uma de suas escolas de ensino fundamental.

Ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da UFRGS, por me acolher como estudante de doutorado.

Às minhas queridas amigas Berenice de Fátima da Silva Moresco e Raquel Alvarez Sulzbach, que partilham comigo o encantamento pela educação especial e são presenças constantes em minha vida.

À minha família, que sempre respeitou e compreendeu a minha escolha, nem sempre fácil, em abdicar de alguns momentos de nossa convivência para me dedicar aos estudos. Carolina Lemos de Souza, Denise Dias de Souza, Lucas Amorim de Souza, Luciana Lemos, Luís Cesar Dias de Souza, Israel de Souza Sabino, Neri Azevedo de Souza, Paulo Pinto Machado Neto, Sabrina Dias de Souza, Suely Dias de Souza, Telmo Araújo Gamboa e Ubirajara Pinto Rojas, vocês são tudo de bom!

A todos, meu muito obrigada!!!

Escrever não é certamente impor uma forma (de expressão) a uma matéria vivida [...] Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em vias de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de vida que atravessa o vivível e o vivido. (DELEUZE, 1997, p. 11).

RESUMO

A cartografia traçada nesta tese refere-se ao exercício docente em Sala de Integração e Recursos, que se constitui no modo como a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS oferece Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência que frequentam o ensino comum. Arquetada no período de 2010 e 2011, esta pesquisa vincula-se aos estudos teórico-metodológicos realizados pelos grupos de pesquisas LELIC e TEIAS, ambos pertencentes à UFRGS. Tem como intercessores os pensadores Gilles Deleuze e Félix Guattari, sendo composta por seus conceitos de território, desterritorialização, reterritorialização, mapa e linhas. Interessa, particularmente, dar visibilidade e dizibilidade às linhas que compõem a instauração do Atendimento Pedagógico Domiciliar a estudantes com deficiência que se encontram afastados do convívio escolar por questões clínicas, com base num processo minoritário experimentado por uma professora de Sala de Recursos junto a dois estudantes e que se delinea a partir do uso da Tecnologia Assistiva. A produção de dados é realizada a partir das Anotações de Eva, dispositivo de pesquisa composto por registros escritos, em vídeo e áudio, assim como cronotopos e fluxogramas realizados pela pesquisadora, que emergem do acompanhamento dessa processualidade, e também por normativas alusivas a esse exercício docente, pareceres pedagógicos e laudos médicos-clínicos dos alunos, registros escritos da professora, entrevistas e conversas informais com assessores dessa rede de ensino, profissionais da área da saúde, professores da escola e familiares. Cartografaram-se cinco organizadores, funcionando ao mesmo tempo, que incidem na atividade laboral da professora de Sala de Recursos, mas que ao mesmo tempo são flexibilizados e até mesmo rompidos, sendo eles: (1) a política educacional; (2) a forma de ser do aluno e de estar na escola; (3) as construções arquetônicas dos prédios escolares; (4) a autonomia financeira; (5) a forma de fazer da professora, que se desdobra a partir de dois ordenadores — o Atendimento Pedagógico Domiciliar e a Tecnologia Assistiva. Este mapeamento sugere uma inventividade molecular que se manifesta na coexistência dos trajetos costumeiros e erráticos, dos organizadores e desorganizadores, das estratificações e variações contínuas que agenciam o fazer, o desfazer, o desfazer-se, o refazer e o refazer-se desse serviço de apoio, da professora da Sala de Recursos e dos estudantes por ela acompanhados.

Palavras-chave: Educação Especial. Sala de Recursos. Atendimento Pedagógico Domiciliar. Tecnologia Assistiva. In(ter)venção Pedagógica.

SOUZA, Magali Dias. **Dos Trajetos Costumeiros e Errantes que compõem um Exercício Docente em Sala de Recursos: o atendimento pedagógico domiciliar e a tecnologia assistiva.** Porto Alegre, 2014.

ABSTRACT

The cartography traced in this thesis refers to the teaching exercise in the Integration and Resources Classroom that is the way through which the Municipal Educational System of Porto Alegre/RS offers Specialized Educational Assistance to students with special needs who attend regular schools. Designed between the years of 2010 and 2011, this research is linked to the theoretical and methodological studies conducted by the LELIC and TEIAS research groups, both which belong to UFRGS (Federal University of Rio Grande do Sul). Its intercessors are the thinkers Gilles Deleuze and Félix Guattari and it comprises their concepts of territory, deterritorialization, reterritorialization, maps and lines. This is particularly aimed at providing visibility and verbalization to the lines that form the establishment of the Residential Pedagogical Assistance to special needs students who are sequestered from the school environment due to medical issues, based on a minority process experimented by a professor at the Resources Classroom with two students that is outlined in accordance with the use of Assistive Technology. The production of data is made possible through *Anotações de Eva* (Eve's Notes), a research device that comprises notes, video and audio records, as well as chronotopes and flowcharts created by the researcher, which are a result of the monitoring of these procedures, as well as norms that are allusive to this teaching exercise, pedagogic and medical reports of the students, records written by the professor, interviews and informal conversations with the advisors of the educational system, healthcare professionals, school teachers and family members. The following five organizers were mapped, functioning simultaneously, which affect the working activity of the professor at the Resources Classroom, but that at the same time are made flexible and even broken: (1) educational policy; (2) the way the student is and acts at school; (3) the architectural design of the school facilities; (4) financial autonomy; (5) the manner the professor does things, which unfolds based on two originators – the Residential Pedagogic Assistance and the Assistive Technology. This mapping suggests a molecular inventiveness that manifests itself in the coexistence of the usual and erratic paths of the organizers and disorganizers, of the continuous stratifications and variations that manage the doing and undoing, the undoing of itself, the redoing and the own redoing of this supporting service of the professor at the Resources Classroom, as well as the students she monitored.

Key-Words: Special Education. Resources Classroom. Residential Pedagogic Assistance. Assistive Technology. Pedagogic In(ter)vention.

SOUZA, Magali Dias. **Dos Trajetos Costumeiros e Errantes que compõem um Exercício Docente em Sala de Recursos: o atendimento pedagógico domiciliar e a tecnologia assistiva.** Porto Alegre, 2014.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fluxografo, fluxo dos sentidos de uma tese.....	20
Figura 2: Tela de abertura do jogo Città.....	27
Figura 3: Maquete CIVITAS/Terceira série.....	27
Figura 4: Yahoo! Grupos CIVITAS/Quarta série VA.....	29
Figura 5: Ilha Tecnológica CIVITAS.....	29
Figura 6: Layout software SCALA: modelo prancha e modelo narrativas visuais.....	35
Figura 7: Acesso ao sistema de varredura do software SCALA.....	35
Figura 8: Lignes d’Erre de Janmari.....	39
Figura 9: Linhas.....	44
Figura 10: A Woman for Gods.....	50
Figura 11: Esferas da Inclusão Escolar.....	57
Quadro 1: SIR.....	63
Quadro 2: SIR Deficientes Visuais e Baixa Visão.....	63
Quadro 3: SIR Altas Habilidades e Superdotação.....	63
Quadro 4: AEE Deficientes Auditivos e Surdos.....	63
Quadro 5: SIR Programa de Trabalho Educativo.....	64
Figura 12: Sala de aula construtivista.....	69
Figura 13: Área de circulação da escola construtivista.....	69
Figura 14: Cartilha do Fundo Nacional de Desenvolvimento.....	70
Figura 15: Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas.....	70
Figura 16: Planta baixa da escola de Tarciso e Renan.....	70
Figura 17: Rampa.....	71
Figura 18: Acesso ao pavimento superior.....	72
Figura 19: Fraldeiro.....	73
Figura 20: Elevador portátil.....	74
Figura 21: Mesa Adaptada de sala de aula.....	74
Figura 22: Ambientes da SIR.....	75
Figura 23: Sanitários da SIR.....	75
Figura 24: Pias com torneiras com alavancas e escada de madeira.....	76
Figura 25: Capa de publicação do MEC/SEESP.....	88
Figura 26: APD de Tarciso.....	91

Figura 27: APD de Renan.....	91
Figura 28: Visita hospitalar a Renan.....	92
Figura 29: Música adaptada em texto e imagens.....	97
Figura 30: Cartões de CAA de Renan.....	98
Figura 31: Renan usando teclado com colmeia.....	100
Figura 32: Teclado Virtual.....	100
Figura 33: Torneira com alavanca de uma pia da SIR.....	100
Figura 34: Votação Adaptada – Eleição de Direção.....	101
Figura 35: Adequação postural e mobilidade alternativa de Renan.....	102
Figura 36: Órteses de Renan.....	102
Figura 37: Rampa de acesso à área de higiene da escola de Renan e Tarciso.....	103
Figura 38: Minha história.....	110
Figura 39: Perfil no Orkut.....	113
Figura 40: Despedida.....	116
Figura 41: Minha história.....	117
Figura 42: Prancha de comunicação impressa.....	118
Figura 43: Renan e seus artefatos.....	120
Figura 44: Recursos adaptados e atividades adaptadas.....	121
Figura 45: Corpo sobre tela.....	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- AH – Altas Habilidades
- APD – Atendimento Pedagógico Domiciliar
- CAA– Comunicação Alternativa e Aumentativa
- CID – Classificação Internacional de Doenças
- CIVITAS – Cidades Virtuais com Tecnologias para Aprendizagem e Simulação
- CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa
- EI – Educação Infantil
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
- EP – Estimulação Precoce
- EVA – Escritas, Vídeos e Áudios
- FACED – Faculdade de Educação
- FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos
- IT – Ilha Tecnológica
- LELIC – Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição
- MEC – Ministério da Educação
- MSN – Messenger
- NEE – Necessidade Educativa Especial
- PCS – *Picture Communication Symbols*
- PI – Psicopedagogia Inicial
- PMPA – Prefeitura Municipal de Porto Alegre
- POA – Porto Alegre
- PPGIE – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação
- PROEXT – Pró-Reitoria de Extensão
- PROVIA – Problematizações dos Processos de Investigação do Virtual, da Criação e da Autoria
- PTE – Programa de Trabalho Educativo
- RME – Rede Municipal de Ensino
- SAREH – Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar

SCALA – Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de Pessoas com Autismo

SEESP – Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação

SIR – Sala de Integração e Recursos

SME/VA – Secretaria Municipal de Educação de Venâncio Aires

SMED/POA – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

SOP – Serviço de Orientação Pedagógica

SD – Superdotação

TA – Tecnologia Assistiva

TEIAS – Tecnologia em Educação para Inclusão e Aprendizagem em Sociedade

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

TEA – Transtornos do Espectro Autista

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação

USP – Universidade de São Paulo

VA – Venâncio Aires

SUMÁRIO

SOBREPOSIÇÃO 1 RUMORES DE UMA TESE	20
SOBREPOSIÇÃO 2 DOS TRAJETOS E DEVIRES DA PESQUISA	39
2.1 MAPA E LINHAS	40
2.2 A CARTOGRAFIA	44
2.3 ANOTAÇÕES DE EVA EMERGIR DE UIM PERSONAGEM CONCEITUAL	47
2.3.1 Eva, habitante de planos	53
2.4 INTERROGANTE E OBJETIVOS	56
SOBREPOSIÇÃO 3 COMPONDO ALIANÇAS ENTRE O MUNDO DA VIDA NA ESCOLA E O MUNDO TEÓRICO DA ACADEMIA	57
3.1 ORGANIZADOR POLÍTICO: A MACROPOLÍTICA E A MICROPOLÍTICA EDUCACIONAL	59
3.2 ORGANIZADOR FUNCIONAL: FORMAS DE SER E ESTAR NA ESCOLA	66
3.3 ORGANIZADOR ARQUITETÔNICO: EDIFICAÇÕES E MOBILIÁRIOS	68
3.4 ORGANIZADOR FINANCEIRO: O FLUXO DO CAPITAL	76
3.5 ORGANIZADOR LABORAL: FORMAÇÃO, FUNÇÕES E AFAZIERES	78
3.5.1 Ordenador: Atendimento Pedagógico Domiciliar	87
3.5.2 Ordenador: Tecnologia Assistiva, a maquinaria tecnológica e seus artefatos	95
3.5.3 Os trajetos da in(ter)venção: Margarida, Tarciso e Renan	107
3.5.3.1 O encontro com Tarciso	110
3.5.3.2 O encontro com Renan	117
3.5.3.3 Exercício docente em SIR, a coexistência de trajetos	124
SOBREPOSIÇÃO 4 INVENTIVIDADE MOLECULAR E SUBJETIVIDADE CAPITALÍSTICA	127
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO I	155
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO II ...	156
APÊNDICE C – MAPEAMENTO ILUSTRADO DE RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA DISPONIBILIZADOS PELO PROGRAMA	

DE IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS TIPO I E TIPO II – 2009/2010	157
APÊNDICE D – MAPEAMENTO ILUSTRADO DE RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA DISPONÍVEIS NA SALA DE RECURSOS DA ESCOLA MJB	166
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA	176
ANEXO B – APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA I	177
ANEXO C – APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA II	178
ANEXO D – TEXTO PRODUZIDO PELA PROFESSORA DO CIVITAS/ QUARTA SÉRIE	179
ANEXO E – PROGRAMA DE AJUDAS TÉCNICAS SMED/POA. PROGRAMA SALA DE INTEGRAÇÃO E RECURSOS - TECNOLOGIA ASSISTIVA (SIR/PAT)	181
ANEXO F – ASPECTOS PARA AVALIAÇÃO DE INGRESSO NA SALA DE INTEGRAÇÃO E RECURSOS	186

ANSA

Ansa se parece com um infante qualquer que circula pelos vários lugares deste mundo (e há quem diga que de outros também). Não se sabe dizer ao certo sua idade ou filiação, nem se essas informações têm importância. Chamado desta forma nas conversações de bares, de praças, de escolas, de hospitais, de shoppings... Muitos costumam se ocupar com ele; fala-se muito dele nos intervalos das aulas, na faculdade, num chá da tarde, numa sala de professores, num consultório médico. É assunto também nos telejornais, nos cinemas, nas novelas, nas histórias em quadrinhos, nos mangás, nos livros conhecidos e desconhecidos e em tantos outros lugares, que se torna difícil a evocação.

Várias teorias com relação ao seu pensamento, suas aprendizagens, seu desenvolvimento já foram criadas e, certamente, outras tantas estão por vir. Para falar de seus movimentos, comportamentos, experimentos, flexionamentos... Idiomas, sintomas, sintagmas, axiomas... Representação, mutação, transformação, transmutação, transvaloração... Filósofos, matemáticos, cientistas, artistas, psicólogos, professores, estudantes... Friedrich Nietzsche, Lewis Carroll, Albert Einstein, Joan Miró, Jean Piaget, Paulo Freire, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Fernand Deligny, Arno Pereira, Nina da Silva...

Algumas vezes, parece uma nebulosa, apressado em não se apresentar, só conseguindo ser avistado por breves lances de olhar. Some e aparece de forma inesperada. Alguns pensam poder capturá-lo no instante de sua próxima aparição. Perambula despreocupadamente perto e longe de qualquer um. Faz barulhos, parecendo querer ser vislumbrado, notado, percebido. Algumas vezes, quando é buscado, não se deixa achar, e outras, quando menos se espera, aparece como que vindo de um lugar indefinível. Desliza da mão que lhe pega o braço, parece um bicho: escorregadio, quente e arredio. Gruda e não larga o que deseja.

Sabe-se que gosta de correr como quadrúpede emitindo zurradas atrás de animais, de abraçar árvores entoando sons irrepetíveis, de sentar na beira da calçada, de jogar pedras em passarinhos, de apertar interfones, de sair em desabalada, de molhar os pés nas poças de água deixadas pela chuva, de rolar na grama e no barro, de fazer xixi na cama e cocô nas calças, de mexer no computador. Muitas vezes, é chamado à atenção pelo que gosta de fazer. Alguns o acham perigoso, proibido, furtivo, delicioso, desaforado.

Adora ouvir histórias de terror, elas lhe causam estranhamentos, arrepios, sustos, ejaculações. Alguns comentam tê-lo visto dizendo orações em frente a um bar, dançando entre os bancos de um templo, dando rodopios e saltos no horário do recreio de uma escola, cantando madrugada afora, rindo sem nenhum motivo aparente.

Carrega pedras não se sabe para onde, chuta coisas que encontra em seu percurso, junta outras. Parece ter uma mochila em que coloca todo o tipo de objetos: tampas de garrafas, celular, folhas de árvores, selos de cartas, gibis, figurinhas de futebol e de chiclete, MP3, adesivos de personagens de desenho animado são alguns deles. Farelos de pão, bolacha e bolo encontram-se espalhados por sua roupa e bagagem. Comida não costuma carregar, engole tudo muito rápido para logo se envolver com seus planos, mapas, passeios, visitas.

Grita e xinga. Gosta de cantar. Carrega uma latinha que por vezes serve de tamborim, chocalho e caixeta.

Ouvem-se comentários de sua participação em diversos lugares. Chegou-me até os ouvidos, trazida pelo vento, sol e chuva, uma ou outra história sobre sua vida na escola. Dá a impressão de que não gosta de fazer as coisas como os outros e outras que frequentam tal local há mais tempo. Costumava ser encontrado no pátio, nos momentos em que todos estavam na sala de aula, e muitas vezes incomodava porque queria entrar em lugares em horários que não eram permitidos. Ficava em casa quando deveria estar na escola.

Parece que não sabiam o que fazer com ele. Era um desafio para a diretora, professora, merendeira e tantas outras pessoas que se ocupavam com as tarefas costumeiras do lugar. Alguns dos frequentadores locais o tinham como um bom companheiro, podia-se contar com ele em qualquer momento do dia, bastava dar um sinal que logo aparecia.

Costumava jogar futebol e vôlei num campinho de uma pracinha ali por perto. Sempre vinha alguém chamá-lo para almoçar, de última hora, em sua casa. As tarefas que lhe eram determinadas algumas vezes não eram feitas, outras sim. Quando inquirido, alegava coisas variadas para justificar a situação.

Não se tem conhecimento da existência de parentes. Quem fez sua matrícula na escola borrou a assinatura, ficando ilegível para leitura. Colocou um endereço que não se consegue localizar. Quando soube da intenção de pessoas em acompanhá-lo até sua casa para mostrar sua localização, fugiu rapidamente do alcance do olhar, do toque, da lembrança de todos.

Escutam-se zum-zum-zuns. Uns discursam que é pobre, solitário, abandonado. Falam, alguns, que sua família vive precariamente; outros, que seus familiares não se ocupam dele; outros, que o querem bem longe. Parece que alguém está com intenção de adotá-lo, traz-lhe roupas e brinquedos.

Alguns já o viram vendendo o que ganha. Outros, trajando roupas tão coloridas que chegavam a ficar engraçadas em seu corpo. Tem-se dúvida de sua condição social, vez ou outra aparece dentro de um carro, passeando com um chofer pelas ruas de sua cidade. Distribui presentes e regalos a quem gosta.

Contou que ganhava algum dinheiro realizando serviços, pois trabalhar de graça, não! Para aí, só se tiver muita graça!!!

Ansa desperta variadas sensações. Uns parecem apaixonados, outros compadecidos. Uns furiosos, outros indignados. Uns comovidos, outros enternecidos. Uns cuidadosos, outros

amorosos. Ora é visto como um pateta, ora como palhaço. Vez ou outra parece deficiente, delinquente, anormal, pervertido, desajeitado, desproporcional, fedorento, irritante, intrigante, desafiante, instigante, esfuziante, inocente.

Algumas pessoas sentem-se responsáveis por ele. Entendem que devem cuidá-lo e educá-lo com esmero, pois dele depende o futuro deste mundo. Quem, se não ele, poderá defender o planeta da poluição, da degradação, do confinamento? Quem garantirá o alimento e a preservação da espécie humana? Quem garantirá um novo futuro para a nação?

Disse não estar preocupado com o que dizem e pensam dele. Não se preocupa com uma história, está interessado na geografia, nos movimentos e deslocamentos que pode realizar e pensar. A cartografia de uma vida com seus fluxos atuais...

O que vai advir não lhe interessa, passado e futuro não lhe dizem nada. Pensa no presente, passado e futuro ao mesmo tempo. Vive num tempo diferente do cronológico. Não está preocupado com horários, agendamentos e compromissos. Acontecer é o verbo que ressoa em seu pensamento¹.

Meio humano meio inumano. Escapole da identidade e da representação para aproximar-se do devir, do que é puro acontecimento e diferença pura, e do imperceptível.

¹ ANOTAÇÕES DE EVA, 2010.

SOBREPOSIÇÃO 1 RUMORES DE UMA TESE

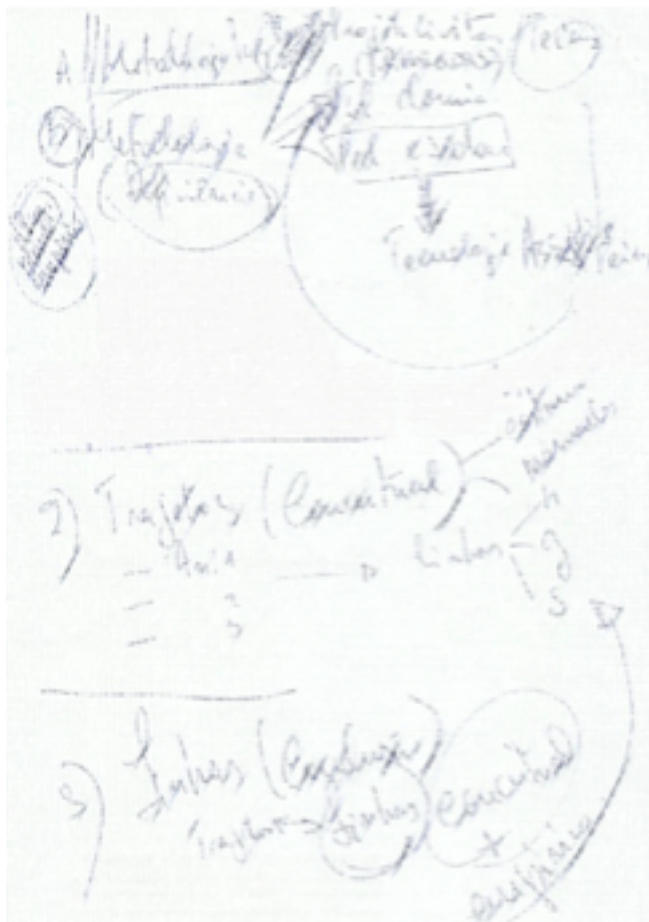


Figura 1: Fluxograma, fluxo dos sentidos de uma tese.
Fonte: Anotações de Eva, 2013.

Folheando algumas anotações de meu diário de campo, deparei-me com a imagem borrada que abre esta introdução (Figura 1) e que, para mim, expressa o fluxo dos sentidos desta tese. A letra nela grafada não é minha, mas me é conhecida. São os traços rabiscados por minha orientadora, professora Margarete Axt, em uma das sessões de orientação quanto a minha pesquisa e escrita da tese. Penso que ela os escreveu com o apoio de muitas mãos — tanto destros quanto canhotos e ambidestros —, as dela, as minhas, as de nosso grupo-matilha, as de minha coorientadora, as dos teóricos com quem conversamos... Uma composição que aconteceu do que

reverberou em todos nós do espaço-ambiente que habitávamos, do que ele continha em si mesmo e do que o continha. É essa imagem-escrita² que faz durar o fluxo do que conversamos, do que fizemos e estamos tentando fazer em termos de pesquisa, manando em um traçado curioso.

Trata-se de borrões, espaços, brancos, escuros, letras, palavras, formas geométricas, símbolos gráficos e matemáticos, ranhuras do papel, falhas de tinta... Encarnam um lugar do sentido. Registram um trajeto em processo, seus

² A imagem-escrita se aproxima da *imagem-percepção* descrita por Axt (2011b, p. 103), àquela que “recolhe, da coisa-objeto assim recortada e congelada num quadro de imobilidade e condensação máximas, suas frequências, seus ritmos, seus sabores e cores, seus volumes e demais extensões, [e que] será sempre menos que a coisa na matéria extensa e sempre mais que a representação inextensa do objeto”.

enervamentos com o sentir e o se deixar afetar que toma a pesquisa eclodindo, quase sem querer, nessa imagem-escrita.

Inventou-se, assim, um mapa dos trajetos e dos afectos (DELEUZE, 1997). Criou-se uma imagem-escrita, perto da concretude de uma tese, um fluxografo que se compõe como uma intervenção que marca a visibilidade de um espaço-tempo determinado, um cronotopo (AXT, 2011b).

Foi Deleuze (1997) quem ensinou que é pela exploração dos meios que se pode traçar mapas formados por qualidades, substâncias, potências e acontecimentos. Neste estudo em particular, envolvo-me com uma escola e suas matérias, com seus sons, seus dramas e alegrias. Imiscuídas nessa imagem-escrita estão a subjetividade dos que habitam esse meio — professores, alunos, pais e funcionários — e a subjetividade do meio, o que rebate naqueles que percorrem um trajeto, pois “o mapa exprime a identidade entre o percurso e o percorrido” (DELEUZE, 1997, p. 73). Sendo assim, um mapa contém em si um espaço-tempo que se relaciona a um aspecto extensivo, o percorrido e a extensão do trajeto, e um aspecto intensivo, o percurso, que preenche o espaço-tempo do trajeto e é da ordem da afecção³ e dos devires⁴, sempre em via de fazer-se.

Trajetos, afecções e devires. Os aspectos extensivo e intensivo de um mapa remetem-se um ao outro, pois um devir faz do mínimo trajeto, ou mesmo de uma imobilidade no mesmo lugar, uma viagem; e o trajeto faz do imaginário um devir (DELEUZE, 1997).

Minha busca, e quiçá a de minha orientadora, coorientadora e colegas de pesquisa, voltou-se a detectar trajetos, afecções e devires que poderiam indicar um outro universo de referência, sem interpretar situações, ocorrências e vivências que acontecem durante uma pesquisa, por isso traça um mapa. Pensa-se em visualizar

³ Daquilo que acontece aos indivíduos, como por exemplo, uma aversão a algo, ou a reação das narinas ao cheiro de queijo (COLEBROOK, 2002). O conceito de afecção vem de Spinoza (2009) e remete à impressão de um corpo sobre outro corpo (DELEUZE; GUATTARI, 1997a), a força de afetar e poder ser afetado.

⁴ Vir-a-ser. Deleuze e Guattari (1995; 1996), ao tratarem do devir, evocam a vespa e a orquídea, falando de uma heterogeneidade entre dois reinos, e tratando da relação que se estabelece entre um animal e um vegetal. Quando a vespa pousa na orquídea, ambas conjugam seus devires. A orquídea forma uma imagem de vespa (um vegetal em devir animal), assim como a vespa forma uma imagem da orquídea (um animal em devir vegetal): um devir-vespa da orquídea, um devir-orquídea da vespa. Como dupla captura, a vespa torna-se parte do aparelho reprodutor da orquídea, ao mesmo tempo que a orquídea torna-se órgão sexual para a vespa, constituindo devires. Então, o devir forma um bloco que relaciona dois termos heterogêneos que se desterritorializam mutuamente (ZOURABICHVILI, 2004), no exemplo em destaque, a relação da vespa e da orquídea.

um trajeto, o que o contaminou, derivante da afecção, o que foi sofrido no vivido da experiência de pesquisa e do que foi ocorrendo neste fazendo-se (AXT, 2011b), disparando em devires. Porém, esse mapa tem um caráter de provisoriedade. Em outro espaço-tempo, a pesquisa realizada aqui poderia e poderá ser desenhada de outro modo, com outros elementos numa superposição de deslocamentos e remanejamentos.

Foi assistindo a Yves de La Taille⁵ (2010), no programa televisivo Café Filosófico⁶, que ouvi sua análise dos dois modos de ser e estar no mundo, territorialidade subjetiva, assumidos pelos indivíduos a partir de duas alegorias que ele atribuiu a Zygmunt Bauman⁷: as figuras do turista e do peregrino. Inicialmente, o que logo a seguir refutei como da ordem do senso comum, gostei das lembranças evocadas em mim a partir da primeira figura apresentada, o turista. Lembrei-me das viagens que fiz, dos lugares que conheci, das pessoas com quem partilhei descobertas, perrengues e paisagens e que fazem parte de mim e de minha vida até hoje.

Já num outro movimento, enruguei a testa ao ouvi-lo falar do peregrino. Nunca simpatizei com peregrinações, talvez por associá-las ao fanatismo, seja religioso ou político. Sempre me pareceram muito ligadas a uma crença não negociável, quiçá intransponível, em algo ou em alguma coisa e, nos últimos tempos, vinha fugindo de verdades estabelecidas e prontas. E assim, minhas certezas e atitude moral foram interceptadas...

Ouvindo o que ouvi, logo adiante, pude aprender que essas duas figuras alegóricas se articulam entre si, chegando a ser semelhantes. O que as aproxima é a viagem, pois tanto o turista quanto o peregrino a realizam.

Além disso, encontram-se outros aspectos que diferenciam turistas e peregrinos. E La Taille vai apresentando-os, um a um.

⁵ Psicólogo francês naturalizado brasileiro, é professor titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), no Brasil.

⁶ Programa que faz parte da grade de programação da TV Cultura. O programa em destaque, intitulado Educação moral e tédio (Do Tédio ao Respeito de Si: Educação Moral e Formação Ética), compunha o módulo *Relações Familiares no Mundo Contemporâneo: a educação dos filhos*, cuja curadoria foi de Rosely Sayão. O programa foi gravado na cidade de Campinas, São Paulo, Brasil, no dia 23 de abril de 2010. Disponível em: <<http://www.cpficultura.com.br/2010/07/21/turistas-ou-peregrinos-yves-de-la-taille/>>.

⁷ Sociólogo polonês e professor emérito das universidades de Leeds, na Grã-Bretanha, e Varsóvia, na Polônia.

Falou de três diferenciações. A primeira delas está relacionada à meta da viagem. Para o turista, uma viagem constitui-se como um intervalo, um pedaço de tempo que vai ser ocupado por ele para sair de sua vida cotidiana. Escolhe seu destino, muitas vezes, a partir da fama do lugar, do dinheiro e do tempo que tem disponíveis. Já para o peregrino, essa meta relaciona-se com sua vida. Sua motivação para viajar é de outra ordem, está relacionada a uma busca, a algo que acredita estar alhures, escolhendo o lugar para onde vai em razão de uma procura. Tem a crença de que algo vai acontecer ao longo de sua viagem. Sendo assim, viajar para o peregrino tem um sentido existencial, expressando um ato de fé, ao passo que para o turista, viajar configura-se como um ato de consumo. Parece-me que peregrinar é lançar-se no indefinido fluxo da vida, enquanto que viajar como turista é ter traçados pré-definidos.

O conferencista evocou Claude-Lévi Strauss⁸ para falar da segunda diferenciação que listou entre o peregrino e o turista: como cada um deles encara o percurso de uma viagem. Contou que esse pensador proferia não gostar de viajar, apesar de muito ter viajado, pois para ele, o percurso da viagem não existia mais. Ao referir isso, Lévi Strauss explicitava que o percurso de uma viagem era tão importante quanto a chegada ao destino. E assim também o é para o peregrino: o percurso faz parte de suas viagens. Em contrapartida, para La Taille, o turista nega o percurso, visto que o que almeja é chegar o mais rápido possível a sua meta. Nessa situação, para o turista, o percurso é um tempo perdido para alcançar seu objetivo, enquanto que para o peregrino, é um tempo precioso. Parece-me, então, que o percurso é tão importante ao peregrino quanto a meta de chegar a um destino.

Para concluir, o psicólogo interrogou-se sobre qual seria o medo do peregrino e do turista. Professou que o primeiro teme a ele mesmo, pois não quer se decepcionar por ter se dirigido a um lugar aonde nunca deveria ter ido. E isso remete ao medo do peregrino de nunca chegar ou atingir a sua busca. Uma decepção que o envolve diretamente, visto que, por conseguinte, isso denota não ter conseguido atingir seu objetivo. Em contrapartida, não se percebe no turista esse envolvimento de si na viagem, pois o que ele teme é decepcionar-se com os lugares que ele encontrará.

Minha pesquisa de doutorado se constituiu em um intervalo marcado de uma vida pessoal, laboral e acadêmica — uma viagem. E a escrita da tese — requisito

⁸ Antropólogo e filósofo francês foi professor honorário do Collège de France em Paris.

para eu me tornar doutora em informática na educação — torna-se a meta final, o destino desta viagem. Cabe lembrar que tanto o percurso quanto o seu percorrido são importantes para chegar a um destino, e do mesmo modo o é para compor esta tese. Peregrinar e turistar no espaço-tempo do doutorado...

Então, preciso ter prudência! Ter o cuidado de não me aproximar desta escrita como turista, relegando o percurso ao percorrido para chegar até aqui. Isso não esteve nos meus planos. O trajeto (percurso e percorrido) que tracei no doutorado foi fundamental para a concretização desta escrita. Mesmo que entre certezas, imprecisões, alegrias, “trancos e barrancos”, ele traz em si a extensividade e a intensidade de um estudo que afeta meu modo de viver, de ser e estar no mundo.

Medos? São muitos. Esperava não ser devorada e não ter me enganado ao lançar-me nessa empreitada.

Desse modo, a *imagem-escrita-fluxografo-cronotopo* que inaugura esta tese expressa seu fluxo de sentidos e a viagem que deriva da pesquisa, que, como diria La Taille, quer ser compreendida como uma peregrinação, e, como propõem Deleuze (1997) e Guattari (DELEUZE; GUATTARI, 1995), se aproxima de um trajeto que traça mapas feitos de movimentos, afecções e devires. Dito de outro modo, anuncia temáticas a serem estudadas, como o Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) e a Tecnologia Assistiva (TA), assim como os planos da tese, prováveis capítulos que se agrupam em metodologia, trajetos e linhas. Implicitamente, já carrega minha questão de pesquisa, que circula em torno da instauração do APD a alunos com deficiência⁹ que estão afastados do circuito escolar e o habitar do pesquisador nesse território existencial¹⁰, assim como revela minhas alianças que se articulam a partir da conjunção e.

⁹ Cabe aqui fazer um alerta: entendo que os corpos são aprisionados de vários modos – entre eles, em quadros clínicos e médicos. Devem daí categorizações e especificações em torno do sujeito escolar. Isso não significa que esses corpos se conformam ao aprisionamento. Eles resistem, insistem e desviam dessas subjugações. O objetivo de meu estudo não é analisar especificamente este aspecto relacionado aos modelos e padrões de desenvolvimento traçados aos indivíduos e suas aprendizagens na escola, o que leva a uma produção subjetiva. Refere-se, justamente, à potência do encontro de corpos, que independem de categorizações e especificações, mesmo que promovidas por esse modo de dizer e de fazer que acompanha os indivíduos, a escola e a sociedade.

¹⁰ O território é sinônimo de apropriação e de subjetivação fechada sobre si mesmo, ao mesmo tempo que é devir, invasão, povoamento e deserto, pois contém em si três movimentos: a territorialização, a desterritorialização e a reterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1996). O território é também compreendido de forma existencial, como o modo de existência de cada um de nós (ROMAGNOLI, 2006). Os indivíduos possuem um território que não se delimita por contornos fixos. Como um vetor movente, o território existencial está em contínuo movimento porque determinado pela força vital de cada um.

Estou vinculada aos estudos teórico-metodológicos realizados pelo grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (LELIC)¹¹, sob a coordenação da professora Dra. Margarete Axt, minha orientadora neste percurso em que me faço pesquisadora, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sediado na Faculdade de Educação (FACED). Esse laboratório é composto por pesquisadores com formações em diferentes áreas do conhecimento, de nível de Pós-Graduação e Graduação, e vem desenvolvendo objetos e ambientes virtuais de aprendizagem, bem como ações pedagógicas que considerem a interação com tecnologias digitais, enfatizando a construção do conhecimento e a produção de sentidos.

Criado em 1999, o LELIC tem por objetivo formular propostas e metodologias educativas no âmbito da Informática na Educação buscando o desenvolvimento de tecnologias cada vez mais integradas às demandas teórico-práticas educacionais e sociais. Inscrito no diretório de grupos de pesquisa brasileiros do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹², abarca três linhas de pesquisa: a PROVIA (Problematizações dos Processos de Investigação do Virtual, da Criação e da Autoria)¹³; o CIVITAS (Cidades Virtuais com Tecnologias para Aprendizagem e Simulação)¹⁴; e o COSMOPOLITA (Simuladores de Cidades em Rede)¹⁵.

Sou atravessada pela linha de pesquisa do Projeto CIVITAS¹⁶, que desenvolve uma metodologia (1) para os anos iniciais do ensino fundamental, bem

¹¹ <<http://www.lelic.ufrgs.br>>.

¹² <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0192708DSB6CLE>>.

¹³ Projetos vinculados ao PROVIA: (a) *Forchat* e diário virtual: autorias mestiças – apoio do edital 12/2010 – SEAD/UFRGS; (b) Mapeamentos cartográficos dos planos de produção analítica em pesquisa: articulações entre o comum e o diverso – apoio do edital AT-CNPq 2010; (c) Deslizamentos de sentido, posições efêmeras de autoria: o lugar da multiplicidade da formação docente em rede – Bolsa PQ/CNPq; (d) Bolsa de iniciação científica PIBIC/UFRGS.

¹⁴ Projetos vinculados ao CIVITAS: (a) Brasil-Moçambique: formação continuada em serviço e prática docente em séries iniciais do ensino fundamental – CNPq Pró-África: Edital MCT/CNPq nº 12/2008; (b) Convênios de cooperação pesquisa-extensão entre a UFRGS e as prefeituras de Mato Leitão/RS, Cruzeiro do Sul/RS e Estrela/RS.

¹⁵ Projetos vinculados ao COSMOPOLITA: (a) Assistiva – Assistente Inteligente Vocal para Maga Vitta – CNPq edital MCT/SETEC/CNPq nº 67/2008; (b) Città Cosmopolita – apoio edital CNPq PNPd 2010/CAPES/FINEP.

¹⁶ <<http://www.ufrgs.br/lelic/index.php/projetos-de-pesquisa/civitas>>. Projeto mantido por apoio institucional do Setor de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESUMEC, 2003), da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT, 2003 e 2004), do CNPq (2001 e 2004) e da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP, 2007).

como (2) para a formação de professores em serviço¹⁷ que integre conteúdos digitais ao currículo (AXT, 2008) acoplando, assim, as tecnologias à ação docente. Essa metodologia desenvolvida em parceria com municípios do interior do estado do Rio Grande do Sul (RS) se ocupa, fundamentalmente, com a busca por novos modos de operar nos contextos educativos com metodologias alternativas de produção e in(ter)venção¹⁸ que incluem, mas não exclusivamente, as tecnologias com conteúdos digitais (AXT, 2007), a partir da pesquisa-formação.

Para os pesquisadores do LELIC, pesquisa e formação fazem-se juntas, no mesmo contexto problemático, uma nutrindo a outra. A pesquisa sustenta a formação e, reciprocamente, a formação ensina à pesquisa (AXT, 2011a). Sendo assim, (1) os pesquisadores da linha de pesquisa CIVITAS, ao mesmo tempo que pesquisam, coordenam a formação em serviço de professores, assessores e gestores, e não se descuidam da formação propriamente dita, deles e dos participantes do grupo de estudo que acompanham; e (2) os professores do projeto CIVITAS, na mesma medida em que participam da formação em serviço, tornam-se pesquisadores em suas salas de aulas.

Com relação ao pesquisador, o pesquisador-formador do LELIC forma-se em dois momentos concomitantes: no plano de formação junto aos participantes dos grupos e ao exercitar-se expressivamente na pesquisa, assim como na escrita a que se propõe (PRATES, 2013). Assim, a formação do pesquisador agencia-se no *intermezzo* do plano da pesquisa do pesquisador-formador do LELIC e do plano de in(ter)venção¹⁹ do professor de sala de aula, constituindo-se como

[...] um plano intermediário entre centros de valores, entre pesquisador e professor(es), plano que oportunize o encontro *eu-outro*, constituindo *in(ter)venção* que abre possibilidades de vivenciação e de experimentação de relações *eu-outro*, de interpenetração de centros de valores, numa busca de mútua compreensão desses mundos arquitetônicos (AXT, 2011a, p. 53).

¹⁷ Formação que ocorre dentro da carga horária de trabalho do docente e visa a sua capacitação diante da diversidade encontrada em uma sala de aula, à implicação com estudos teóricos e ao uso das tecnologias digitais no contexto educativo (AXT, 2007).

¹⁸ Contém em si a inventividade e não só a mera repetição (AXT; KREUTZ, 2003, AXT, 2011b) que, graficamente, está contida entre parênteses.

¹⁹ Vou utilizar o conceito in(ter)venção quando entender que a invenção estiver mais em evidência do que a repetição, que remete à intervenção pedagógica, em que "o que há de imóvel, de passivo, de estabelecido e rígido é colocado entre parênteses, para dar vazão ao que é móvel, indiviso estando em movimento, em mudança contínua no vir-a-ser, pura invenção" (AXT, 2011b).

Com relação ao professor-participante do Projeto CIVITAS, ele se envolve com a formação em serviço, com o acompanhamento de seus alunos em sala de aula e também se expressa sobre sua ação docente em diários — registros que fazem parte da formação em serviço proposta que se relacionam com a possibilidade desse professor de afastar-se do mundo da ação didático-pedagógica em sala de aula e virtualizar seu exercício docente.



Figura 2: Tela de Abertura do jogo CITTÀ.
(Fonte: AXT et al., 2008).

Ao experimentarem a expressividade, tanto em diários escritos quanto em outros modos de manifestação, ambos — pesquisadores e professores — regressam ao mundo da pesquisa e ao mundo da docência de modo perspectivado (AXT, 2011a). Essa metodologia é a pedra de toque da linha de pesquisa CIVITAS.

Logo que o Projeto CIVITAS se constituiu, focou-se nas terceiras séries²⁰ do ensino fundamental (EF). Era nessa etapa curricular que se desenvolvia a temática da cidade, tão cara à pesquisa desse laboratório que se envolvia também com a produção de um editor *on line* de cidades (Figura 2) — o CITTÀ²¹ (SILVEIRA, 2010).

Os pesquisadores que acompanhavam a formação em serviço desses docentes envolviam-se com a exploração de diferentes tecnologias, desde as mais convencionais, como a construção de maquetes (Figura 3), até as mais contemporâneas, relacionadas às ferramentas digitais e ao uso de computadores na sala de aula, a partir da temática município²².



Figura 3: Maquete CIVITAS/Terceira Série.
(Fonte: Arquivo pessoal).

²⁰ O que, na estruturação curricular de hoje — organizada em anos escolares, e não mais em séries —, corresponde ao quarto ano do ensino fundamental.

²¹ Disponível para download em: <<http://sourceforge.net/projects/civitas/>>.

²² São diversos os estudos realizados pelos pesquisadores do LELIC referentes ao projeto CIVITAS. Entre eles, cito as pesquisas de doutorado de Martins (2009); Kreutz (2009); e Silveira (2014), e de

Iniciei minha participação no LELIC realizando essa formação em serviço junto a professores do município de Venâncio Aires (VA). No ano de 2008, acompanhei o alargamento desse convênio (LELIC/VA)²³ que se configurou na constituição de outros dois grupos: um de docentes dos primeiros anos do EF de uma única escola — o CIVITAS/Anos Iniciais²⁴ —, e outro de docentes de quartas séries²⁵ de distintas escolas.

Como formadora e pesquisadora, dediquei-me a acompanhar o segundo grupo, chamado de CIVITAS/Quarta Série, juntamente com outros dois pesquisadores do LELIC. Envolvíamo-nos com os relatos das professoras sobre suas ações docentes, a proposição de estudo de textos, a realização de oficinas em diferentes áreas do conhecimento, o acompanhamento de textos escritos pelas participantes, visitas e observações em salas de aula e no entorno da escola, além de experimentações²⁶ com o computador e com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Constituído por quatro professoras e duas assessoras da Secretaria Municipal de Educação de Venâncio Aires (SME/VA), esse grupo de formação em serviço reunia-se quinzenalmente. Os encontros eram itinerantes, realizados nas escolas onde as professoras participantes estavam lotadas, assim como na SME/VA, onde as assessoras que também integravam o grupo exerciam suas funções. Isso nos permitiu uma aproximação com o seu ambiente de trabalho, assim como dos grupos áulicos que estavam operando com o projeto CIVITAS/Quarta Série, uma vez que as professoras faziam questão de que fôssemos conhecer seus alunos, apreciar os trabalhos realizados e conversar sobre eles com as turmas envolvidas e os gestores das escolas.

mestrado de Lunkes (2010); Silveira (2010); Selli (2011); Souza (2012); Prates (2013); Oliveira (2013); e Nhanisse (2014).

²³ O LELIC e a Secretaria Municipal de Educação de Venâncio Aires (SME/VA) firmaram, em 2002, uma parceria de pesquisa-formação que se estendeu até 2010. O pesquisador do LELIC Márcio Martins acompanhou a constituição desse convênio desde sua consolidação até sua rescisão.

²⁴ Essa foi uma ação do CIVITAS denominada de *Escola Piloto* que constituiu-se em duas escolas, uma no município de Venâncio Aires e outra na cidade de Mato Leitão, também conveniada com o LELIC, que constituiu grupos de estudo com professores dos anos iniciais de uma mesma escola, tendo por pesquisadores responsáveis Paloma Dias Silveira, Luciana Lunkes e Joelma Adriana Abrão Remião, com o apoio de Ada Gallicchio Kroef e Letícia Zappellini (SILVEIRA, 2010).

²⁵ Atualmente, corresponde ao quinto ano do ensino fundamental.

²⁶ A experimentação substitui a interpretação, “experimente ao invés de significar e de interpretar” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 96). Alternativa para que uma análise saia dos eixos tradicionais.

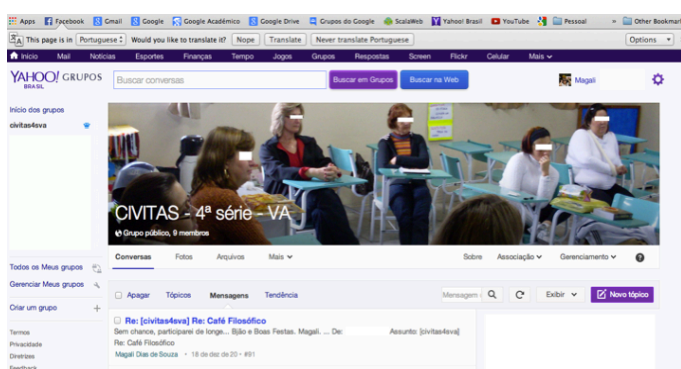


Figura 4: Yahoo! Grupos CIVITAS/Quarta Série VA.
(Fonte: Arquivo pessoal).

Conforme essa formação em serviço foi se estendendo, construiu-se, a pedido do grupo de formação, uma forma de comunicação via *internet* — lista de discussão no *Yahoo! Grupos* (Figura 4) —, com a intenção de promover e de disparar trocas no interstício dos encontros.

Percebeu-se que a maioria das professoras não tinha por costume acessar e fazer uso dessa ferramenta da *Web*, o que foi constatado a partir de seus relatos orais, pela demora na aceitação do convite para ingressarem no grupo virtual, pela escassez de respostas às mensagens enviadas por pesquisadores do LELIC, por não realizarem postagens na página criada.

Das professoras participantes desse grupo de formação do CIVITAS/Quarta Série, somente uma delas contava em sua sala de aula com uma *ilha tecnológica*, formada por um *kit* com três computadores, uma impressora, uma câmera fotográfica e uma filmadora, ambas digitais (Figura 5), disponibilizada pelo convênio CIVITAS/UFRGS e SME/VA. Coincidentemente ou não, era essa professora quem mais fazia uso do recurso criado no *Yahoo! Grupos*. Foram dela que partiram as primeiras indagações no grupo de formação, tanto virtual quanto presencial, sobre a



Figura 5: Ilha Tecnológica CIVITAS.
(Fonte: Arquivo pessoal).

utilização das TIC em sala de aula, questionamentos que compartilhou no V Seminário Intermunicipal do Projeto CIVITAS²⁷, quando realizou uma apresentação

²⁷ Seminário ocorrido no município de Mato Leitão, em 7 de novembro de 2008. Teve por objetivos: (1) apresentar as atividades desenvolvidas no CIVITAS em Mato Leitão, Venâncio Aires, Sobradinho e Cruzeiro do Sul, na perspectiva de pensar coletivamente como a sala de aula pode ultrapassar seus limites já instituídos ao abrir espaços para a invenção na escola; (2) pensar como o CIVITAS pode potencializar a construção de práticas docentes em sala de aula que contemplem a diversidade de conteúdos, a multiplicidade de pontos de vista e promovam uma inserção criativa e inventiva das crianças no processo de aprendizagem; (3) dar visibilidade às indagações (ou questões de pesquisa) que os professores estão constituindo, ao pensarem sobre as

oral para a plateia composta de professores, assessores, gestores e pesquisadores do LELIC sobre como a ilha tecnológica potencializava a aprendizagem dos alunos e oportunizava a qualificação da ação docente²⁸.

Contagiada pelos pesquisadores-formadores do LELIC e pela experimentação vivida junto às professoras e assessoras da Rede Municipal de Ensino de Venâncio Aires (RME/VA)²⁹, no Projeto CIVITAS/Quarta Série, retornei à pesquisa acadêmica auscultada pela professora Margarete Axt. O que eu não tinha ideia, quando de seu aceite, é que sua intenção era de que eu fosse sua orientanda de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PPGIE), e não no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), como eu havia pensado³⁰. Fiquei temerosa quando ela me fez essa proposta, pois pouco conhecia da área da informática na educação, mas acolhi a aposta de estudo e de pesquisa.

Fui aprovada na seleção do doutorado e ingressei com o pré-projeto³¹ *Ilhas Tecnológicas: entre oceanos e continentes educacionais* (SOUZA, 2008), que tinha como campo de pesquisa o Projeto CIVITAS. Nesse pré-projeto, indagava-me sobre os efeitos que ressoavam na docência do professor e nas aprendizagens dos alunos, provocados pela presença da ilha tecnológica do Projeto CIVITAS na sala de aula, tendo em vista que eu já visualizava a trama existente entre educação, formação de professores e TIC. Mas logo ao ingressar no curso de doutorado, a contingência de um encontro atravessou o fluxo de minha proposta de pesquisa inicial, assim como as minhas pretensões de estudo, fazendo com que eu desviasse do que havia previsto inicialmente. Uma conjunção de forças que produziu uma linha de fuga...

Situações inusitadas e imprevistas desarticularam o que parecia estar tão bem estruturado para minha pesquisa! Primeiramente, a SME/VA e o LELIC

transformações curriculares e metodológicas do trabalho em sala de aula no contexto do CIVITAS; (4) discutir como as propostas metodológicas articuladas às tecnologias do virtual podem se encaminhar para a organização de um currículo aberto à diversidade e à multiplicidade de eventos (CADERNO DE RESUMOS DO V SEMINÁRIO INTERMUNICIPAL DO PROJETO CIVITAS, 2008, p. 4).

²⁸ Cada professor participante do projeto CIVITAS de Venâncio Aires e Mato Leitão realizou relato oral e escrito do trabalho docente por ele realizado no V Seminário Intermunicipal do Projeto CIVITAS. O texto produzido pela professora citada encontra-se no Anexo D desta tese.

²⁹ Rede de ensino constituída por 42 escolas, 2.771 alunos, 303 professores, sendo que 11 dessas escolas são de educação infantil e 31 de ensino fundamental (PMVA/SMED, 2014).

³⁰ A professora Margarete Axt é docente nesses dois programas de ensino de pós-graduação da UFRGS: PPGIE e PPGEdu.

³¹ Parte integrante da documentação obrigatória a ser entregue ao PPGIE/UFRGS pelos candidatos aprovados na primeira etapa da seleção do curso de doutorado desse programa de ensino.

elaboraram uma nova constituição de grupos de formação em serviço que não contemplava a permanência do trabalho no grupo que eu acompanhava, ao mesmo tempo que me vi envolvida com um exercício docente peculiar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA)³², onde eu trabalhava.

Em 2008, ano anterior ao meu ingresso no PPGIE/UFRGS, o Ministério da Educação (MEC), personificado na Secretaria de Educação Especial (SEESP)³³, deflagrou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que versa sobre a garantia do acesso de todos os indivíduos à escola — independentemente de suas diferenças físicas, intelectuais e linguísticas, entre outras — e estabelece legalmente que as pessoas com deficiência devem ser escolarizadas no ensino comum (BAPTISTA, 2011). Entre os vários aspectos organizadores dessa diretriz política da educação especial³⁴, destaca-se a oferta de um serviço educacional complementar à escolarização dos estudantes com deficiência³⁵, denominado atendimento educacional especializado (AEE)³⁶.

O AEE seria o responsável por identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos, de ajudas técnicas³⁷ e de acessibilidade que contribuam para tornar acessíveis determinadas situações, espaços, serviços e atividades escolares, no intuito de minimizar barreiras existentes, contribuindo para a plena participação desses alunos na escola. Para tanto, deve ser oferecido prioritariamente em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), um ambiente dotado de equipamentos, mobiliários

³² Rede de ensino constituída por 96 escolas, 55.000 alunos, 4.000 professores. Sete dessas escolas são Jardins de Praça; 34 escolas de educação infantil; 55 escolas de ensino fundamental, sendo que quatro delas destinam-se à educação especial; uma escola de ensino médio e uma escola de educação básica (PMPA/SMED, 2013).

³³ Hoje, essa secretaria é nomeada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

³⁴ Área do conhecimento que se ocupa do atendimento educacional especializado de pessoas com deficiência (TEZZARI, 2009).

³⁵ Farei menção nesta tese somente aos alunos com deficiência, tendo em vista que os jovens acompanhados neste exercício analítico são categorizados, pelos saberes médico-clínicos, como deficientes físicos. Vale alertar que não perco de vista que essa macropolítica amplia-se também a outro alunado, os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

³⁶ Dispositivos legais específicos normatizam e regram o AEE. Dentre esses encontram-se o Decreto nº 6571 (BRASIL, 2008), que dispõe sobre o AEE; a Resolução nº 04 (BRASIL, 2009), que institui diretrizes operacionais ao AEE na Educação Básica – modalidade educação especial –; e o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências.

³⁷ Produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida (BRASIL, 2004).

e materiais didáticos e pedagógicos específicos aos alunos da educação especial (BRASIL, 2011)³⁸.

A política pública municipal de educação especial vigente na RME/POA, nesse espaço-tempo, foi diretamente transversalizada por essa narrativa, assim como a atividade laboral dos professores que atendiam pedagogicamente aos estudantes com deficiência em salas de recursos, nomeadas nessa rede de ensino de Salas de Integração e Recursos (SIR). E foi na emergência desse contexto que acompanhei, durante dois anos (2010 e 2011), o processo de exercício docente no AEE de uma professora de SIR — Margarida³⁹ — junto a dois estudantes com deficiência — Renan e Tarciso — em ambiente domiciliar, tendo em vista que esses alunos vivenciaram situações de afastamento da escola por questões de saúde e de disponibilização de recursos humanos que apoiassem sua participação no cotidiano escolar.

Dois aspectos me chamaram atenção quando partilhei a ação docente de Margarida: (1) que os responsáveis por Renan e Tarciso e a instituição a que essa professora estava vinculada, profissionalmente, acolheram seu movimento de deslocar-se da localidade da sala de recursos, onde realizava atendimento pedagógico aos alunos, para realizar esse acompanhamento nas residências desses dois estudantes; e (2) que a intervenção pedagógica da professora Margarida construiu-se a partir do uso de estratégias e recursos das TIC e da TA⁴⁰, algo pouco evidenciado no AEE da RME/POA. Esses dois movimentos, o APD e o uso de TIC e TA, constituíam-se como um estilo de laborar que fissurava o modo cotidiano da ação pedagógica exercitada por professoras de SIR, ressingularizando o exercício docente nesse AEE.

Foi-me possível perceber⁴¹, através de escutas, olhares, escritas, gravações e análises que emergiram do acompanhamento desse processo, que múltiplos fluxos faziam funcionar práticas de experimentação no exercício docente dessa professora,

³⁸ Para sustentar a organização das SRM e a oferta do AEE em secretarias de educação dos estados e municípios brasileiros, o MEC disponibiliza dispositivos técnicos, relacionados a equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade às escolas que abrigarem esse atendimento educacional (Apêndice C).

³⁹ Quando se tratar do campo de pesquisa, os nomes próprios citados neste exercício analítico são fictícios.

⁴⁰ Área de conhecimento que engloba recursos, estratégias e serviços que têm por objetivo proporcionar e/ou ampliar habilidades funcionais de indivíduos com deficiência.

⁴¹ As percepções são entendidas como aquilo que os indivíduos recebem, como por exemplo, um odor ou o próprio cheiro de alguma coisa (COLEBROOK, 2002).

assim como na vida na escola. Intuí, então, a potência de pesquisa agenciada ali. E foi assim que minha investigação inicial foi interceptada pela força desse encontro.

Margarida, Renan e Tarciso produziram uma fissura no meu pensar e no fazer da escola. Esse encontro reverberou no modo de se entender o exercício docente e a participação dos estudantes no contexto escolar, operando na produção de subjetividades⁴², forjadas no entrecruzamento de instâncias sociais, institucionais e individuais (GUATTARI, 1992).

Ao acompanhar o exercício docente da professora Margarida, propus-me experimentar e experienciar algumas alianças entre o mundo da vida na escola e o mundo teórico da academia, proposto por Axt (2011a). O modo de agir dessa professora se aproximava dos objetivos desenvolvidos no Projeto CIVITAS relacionados à formação do professor, na medida em que Margarida participava de formações em serviço: (1) exclusiva às professoras de SIR, ofertada pelo Setor de Educação Especial da SMED/POA; (2) específica aos professores da escola onde ela exerce sua atividade laboral, proposta pela equipe diretiva e pelos professores da escola; (3) geral, ofertada pela mantenedora a todos os professores da RME/POA; e (4) pontual, com a anuência da mantenedora, por iniciativa própria e conjunta com outras duas professoras de SIR que buscavam formação quanto às estratégias, recursos e serviços da TA, pois fazia parte de seu cotidiano a intervenção didático-pedagógica envolvendo o uso das tecnologias digitais e informatizadas no AEE, o que se achega ao uso da ilha tecnológica do CIVITAS em sala de aula.

Desloquei meu campo de pesquisa e passei a habitar o território existencial da professora de SIR e acompanhar os movimentos processuais empreendidos quanto a sua formação (em serviço ou não) e à realização do APD, um assunto pouco referenciado em pesquisas acadêmicas. Efeito do meu encontro com o PPGIE e a professora de SIR, isso me permitiu, como pesquisadora,

[...] desenhar um plano, ao mesmo tempo de implicação-vivenciação do *mundo da vida* tal como se desenrola na escola, e de experimentação-experienciação de algumas alianças entre este *mundo da vida* na escola e o *mundo teórico* da academia, não opondo um ao outro, antes compondo-os (AXT, 2011a, p. 47).

⁴² Processo de produção em que os indivíduos constituem-se a partir de padrões e massificações impostas por questões históricas e econômicas (BICALHO, 2005), além de filosóficas, sociais e educacionais, entre outras.

Foi nessa composição com o mundo da vida na escola e o mundo teórico da academia que me conectei também ao Grupo de Pesquisa TEIAS (Tecnologia em Educação para Inclusão e Aprendizagem em Sociedade)⁴³ da UFRGS. Formado em 2011, está inscrito no diretório de grupos de pesquisa⁴⁴ no Brasil do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Coordenado pela professora Dra. Liliana Maria Passerino, o grupo TEIAS é composto por pesquisadores acadêmicos dos cursos de graduação, mestrado e doutorado e desenvolve investigações relacionadas à produção de conhecimento mediado por tecnologias em sintonia com temáticas como deficiências, inclusão escolar e social e TA.

Um dos subgrupos do TEIAS foi o responsável pelo curso de extensão em *Estudos sobre Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)*⁴⁵, proposto a alguns professores da RME/POA, do qual eu participei como aluna. O curso foi oferecido em 2009, quando de meu ingresso no PPGIE, e tinha por objetivo discutir e analisar realidades educacionais experienciadas junto a alunos com déficits na comunicação e seus professores, visando desenvolver e implementar alternativas de TA com eles. Essa formação me aproximou desse grupo de pesquisa e ressoou no meu exercício docente como professora municipal, assim como nos meus estudos e pesquisa.

Então, minha orientadora e eu escolhemos a professora Liliana como coorientadora de minha pesquisa. E assim, fui agregada ao Grupo TEIAS e me juntei aos pesquisadores do Projeto SCALA (Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de Pessoas com Autismo)⁴⁶, que estuda o uso de ferramentas e sistemas de CAA na promoção da comunicação oral e escrita de indivíduos com déficits na comunicação, desenvolvendo um sistema de comunicação em *software* livre (Figura 6), para *Web* e sistema *Android*, adaptável às necessidades comunicativas desses indivíduos (PASSERINO, 2011a)⁴⁷.

⁴³ <<http://www.ufrgs.br/teias>; <https://www.facebook.com/TeiasUfrgs>>.

⁴⁴ <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0192708W_3DPY6F>.

⁴⁵ Comunicação destinada a pessoas sem fala, sem escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever (BERSCH; SCHIRMER, 2005).

⁴⁶ <<http://scala.ufrgs.br>>. Projeto contou com apoio do CNPQ, CAPES e FAPERS e está disponível para uso em: <scala.ufrgs.br/scalaweb>.

⁴⁷ O grupo de pesquisa TEIAS desenvolve outros projetos: o SolAssist, construção de uma biblioteca virtual de soluções assistivas e o OBAA-MILOS, infraestrutura multiagente para suporte de objetos de aprendizagem.



Figura 6: Layout software SCALA: modelo prancha e modelo narrativas visuais. (Fonte: BEZ, 2014).

O referido projeto iniciou seu desenvolvimento com o foco principal em crianças com autismo⁴⁸, mas se espalhou a indivíduos com deficiência motora⁴⁹, desenvolvendo um sistema de varredura⁵⁰ (Figura 7) no módulo para *Web*. Esse sistema constitui-se como meio opcional de utilização do programa, na medida em que se escolhe ou não por sua ativação.

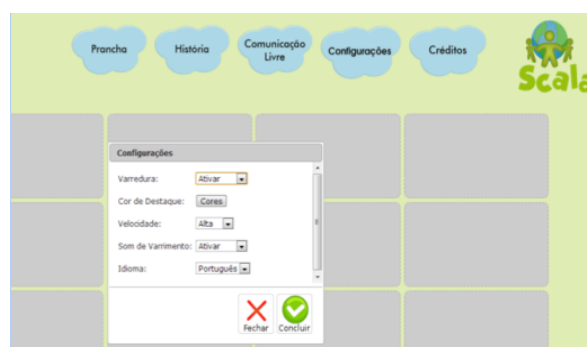


Figura 7: Acesso ao sistema de varredura do software SCALA (Fonte: BEZ, 2014).

Essa minha participação teve desdobramentos que se associaram à pesquisa por mim realizada. As análises depreendidas pelo grupo TEIAS tem relação com a educação especial, a intervenção pedagógica e o uso de instrumentos de mediação junto a estudantes com deficiência e com desvantagem comunicativa — todos eles, aspectos que transversalizam minha pesquisa e formação.

É desse modo que me inscrevo no diálogo interdisciplinar com as Linhas de Pesquisa *Interfaces Digitais em Educação, Arte, Linguagem e Cognição* e *Ambientes Informatizados e Ensino a Distância* do PPGIE/UFRGS. E sendo assim, mais uma vez lembro que o exercício de pensamento que aqui se desenha traz os traços dessas alianças imbricados na *imagem-escrita-fluxografo-cronotopo* que

⁴⁸ Duas pesquisas de mestrado foram fundamentais ao desenvolvimento do *software*: a pesquisa de Bez (2010), realizada com crianças com TEA, na busca por estratégias de mediação de comunicação; e a de Ávila (2011), que desenvolveu o primeiro protótipo do sistema de comunicação SCALA.

⁴⁹ Pesquisa desenvolvida por Siteo (2014) e por Maschke (SITEO; MASCHKE; PASSERINO, 2013), bolsista de Iniciação Científica em Programação.

⁵⁰ Permite controlar o uso do *software* SCALA através de um acionador ou de uma tecla do teclado do dispositivo.

dispara os rumores da tese e os fluxos da pesquisa. Mas não são só dessas alianças que se faz esta tese; ela também conta com outros intercessores...

Os intercessores são fundamentais à criação. Precisamos fabricar intercessores para realizarmos um procedimento inventivo (DELEUZE, 1992), e uma tese é invenção! Invenção de um campo de pesquisa, invenção de uma formação, invenção de um território existencial. Elegi como intercessores desse exercício de análise o filósofo Gilles Deleuze e o esquizoanalista e também filósofo Félix Guattari⁵¹, assim como Fernand Deligny⁵². De Deleuze e Guattari, roubo os conceitos de território⁵³, territorialização, desterritorialização e reterritorialização⁵⁴ para poder visualizar as linhas que compõem um mapa e explicitar os movimentos constitutivos do APD na RME/POA para além de políticas educacionais e institucionais que visam à uniformização e ao regramento da vida na escola, e perceber processos minoritários que não impõem forma e que excedem o que está institucionalizado e regrado.

De Deligny, capturo o movimento do cartografar as linhas. Esse educador francês⁵⁵ teve uma passagem na Clínica Psiquiátrica *La Borde*⁵⁶, coordenada por Félix Guattari e Jean Oury⁵⁷, durante os anos de 1965 e 1966, onde trabalhou com oficina de teatro, escultura e desenho (TOLEDO, 2007; DOSSE, 2010).

Quando saiu de *La Borde*, Deligny se estabeleceu na região das *Cévennes*⁵⁸. Foi nesse outro local que ele começou a se dedicar a acolher crianças e jovens com autismo e psicose encaminhadas por Maud Mannoni⁵⁹ e Françoise Dolto⁶⁰, dentre outros (TOLEDO, 2007), e se voltou a experimentar uma ferramenta pedagógica

⁵¹ Ambos franceses. Filósofos, artistas e cientistas e seus conceitos ressoam nas obras filosóficas de Deleuze e Guattari, de modo individual e coletivo. Assim, a filosofia desses dois pensadores foi contaminada por muitos intercessores (VASCONCELLOS, 2005).

⁵² Um dos intercessores de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

⁵³ Deleuze e Guattari fazem uso corrente deste termo tanto para designar territórios geográficos e históricos, físicos no sentido amplo, quanto psicológicos, ou mentais, e espirituais (DELEUZE; GUATTARI, 2001).

⁵⁴ As palavras desterritorialização e reterritorialização derivam da palavra territorial (SASSO, 2003). Sugerem um paralelo entre as atividades territoriais do animal que formam territórios – os abandonam ou deles saem – ao mesmo tempo que os refazem sobre algo de outra natureza. E, de outro lado, o fato de que as pessoas procuram “um território para si, suporta[m] ou carrega[m] desterritorializações, e se reterritorializa[m] quase sobre qualquer coisa, lembrança, fetiche ou sonho” (DELEUZE; GUATTARI, 2001, p. 90).

⁵⁵ Dedicou-se a esse ofício por cinquenta anos (TOLEDO, 2007).

⁵⁶ Lugar terapêutico alojado em um castelo no interior da França (DOSSE, 2010).

⁵⁷ Psiquiatra e psicanalista francês.

⁵⁸ Zona montanhosa localizada no centro-sul da França.

⁵⁹ Psicanalista francesa.

⁶⁰ Pediatra e psicanalista francesa.

singular: o traçado de mapas. A rede por ele constituída era composta por um certo número de moradias ligadas entre si por caminhos seguidos por adultos e crianças, onde:

Os caminhos dos adultos eram basicamente funcionais: preparação de alimentos, compras, reuniões, recepção de visitas etc. As crianças executavam movimentos que excediam essa funcionalidade, excediam os adultos: balanços, rodopios em torno de si e outras manifestações não necessárias, que as havia levado, em hospitalizações anteriores, a serem amarradas (QUERRIEN, 2004, p. 104).

Interessado em examinar esses trajetos, Deligny pediu a um dos adultos, que havia sido desenhista industrial, que desenhasse mapas desses dois tipos de movimentos. E foi por intermédio desse mapeamento que ele percebeu que as crianças, em seus movimentos erráticos, permaneciam no interior do perímetro traçado pelos adultos, desenhando com eles um *corpo comum* (QUERRIEN, 2004).

Esses mapas, feitos em grandes folhas de cartolina e outros tipos de papel para posteriormente sobrepô-los e visualizar as linhas costumeiras, identitárias, e as linhas de errância — que não eram guiadas por qualquer vontade de representação (DELEUZE; PARNET, 1998) — se punham a funcionar nos trajetos habituais desses indivíduos⁶¹. Os indivíduos são serializados, modelados, são o resultado de uma produção de massa (GUATTARI; ROLNIK, 2010), mas não se definem somente por uma forma, seja ela biológica, histórica ou psicológica — há que se levar em conta um conjunto de relações.

Quando sobrepostos, os mapas de Deligny permitiam a identificação de pontos de atração e de modificações estabelecidas nessa rede. Assim, sua função é estabelecer uma conexão física com o ambiente natural e permitir que situemos as crianças, jovens e adultos em um determinado espaço, a partir do mapeamento dos caminhos realizados por eles na área da comunidade. Lidos por justaposição, eles identificam convergências entre os trajetos, visualizando-se os caminhos livres, nômades, errantes, e os caminhos usuais, sedentários (TERRAL, 2004).

O objetivo, ao desenhar mapas, não é o observar para interpretar, mas

⁶¹ Um indivíduo não é nem forma nem sujeito. Cada indivíduo é um coletivo, é uma manada, é um poder de ser afetado, é uma infinidade de partículas submetidas a relações de movimento e de repouso, de velocidade e de lentidão (DELEUZE, 2010). Por isso, quando uso a palavra indivíduo, penso em agenciamento coletivo de enunciação, aquele que não corresponde a uma entidade individuada nem a uma entidade social predeterminada (GUATTARI, ROLNICK, 2010).

aprender a ver o que não estava visível, o inesperado (VELLA, 2004). Deligny busca nos mapas o desconcertante, fazendo do comum um motor de exploração.

Desses mapas, conheci as cartografias delineadas para Yves e Janmari. Todo um empreendimento realizado por Deligny (2007, 2010) em escritas ensaísticas, documentos visuais (fotografias e desenhos) e fílmicos⁶² que produziram um método de análise que foge dos padrões majoritários. Como intercessor qualitativo da filosofia de Deleuze e Guattari, fez funcionar o procedimento cartográfico proposto por esses pensadores (DELEUZE, 1997; DELEUZE; GUATTARI, 1995 e 1996; DELEUZE; PARNET, 1998), e que se configura como o método de pesquisa empregado aqui neste estudo.

Para traçar o mapa dos trajetos que compõem um exercício docente em SIR e a instauração do APD na RME/POA, organizo esta tese de um modo linear, mas a articulo a partir de sobreposições que se enlaçam como camadas folhadas de um doce — que se misturam sem se ter como determinar onde começa uma e termina a outra. É como se cada um dos capítulos da tese se arranjassem simultaneamente com o outro, como os mapas de Deligny, desenhando-se em linhas justapostas onde não se encontra uma sequência pré-determinada nem hierarquia. É preciso imaginar que cada sobreposição é um mapa e que umas se avizinham às outras.

É com essa vontade que apresento as quatro sobreposições que compõem o plano da tese e os verbos que encarnam: **Sobreposição 1. Rumores de uma Tese: borrar.** **Sobreposição 2. Dos Trajetos e Devires da Pesquisa: desenhar.** **Sobreposição 3. Compondo Alianças entre o Mundo da Vida na Escola e o Mundo Teórico da Academia: tracejar.** **Sobreposição 4. Inventividade Molecular e Subjetividade Capitalística: esboçar.**

Então, minha tarefa instala-se entre tomar emprestado conceitos filosóficos produzidos por Deleuze e Guattari e os mapas traçados por Deligny, para aproximar filosofia e educação — uma atividade que Gallo (2003) considera interessante e produtiva na medida em que conceitos filosóficos passarão a ser disparadores para pensar questões educacionais. Com isso, já vislumbro um mapa que segue sendo desenhado na **Sobreposição 2**. Vamos lá!

⁶² Deligny produziu dois filmes a partir do trabalho com jovens: *Le moindre geste* (1971), fita que conta a história de dois adolescentes que escaparam de um asilo, e *Ce gamin, là* (1976), uma película na qual crianças e adultos não trocam olhares nem palavras, o que acontece a partir de imagens de Janmari que vai e vem, gira, corta lenha, para, esperando, indiferente à câmera, e olhando sem estar ciente de que está sendo filmado (Disponível em: <<http://www.dvdclassik.com/Critiques/cinema-de-fernand-deligny-dvd.htm>>).

SOBREPOSIÇÃO 2 DOS TRAJETOS E DEVIRES DA PESQUISA

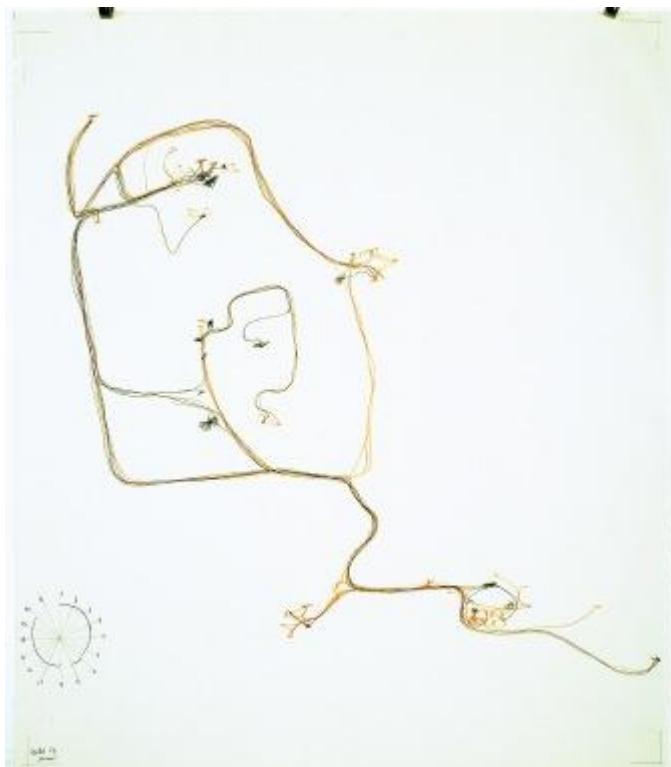


Figura 8: Ligne d'Erre de Janmari.

(Fonte: <<http://fr.forumviesmobiles.org/guillaume-loge/blog/2013/06/07/surexpression-des-lignes-derre-863>>).

O mapa que abre esta sobreposição foi desenhado por Gisèle Durand e esboça, na cor preta, as linhas de errância de Janmari, uma criança com autismo acompanhada por Deligny (2007), e na cor marrom, os trajetos de um adulto, mesmo que pouco visível (Figura 8). Deslocamentos tracejados permitem visualizar os caminhos erráticos de Janmari que desviavam dos caminhos costumeiros trilhados por um mesmo adulto.

Os mapas de Deligny derivam das sobreposições traçadas a partir da experimentação vivida (DELEUZE; GUATTARI, 1995), que se envolve com deslocamentos e processos, geográfico e estratigráfico, na medida em que expressam algo vivido e vivível, mas que também tratam do que está sempre em vias de se constituir, operando na molecularidade e nas linhas de fuga, impossível de ser demarcado justamente por sua imprevisibilidade.

Renuncio a um ponto de vista estritamente histórico, ligado a uma temporalidade, para considerar um tempo filosófico, “onde o antes e depois não indicam mais que uma ordem de superposições” (DELEUZE; GUATTARI, 2001). Sendo assim, ao mesmo tempo que invento um mapa a partir de deslocamentos geográficos, físico-orgânicos, dobro-o em um movimento de deslocamento estratigráfico, engendrado no exercício de práticas coletivas de acolhimento produzidas na escola pela in(ter)venção pedagógica de Margarida junto a Renan e Tarciso, algo que é da ordem do inusitado. Assim, para traçar o mapa dos trajetos que compõem o exercício docente de uma professora de SIR, não me ocupo com o

deslocamento geográfico dos corpos (professora de SIR e alunos), mas em como se constituíram territórios existenciais, engendrados nas práticas coletivas produzidas na escola pela in(ter)venção de Margarida. Mas vamos à ideia de mapa e suas linhas...

2.1 MAPA E LINHAS

Um mapa desenha conexões. Caracteriza-se por ser um sistema aberto, rizomático, com múltiplas entradas e saídas, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza onde pode ser preparado por um indivíduo, um grupo e/ou uma formação social (DELEUZE; PARNET, 1998).

Um mapa traça, trança, trama e desalinha, visto que se compõe por um conjunto de três linhas diversas funcionando simultaneamente. Linhas que não têm os mesmos termos nem correlações:

As **linhas molares** são constituídas por segmentos fixos (classes sociais, sexo, clube, família) e atribuem uma identidade, enquanto as **linhas moleculares** são formadas por fluxos e partículas que desestabilizam os segmentos e não são identitárias, pois se apresentam pelas suas variações, por modos distintos de ser, e as **linhas de fuga** rompem com qualquer segmentaridade e promovem a ruptura, pois nelas se encontram as possibilidades de rompimento com os padrões para criar novos sentidos com relação às imposições dadas aos indivíduos, aos grupos ou as sociedades (DELEUZE; GUATTARI, 1996) [grifo meu].

Não se tem como escolher uma dessas linhas, sempre se está saltando de uma à outra, numa coexistência e inseparabilidade infinitas. Linhas também chamadas de costumeiras, flexíveis e erráticas, concernem às crianças e aos adultos (DELEUZE; PARNET, 1998) e ecoam nos corpos (individual, coletivo e social) e nas subjetividades. Não há nenhum privilégio de uma sobre as outras, mas cada uma tem suas particularidades.

A **linha molar** ou de segmentaridade dura, também chamada de costumeira, é constituída por segmentos determinados e fixos. Os indivíduos com suas classes sociais, sexo, família, escola, profissão são cortados por essas linhas. Linhas que classificam, que atribuem uma identidade, servindo de referencial, e que organizam

territórios, promovendo distinções binárias e dicotômicas bem determinadas (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

Organizadas em pares, pareamentos, as molaridades estão sempre associadas umas às outras. No território escolar, essa segmentaridade dura se manifesta através de *distinções binárias* do tipo professor x aluno, professora da sala de aula x professora do AEE, comum x especial, normal x deficiente, incluído x excluído, por *centralizações* ligadas ao papel do professor, ao lugar do aluno, aos parâmetros curriculares, às políticas educacionais e ainda por *séries paralelas*, tais como a família, a escola, o trabalho, a deficiência, a normalidade, o currículo, as modalidades de aprendizagem e de ensino, entre tantas outras.

As três figuras da linha molar — o binarismo, a circularidade e a linearidade — se inter-relacionam e se cruzam, metamorfoseando-se de acordo com o que as afetam (DELEUZE; GUATTARI, 1996). Esse modo de associação segmentário direciona o pensamento dos professores ao reconhecimento e à identificação, na medida em que já traz consigo, pré-concebido, um fluxograma mental do que vem a ser a educação: sua natureza, seus objetivos, seu funcionamento, seu modo de organizar-se, seus elementos e participantes, por exemplo, traçando territórios identitários e referenciais nos quais só caberia aos indivíduos se agregarem.

Formada por fluxos e partículas que escapam à segmentarização dura, a segunda espécie de linha — a **linha molecular** ou de segmentaridade flexível — emerge por entre os corpos, procede por limiares, constituindo devires e blocos de devir, marca contínuos de intensidade e conjuga fluxos. É ela que desestabiliza a linha molar.

Mutante, ela constitui-se como uma fissura nas três figuras da linha molar. Linha não identitária, está entre, passa entre, *intermezzo* (DELEUZE; GUATTARI, 1995), pois faz correr fluxos de desterritorializações relativas, nesses territórios identitários e referenciais, que não respondem às oposições (pareamentos) molares (DELEUZE; PARNET, 1998), mas a um duplo, pois há sempre dois elementos envolvidos nessa fissura, que nem sempre têm a mesma natureza. E o duplo remete aos devires, e esses são minoritários, pois a molecularidade flexibiliza (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

O animal, a flor ou a pedra que nos tornamos são coletividades moleculares, *hecceidades*. Nunca formas, objetos ou sujeitos molares que conhecemos fora de

nós, e que reconhecemos à força da experiência, de ciência ou de hábito (DELEUZE; GUATTARI, 1997a).

E é pela incidência da linha molecular no plano da educação, enquanto promotora de descodificações e desterritorializações⁶³, que códigos⁶⁴ e territórios podem se tornar instáveis. Gomes (2002), ao tratar da educação e da molecularidade do devir-animal, apresenta um modo de expressividade da linha flexível no território escolar: o latir e o uivar de estudantes durante a execução do Hino Nacional brasileiro em uma cerimônia cívica. Muito antes de realizar um juízo moral sobre essa manifestação, faz pensar no *virar bicho* desses estudantes, um devir-animal no humano, que desorganiza corpos e atividades patrióticas e é uma forma de expressar a disputa concreta por um território.

Para Gomes (2002, p. 64), os animais não partilham de um sistema de valores cívicos e o fato de os alunos cantarem latindo e uivando faz com que eles entrem em uma zona de vizinhança e de indiscernibilidade com o animal (cachorro e lobo), afirmando o devir como algo intenso que “decorre dos afetos, dos encontros e das trocas moleculares entre os corpos”, onde já não se distingue mais humano de animal. Cabe dizer que, um mesmo indivíduo e animal pode ser tanto parte de um pareamento como elemento de um duplo (DELEUZE, 2010).

Conjuntamente a essas duas linhas (molar e molecular), convive outra: a **linha de fuga** (ou errática). Linha não segmentar, ela rompe com qualquer segmentaridade (dura e flexível), extravasando e esquivando-se do que está encerrado em uma forma.

É tênue essa terceira linha. Nela se encontram as possibilidades de rompimento com os padrões para criar novos sentidos com relação às imposições dadas aos indivíduos, aos grupos ou às sociedades. São elas que fazem o mundo fugir⁶⁵, já que nela perde-se o pessoal, o individual, a personologia (DELEUZE; GUATTARI, 1996, DELEUZE, 2010). Em si, a linha de fuga carrega a potência da criação, mas que ao abandonar esta potencialidade, pode ser transformada em linha

⁶³ Tanto os códigos quanto os territórios são descodificados e desterritorializados, pois não há uma correspondência termo a termo. Por exemplo, um código pode ser de desterritorialização; uma reterritorialização pode ser de descodificação (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

⁶⁴ Repetição periódica (ULPIANO, 1995), está ligado à forma.

⁶⁵ O termo fugir, aqui empregado, é entendido em dois sentidos: (1) perder a estanquidade ou a clausura; (2) esquivar, escapar (ZOURABICHVILI, 2004, p. 59).

de morte e de destruição (DELEUZE; GUATTARI, 1997b), quando atravessam determinados territórios identitários e referenciais.

A linha molecular é ambígua, oscila entre a linha dura e a linha de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1996), “não há, portanto, um mundo das formas fixas e um mundo do devir, mas diferentes estados da linha, diferentes tipos de linhas, cuja intricação constitui o mapa remanejável de uma vida” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 62). Linhas com uma imanência mútua. Se a linha molecular pender para a linha dura, tende a endurecer-se; se pender pra linha de fuga, tende a liberar-se da segmentaridade (DELEUZE, 2010).

Sendo assim, um mapa desenha territorialidades (códigos, organizações e atribuições) que se traçam entre a segmentaridade (costumeira e flexível) compondo um território. Também é composto por linhas erráticas, que se constituem a partir de movimentos de desterritorializações, que desfazem as territorialidades e fissuram a segmentaridade das linhas promovendo rupturas⁶⁶, e por reterritorializações⁶⁷, em que volta a segmentaridade (dura e flexível) que refaz o território. Assim, um mapa constitui-se a partir de uma ocupação, uma saída e uma reconstituição que forja uma nova territorialidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995), um novo plano.

A educação, a escola, os professores e os alunos são atravessados por essas três linhas, linhas que não seguem o mesmo ritmo nem têm a mesma natureza (DELEUZE; GUATTARI, 1996). Como em uma montagem de *patchwork*, que desenha a cada peça bordada um mapa singular, tem-se de encontrar as próprias linhas, pois elas não estão preestabelecidas de antemão.

Um *patchwork* ajusta-se a partir de vários pedaços de tecido, de tamanho, forma e cor variáveis, que se justapõem e se juntam de infinitas maneiras (DELEUZE; GUATTARI, 1997b), criando a cada vez uma padronagem nova, díspar, inigualável, pois retalhos e linhas jamais se conjugarão do mesmo modo. Cria conjuntos disparatados, formados por elementos heterogêneos que não se repetem nem têm um centro determinado. A costura dos retalhos se constrói a partir de cerzidos retos e contínuos (duros), de cerzidos pontilhados (flexíveis) e de cerzidos

⁶⁶ Desterritorializar é implicar-se com linhas de fugas, é deixar o território e buscar outro (DELEUZE; GUATTARI, 1997b).

⁶⁷ É o estado que sucede a toda desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1995), entendida aqui não como espaço geográfico, mas existencial.

desordenados (fugidios) que extravasam o bordado inicial, apesar de todo um planejamento que possa ter sido realizado (Figura 9).

Essa outra *imagem-escrita-fluxografo-cronotopo*, chamada de *Linhas*, desenhada pela pesquisadora-artesã Liliana Maria Passerino, permite visualizar, em funcionamento, as três linhas de costura de um *patchwork*. Faz notar que, como em um bordado que combina retalhos de tecidos de maneiras inimagináveis, as linhas segmentárias e não segmentárias se combinam a partir de uma multiplicidade de arranjos.

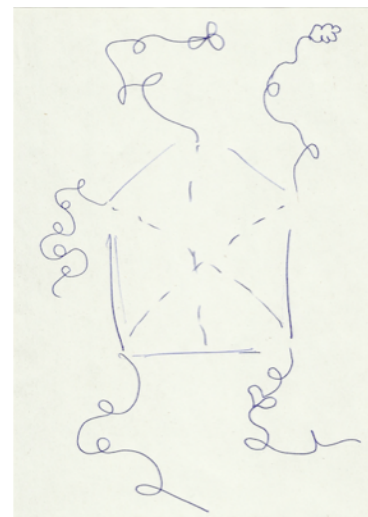


Figura 9: Linhas.
(Fonte: Anotações de Eva, 2014).

Desenhar os movimentos simultâneos que endurecem, flexibilizam e singularizam a processualidade da instauração do APD na RME/POA, é tecer como essas três linhas (molares, moleculares e de fuga) se conjugam na vida na escola de Margarida, Renan e Tarciso, pois essas linhas os compõem, assim como compõem seus mapas. É entender o APD como emergente de um agenciamento que se articula a partir do exercício docente inventivo dessa professora de SIR, que inventa sua prática na relação com estudantes que estão afastados da escola e suas famílias, resistindo a padronizações.

Vale alertar que o mapa aqui configurado, traçado a partir de sobreposições, não é único nem definitivo, pois poderia, pode e poderá ser arquitetado de outros modos, assim como no cerzir de um artesão em *patchwork*. Para realizar essa abordagem, precisa-se de um método processual que diga respeito aos movimentos dessas linhas. E é nesse movimento que se dá o encontro com a cartografia, o método que será arquitetado neste exercício analítico⁶⁸.

2.2 A CARTOGRAFIA

Ao me lançar neste exercício de análise, me vejo às voltas com o **método Deligny** (DELEUZE; GUATTARI, 1995): a cartografia. Muito utilizada em pesquisas de campo voltadas ao estudo da subjetividade (KASTRUP, 2008; MAIRESSE, 2003), é de difícil conceituação.

⁶⁸ Uso o termo analisar no sentido de desestabilizar o que se apresenta como unidade de uma forma, o que está instituído.

Ao cartografar, não se segue modelos, quer sejam estruturais ou gerativos (DELEUZE; GUATTARI, 1995), nem mesmo se representa um objeto a ser analisado, visto que consiste no acompanhamento de um processo, e não na representação desse objeto (BARROS; KASTRUP, 2009). A cartografia registra a vida e as paisagens que com ela se conjugam.

O cartógrafo é aquele que mapeia um cartograma (MAIRESSE; FONSECA, 2002). E, para isso, não conta com manuais, pois não tem como antecipar o que vai ser produzido na pesquisa, que acontece na pujança do fazer e do fazendo-se. Para saber de uma realidade, é preciso nela mergulhar (PASSOS; BARROS, 2009). Assim, é no percurso da pesquisa que o cartógrafo traça metas e cria sentidos.

Aprende-se a cartografar fazendo cartografias (KASTRUP, 2007a). Sem regras firmemente estipuladas nem mesmo objetivos previamente estabelecidos, reverte o sentido tradicional que é dado ao método de pesquisa, que prima por metas pré-fixadas.

A esquizoanálise — outro nome dado à cartografia — tem por objeto prático destacar as linhas que atravessam os indivíduos, os grupos e a sociedade (DELEUZE; GUATTARI, 1996). Tem duas tarefas: uma crítica, de destruição, que trata de desfazer conjuntos unificadores, de fazer ruir definições, de romper com um modo de produção desviando-se do encurralamento na forma de ser e de agir impostos aos indivíduos, grupos e sociedade, e promovendo a singularização (MARTINS; ASSUNÇÃO-MATOS; BICALHO, 2011); e outra positiva, clínica, pois ao fazer frente ao que está predeterminado e antecipado, busca pistas de desterritorializações (GAUTHIER, 2002).

Então, para construir um mapa a partir das linhas que compõem o exercício docente de uma professora de SIR da RME/POA, propus-me realizar duas tarefas: (1) cartografar as segmentaridades que se põem a funcionar na práxis docente de Margarida e o que as faz ruir; e (2) dar visibilidade e dizibilidade às desterritorializações engendradas. Para isso, habitei o território de uma escola da RME/POA, sua equipe diretiva⁶⁹, docentes, estudantes, famílias e seus territórios existenciais. Realizei entrevistas, participei de reuniões pedagógicas e atividades sociais familiares (aniversários, festas e visitas de amigos e parentes), assim como

⁶⁹ A equipe diretiva é composta por diretor, vice-diretor, supervisor escolar, orientador educacional e coordenador cultural (ROCHA, 1999), cada uma dessas funções está discriminada no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas da RME/POA.

coloquei-me disponível a qualquer experiência no campo pesquisado — numa atitude de receptividade afetiva (ALVAREZ; PASSOS, 2009) —, sem achar que estava perdendo tempo, mas abrindo-me ao encontro do que eu não procurava e a ser encontrada por acontecimentos. Foram os encontros com esses territórios existenciais que me permitiram visualizar campos de intensidades, afetos, devires, forças molares e moleculares em ação e desenhar um mapa, “um campo recortado de uma forma específica, mas não única, nem a verdadeira” (FRANCISCO, 2007, p. 59).

Sendo assim, a cartografia forja-se a partir do estabelecimento de estratégias metodológicas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar uma experiência (KASTRUP, 2007b). Passos, Kastrup e Escóssia (2009) traçam algumas pistas do método da cartografia. Entre elas, destaco três:

(1) cartografar é **um método de pesquisa-intervenção**. Pesquisa-se para conhecer, e conhecer não para representar um objeto, nem mesmo para determinar uma funcionalidade. Implica a inseparabilidade do conhecer e do fazer, do pesquisar e do intervir. Desse modo, o cartógrafo está implicado com o conhecimento e com a produção de dados, mas sua atitude não se restringe a um modo prescritivo, a regras prontas ou objetivos previamente traçados. O que não quer dizer que o cartógrafo não tenha direção. A intervenção se realiza a partir do mergulho na experiência — é aí que conhecer e fazer “se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscente prévios à relação que os liga” (PASSOS; BARROS, 2009, p. 30).

(2) cartografar é **acompanhar processos**, e não representar objetos. Quando um cartógrafo inicia uma pesquisa, entra num campo onde já há processos em curso, uma processualidade. Assim, está no *intermezzo*, começa pelo meio, na medida em que o campo de pesquisa traz consigo uma história e, ao mesmo tempo, uma espessura processual (BARROS; KASTRUP, 2009). É preciso conhecê-la, saber o que a produziu e a moveu. Um porvir, mas também um devir.

(3) cartografar é **habitar um território existencial**. Ao praticar uma pesquisa, o cartógrafo passa a habitar um território que até então não habitava. Cabe-lhe sua exploração, que pode acontecer de modos diferentes, observando, escutando, estando atento aos movimentos, numa postura de estar disponível ao que acontece. Isso lhe permitirá entender seu campo de pesquisa, buscar sua expressividade, imergir no plano das intensidades, lançar-se ao aprendizado dos afetos, abrir-se aos

movimentos desse território — e não meramente explicá-lo (BARROS; KASTRUP, 2009).

Para que o pesquisador habite o território da pesquisa, é necessário que se coloque numa atitude de estar disponível à experiência, de cultivar a receptividade ao campo de pesquisa. Quando compartilhamos um território existencial, é porque nele nos engajamos.

E foi isso que aconteceu na cartografia aqui apresentada. Minha meta só foi traçada a partir de meu encontro com a professora Margarida, num plano intermediário virtual entre minha pesquisa e seu exercício docente, o que me permitiu habitar seu território existencial.

Em um devir cartógrafa, me vi acompanhando essa professora nos atendimentos domiciliares, entrevistas, reuniões... Ao compor com Margarida, Renan, Tarciso e suas famílias, constituí-me no território existencial da professora de SIR que realiza APD e de seus alunos. Habitei o campo de pesquisa e me coloquei numa postura de aprendiz-cartógrafa. Intuo que isso produziu efeitos, pois ao me deixar aguçar pela curiosidade e estranhamento, me vi “a perder tempo com o cultivo de uma experiência” (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p. 138) que fez com que eu vivesse a afecção da aventura em pesquisa!

2.3 ANOTAÇÕES DE EVA. EMERGIR DE UM PERSONAGEM CONCEITUAL

A cartografia se faz no encontro⁷⁰, numa perspectiva de composição com o campo pesquisado, e não de sobrevoo do campo pesquisado. É só a partir dessa atitude que o cartógrafo pode visualizar os movimentos, as conexões múltiplas, esperadas e inesperadas, que se expressam nas situações experimentadas, nas vozes dos indivíduos, em relatos orais, em gravações de áudio e vídeo, entre outros, e que tornam visíveis as forças que agem no plano da pesquisa.

A produção de dados é preciosa à cartografia. Ao me fazer aprendiz-cartógrafa, inventei, como dispositivo de pesquisa, as Anotações de *Eva*. Escolhi a palavra anotações para nomear meu diário de campo por entender que ela articula dois movimentos: o anotar e o agir. Um deles remete aos registros, escritas, desenhos, gravações e transcrições, o anotar da pesquisadora, enquanto que o

⁷⁰ Encontro com signos que forçam, constroem, obrigam a pensar (DELEUZE, 2003).

outro evoca a ação de pesquisar propriamente dita, que vai sendo arquitetada dentro da experiência de campo, que não tem determinação fixada e está sujeita ao movimento e ao inusitado. Como essas anotações são compostas por **Escritos**, **Vídeos** e **Áudios**, surge a sigla EVA e, por variação, as Anotações de *Eva*.

As Anotações de *Eva* abrigam materiais garimpados por mim, tais como normativas referentes ao trabalho em SIR, pareceres pedagógicos, registros da professora Margarida, produções escritas e audiovisuais, laudos médicos e clínicos, e do que posteriormente me foi dado a ver por professores, estudantes, familiares e responsáveis em entrevistas, encontros e conversas informais. Nelas também rabisquei, produzi imagens (escrigráficas, videográficas e fotográficas), comentei impressões e observações no encontro com o plano da experimentação de pesquisa, no qual estava imersa e implicada.

Como num diário de campo, nessas anotações são encontradas: informações objetivas, em que eu relato o que foi proposto pela professora de SIR, o que aconteceu no APD, como se configurou uma situação pedagógica, o que ouvi dos alunos e familiares, assim como o que me falaram a respeito de seus territórios existenciais; e informações nem tão objetivas, que vão expressar o que experimentei no plano intensivo das afecções e das forças, a potência do encontro de corpos e até mesmo uma associação feita durante essas elaborações escritas e audiovisuais.

Foram essas anotações — pessoais, coletivas e institucionais — que engendraram a produção de dados da pesquisa, na medida em que pude metamorfosear essa “experiência em conhecimento e [meu] conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 70), numa coprodução realizada em um plano intermediário virtual que se constrói no duplo pesquisadora-professora de SIR. Apontamentos e desapontamentos que me acompanham, historicizam, registram e disparam desdobramentos no processo da pesquisa cartográfica (BARROS; PASSOS, 2009).

Isso denota que um diário de campo não contém em si a pura representação icônica dos acontecimentos, mas também conjuga devaneios e intuições que rompem com a atividade de escrever, de gravar, de fotografar e de pesquisar, uma vez que igualmente trata do que em mim ressoa, extravasando registros escritos, visuais e sonoros captados das situações vividas junto aos indivíduos evocados nesta pesquisa. As Anotações de *Eva* performatizam os acontecimentos e demandaram meu recolhimento para sua construção, o que me possibilitou um

retorno à experiência de campo para falar de dentro dela. É nesse plano implicativo que pesquisadores e pesquisados se dissolvem “como entidades definitivas e pré-constituídas” (BARROS; PASSOS, 2009, p. 175), extrapolando as “posições estanques geralmente associadas ao trabalho de pesquisa: aquele que conhece e aquilo que é conhecido” (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p. 132).

À medida que fui produzindo essas anotações, EVA deixou de ser uma sigla e passou a se constituir como personagem conceitual⁷¹, Eva, forjada então no duplo pesquisadora-professora de SIR. Arranjou-se nas anotações desse diário de bordo, que se constituiu na ferramenta que dispus para escrever e inscrever os trajetos de minha pesquisa (AXT, 2011b), povoado de escritas, áudios, vídeos, fotografias e fluxogramas.

Como Alice, personagem conceitual da tese de Benedetti (2007), *Eva* passou a acompanhar-me cada vez que eu me sentava para escrever, ler, pensar, indagar. Passei a pensar por intermédio de *Eva*, ela se tornou um agente de enunciação (DELEUZE; GUATTARI, 1997) da tese, mesmo que não seja evocada a todo momento. *Eva* não aparece por si mesma ou mesmo por alusão, o que não significa que ela não esteja aqui. Como um personagem conceitual, “mesmo não nomeado, subterrâneo, deve ser reconstituído pelo leitor” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 85) a todo instante.

Dei-me conta de que o nome *Eva* carrega a marca do mito de criação cristã⁷², com todos os seus regramentos e catecismos religiosos, e o quanto isso incide no exercício docente, muitas vezes entendido como uma vocação ou dom divino que aproxima a ação do professor à do sacerdote (RÊSES, 2008). Como mulher que derivou de Adão⁷³ e que veio subvertê-lo, sob *Eva* incidem as marcas de uma rostidade, como a do rosto-cristo (DELEUZE; GUATTARI, 1996), que lhe atribuem o papel de progenitora da humanidade, na medida em que foi mulher do primeiro homem e, por consequência, mãe de toda a raça humana⁷⁴. E *Eva* se aproxima dessa função quando se faz gestora da manutenção de alunos com deficiência em

⁷¹ O personagem conceitual pensa em nós, assume uma existência para dar condições ao pensar do pesquisador, faz o pensamento germinar (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

⁷² Mito cosmogônico que assume a existência de um início do universo, aqui pensado a partir da ação de um Ser Positivo como “Deus Pensador” (GLEISER, 2006).

⁷³ Porque primeiro foi formado Adão, depois Eva (BÍBLIA SAGRADA, 1 Timóteo; 2:13).

⁷⁴ E chamou Adão o nome de sua mulher Eva; porquanto era a mãe de todos os viventes (BÍBLIA SAGRADA, Gênesis 3:20).

escola comum. Mas esse nome próprio, malgrado ser histórico, é máscara “para outros devires, serve[m] somente de pseudônimo[s] a entidades singulares mais secretas” (DELEUZE; GUATTARI, 2001, p. 36).

Os contornos aparentes não resumem a vida de *Eva*, se conjugam com outros, irregulares, como os que são observados na obra de Paul Klee⁷⁵ (Figura 10), *A Woman for Gods*. *Eva* vive as formas do homem universal, que traz uma humanidade latente, mas se torna, ela mesma, diferente do que é historicamente, mitologicamente ou comumente representada, desenhada e pintada enquanto mulher para devir-mulher, que descola-se de sua história, passado e futuro (DELEUZE; PARNET, 1998), seguindo uma linha de fuga que faz com que *Eva* se desgarre dos pontos de ancoragem que a designam e dos pequenos lugares seguros que ocupa.

Eva ganha esses contornos (definidos e indefinidos) devido ao encontro da aprendiz-cartógrafa com a professora de SIR Margarida. *Eva* emergiu deste duplo pesquisadora-



Figura 10: A Woman for Gods.
(Fonte: <http://artsy.net/artwork/paul-klee-ein-weib-fur-gotter-a-woman-for-gods>).

professora. Foi a ação pedagógica de Margarida que fez funcionar o pensamento da pesquisadora, e *Eva* só se fez personagem conceitual porque o encontro de mim, cartógrafa-pesquisadora, com Margarida, professora que pratica a pedagogia como in(ter)venção, potencializou seu insurgir no duplo Magali-Margarida.

Lembro-me de *Eva*, a robô de *altodesign* do filme *Wall-E*⁷⁶. Ela vem à Terra em uma missão de busca de formas de vida, visto que no espaço-tempo em que ocorre essa animação cinematográfica o planeta está abandonado, pois a maior parte de sua superfície está tomada por lixo, e as pessoas estão vivendo em naves espaciais. A Terra é inóspita e inabitada por espécies vivas, à exceção de uma barata que é amiga de Wall-E, um robô programado para reciclar o lixo diariamente e que mora em um contêiner cheio de relíquias que vai encontrando nos entulhos que processa.

⁷⁵ Pintor suíço naturalizado alemão.

⁷⁶ *Wall-E* (2008) é um filme da Disney e Pixar que foi escrito e dirigido por Andrew Staton. Foi vencedor do Oscar de 2009, na categoria longa-metragem de animação (MELO, 2010).

Quando desembarca na Terra, Eva se dedica à missão de encontrar formas de vida nesse planeta, mas ao mesmo tempo é interceptada por Wall·E, que passa a segui-la, envolvê-la para logo se apaixonar por ela e presenteá-la com uma muda de planta. Esse ato de Wall·E leva Eva a se recolher e voltar à nave espacial que a trouxe àquele lugar. Eva inumana, mesmo que humanizada no cinema, preserva em si a natureza e a guarda em seu interior. Eva, em seu devir-planta, gesta a vida que se apresenta às pessoas que vivem no espaço para assim voltarem a povoar a terra.

Eva é viver (LURKER, 2003). Puro acontecimento encarnado, desfigurada do padrão — cristão, histórico, pedagógico⁷⁷ e artístico — e minorada na inventividade. Faz coexistir com a humanidade o que há de molecular, ao devir que lhe conduz a um estado de desterritorialização, que acontece fora das fixações molares, que deriva dos fluxos moleculares (SCHÉRER, 2009). O que há de molar, determinado por sujeitos, formas e funções, e de molecular, o que extrai partículas das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui e das funções que se preenche, instaura relações com o que estamos em vias de nos tornarmos (DELEUZE; GUATTARI, 1997a), e assim acontece com *Eva*.

Eva, fusionada em sigla e inventividade, se arranja em uma experimentação tateante daquilo que vive uma professora de SIR e do que fissa ou rompe a história dessa personificação. Personagem que não tem uma história pessoal, passado ou biografia, nem tem uma existência individual — o que permite abandonar o sujeito pessoal da professora de SIR e da pesquisadora, produzindo um bloco de afetos em meu pensamento.

Isso faz com que eu seja capaz de borrar o rosto humano para pensar nos fluxos de um exercício docente. Essa atitude cria um “campo de tensão instaurado entre o que advém e o que devém” (AXT; MARTINS, 2008, p. 136), dando visibilidade, além das formas, constituídas como segmentaridades duras, às forças que se agenciam e flexibilizam o exercício docente realizado por professora de SIR⁷⁸, um espaço firmado entre a unidade da educação especial, a multiplicidade dos trajetos escolares e de devires.

⁷⁷ “Eva viu a uva” é uma das frases clássicas, além de “Ivo viu a Eva”, empregadas no ensino da alfabetização tradicional, que consiste em ensinar, primeiramente, as vogais, depois as consoantes simples e, em seguida, os encontros consonantais, seguindo uma certa ordem crescente de dificuldades.

⁷⁸ Quando me referir ao docente de SIR, usarei a palavra professor no feminino, por levar em conta que a maioria desses docentes são mulheres.

Em *Eva* coexiste o humano (segmentário), uma professora-uma pesquisadora, e o inumano (não-segmentário), um devir-imperceptível sempre em vias de se fazer. *Eva* e suas anotações se instalam sobre um estrato⁷⁹ — o exercício docente de uma professora de SIR — para aí buscar “um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 24). E me permite perceber os trajetos (costumeiro, flexível e errante) que compõem o exercício docente em SIR e o percurso percorrido por dois alunos com deficiência em seus processos de escolarização. Esta é outra das facetas de *Eva*: a que me permite pensar no professor não como um sujeito, mas como uma multiplicidade de linhas que, antes de ser um indivíduo, é composta de fluxos e cortes.

Eva pensa por funções, lida com códigos que se repetem, mas ao mesmo tempo é uma experimentadora que lida com ritmos diferentes. Desvia intuitivamente de uma pedagogia escolar reativa que subjuga a vida. Afeta e se deixa afetar pelas vidas, dos professores, dos alunos, de suas famílias, dos responsáveis e dos profissionais com eles envolvidos, desfazendo eus e pressupostos (BENEDETTI, 2007) que nivelam diferenças, dando visibilidade ao devir no exercício docente. *Eva* adota “o devir como regra: tudo vale, exceto aquilo que impede o desejo de circular” (GAUTHIER, 2002, p. 153).

Estrangeira, potencializa outras alianças. Ao fazer-se forasteira, *Eva* leva o exercício docente em SIR para além das formas e códigos, extrai daí velocidades e fluxos que constituem-se em uma *essência* fluente (GAUTHIER, 2002) que não se deixa aprisionar por contornos estipulados em normativas e regramentos e faz dele uma experimentação que lida indefinidamente com agenciamentos⁸⁰. Sendo assim, entendo que o exercício docente em SIR não é algo fixo, estabelecido apenas pelos regramentos traçados pela macropolítica municipal da SMED/POA, mas que também funciona por variações que flexibilizam o que se faz organizado.

⁷⁹ Os estratos são matérias formadas, capturadas que detêm uma unidade de composição: um plano de organização (DELEUZE; GUATTARI, 1997a e 1997b).

⁸⁰ Relação de cofuncionamento.

2.3.1 Eva, habitante de planos

Pode-se pensar a educação como uma máquina abstrata, a máquina abstrata da educação. Por máquina abstrata se entende um diagrama informe que comporta pontos que estabelecem conexões, pontos livres, pontos de criatividade ou mutantes (máquina abstrata de consistência), além de pontos de resistência (máquina abstrata de sobrecodificação). Uma maquinaria que admite linhas duras, flexíveis e de fuga.

Em tal caso, uma máquina abstrata emite e combina partículas, tendo dois modos simultâneos de existência: os *estratos* e o *planômeno* (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Os *estratos* são matérias formadas, capturadas que detêm uma unidade de composição; operam por codificação e territorialização, procedem por códigos e territórios; envolvem formas e substâncias, organização e desenvolvimento, conteúdo e expressão (DELEUZE; GUATTARI, 1997a).

Os *estratos*, que também são chamados de plano de estratificação, possuem três eixos inseparáveis e que se afetam uns aos outros: a significância, a subjetivação e o organismo. A significância engloba o significante e o significado, passíveis de interpretação e de explicação; a subjetivação sobrecodifica e sujeita os indivíduos; o organismo ordena a imposição de formas e de sedimentações. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, DELEUZE; GUATTARI, 1997a). Sendo assim, na significância os indivíduos deverão ser significantes e significados, intérpretes e interpretados para não serem desviantes; na subjetivação serão sujeitos fixados a representações transcendentais que organizam o modo dominante da produção de subjetividades; e no organismo deverão ser organizados e terão de ter um corpo organizado (RODRIGUES; PEIXOTO JÚNIOR, 2011). Nenhum desses eixos é encontrado sozinho, pelo menos há sempre a conjugação de dois deles.

São os *estratos* que definem a segmentaridade dura. Constituem-se como um espaço homogêneo, com seus códigos e territorializações. Remetem ao aparelho⁸¹

⁸¹ Definido como aparelho de captura, organiza e normatiza o agenciamento, balizando as relações e estabelecendo parâmetros: formas de pensar e de existir. Se efetua na máquina abstrata de sobrecodificação, constituindo-se como uma forma que é tomada como modelo e interiorizada. Coexistindo com essa conservação encontra-se a variação, pura exterioridade, que se manifesta na máquina de guerra, e que expressa formas menores que escapam do que está consolidado, ordenado e regado (DELEUZE; GUATTARI, 1996, 1997a, 1997b).

de Estado, um agenciamento de reterritorialização que se efetua na máquina de sobrecodificação (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

Já o *planômeno* não se ocupa com a forma ou com a substância. É composto por linhas de fuga, vetores de desorganização (ZOURABICHVILI, 2004) e envolve as máquinas abstratas de consistência — que são singulares e marcam mutações e conjugações. Ocupa-se com as *hecceidades*, que são modos de individuação que não procedem pela forma nem pelo sujeito e abarca a desestratificação, pois arranca das formas partículas e dos sujeitos afetos que operam por individuações, atravessando o que estratifica e animando a desterritorialização absoluta pelas linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1997a).

Chamado também de *plano de composição*, o *planômeno* envolve e atravessa os estratos e compõe-se por três fatores: contínuos de intensidade, emissão de signos-partículas (partígos) e conjunção de fluxos desterritorializados. Cada um desses fatores está em relação com os estratos (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Sendo assim, esse plano inventa-se na linha que cruza ou se põe a germinar na segmentaridade dura e flexível traçada pelos segmentos, carregando um movimento de fluxo.

São os fluxos de quanta que traçam linhas de fuga. Constituem-se como um espaço heterogêneo, descodificado e desterritorializado. Remetem à máquina de guerra.

Por aproximação, entende-se que a maquinaria abstrata da educação também funciona a partir de dois modos de existência: um *modo estratificado*, que designa as formas, as funcionalidades, os modos de ser e estar em uma instituição educacional; e um *modo composicional*, que trata da relação de movimento e de repouso entre moléculas e partículas, do poder do corpo em afetar e ser afetado, que se expressa no indefinido e no incerto, no que foge do controle e da organização, manifestos nos organizadores do modo estratificado.

O modo estratificado está intimamente ligado à representação. Plano ordenador, traça um espaço mental baseado na reconhecimento e na semelhança entre todas as coisas. Ocupa-se também com os estratos e seus três eixos — a significância, a subjetivação e o organismo —, que são manifestos nos aspectos

estruturais, organizacionais, pedagógicos e humanos da educação. Esses, por sua vez, manifestam-se em políticas educacionais, regimentos escolares⁸², projetos político-pedagógicos⁸³, ambientes escolares⁸⁴, capacitação de professores, caracterizações do alunado, organizações curriculares, entre outros. E assim, impõem formas e funções à escola, à ação docente e discente em regularidades e hegemonias.

A experimentação movimentava o *modo composicional* da máquina abstrata da educação. Desarticuladora do que organiza o *modo estratificado*, abre-a a novos agenciamentos, articulações e conjunções, mas de uma maneira prudente⁸⁵. Instala-se sob os estratos e experimenta o que eles podem oferecer, busca espaços favoráveis, traça linhas moleculares e de fuga possíveis que movimentam desterritorializações (relativas e absolutas).

Eva envolve-se com esses dois modos de existência da máquina abstrata educacional e habita um plano intermediário virtual que acontece no duplo EVA-Margarida, que se refere às anotações de campo da pesquisadora e à in(ter)venção da professora de SIR. *Eva* está encarnada em todos os ordenamentos da maquinaria escolar, ao mesmo tempo que se põe a funcionar nas brechas e fissuras que rompem com códigos e formas.

Por isso, essa personagem conceitual é devir. Em um devir-mulher, *Eva* se instala na flexibilidade que *ora* pende para o costumeiro, envolvendo-se com as organizações, significâncias e subjetivações, *ora* curva-se ao errático, envolvendo-se com fluxos e movimentos que desterritorializam e descodificam.

E é *Eva* que dá a ver essa maquinaria educacional. *Eva* lida com códigos e descodificações, manifesta territórios, desterritorializações e reterritorializações do exercício docente em SIR e também funciona como outro intercessor de meu pensamento.

⁸² Documento que define a estrutura de organização interna de uma escola, seja ela administrativa, didática, pedagógica e disciplinar (LIBÂNEO, 2001).

⁸³ Documento que norteia a organização do trabalho pedagógico da escola (VEIGA, 2008).

⁸⁴ A localização da escola e suas edificações.

⁸⁵ Por se envolver com as linhas de fuga, o modo composicional da máquina abstrata educacional, pode liberar um movimento muito violento. É preciso prudência para não seguir uma linha de fuga que leve à destruição.

2.4 INTERROGANTE E OBJETIVOS

Foi a partir da habitação do território existencial desta pesquisa que desloquei minha atenção das representações estipuladas em torno do serviço da SIR — relacionadas ao pensamento representacional que não suporta a diferença e busca um devir semelhante para todas as coisas — e dos conjuntos molares que envolvem os professores e estudantes, para pensar na vida na escola e seus processos de atualização, a partir do acompanhamento do processo de instauração do APD na RME/POA. Há todo um aspecto criativo que faz com que o exercício docente em SIR e o movimento discente tracem caminhos singulares, que não cessam de operar através de movimentos contínuos, irregulares e até mesmo destrutivos.

Sendo assim, tracei como **objetivo geral** desta pesquisa delinear as linhas que compõem a instauração de acompanhamento pedagógico domiciliar. E adotei como **objetivo específico** delinear as linhas que compõem a instauração de acompanhamento pedagógico domiciliar a partir do exercício docente de uma professora de SIR da RME/POA.

Para realizar tal empreendimento, passo a ser acompanhada pelo seguinte **interrogante** de pesquisa: *Como se desterritorializou o exercício docente de uma professora de Sala de Integração e Recursos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e se instaurou um acompanhamento pedagógico domiciliar que potencializou a vida de estudantes apartados do contexto escolar e a produção de territórios existenciais, a partir do uso da tecnologia assistiva?*

Ao esboçar essa instauração, envolvo-me com a problemática referente ao exercício docente do professor que labora em SIR, assim como abarco questões relacionadas aos estudantes que frequentam o AEE na RME/POA. É por isso que me componho ao método Deligny e aos mapas traçados por ele. É essa composição que me permite cartografar, nas linhas de escrita⁸⁶ desta tese, os trajetos (movimentos e devires) empreendidos por Margarida, Renan e Tarciso, no plano intermediário virtual potencializado por *Eva*. E assim já se pode vislumbrar o que se traceja na *Sobreposição 3*...

⁸⁶ As linhas de escrita se conjugam com outras linhas: "linhas de vida, linhas de sorte ou de infortúnio, linhas que criam a variação da própria linha de escrita, linhas que estão *entre as linhas* escritas" (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 66).

SOBREPOSIÇÃO 3 COMPONDO ALIANÇAS ENTRE O MUNDO DA VIDA NA ESCOLA E O MUNDO TEÓRICO DA ACADEMIA



Figura 11: Esferas da Inclusão Escolar.
(Fonte: Anotações de Eva, 2011).

Quando passei a habitar o território existencial de Margarida enlaçado às territorialidades da SIR, e com ela dialogar sobre as formas constituídas para esse AEE, mostrou-me o esquema (Figura 11) que abre esta terceira sobreposição, na qual apresenta os segmentos que se envolvem com a inclusão escolar de um aluno com deficiência. Ao construir

esse fluxograma⁸⁷, Margarida demarca a segmentaridade dura, linearizada, que compõe a vida das pessoas na escola, ao mesmo tempo que trata da configuração do AEE na RME/POA, que envolve as ocupações de assessores da SMED/POA, psicólogos, pais, neurologistas, vizinhos, professores, fonoaudiólogos, e tantos outros, objetivando assegurar uma educação inclusiva, produção subjetiva social que engendra que tanto as pessoas com deficiências quanto as pessoas sem deficiências devem frequentar uma mesma escola (BRASIL, 2005).

As esferas da inclusão escolar listadas por Margarida constituem-se como conjuntos molares que demarcam a vida na escola dos indivíduos. Nelas, veem-se encarnados o **estado** e as **instituições** (1) na Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA), instituição mantenedora da educação municipal; (2) nas escolas, ambientes que recebem os estudantes; (3) na SIR, ambiente escolar destinado a acompanhar e apoiar os estudantes com deficiência na escola comum; (4) nos serviços especializados, que constituem-se nos locais de atendimentos médicos e clínicos (clínicas e hospitais); (5) na família, que dá condição ao estudante de que seja atendido em suas necessidades, sejam elas educativas, de saúde, lazer etc.

⁸⁷ Um fluxograma organiza o fluxo funcional de uma instituição organizada (ANOTAÇÕES DE EVA, 2014).

As **peças** também são elementos desse fluxograma: (1) os assessores da SMED/POA, responsáveis por prestar assessoria administrativa e pedagógica à equipe diretiva da escola e seus professores; (2) a equipe diretiva, que incorpora a função de articular e coordenar o trabalho político-administrativo-pedagógico da comunidade escolar⁸⁸; (3) os professores, que são quem devem estar atentos ao ensino e às aprendizagens dos estudantes; (4) a professora de SIR, responsável por realizar AEE ao aluno com deficiência; (5) os especialistas da área da saúde, neurologistas, psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, entre outros, que acompanham clinicamente o aluno; (6) os familiares, parentes próximos que convivem com o aluno; e (7) o aluno com deficiência, elemento central do diagrama, que circula nas instituições e mantém relações com essas pessoas. Por fim, a **sociedade** configurada em comunidade, o local onde se vive e convive.

Quanto mais forte é uma organização molar ou uma entidade molar, mais suscita uma molecularização de seus elementos (DELEUZE; GUATTARI, 1996). Não basta definir as esferas da inclusão por seus conjuntos molares, que expressam-se no modo estratificado de existência da maquinaria educacional. Coexistem com as linhas molares outras linhas, moleculares, que se põem também a funcionar, pois o aparelho de Estado e as instituições, assim como os indivíduos, são atravessados por duas segmentaridades ao mesmo tempo (DELEUZE; GUATTARI, 1996). Simultaneamente, enquanto a segmentarização dura delimita, a segmentaridade maleável flexibiliza e expressa-se no modo composicional da máquina abstrata da educação, pois uma instituição se constitui como “um agenciamento molar que repousa em agenciamentos moleculares” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 21). A esta cartografia, interessa o que demarca o exercício docente de Margarida, mas também o que o flexibiliza, fissurando e/ou rompendo com os conjuntos molares, o que segue uma regularidade e constância, assim como os movimentos do múltiplo e da diferença (AXT, 2005).

Cartografaram-se cinco organizadores, que remetem ao modo estratificado da máquina abstrata educacional, que incidem na atividade laboral dessa professora de SIR e que se entrelaçam entre si funcionando todos ao mesmo tempo: (1) a política educacional; (2) a forma de ser do aluno e de estar na escola; (3) as construções arquitetônicas das escolas, referentes às edificações e mobiliários; (4) a autonomia

⁸⁸ Composta por pais, alunos, professores e funcionários de uma escola.

financeira; e (5) a forma de fazer da professora de SIR. Ao tratar-se de cada um deles, percebeu-se que esses organizadores podem se flexibilizar e até mesmo ser rompidos, o que se refere ao modo composicional da máquina abstrata educativa, e é quando a intervenção pedagógica costumeira, estratificação molar, se torna in(ter)venção errante, in(ter)versão molecular. Então são circunscritos excertos das Anotações de *Eva* que manifestam a microprocessualidade do exercício docente de Margarida, que vão conjugar-se à molaridade de sua atividade laboral, tensioná-la e, quiçá, rompê-la.

3.1 ORGANIZADOR POLÍTICO: A MACROPOLÍTICA E A MICROPOLÍTICA EDUCACIONAL

A participação dos estudantes com deficiência em escolas comuns do EF da RME/POA é gerida por tratados internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Declaração de Madri (2002), por normativas e publicações do governo federal brasileiro (BRASIL, 1988 e 1994; CNE/CEB, 2001), assim como por determinações da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA, 1994). Foi seguindo as orientações da UNESCO (1994), que indicava a criação de serviços de apoio escolar a indivíduos com deficiência, que a SMED/POA criou a macropolítica municipal de educação especial. Expressa no documento *Políticas de Integração dos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais na Rede Municipal de Ensino – redimensionando as experiências* (PMPA/SMED, 1994), política desterritorializadora rompeu a forma de atender pedagogicamente os estudantes com deficiência nas escolas municipais de ensino fundamental (EMEF) da RME/POA. Os indivíduos com deficiência deixaram de frequentar classes especiais, salas de aula constituídas unicamente por esse alunado, relacionadas à macropolítica até então vigente⁸⁹, para participarem de salas de aula comuns. Para apoiar as aprendizagens desses estudantes e a ação docente de seus professores, criou-se o Projeto-Piloto de implantação de SIR, entre outros.

⁸⁹ Em 1989, 21 classes especiais estavam em funcionamento. Dados disponíveis em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=262>. Acesso em: 16 jan. 2011.

Esse movimento de migração dos estudantes das classes especiais para salas de aula comuns produziu uma desterritorialização. Fissurou a organização da educação especial no EF da RME/POA, reterritorializando-se em um novo território, a partir do redimensionamento da macropolítica municipal de educação especial. Constituiu-se como linha de fuga que foi capturada e estratificada. Assim, dá-se a ver a coexistência das linhas e até mesmo uma alternância entre uma e outra.

O projeto experimental da SIR foi desenvolvido durante o ano de 1995, junto a escolas comuns que não possuíam classes especiais, e propunha um atendimento específico aos alunos egressos de escolas especiais, das classes especiais extintas⁹⁰ e multirrepetentes das séries iniciais do currículo escolar. Baptista e Tezzari (2009) referem que esse projeto sobreveio em decorrência dos

[...] elevados índices de multirrepetência nas séries iniciais do ensino fundamental; a demanda de suporte aos alunos com necessidades educativas especiais que eram transferidos do ensino especial para o ensino comum ou matriculados diretamente nas escolas; além da demanda, em função desse movimento, de suporte aos professores do ensino comum que indicam continuamente seu despreparo para lidar com as dificuldades criadas pelo processo de inclusão desses alunos (BAPTISTA; TEZZARI, 2009, p. 6).

Assim, essa modalidade específica de apoio escolar inaugurou um novo regime de signos relacionados à educação especial da RME/POA. Criou um sistema pragmático a partir do que foi arrazoado para constituir o acompanhamento educacional complementar, e não mais substitutivo, aos alunos com deficiência que frequentam o ensino comum.

Quando a SMED/POA arquitetou o projeto piloto da SIR (PMPA/SMED, 1994), criou salas-polo em cada região da cidade⁹¹, totalizando um número de quatro⁹². Por exemplo, na região leste da cidade de Porto Alegre, foi criada uma sala-polo de SIR na EMEF José Mariano Beck⁹³. Lá se centralizava o atendimento

⁹⁰ As últimas classes especiais foram extintas em 1999. Dados disponíveis em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=262>. Acesso em: 16 jan. 2011.

⁹¹ Porto Alegre se organiza de acordo com as microrregiões do Orçamento Participativo (TEZZARI, 2002; TEIXEIRA et al., 2008), que segue a divisão da cidade entre região norte, região sul, região leste e região oeste.

⁹² Situadas, geograficamente, uma na região extremo sul, na EMEF Lidovino Fanton; outra na região leste, na EMEF José Mariano Beck; mais uma na região norte, na EMEF Jean Piaget e mais outra na região centro-sul, na EMEF Vila Monte Cristo (TEZZARI, 2002, TEIXEIRA et al., 2008).

⁹³ Escolhi apresentar a configuração dessa sala, por ter sido em uma escola dessa regionalidade que realizei minha pesquisa cartográfica.

pedagógico especializado aos estudantes com deficiência de treze escolas dessa regionalidade. Paulatinamente, todas as escolas acompanhadas por essa sala-polo de SIR, assim como as das outras três, passaram a sediar o referido serviço educacional especializado.

Depois as coisas foram mudando, primeiro o projeto deixou de ser projeto e passou a constar do Caderno nº. 9 [documento organizador da escola por ciclos] e depois foram sendo criadas outras salas. A gente ia passando as escolas e os alunos que a gente atendia pras colegas novas. Na maioria das vezes que abria uma SIR nova, tinha uma professora nova e outra antiga, que trabalhava em outra SIR. Depois, o MEC fez políticas para o AEE e a prefeitura passou a receber recursos da instância federal para abrir mais SIR (ANOTAÇÕES DE EVA, 2011).

Se em 1995 a RME/POA contava com quatro salas-polo de SIR, que acompanhavam em média quatorze escolas cada uma, hoje computa, no mínimo, uma sala de recursos em cada uma de suas cinquenta escolas⁹⁴ do EF, chegando a um total aproximado de sessenta salas de SIR. Essa atualização foi um ordenamento local articulado pela macropolítica municipal em consonância com a macropolítica nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que instituiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais⁹⁵ (BRASIL, 2007). O Programa disponibiliza equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade aos sistemas públicos de ensino, com vistas a apoiar e

ampliar a oferta de AEE.

Vê-se em funcionamento o modo estratificado da máquina abstrata educacional quando, ao longo desse espaço-tempo, a RME/POA padronizou a escolarização⁹⁶ dos indivíduos com deficiência em escolas comuns do EF, e realizou uma distribuição regrada da oferta de AEE (PMPA/SMED, 2011). Atualmente, encontram-se os seguintes serviços que se prestam a essa função:

⁹⁴ Algumas dessas escolas alojam duas salas de recursos, por exemplo, uma sala direcionada ao atendimento pedagógico de alunos com deficiência intelectual e estudantes com TEA e outra direcionada aos alunos com deficiência visual.

⁹⁵ De acordo com os dados do IDEB, foram implantadas, de 2005 a 2011, 39.311 SRM no território nacional brasileiro (<http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/pais/indiv/1596>).

⁹⁶ As escolas da RME/POA estruturam-se por Ciclos de Formação, em que se organiza o ensino fundamental em nove anos, seguindo a fase de desenvolvimento de vida dos indivíduos entre seis a quatorze anos de idade. O I Ciclo corresponde à infância, o II Ciclo corresponde à pré-adolescência e o III Ciclo à adolescência (PMPA/SMED, 2006), sendo que cada um desses ciclos é composto por três anos.

(1) a Estimulação Precoce (EP) e a Psicopedagogia Inicial (PI), atendimento pedagógico aos alunos com deficiências que frequentam escolas de Educação Infantil (EI) e creches comunitárias conveniadas;

(2) a Sala de Integração e Recursos (SIR), apoio pedagógico aos estudantes com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)⁹⁷ do EF;

(3) a SIR Visual (SIR/DV), local onde se acompanha pedagogicamente os alunos com deficiência visual e baixa visão, ambos estudantes do EF;

(4) o Programa de Trabalho Educativo (SIR/PTE), um serviço que prepara os alunos com deficiência, em fase de conclusão do EF, para o mercado de trabalho;

(5) o AEE (AEE/DA) para alunos com deficiência auditiva e surdos, que se constitui como atendimento pedagógico aos alunos da EMEF de Surdos Bilíngue Salomão Watnick;

(6) a SIR para alunos com Altas Habilidades/Superdotação (SIR/AH), que investiga e assessora a equipe diretiva e professores das escolas do EF, assim como acompanha pedagogicamente alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD);

(7) a Assessoria de Inclusão às escolas de EF que possuem alunos com TGD;

(8) o Projeto de Estágio de Apoio à Inclusão, que prevê a atuação de acadêmicos e estudantes de cursos técnicos em parceria com o professor e/ou monitor da turma que possui aluno com deficiência;

(9) a Assessoria aos Professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA);

(10) a Educação Visual Precoce, que atende crianças de zero a seis anos com deficiência visual;

(11) os Programas Específicos para Pessoas com Deficiência Visual, que trabalham na orientação, mobilidade e atividades da vida autônoma e social das pessoas cegas ou com baixa visão (PMPA, 2011).

Como o foco deste estudo volta-se às SIR, destacam-se as diversas tipologias delegadas a esse AEE (PMPA/SMED, 2013), assim como o número de salas de cada tipologia, sua regionalidade e o número de professores lotados em cada sala (Quadro 1, Quadro 2, Quadro 3, Quadro 4 e Quadro 5):

⁹⁷ Com a inserção do Manual de Transtornos Mentais – 5ª edição (APA, 2013), os TGD passaram a ser denominados Transtornos do Espectro Autista (TEA). Como esse novo modo de dizer os indivíduos ainda não se atualizou nos documentos da SIR, mantive a sigla TGD, quando ela estava especificada nos escritos cartografados.

Quadro 1 – SIR

50 SIR		
Ensino Fundamental		Educação de Jovens e Adultos
46 salas	03 salas	01 sala
1 professora	2 professoras	2 professoras

Quadro 2 – SIR Deficientes Visuais e Baixa Visão

3 SIR/DV		
Ensino Fundamental		Educação de Jovens e Adultos
1 sala para as Regiões Leste e Norte	1 sala para a Regiões Oeste e Sul	1 sala na Escola de EJA
2 professoras	2 professoras	2 professoras

Quadro 3 – SIR Altas Habilidades e Superdotação

2 SIR/AH
Escola de Educação Básica
1 sala para as Regiões Leste, Norte, Oeste e Sul
1 professora

Quadro 4 – AEE Deficientes Auditivos e Surdos

2 AEE/DA	
Ensino Fundamental	Educação de Jovens e Adultos
1 sala na Escola Bilíngue	1 sala na Escola de EJA
1 professora	1 professora

Quadro 5 – SIR Programa de Trabalho Educativo



[...] e o serviço foi aumentando e aumentando e aumentando e ficou esse emaranhado de gente e de SIR, quase uma pra cada escola... Quando comecei, eu era uma das oito professoras que foram convidadas para iniciar o trabalho em salas de recursos. Hoje são tantas escolas com SIR que nem sei nomear todas e são tantas professoras que nem mesmo conheço todas pelo nome (ANOTAÇÕES DE EVA, 2011).

A partir da observação desses organogramas, constata-se que o serviço de SIR está presente em 55 escolas municipais e que a RME/POA conta com o exercício docente de 67 professores com formação em educação especial nesse espaço de ensino especializado. Ao mesmo tempo, percebe-se que as SIR se organizam a partir de cinco modalidades: SIR (comum), SIR/DV, SIR/AH, AEE/DA e SIR/PTE.

Uma macropolítica, seja educacional ou não, é sempre molar, mas é o molecular que a faz funcionar (DELEUZE; GUATTARI, 1996). A macropolítica da RME/POA não se dissocia de uma micropolítica que é traçada nas experimentações cotidianas das professoras de SIR, que flexionam ou não as territorialidades estabelecidas, já que as SIR têm um funcionamento diferenciado umas das outras: seja pela diferenciação no público alvo acompanhado pedagogicamente, seja pela trajetória pessoal e laboral de cada docente de SIR, seja pela organização das escolas onde estão alojadas.

Entre os relatos de Margarida, notaram-se alguns desvios em sua atividade laboral que incidiam sobre a macropolítica municipal. Cartografou-se um deles quando ela contou que apresentou à coordenação do setor de Educação Especial da SMED/POA uma proposta de ação pedagógica elaborada conjuntamente com

outras professoras de SIR⁹⁸, denominada *Programa de Ajudas Técnicas SMED/POA – SIR/PAT* (2011)⁹⁹. Com a aprovação da SMED/POA — também algo desviante das proposições dessa instituição, que assegurava somente reuniões regionais e gerais às professoras de SIR —, quatro docentes reuniam-se para estudar aspectos da TA que se estendiam ao atendimento pedagógico realizado em SIR.

Esse pequeno grupo elaborou um projeto direcionado à formação e assessoria de professoras de SIR quanto ao uso desses recursos no AEE. Propuseram à coordenação da educação especial a criação de um novo serviço de apoio direcionado à formação das professoras de SIR quanto ao emprego das ajudas técnicas no AEE e ao acompanhamento dos estudantes com deficiência que elas indicariam como prováveis usuários dos recursos de TA, auxiliando-os e acompanhando-os quanto à escolha e ao uso. Uma organização que não previa qualquer tipologia, embora a TA se caracterize por desenvolver recursos para um público específico.

Algumas tecnologias assistivas são desenvolvidas especificamente para um tipo de pessoas, mas acabam por se estender a outras, que não tinham sido pensadas quando de sua elaboração. É o caso do *software Mousekey*, um Teclado Virtual Silábico-Alfabético que possui letras e padrões silábicos em torno de cada letra (DUSIK, 2013), que foi criado para ser utilizado por pessoas com deficiência motora e é usado também na alfabetização de pessoas com deficiência intelectual. São as linhas moleculares fissurando a molaridade de uma tecnologia assistiva!

Inicialmente, a proposta foi aceita, mas o aparelho de Estado quis capturar e multiplicar. Enquanto esse grupo sugeriu que quatro professoras de SIR realizassem o trabalho, uma em cada regionalidade da cidade, a SMED/POA queria contar com duas delas e estender o serviço a toda a RME/POA: a EI, o EF e a EJA. Entregaram o projeto à coordenação, para que esse setor pudesse dar continuidade à proposta, pois as professoras de SIR não se achavam em condições de garantir sua execução com a

Com este grupo de colegas, sigo pesquisando novas ferramentas para facilitar a comunicação e a aprendizagem de nossos alunos. Aqui, além de compartilhar saberes, me coloco como aprendiz. (ANOTAÇÕES DE EVA, 2010).

⁹⁸ Grupo de quatro professoras de SIR, pertencentes a regiões diferentes da cidade, que criaram um grupo de estudo e elaboraram uma proposta de serviço à SMED/POA, sendo que uma das professoras de SIR deixou de participar do grupo antes dessa elaboração.

⁹⁹ Para manter o sigilo assegurado na pesquisa, não citarei o nome das autoras do projeto, encontrado no Anexo E.

amplitude sugerida (ANOTAÇÕES DE EVA, 2010). Apesar disso, essas três professoras de SIR seguiram reunindo-se e estudando estratégias de acompanhamento dos alunos umas das outras, elaborando in(ter)venções pedagógicas em conjunto que faziam ou poderiam fazer uso da tecnologia assistiva.

A proposta sugerida à SMED/POA não ultrapassou as letras do papel, mas esse agrupamento fissurou um regime duro, que previa encontros gerais e regionais, e colocou-se a funcionar na porosidade do sistema educacional vigente na RME/POA, flexibilizado pelo exercício docente dessas professoras de SIR. Mais uma vez, visualiza-se a molecularidade animando a dureza dos estratos organizacionais educacionais em uma coexistência insistente.

3.2 ORGANIZADOR FUNCIONAL: FORMAS DE SER E ESTAR NA ESCOLA

Um corpo
Sem rosto
Híbrido
Disforme
Desordenado
Crivado em uma pretensa ordem escolar.
(Magali Souza)

A subjetividade é modelizada (GUATTARI, 1992). Em um plano referencial, científico, traça-se uma cartografia sintomatológica dos transtornos mentais em manuais clínicos, como o DSM 5 (Manual de Transtornos Mentais 5^a. Edição); das doenças, em classificações como as do CID (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde); dos transtornos do desenvolvimento, categorizados em Manuais de Psicologia Evolutiva (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004); e dos transtornos de aprendizagem (FLETCHER et al., 2009), produzindo uma certa forma de ser homem, normal e saudável.

Tarciso entrou no Orkut e me mostrou o perfil de um de seus amigos virtuais, um menino que frequenta o mesmo centro de reabilitação que ele, falando que os dois tinham em comum a mesma doença degenerativa. Contou-me que o amigo tem sete anos, é filho único, precisa de oxigênio para dormir e se alimenta por sonda gástrica, como a que ele colocará (ANOTAÇÕES DE EVA, 2010).

Guiados por essa produção, instituem-se formas de ser. O que foge dessa *normalidade* constitui-se como anormal. Forja-se o rosto da loucura, da enfermidade e da

deficiência, rostos que estão em correlação biunívoca com o rosto da normalidade. Organiza-se o corpo e o institucionaliza em clínicas, hospitais e escolas, fazendo com que os indivíduos se constituam como um terminal individual que consome subjetividades (GUATTARI, ROLNICK, 2010).

É nesses rostos que a macropolítica educacional busca parâmetros para organizar a vida dos indivíduos na escola, a forma de eles estarem na escola. Dos traços de rostidade atribuídos à deficiência, definidos seja por funções orgânicas, por padrões comportamentais ou de desenvolvimento, derivam formas de ser aluno: alunos com deficiência(s), TGD e AH — que se acomodam a formas de estar na escola —, alunos incluídos no EF e que requerem um trabalho pedagógico específico, fixando-se um modo

Lauda Médico

Renan é portador de Paralisia Cerebral (CID G80.9) e Retardo do Desenvolvimento Psicomotor necessitando de cuidados especiais. Seu quadro é crônico, irreversível e o tratamento é por tempo indeterminado (ANOTAÇÕES DE EVA, 2010).

O aluno sempre recebeu assistência na escola em função de seu problema físico, também costumava ser infrequente, mas a família vinha justificar [...] O aluno será muito beneficiado com um atendimento mais especializado (ANOTAÇÕES DE EVA, 2010).

de esses indivíduos estarem nos espaços escolares, em sala de aula comum, e um modo de ser acompanhado em suas necessidades educacionais específicas, na SIR (de acordo com sua tipologia), o que dá a ver a relação existente entre diagnósticos médicos e abordagens pedagógicas (TEZZARI, 2009).

Para participar da SIR, é necessário que o estudante apresente alguma necessidade educacional especial (NEE) associada à(s) deficiência(s), TGD e AH e que seja encaminhado pelo Serviço de Orientação Pedagógica (SOP)¹⁰⁰ da escola, depois de observações e intervenções dos professores de sala de aula e, algumas vezes, do professor do Laboratório de Aprendizagem (PMPA/SMED, 2011). Formaliza-se o encaminhamento do aluno através de uma ficha contendo seu histórico escolar e familiar, assim como o motivo desse direcionamento, e acrescentam-se os pareceres dos professores envolvidos com seu processo de aprendizagem.

O território SIR, constituído das qualidades expressivas que desenham um espaço físico e as pessoas que dele fazem parte, atribuindo-lhes forma e função, é habitado por estudantes com deficiência que frequentam esse serviço de apoio, no

¹⁰⁰ Serviço composto pela Orientação Escolar, Supervisão Escolar e Coordenação Cultural.

mínimo, duas vezes por semana, em horário alternativo àquele em que realizam sua escolarização. Então, para participar da SIR, o estudante deve estar frequentando o EF em escola comum e corresponder a uma das formas de ser atribuídas a alguns estudantes: alunos com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades (AH).

Tarciso e Renan foram indicados para frequentar a SIR por características pessoais e individuais, atribuídas por codificações biológicas que se repetem, e que correspondem às formas de ser dos indivíduos que participam desse serviço de apoio que organiza a participação desses estudantes na escola. Na medida em que se ausentaram por um período escolar prolongado, embaralharam os modelos técnicos-pedagógicos que se referem às formas de estar na escola e na SIR. Assim, foi forjado o APD desses estudantes, uma modalidade de atendimento pedagógico que foi oferecida por professora de SIR e que não estava regradada pela RME/POA. Isso fez funcionar uma micropolítica que constituiu uma terra nova, um outro modo de estar na escola e na SIR que até então não tinha sido articulado no território escolar municipal, mesmo que ainda baseado na forma de ser do estudante.

3.3 ORGANIZADOR ARQUITETÔNICO: EDIFICAÇÕES E MOBILIÁRIOS

Como diz Guattari (1992), edifícios e construções de todos os tipos são máquinas enunciadoras que produzem uma subjetivação parcial que se acopla com outros agenciamentos de subjetivação. Assim, o aparelhamento arquitetônico da máquina-escola subjetiva professores e estudantes, estratificando o exercício docente de Margarida.

Cada escola segue um projeto arquitetônico, geralmente vinculado às ações político-administrativas vigentes de determinada gestão governamental, quando de sua fundação. Encontram-se as mais variadas edificações nas escolas municipais de EF, construções que se adaptam às especificidades dos terrenos, assim como aos projetos financiados pelos aparelhos de Estado federal, estadual e municipal.

Com relação a esse traço da maquinaria educacional, evoca-se o projeto arquitetônico da *escola construtivista* (SOUZA, 2007), que se constituiu como “um novo espaço físico para um novo espaço pedagógico” (ROCHA, 1992, p. 14) e foi

determinado pela ação governamental da Administração Popular¹⁰¹ na RME/POA. A arquitetura construtivista espalhou-se para além de uma proposta didático-pedagógica de ensino-aprendizagem e constituiu-se como morada, a habitação da escola construtivista.

Como traço estrutural de sua pedagogia — o construtivismo pedagógico —, a SMED/POA projetou prédios escolares com dois amplos pavimentos, onde no pavimento inferior se localizavam as salas coletivas, como biblioteca e secretaria, por exemplo, e no pavimento superior as salas de aula (Figura 12), agrupadas em grupos de quatro, salas em formato hexagonal e com uma área de circulação maior do que a do padrão costumeiro traçado para esse espaço físico. Prédios sem corredores e com iluminação natural (Figura 13), oferecida pelas claraboias instaladas no telhado.



Figura 12: Sala de aula construtivista.
(Fonte: SOUZA, 2007).

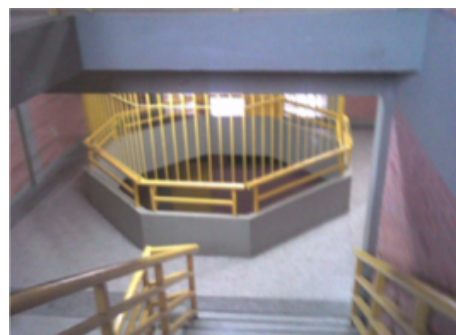


Figura 13: Área de circulação da escola construtivista (Fonte: SOUZA, 2007).

Para os idealizadores dessas construções, essa configuração do espaço físico promove a interação social de pequenos e de grandes grupos. A escola construtivista acaba por funcionar como uma grande máquina panóptica que arma um sistema para vigiar a vida na escola, para segmentá-la.

Mesmo com uma ordem estabelecida na escola, a vida escapa da sobrecodificação, nem que seja quando os alunos se escondem no cantinho da natureza, projetado na arquitetura construtivista para se instituir atrás do quadro

¹⁰¹ A Administração Popular (AP) teve quatro mandatos municipais na Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA): 1989-1992, Prefeito Olívio Dutra; 1993-1996, Prefeito Tarso Genro; 1997-2000, Prefeito Raul Point; 2001-2004, Prefeito Tarso Genro. Medeiros (2003) afirma que a primeira gestão caracterizou-se pela formação docente, pautada no construtivismo piagetiano, principalmente nas séries iniciais; a segunda concentrou-se na democratização da escola; a terceira gestão focou-se na reestruturação curricular através dos ciclos de formação; e o quarto mandado trabalhou no intento de qualificar o ensino por ciclos de formação.

branco... Lá não chegam os olhares perscrutadores, nem toda a sorte de sujeições impostas por um sistema educacional...

Então, a arquitetura está em afinidade com o aparelho de Estado (DELEUZE; GUATTARI, 1997b). A cartilha do Fundo Nacional de Desenvolvimento (BRASIL, 2009), órgão que gerencia financiamentos e programas do governo federal, apresenta um projeto padrão de construções escolares que atende a especificações de construção exigidos pelo MEC (Figura 14), assim como o Manual de Acessibilidade Espacial para as Escolas (Figura 15) subsidia os sistemas de ensino na implementação de uma política pública de promoção da acessibilidade nas escolas. A partir de um modelo técnico a ser reproduzido, criam-se escolas-modelos.

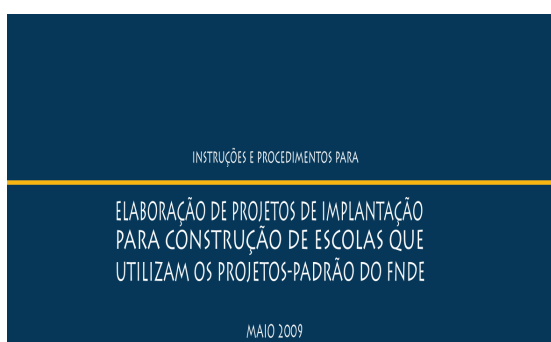


Figura 14: Cartilha do Fundo Nacional de Desenvolvimento (Fonte: BRASIL, 2009).



Figura 15: Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas (Fonte: DISCHINGER; ELY; BORGES, 2009).

O traço da matéria-forma acessibilidade arquitetônica não encontrou representação na escola onde aconteceu esta cartografia. Engendrada como um espaço sedentário, a escola é cercada por muros vazados e se disjunta em três pavilhões, dois deles com dois pisos, com salas de aulas, biblioteca, laboratórios, setores, pátio, refeitório, quadras esportivas, guaritas, oficinas, secretaria, sanitários e vestiários (Figura 16).

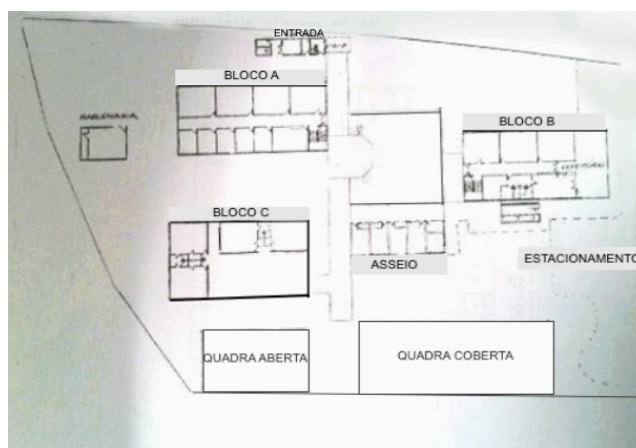


Figura 16: Planta baixa da escola de Tarciso e Renan. (Fonte: Arquivo pessoal da professora Margarida).

Uma maquina arquitetônica projetada em prédios feitos de cimento, tijolos, estruturas de ferro. Uma consolidação que cria sentidos.

Renan e Tarciso andam em cadeiras de roda, juntos se compõem. As turmas que frequentam se localizam no primeiro piso, dos Blocos A e B, pois nessa arquitetura escolar seus movimentos são regulados. Só com auxílio de outras pessoas conseguem se locomover pela escola, seja empurrando suas cadeiras de rodas, seja carregando-os no colo, pois o prédio concretado, acomodado ao terreno, não permite o livre ir e vir desses estudantes...

Uma única rampa (Figura 17) foi pensada pelos articuladores de tal arquitetura. Outras foram se acoplando ao corpo-concreto, por implemento da equipe diretiva e anuência do conselho escolar¹⁰². Com o desgaste das rampas construídas e o aumento do número de alunos da escola que se movimentavam usando cadeiras de rodas¹⁰³, rampas de acesso às áreas coletivas e aos prédios escolares foram reformadas, assim como



Figura17: Rampa.
(Fonte: Arquivo pessoal)

novas rampas foram instaladas para dar acesso às salas de aula localizadas no mesmo prédio que abriga a sala da SIR (Bloco C), que também recebeu uma rampa de acesso.

É interessante perceber que a grande rampa, a única projetada quando da planificação dessa escola e erigida, se inicia no portão de entrada e vai dar no portão de acesso às canchas esportivas, quase uma passagem direta até ali. Repentinamente, essa rampa é cortada por degraus que não permitem o modo de andar de Tarciso e Renan. Ambos têm de driblá-los usando a rampa de acesso ao pátio de estacionamento da escola, onde há uma porta de ingresso a esse espaço desportivo.

¹⁰² Constituído por membros da direção da escola e representantes dos conjuntos de alunos, pais e responsáveis, membros do magistério e demais servidores municipais. Tem função consultiva, deliberativa e fiscalizadora, constituindo-se como o órgão máximo em nível da escola (PMPA, 1993).

¹⁰³ No espaço-tempo desta cartografia, a escola tinha em seu corpo discente seis estudantes que se moviam com cadeiras de rodas e um com dificuldade na locomoção (ANOTAÇÕES DE EVA, 2011).

Escadas lançam os dois alunos em barreiras de concreto e mármore, pois o acesso ao andar superior dos Blocos A e B é constituído desse material. Como desterritorializar o cimento e a cadeira de rodas para que Tarciso e Renan possam seguir o livre fluxo da vida na escola? Como evitar este corte-escada?

Para se movimentarem na escola, Tarciso e Renan precisam ser acoplados a outros corpos. Corpos que se desterritorializam e se reterritorializam, uns nos outros. Só assim conseguem alçar as quadras de esportes e o pavimento superior¹⁰⁴ dos pavilhões (Figura 18), seja sendo empurrados e carregados.

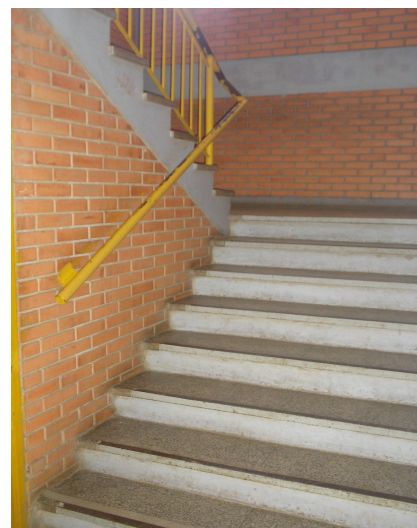


Figura 18: Acesso ao pavimento superior (Fonte: Arquivo pessoal).

É uma função quando os professores planejam levar as turmas desses alunos a algumas das salas que ficam no segundo piso. Tem-se de correr atrás de alguém, que pode ser um guarda ou funcionário da limpeza, que se disponha a carregar Renan. Algumas vezes, acho que os ajudantes e o aluno ficavam envergonhados com essa situação. Tarciso me disse que não queria ser carregado por ninguém, que tinha medo que o derrubassem ou a sua cadeira, que era bem pesada por ocasião de comportar bateria. Outras vezes vejo que esses ajudantes ficam entusiasmados, disputando corpo a corpo quem empurrará a cadeira de Renan ou acompanhará Tarciso (ANOTAÇÕES DE EVA, 2011).

Efetuem-se outros agenciamentos. Afetos, sentimento de solidariedade, parcerias que se compõem no duplo caminhante-cadeirante, como se cada um quase perdesse sua identidade... Um devir caminhante de Tarciso e Renan, um devir cadeirante de guardas, professores e estudantes...

O corpo-escola é afetado pelos traços diagramáticos dessa grande engrenagem subjetivadora configurada no aparelho de Estado. Desviar do que impede o movimento, isso faz ruir o gris concreto-escada e inundar a porosidade do cimento e tijolos... Um corpo locomotor, onde carregado e carregador, empurrado e empurrador se desterritorializam um no outro para, em um devir andarilho, cambaleante, alterar o eixo de um pretense equilíbrio. O corpo físico desterritorializa-se e reterritorializa-se para novamente se territorializar na cade(i)ra semiótica, subjetivante. Outra vez, vê-se

¹⁰⁴ Algumas vezes, os professores deixavam de levar as turmas de Renan e Tarciso aos espaços do segundo piso dos prédios escolares, ou até mesmo esses dois estudantes, por não disporem de alguém para ajudá-los (ANOTAÇÕES DE EVA, 2011).

o funcionamento do modo estratificado e o modo composicional vergando o organizador molar.

Essa organização arquitetônica despotencializa os corpos, limita o fluxo da vida na escola. A voz de Margarida interroga: Quem carregamos no colo? (ANOTAÇÕES DE EVA, 2011). Lembro-me da noiva, do bebê e do enfermo. Os estereótipos identitários também se proliferam nas edificações, sejam elas arquitetônicas, psíquicas ou sociais...

Outro aspecto relacionado à organização arquitetônica é que a escola necessitava de um local onde a troca de fraldas pudesse ser realizada. Inicialmente, para dar conta desse aspecto, foi improvisado um fraldeiro (Figura 19). No decorrer, foi realizada a construção de um banheiro adaptado, o que adveio de uma das verbas disponibilizadas pelo governo federal, através do MEC, destinada a incrementar a acessibilidade nas instituições escolares.



Figura 19: Fraldeiro.
(Fonte: Arquivo pessoal da professora Margarida).

Os movimentos sociais promoveram o emergir de grupos organizados em torno da defesa dos direitos das pessoas — entre eles, os direitos das pessoas com deficiência. Reivindicaram a acessibilidade dos prédios, que passou a ser assegurada por várias leis¹⁰⁵, tanto de âmbito federal quanto municipal. Ações passaram a ser implementadas pelo aparelho de Estado municipal para promover o acesso de todos aos espaços da cidade, ao transporte, às edificações e à

¹⁰⁵ Entre os dispositivos legais, então o Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004), a NBR 9050 (ABNT, 2004) e a Lei Municipal nº 8.317 (PMPA, 1999).

comunicação (PMPA/SEACIS, 2009), como a ação governamental que proveu escolas com elevadores portáteis¹⁰⁶ (Figura 20), na intenção de favorecer a locomoção das pessoas com impedimentos motores.

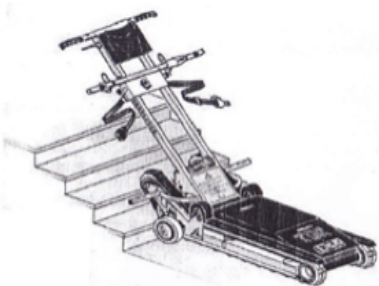


Figura 20: Elevador portátil.
(Fonte: Manual do Jolly Standard).

Outra vez, vemos a cadei(r)a semiótica em funcionamento. A máquina locomotora, de proveniência italiana, favorece o ir e vir dentro dos prédios escolares. Por uma fragilidade (sim, uma máquina também é frágil!), não pode ser usada em pisos desnivelados e em ambientes abertos, como

os da escola de Tarciso e Renan, que só o recebeu após a passagem desses estudantes pela escola...

A sala da SIR fica ao final daquela grande rampa, à direita de quem a desce... Ampla, revestida em parquet na maior parte de sua extensão, tem especificidades arquitetônicas e de infraestrutura peculiares que a diferenciam das outras salas de aula da escola, que abrigam, minimamente, mesas adaptadas para pessoas com cadeira de rodas (Figura 21) que se acoplam a esses corpos, que se movem girando sobre si.



Figura 21: Mesa Adaptada de sala de aula.
(Fonte: Arquivo pessoal)

Com mobiliário diverso, considerado apropriado a essa territorialidade, a sala da SIR é composta por ambientes bem distintos (Figura 22). Um deles possui duas mesas redondas, com quatro cadeiras para cada uma delas, e uma mesa hexagonal pequena, também acompanhada de quatro cadeiras. Ele aloja quadro verde, espelhos, tapetes, armários e estantes que contêm jogos pedagógicos e brinquedos variados, assim como cartazes e murais — um espaço lúdico-pedagógico. Em um dos cantos da sala da SIR, encontra-se outro ambiente que acomoda um quadro branco, três mesas de escritório, cada uma com um computador, quatro cadeiras, além de duas impressoras e um *scanner* — um espaço

¹⁰⁶ Professoras de SIR e funcionários das escolas que receberam os escaladores Jolly participaram de treinamento prático para operar com esse equipamento. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/portal_pmpa_novo/default.php?p_noticia=155311&ESCOLAS+RECEBERAO+ELEVADORES+PORTATEIS+PARA+CADEIRANTES>.

tecnológico, que se aproxima dos equipamentos disponibilizados no projeto CIVITAS.



Figura 22: Ambientes da SIR.
(Fonte: Arquivo pessoal).

Há também mais um ambiente, separado por um biombo dessa ilha tecnológica — espaço artístico —, pois foi pensado para abrigar atividades ligadas à culinária, pintura e modelagem, entre outras. Revestido com piso vinílico, aloja uma bancada de alumínio com balcão e duas cubas, cada uma delas com torneiras com alavancas. Mantém interligação com o espaço lúdico-pedagógico,

No pavilhão onde fica a sala da SIR, o único com um piso, coexistiam inicialmente quatro salas de aula da EI, organizadas duas a duas, que tinham entre si uma área projetada para o asseio pessoal. Como uma dessas salas foi designada ao AEE, esse espaço de higiene foi acoplado ao funcionamento da SIR. Após as reformas, um sanitário foi adaptado (Figura 23); foi colocado um balcão de mármore com duas pias, onde foram instaladas torneiras com



Figura 23: Sanitários da SIR.
(Fonte: Arquivo pessoal).

alavancas; e uma parede foi construída. Essas alterações foram realizadas para proporcionar aos alunos que vão à SIR um espaço de asseio pessoal e para conter o acesso dos alunos da sala vizinha, já que esse espaço era compartilhado. Também nesse espaço encontra-se uma escada de madeira com dois degraus e um mobiliário que facilita a higienização de indivíduos com baixa estatura e dificuldades motoras (Figura 24).



Figura 24: Pias com torneiras com alavancas e escada de madeira (Fonte: Arquivo pessoal).

A SIR passou por modificações arquitetônicas. Os espaços tecnológico e artístico foram acrescentados ao espaço lúdico-pedagógico, assim como foram

realizadas alterações no espaço de higiene e o aumento das dimensões da porta de entrada da sala, que não permitia a passagem de pessoas que andam em cadeiras de rodas. Rasgou-se o concreto e os tijolos para alargar a passagem, mas não construíram uma rampa de acesso, que só foi construída posteriormente, já que em frente à porta encontrava-se um degrau...

A arquitetura e os mobiliários dos prédios escolares afetam os indivíduos e o meio escolar, subjetivando-os, assim como a organização dos espaços da SIR. Foi preciso evadir da escola para construir-se uma nova territorialidade, o APD, que por ser realizado em ambiente familiar, enuncia outros arranjos.

3.4 ORGANIZADOR FINANCEIRO: O FLUXO DO CAPITAL

O quarto modo de estratificação do exercício docente em SIR refere-se à questão financeira. A sala da SIR e a área de higiene acoplada a ela foram reformadas com verbas municipais, assim como o elevador portátil foi adquirido pela mantenedora, junto com outros dezesseis¹⁰⁷, e entregue à escola a partir de uma demanda de construção de um elevador de acesso em um dos blocos da escola.

O sanitário acessível e a construção de algumas rampas foram concretizados a partir de verba federal disponibilizada pelo Programa Escola Acessível (2008),

¹⁰⁷ Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/portal_pmpa_novo/default.php?p_noticia=155311&ESCOLAS+RECEBERAO+ELEVADORES+PORTATEIS+PARA+CADEIRANTES>.

destinada à adequação arquitetônica dos prédios escolares — verba administrada pelos gestores da escola. Já as últimas modificações arquitetônicas, também realizadas a partir de um novo repasse de verbas do Programa Escola Acessível (2011), foi gerenciada pela professora da SIR em comunhão com a equipe diretiva da escola. Dessa vez, o financiamento foi destinado à reforma de rampas e construções de rampas novas, mas também à compra de recursos didáticos e tecnológicos para escola e SIR.

A SMED fez uma atualização junto ao governo federal, passando a registrar a SIR da escola onde Margarida exerce docência como uma sala de AEE, sem que nem mesmo a escola e a professora de SIR tivessem conhecimento desse direcionamento. Por consequência dessa ação, essa SIR, assim como outras, recebeu equipamentos de informática, informática acessível, jogos pedagógicos e mobiliários, recursos provenientes do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (MEC/SEESP, 2009).

As escolas municipais recebem repasse específico de verba da instituição mantenedora municipal, para ser gerenciado pelas professoras de SIR (PROFESSORES DAS SIR, 2004), num total anual de R\$ 1.050,00 (mil e cinquenta reais), divididos em quatro bimestres de recebimento: R\$ 300,00 (trezentos reais) no segundo bimestre (março e abril) e R\$ 250,00 (duzentos reais) no terceiro (maio e junho), quarto (julho e agosto) e quinto (setembro e outubro) bimestres. No PPP (2009) da escola de Margarida, Tarciso e Renan, consta que essa verba está designada à aquisição de materiais que garantam a especificidade do trabalho e que atendam às necessidades do alunado acompanhado. Isso dá um mínimo de autonomia, pois a professora de SIR tem a possibilidade de escolher e decidir o que será adquirido com essa verba.

Seus pranchas de comunicação são produzidas pela terapeuta ocupacional que o acompanha a partir do software Boardmaker com Speaking Dynamically Pro. Não temos esse software na escola, o que nos impede de planejarmos e produzirmos pranchas e atividades pedagógicas para ele (ANOTAÇÕES DE EVA, 2010).

Para realizar a compra de um *software* de CAA para utilizar na criação de pranchas de comunicação e atividades adaptadas a Renan, que já dispunha desse recurso em seu computador pessoal, Margarida precisou encaminhar um pedido ao conselho escolar da escola, pois a verba recebida pela SIR era inferior ao valor do bem a ser adquirido, e a SMED/POA não se responsabilizou por tal aquisição (ANOTAÇÕES DE EVA, 2010). O pedido foi aprovado e a compra, em um valor de

R\$ 700,00 (setecentos reais), foi realizada a partir de uma das verbas repassadas à escola¹⁰⁸.

Margarida também organiza a entrega de passe livre¹⁰⁹ para o deslocamento do aluno participante da SIR e de um acompanhante aos atendimentos médico-clínicos frequentados por ele. Bimestralmente, envia à mantenedora uma listagem com o número de passes necessários a serem distribuídos.

Percebe-se que a relação da professora de SIR com as verbas federais e municipais é de ingerenciamento. Assim, o aparelho de Estado regula e organiza a vida na escola e o trabalho no AEE, pois tem o poder de gerir a escola com o capital e exigir onde deve ser gasto tal financiamento. As escolas municipais têm uma relação de interdependência financeira com o aparelho do Estado e, por implicação, a SIR também. A escola e seus arcaísmos, a escola e seus processos maquínicos e a professora de SIR como uma das burocratas que gerencia verbas impostas. Assim, o dinheiro estria o espaço escolar e o Estado regula sua circulação, pois “o Estado empreende um processo de captura sobre fluxos de toda sorte, de populações, de mercadorias ou de comércio, de dinheiro ou de capitais etc.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 59). O potencial nômade da professora Margarida pareceu estar domesticado quando operou-se com esse organizador, apesar de ela poder escolher os recursos a serem adquiridos para a SIR, mesmo com uma rubrica financeira determinada.

3.5 ORGANIZADOR LABORAL: FORMAÇÃO, FUNÇÕES E AFAZERES

A macropolítica educacional, tanto municipal (PMPA; SMED, 2010) quanto federal (BRASIL, 2008), também essencializa o exercício docente da professora de SIR, traçando uma forma ao fazer docente que remete à formação docente e à intervenção pedagógica baseada em funções e afazeres. Encontra-se aqui outra sedimentação do corpo, pois cria-se um modelo unívoco de qualificação do professor e do acompanhamento pedagógico realizado junto aos estudantes indicados ao AEE em SIR.

¹⁰⁸ A professora Margarida não soube informar qual verba foi disponibilizada para a compra desse *software*.

¹⁰⁹ Passagens gratuitas para transporte coletivo público fornecidas pela PMPA aos alunos que participam da SIR (ANOTAÇÕES DE EVA, 2010).

Como regra, para trabalhar em SIR exige-se que as professoras tenham formação em educação especial, com ênfase em uma das tipologias que são encaminhadas às SIR, e que assumam uma carga horária de quarenta horas semanais. Com isso, pensa-se favorecer as seguintes ações: o acompanhamento dos alunos em seu turno e contraturno, assim como o assessoramento dos professores de sala de aula em seus turnos de trabalho; a participação em atividades nas salas de aula dos alunos; a presença em reuniões internas, com equipe diretiva, professores e assessores da SMED/POA, e externas, com outros profissionais, como os coordenadores e assessores da SMED/POA. Dessa maneira, essas professoras podem acompanhar os alunos no espaço físico da SIR tanto quanto em suas salas de aula. Margarida só é professora de SIR por ter a formação exigida. Esse é um aspecto que afirma a molaridade que coexiste no exercício docente.

As segmentaridades são indissociáveis (DELEUZE; GUATTARI, 1996). Sendo assim, os sedentarismos impostos a uma profissão coexistem com nomadismos, simultaneamente o estratificado e o composicional manifestam-se no trabalho como professora de SIR .

[...] Sinto orgulho de ter participado do início desse trabalho, [...] de ter aceitado trabalhar num serviço novo, que estava nascendo. Sou uma das fundadoras da SIR. Não sou mãe porque não fui eu quem criou o projeto (risos)... Mas era muito bacana pensar como seria o serviço a ser proposto a uma rede de ensino toda, escolher os materiais de trabalho, pensar na organização do espaço físico da SIR, nos pressupostos orientadores da avaliação do aluno encaminhado, em como se dariam as assessorias aos professores, já que eram tantas escolas para acompanhar. O pequeno grande grupo das professoras de SIR discutia e divergia muito! [...] Eram outros tempos, tínhamos mais liberdade de ação. Não existiam parâmetros tão fixos. Uma professoras davam um cunho mais pedagógico ao trabalho, outras buscavam a via da psicopedagogia. [...] Inventei cada trabalho! Hoje temos planilhas para tudo: para listar alunos, justificar aonde vamos ou estamos, plano de trabalho, listagem de recursos e materiais da tecnologia assistiva, um modelo único de formulário para preenchimento do encaminhamento do aluno à SIR, metas de trabalho a seguir, intervenções específicas para realizar... Ih, um montão de coisas que se quiseres eu te mostro. Está tudo mais fechadinho, agora. É bom estar segura em como trabalhar... Mas, mesmo assim, o trabalho se diferencia de SIR para SIR, de professora para professora (ANOTAÇÕES DE EVA, 2011).

Vê-se, pelas lentes de Margarida, que labora na SIR desde a criação desse serviço de apoio. É ela quem nos diz que participou da construção dos afazeres de uma professora de SIR, ao mesmo tempo que articula que, mesmo com tudo “fechadinho”, há desvios. Pode parecer paradoxal, mas só dá a ver a simultaneidade do molar e do molecular, do sedentário e do nômade, do estratificado e do composicional agindo em uma profissão.

Margarida fala da linha dura do trabalho em SIR, mas que com ela também coexiste o movimento de maleabilidade. Primeiro, porque percebe que cada escola é diferente, tanto no espaço-físico quanto nas afecções do corpo docente e discente; que cada professora de SIR tem uma formação diferenciada e um modo de exercitar as funções atribuídas a sua atividade laboral; que cada aluno é único, assim como o ambiente escolar. Mesmo que não tenha clareza, compreende o exercício docente em SIR como um arranjo segmentário que conjuga, ao mesmo tempo, conjuntos molares e vetores moleculares.

Quando as SIR atendiam escolas de uma regionalidade, duas professoras laboravam conjuntamente. Cada uma delas atendia pedagogicamente, em média, vinte alunos. Com o alargamento do serviço e o estabelecimento de uma SIR por escola, uma professora de SIR passa a acompanhar até vinte e cinco alunos quando a escola tem um porte médio (até mil estudantes), e duas professoras acompanham um total de cinquenta alunos, quando as escolas têm um grande porte (mais de mil alunos) ou uma maior concentração de alunos com deficiência¹¹⁰. Enquanto isso, as outras SIR (SIR DV, SIR AH e SIR/PTE) seguem funcionando como salas-polo, com uma variação no número de professores por sala, bem como no número de alunos atendidos¹¹¹.

As atribuições da professora de SIR se organizam de modo arborescente e hierárquico, e servem de referência quanto a seus afazeres:

¹¹⁰ Todos os alunos da RME/POA são cadastrados no Sistema de Informações Educacionais (SIE), assim os gestores podem acessar a qualquer momento esta informação. Os dados gerados podem ser acessados pela mantenedora e pela escola, mas quem é responsável por tal registro é a professora da SIR, a única habilitada na escola para fazer esse cadastro.

¹¹¹ Não consegui coletar dados mais precisos referentes ao número de alunos atendidos em cada uma dessas salas específicas; nem mesmo um valor aproximado foi dado a conhecer. A informação cartografada foi de que o número de alunos varia de região para região (ANOTAÇÕES DE EVA, 2011).

- (1) Investigar as NEE dos alunos com deficiências, TGD e AH incluídos no ensino fundamental que demandem um trabalho pedagógico específico, bem como atendimento em SIR.
- (2) Planejar modalidades e estratégias de atendimento aos alunos cuja investigação determina acompanhamento pelo serviço da SIR.
- (3) Assessorar o SOP, no estabelecimento de critérios, períodos e modalidades de aprendizagem, fazendo intervenções que possibilitem o processo de aprendizagem de alunos com TGD, deficiência e AH com NEE.
- (4) tensionar os serviços da escola de origem deste aluno na busca de efetiva parceria com esse atendimento especializado, considerando que a educação especial não é a única responsável pela qualidade da inclusão do aluno, mas sim, um serviço de rede com o devido apoio da educação especial.
- (5) Desenvolver atendimento específico aos alunos elegíveis para a SIR, que consiste em atividades pedagógicas, psicopedagógicas e de tecnologia assistiva, propostas individualmente e/ou em grupos, de acordo com cada aluno.
- (6) Acompanhar o aluno em seu cotidiano escolar, através de trocas com o SOP das escolas, professores e acompanhamento no grupo de sala de aula.
- (7) Estabelecer estratégias de acompanhamento ao aluno da SIR em classe hospitalar/domiciliar, quando necessário, conjuntamente com a assessoria de Educação Especial.
- (8) Realizar o levantamento de necessidades extraescolares apresentadas pelos alunos acompanhados em SIR, articulando com as escolas de origem, possíveis encaminhamentos (área da saúde, assistência social, órgãos/instituições de proteção à criança e ao adolescente), estando sob o cuidado dos familiares ou cuidadores do aluno a sua efetiva realização, e quando da impossibilidade dos responsáveis, orientar o SOP no encaminhamento para Conselho Tutelar.
- (9) Quando necessário, o profissional da SIR pode participar de interconsultas dos seus alunos ou realizar contato com o(s) profissional(is) da área da saúde, com o intuito de planejar um trabalho integrado.
- (10) Estabelecer contato com as famílias dos alunos em atendimento, visando à implicação dos mesmos no contexto escolar;
- (11) Oportunizar o Programa de Trabalho Educativo (PTE/SIR) aos alunos com TGD, deficiência e AH com NEE, com idade mínima de quinze anos, matriculados e frequentando o ensino regular (PMPA/SMED, 2010).

Cada uma dessas atribuições está ligada a outra, mas também fala por si só. Elas ordenam o exercício docente em SIR, pois é função do Estado, aqui encarnado na SMED/POA, “vencer *uma vagabundagem de bando, e um nomadismo de corpo*” (DELEUZE; GUATTARI, 1996b, p. 34) (grifos dos autores).

Percebe-se que há um material comum, tanto no que tange ao perfil da professora de SIR — categorizada em relação à formação e ao regime único de trabalho —, quanto ao delineamento do participante de SIR, que é distribuído de

acordo com características identificadas a partir de causas orgânicas, manifestas em diagnósticos médicos-clínicos, e por produções do meio social e familiar, atestadas a partir das funcionalidades dos estudantes em parecer pedagógico elaborado por professora de SIR (PMPA, 2010). Para frequentar e laborar nesse AEE, é necessário dispor-se de horários alternativos, pois o aluno deve ir à escola tanto no turno das aulas quanto no contraturno, e a professora de SIR tem de ter uma carga horária de trabalho diferenciada da dos outros professores, que não têm a mesma obrigatoriedade em trabalhar em dois turnos.

Via de regra, a participação de um aluno na SIR se inicia com uma avaliação de ingresso, realizada a partir de: (1) discussão, junto ao SOP e professores responsáveis, sobre o encaminhamento do estudante; (2) observação em sala de aula; (3) entrevista com a família, em que é realizada anamnese e combinações quanto ao funcionamento do acompanhamento especializado em SIR; (4) participação do estudante em encontros individuais e/ou em pequenos grupos. Nessas quatro primeiras etapas, a professora de SIR investiga aspectos relacionados à escola, à família e ao aluno encaminhado, discriminados em um roteiro de avaliação (Anexo F). Ao final dessa investigação, a professora de SIR elabora um parecer pedagógico e realiza uma devolução ao SOP e professores, relatando os aspectos observados e analisados na avaliação para, em conjunto, decidir-se pela participação ou não do aluno no AEE.

Isso definido, faz-se também a devolução dos aspectos observados à família, e é aí que se realizam algumas tratativas referentes à intervenção pedagógica, se o indicativo foi de participação na SIR, ou faz-se o desligamento do aluno, podendo ser encaminhado para algum outro tipo de atendimento pedagógico, como o Laboratório de Aprendizagem, e também de outra ordem, como atendimentos clínicos. Cada professora de SIR, então, articula junto com a equipe diretiva, os professores de sala de aula e as famílias, quais serão os estudantes que irão frequentar esse AEE.

A partir daí, organizam-se os alunos em pequenos grupos de, no máximo, quatro estudantes, e/ou em atendimentos pedagógicos individuais — à exceção da SIR/PTE, que atende os alunos em grupos maiores. Elaboram-se estratégias e intervenções pedagógicas que apoiem a aquisição de conhecimentos, em complemento ao currículo escolar.

Margarida refere que os critérios de encaminhamento e participação dos alunos nesse serviço de apoio suscitam diferentes interpretações. E mais uma vez, vê-se o tensionamento entre o molar e o molecular funcionando conjuntamente, já que os modos de fazer também se proliferam rizomaticamente, e não só hierarquicamente, fazendo variar atribuições conferidas.

Pelo que diz Margarida, percebe-se que inicialmente, o exercício docente em SIR tinha um cunho móbil, ambulante, pois promovia o deslocamento das professoras de SIR entre as várias escolas acompanhadas, convivendo com realidades educacionais díspares. Se as atribuições das professoras de SIR daquele período fossem consultadas, expressariam uma outra organização, que também não tinha como conter as flexibilizações.

Com a configuração atual, de uma SIR por escola, ampliou-se o número de salas e de professoras realizando esse serviço de apoio, ao mesmo tempo que fixaram-se as professoras em um só local, o que reduziu sua mobilidade e circulação entre as escolas. Atribuições docentes foram alteradas e outras agregadas, protocolos de ação foram criados, estabeleceu-se uma nova territorialidade para o exercício docente em SIR.

Essas são determinações que derivam do aparelho de Estado, que traça linhas de segmentaridade dura, estratificações, que “envolvem um certo plano que concerne, a um só tempo, às formas e seu desenvolvimento, os sujeitos e sua formação” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 151). Mas mesmo com essas atribuições e com os protocolos de ação, a intervenção de cada professora de SIR compõe-se como um agenciamento único, composicional. Nas dobras do sistema educacional, faz variar a arquetônica estabelecida para a atividade laboral em SIR: variações de/com professoras, de/com crianças e de/com políticas, arrancando das formas partículas, e dos sujeitos, afetos.

Margarida deslocou-se das funções e formalidades atribuídas à atividade laboral de uma professora de SIR — intervenção — ao exercitar uma outra experimentação que rasgou o guarda-chuva que abrigava a retidão do exercício docente em SIR, produzindo uma molecularização de suas atribuições laborais. Evadiu-se de seu território seguro, a sala da SIR, e ao fazer isso, propôs a um estudante e sua família — e posteriormente a outro — o APD, uma in(ter)venção não regrada nem determinada pelos ordenamentos da SMED/POA para o labor em SIR, exercitando a inventividade.

Cheguei batendo palmas e dizendo: – Ó de casa! Pensei: – O que será que me espera? Esse negócio que é trabalho do professor estar aí, disponível a tudo que vier? É difícil... Será que isso é deixar-se levar pela situação? E essa sensação de incerteza? Com um lenço protegendo meu pescoço (estava frio) e com os documentos na bolsa, não sabia o que me esperava... Ficar aberta ao que vier... Ficar aberta ao que vier... Em meio a esses devaneios, um cachorro, preso a uma corrente, latiu, uma criança chorou, para logo depois uma pessoa aparecer na porta e me dizer: – Oi, professora!!! A porta do casebre feito de tijolos e de madeira abriu-se pra mim. Ali percebi uma acolhida. Fui logo respondendo: – Olá! Posso entrar? Meu pequeno quintal foi extravasado. Tarciso está sentado, em sua cadeira de rodas, na frente de um computador. Sobre seus ombros repousam os braços de sua irmã mais nova, que digita o que ele lhe pede. Estão procurando vídeos na internet. Assim que entro na casa, eles me cumprimentam, para logo a seguir continuarem o que estão fazendo. Vou para a cozinha da casa, conversar com sua mãe. Falamos da situação escolar de seu filho e ela me conta o que vem acontecendo com ele [...]. Quando eu estou indo embora, ele se volta pra mim e me diz: – Tu te lembras de mim, né? Eu me lembro de ti. Tu foste me visitar no hospital junto com aquela outra professora que conversava com meu pai... – Isso mesmo. Hoje eu vim aqui conversar com a tua mãe e contigo, se quiseres. Tenho uma proposta para fazer para vocês... Até esse momento, eu não tinha traçado nenhuma estratégia de aproximação, pois não tinha ideia de como seria recebida por Tarciso e sua família, mas ele abriu uma brecha... – Vi que tu sabes mexer no computador. Eu podia voltar aqui e nós dois trabalharmos juntos no computador. Eu sei umas coisas bem interessantes que podia te mostrar: sei baixar vídeos e fazer filmes. O que tu achas? Meio desconfiado, olhou pra mãe que respondeu: – Claro, professora! Quando a senhora volta? Com um sorriso, que Margarida não soube identificar se era amarelo, envergonhado, ou de outra ordem, Tarciso balançou a cabeça afirmativamente. E sua irmã logo disse: – Te ralou! Agora te pegaram de jeito! (ANOTAÇÕES DE EVA, 2010).

Se Tarciso foi “pego de jeito”, Margarida também foi flechada por tal situação, já que uma flecha atravessa um corpo, afetando-o. No momento desse encontro, de afecção entre corpos, Margarida se deixou contaminar por *cargas afetivas* (GUATTARI, 1992) e desterritorializou o território codificado e territorializado ao atendimento pedagógico dos alunos em SIR. E num movimento de abertura, tal qual o inaugurado por Tarciso, ela se lançou em um exercício docente diverso, que emergiu de um desvio, de um devir-docente que fugiu da condenação desse exercício docente, fazendo série com outros territórios, como a residência dos alunos e o uso da TA no AEE, liberando professora e estudantes de referências e referenciais fixos e predeterminados.

Margarida não se deixou aprisionar, senão secundariamente, pois faz máquina de guerra “pura forma de exterioridade, ao passo que o aparelho de Estado constitui a forma de interioridade que tomamos habitualmente por modelo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 15). Mesmo com uma relação direta com o município de Porto Alegre — uma vez que percebe seu salário por essa fonte de renda, está lotada numa escola municipal e participa de formação mensal e reuniões administrativo-pedagógicas com a mantenedora —, tem uma certa autonomia com relação às grandes normas dominantes quando recolhe-se ao seu território, a escola onde labora na SIR, o que dá a ver-se que “dentro de uma instituição formal também é possível se criar um espaço alternativo de ação” (GUATTARI; ROLNICK, 2010, p. 119). Dentro da instituição formal escola e SIR, a professora Margarida criou um espaço alternativo de exercício docente quando propôs APD a esses estudantes.

[...] O acompanhamento pedagógico que realizei nas residências de Renan e Tarciso não se enquadra nem como atendimento escolar, nem como atendimento hospitalar. Está no meio (ANOTAÇÕES DE EVA, 2011).

Assim, quando Tarciso e Renan passaram a ser acompanhados pela professora Margarida, embaralharam-se os modelos técnicos-pedagógicos nos quais os indivíduos deviam se conformar para participar da SIR (formas de ser). Por terem uma saúde frágil e necessitarem de intervenções cirúrgicas, acarretando internações hospitalares e recolhimento domiciliar, se ausentavam por longos períodos, e o afastamento prolongado da escola por estudantes acompanhados em SIR não estava previsto em nenhum dos tratados municipais que regem esse AEE (formas de fazer). Dessa forma, esses “dois casos” tensionaram, microscopicamente, a organização do território escolar e institucional, instalando

uma maleabilidade no modo de laborar de Margarida, que estava conformado à natureza do trabalho pedagógico designado à professora de SIR, fissurando também a organização política municipal (e — por que não? — nacional e mundial).

Esse movimento descaracterizou o exercício docente em SIR, que acontecia no ambiente da escola. O APD descodificou e desterritorializou as estratégias de intervenção pedagógica até então traçadas às professoras de SIR, constituindo-se como uma linha de fuga, e reterritorializou-se em novas normativas municipais, pois essa linha de fuga foi capturada e estratificada pelo aparelho de Estado. Sendo assim, o APD criou uma instância local de subjetivação (GUATTARI, 1992, p. 17).

É importante referir aqui que não se está lidando com uma contradição, pois anteriormente foi apresentada como uma das atribuições da professora de SIR o APD e o desenvolvimento de atividades que envolvam a TA. A in(ter)venção pedagógica realizada por Margarida na residência de Tarciso ocorreu ao longo do ano letivo de 2010, e as atribuições das professoras de SIR foram reelaboradas no final do mesmo ano letivo. Isso permite ver que o aparelho de Estado efetua-se em uma máquina de sobrecodificação que enlaça a in(ter)venção da professora Margarida, assim como a de outras professoras de SIR, e estende-a às demais. Como uma máquina abstrata de sobrecodificação que organiza enunciados, ordena territórios e saberes, todo um vigiar de ações (DELEUZE; PARNET, 1998).

Contudo, Margarida tem um território e segue trajetos costumeiros de intervenção, pois não ignora as atribuições de sua atividade laboral. As atribuições das professoras de SIR serviram como pontos de referência que foram abandonados para traçar outro trajeto, errante e inventivo, de exercício docente itinerante, ainda que, logo a seguir, essa in(ter)venção pedagógica tenha sido capturada e regrada, compondo uma nova territorialidade à SIR, reterritorializando o que foi desterritorializado..

O que é importante dar visibilidade é que Margarida habitava uma territorialidade estabelecida, regrada, mas movimentou-se e desviou, seguindo o fluxo da vida, da vida na escola, conjuntamente aos regramentos, e passou a habitar um espaço livre, liso, que só posteriormente foi estriado. Ao desterritorializar o exercício docente em SIR, Margarida criou uma terra nova que foi reterritorializada numa nova função e nos afazeres a serem realizados nesse AEE.

O APD e o uso da TA no AEE estavam determinados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) como

atribuição do professor com formação em educação especial (BRASIL, 2008). Então, por sua vez, o organizador laboral é constituído por outras tantas ordenações, o que não impede que essas também venham a ser subvertidas.

3.5.1 Ordenador: Atendimento Pedagógico Domiciliar

Ao catalogar a macropolítica pública educacional vigente e a produção acadêmica relacionada ao AEE em ambiente domiciliar, compreende-se que grande parte das normativas e dos estudos encontrados refere-se ao atendimento pedagógico hospitalar (CARDOSO, 2007; SANTOS, MOHR, 2005; TAVARES et al., 2009; PRATES, 2013). Da mesma forma, constata-se que são parcas as análises e pesquisas (LIMA, 2011; AVANZINI, SILVA, 2011) que se envolvem com tal temática. Talvez, em decorrência disso, sejam escassos os documentos referentes, especificadamente, ao atendimento pedagógico domiciliar.

O primeiro passo direcionado ao APD foi dado a partir de duas legislações (MATOS; TORRES, 2010): a Lei nº 1044/69 (BRASIL, 1969), que dispunha a respeito do tratamento de alunos com distúrbios agudos ou agonizados de saúde, e a Lei nº 6202/75 (BRASIL, 1975), que assegurou às gestantes adolescentes o direito de continuidade da escolarização em ambiente domiciliar posteriormente ao parto. Assim como através de disposições na Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990) — o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) —, que asseguraram direitos aos indivíduos que até então não eram contemplados em questões de cidadania e participação.

A macropolítica pública educacional relacionada ao APD foi instaurada também a partir da Política Nacional de Educação Especial, que estabeleceu um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional às pessoas com deficiências (BRASIL, 1994), passando pela Resolução nº 41/95, que traça os direitos da criança e do adolescente hospitalizados (CONANDA, 1995), e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996). Ambos são dispositivos legais que certificaram a importância da atuação da escola no ambiente hospitalar, assegurando a escolarização de indivíduos afastados do convívio escolar para tratamento de saúde ou de repouso domiciliar. Em âmbito estadual, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEERS), na Resolução nº 230/97, regula os estudos domiciliares aplicáveis a alunos incapacitados de presença às

aulas que mantenham condições físicas, intelectuais e emocionais para realizar aprendizagem.

Então, um dos traços do APD é ter uma íntima relação com as classes hospitalares, visto que caberia aos professores e aos pedagogos que laboram em hospitais acompanhar esse tipo de atendimento pedagógico (RIBEIRO, 2012). Foi na Resolução nº 2/01 (CNE/CEB, 2001), que traça diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, no artigo 13, que me deparei com a afirmação de que o AEE em ambiente domiciliar é aquele que ocorre fora de espaço escolar e que certifica a frequência do aluno mediante relatório do professor que o atende. O intuito dessa diretriz é contribuir para a construção de um currículo escolar flexível que dê continuidade às aprendizagens do estudante e respeite seu estado de saúde. Para que esses direcionamentos se consolidem, essa resolução indica que os sistemas de ensino público devem buscar parcerias e convênios com escolas ou serviços públicos e privados que venham a oferecer o APD, tendo em vista que ele substituiria o atendimento escolar e daria continuidade ao processo de escolarização dos estudantes afastados em virtude de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em domicílio.

Com a finalidade de sensibilização dos gestores e professores ao atendimento educacional hospitalar e domiciliar, foi publicado pelo MEC/SEESP (BRASIL, 2002) um documento (Figura 25) chamado de *Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações*. As intenções dessa publicação são assegurar a divulgação, implantação e implementação desses espaços educativos junto nas escolas e a promoção do debate das sugestões de operacionalização desses dois serviços.

Seguindo nessa direção, esse lançamento quer sensibilizar os gestores educacionais e os professores para o atendimento educacional hospitalar e domiciliar de indivíduos com problemas de saúde, seguindo a mesma linha da Resolução nº 2/01 de manutenção do vínculo do aluno com a escola e do favorecimento de sua participação através de um currículo flexibilizado e adaptado. Para tanto, o APD constitui-se como recurso de apoio pedagógico que se organiza



Figura 25: Capa de publicação do MEC/SEESP (Fonte: BRASIL, 2002).

em torno das adaptações curriculares, físicas e arquitetônicas que eliminarão as barreiras encontradas por estudantes, tendo por objetivo promover seu acesso e sua permanência na escola.

Quanto aos professores que devem atuar no APD, foi na Resolução nº 2/01 que surgiu, pela primeira vez, a indicação de que eles deveriam ter formação em educação especial. Em seguida, a publicação do MEC referendou essa indicação. Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva — PNEEPEI (BRASIL, 2008) — afirma que o professor da educação especial deve ter conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área para poder ofertar serviços e recursos de educação especial em ambientes domiciliares, entre outros espaços de ensino.

Quanto às *análises acadêmicas*, localizei estudos que versam sobre *homeschooling* — educação no lar (CURY, 2006), escolarização domiciliar (VIANA, 2011) ou ensino domiciliar (CELETI, 2012) —, uma modalidade de escolaridade que pode ser definida como uma alternativa educacional em que os pais assumem a responsabilidade da educação de seus filhos (WEST, 2009; PETRIE, 2001; BAUMAN, 2001; REILLY, CHAPMAN, O'DONOGHUE, 2002).

O estudo desenvolvido por Cury (2006) apresenta a educação no lar como um movimento norte-americano que questiona a obrigatoriedade da escolarização de crianças e jovens em instituições escolares pelos poderes públicos, o que pode se constituir como uma linha de desvio aos ordenamentos legais, afirmando que no Brasil já se encontram apoiadores dessa perspectiva. Como postura antiestatal, o autor entende que essa alternativa educativa dissocia o indivíduo do convívio social, restringindo o social ao âmbito familiar. Afirma o valor da instituição escolar e referenda que a escola é uma forma de socialização institucional voltada à superação do egocentrismo, uma posição intimamente influenciada por Jean Piaget (1991). Para ele, é necessário insistir na obrigatoriedade do EF e

[...] construir uma cultura relativa à obrigatoriedade que leve em conta valores calcados na dignidade do educando, na importância do dever do Estado e na busca da autonomia e da afirmação de uma cidadania solidária e participante da vida sociopolítica (CURY, 2006, p. 686).

Viana (2011) discute a escolarização domiciliar como uma prática inconstitucional que vem sendo rebatida pela justiça brasileira. Para ele, esse debate

centra-se na possível deficiência na formação social das crianças e na interpretação de leis que obrigam que a escolarização seja realizada por instituição educativa. Isso esbarra numa situação antagônica: o direito dos pais em escolher onde seus filhos vão estudar e o direito e dever do Estado em garantir a educação básica, previstos na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988). Assim como percebi, afirma a precariedade de pesquisas científicas relacionadas a esse tema e mostra, ao mesmo tempo, que esse assunto movimentava discussões de fóruns e blogs, na *web*, bem como é tema de reportagens jornalísticas, televisivas e em meio impresso, que tratam de ações judiciais contra pais brasileiros que praticam a escolarização de seus filhos em casa, chamando a atenção também sobre a importância política e social do assunto.

Celeti (2012) refere-se ao ensino domiciliar (*homeschooling*) como aquele em que os pais buscam a educação de seus filhos em um ambiente sem coação estatal, tendo em vista que a prática pedagógica educacional oferecida em instituições de ensino estaria relacionada a exigências legais. Para ele, é ingenuidade entender que a não obrigatoriedade educacional escolar construiria um ambiente de plena ausência de coação e, apesar disso, defende que os pais que quiserem optar por essa modalidade de ensino deveriam estar livres para fazê-lo, uma vez que o ensino domiciliar é proibido no Brasil (VIANA, 2011). Sugere a não obrigatoriedade de crianças e jovens na escola e que os pais deveriam poder escolher se seus filhos seriam ensinados em casa ou em uma instituição educativa. Para esse autor, é preciso pensar não apenas num ambiente sem coibição do Estado, mas também numa prática pedagógica não coercitiva.

Muitos pais não estão satisfeitos com a escolarização de seus filhos e têm buscado alternativas que lhes favoreçam o desenvolvimento. O desconhecimento dessa temática embaraça um debate social mais amplo.

O ensino domiciliar não se aplica aos dois alunos acompanhados pela professora Margarida. Os pais e responsáveis por Renan (Figura 26) e Tarciso (Figura 27) não optaram pelo APD — ele deu-se como alternativa, pois esses estudantes se afastaram do ambiente escolar por motivos que se distanciam da escolha familiar.



Figura 26: APD de Renan.
(Fonte: Arquivo pessoal).



Figura 27: APD de Tarciso.
(Fonte: Arquivo pessoal).

O APD se configurou a partir de duas situações: (1) uma fragilidade na saúde dos estudantes; e (2) uma questão institucional de falta de recurso humano, estagiários de inclusão para acompanharem esses estudantes em sala de aula.

Ainda com relação ao APD, cartografei artigos acadêmicos, em trabalhos apresentados em congressos, estudos de conclusão de curso de graduação e monografias acadêmicas, que em sua maioria tratavam de relatos de experiência.

O primeiro deles, apresentado pelas autoras Avanzini e Silva (2011) no *X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*, realizado em Curitiba, trata das atividades educacionais oferecidas pelo Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH)¹¹² no estado do Paraná. Apresenta o cotidiano da educação hospitalar e domiciliar com ênfase no trabalho realizado por professores e pedagogos junto a estudantes da educação básica, da EJA, da educação profissional e da educação especial que se encontram hospitalizados ou em tratamento de saúde.

O referido trabalho defende que a educação hospitalar e a domiciliar devem ser alicerçadas em aspectos que englobem as capacidades dos indivíduos, suas limitações e dificuldades tanto quanto os conteúdos curriculares, pois situações de afastamento e internações não devem se configurar em um impeditivo ao acesso

¹¹² A ação educacional realizada pelo SAREH foi apresentada no *Caderno Temático Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (PARANÁ, 2010)*. Organiza-se em torno de quatro partes que apresentam, consecutivamente, o histórico e o embasamento legal do serviço, sua fundamentação teórica-metodológica, os direitos dos educandos e as políticas públicas relacionadas à educação hospitalar, finalizando com relatos de experiência de práticas educativas desenvolvidas por profissionais do SAREH.

dos indivíduos à educação. Esse é um serviço muito peculiar ao estado do Paraná, não encontrei qualquer outra publicação que tratasse do mesmo modo o atendimento educacional hospitalar e domiciliar, o que contribui, novamente, para minha constatação inicial de escassez de estudos e análises que envolvam esse aspecto da escolarização.

Hilu e Costa (2007) atribuem à pedagogia hospitalar (Figura 28) — que designam como um processo alternativo de educação que ultrapassa o contexto formal da escola — a ocupação com o atendimento pedagógico domiciliar.



Figura 28: Visita hospitalar a Renan
(Fonte: Arquivo pessoal).

Apresentam o *Projeto Eureka@Kids*, que apoia a continuidade da escolarização de crianças e jovens através de atividades desenvolvidas em um ambiente virtual de aprendizagem acessível que também serve de ferramenta ao trabalho do professor junto a esses estudantes. A professora Margarida exercitou um movimento em outra direção. Como já realizara APD com esse estudante, quando

ele foi internado para recuperar-se de um quadro de fragilidade alimentar, acompanhou-o também no hospital.

Lima (2011), em sua monografia intitulada *Pontos e Contrapontos: a legislação educacional, a classe hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar*, constatou que a maioria dos professores da educação básica desconhece o atendimento pedagógico domiciliar, bem como as leis que o amparam. Para a autora, essa constatação mostra a necessidade de mais informação e divulgação quanto a essa modalidade de AEE, como também aponta para realização de debates públicos que centrem-se na sistematização desses conhecimentos pelos indivíduos que laboram em escolas. Como se vê, tanto o ensino domiciliar quanto o atendimento educacional hospitalar ainda não foram presos a malhas de significações sociais, coletivas e individuais.

Essas normativas e produções acadêmicas remetem à pedagogia. Como uma pedagogia maior que envolve a diversidade humana e a adequação da educação a essa diversidade. Uma caracterização baseada na segmentarização dos indivíduos segundo variáveis e atributos, tais como: desenvolvimento, maturação, características individuais, nível social, entre outros, que pede a adequação do

processo educativo a tais diferenças (LÓPES; TOURÓN, GALÁN, 1991).

A pedagogia, como se apresenta hoje, é uma ciência molar que funciona pela procura e pelo entendimento das identidades dos sujeitos e dos objetos nela reconhecidos: o aluno, o professor, a família, a alfabetização, o currículo... E que está inundada de pressupostos explícitos e implícitos, de enclausuramentos e de fixações de ideias e comportamentos. Elabora significados, desvela significantes.

Pode-se dizer que ela é o lugar natural onde circula o que se deve pensar sobre a processualidade do ensino. Uma existência permeada de coexistências que constituem unidades formais funcionais.

Inspirado no estudo que Deleuze e Guattari (1977) fizeram de Kafka, Gauthier (2002) articula que para fazer um uso menor da pedagogia, deve-se assumir três aspectos: (1) desterritorializante, tornar-se um estrangeiro no ofício de pedagogo, para assim proliferar devires; (2) político, retirar do discurso pedagógico os marcadores de poder que representam o trabalho de nivelamento das diferenças, possibilitando novamente a emergência do devir; (3) agenciamento coletivo de enunciação, em que o pedagogo não é visto como um sujeito, mas como uma singularidade pré-individual e impessoal que, antes de ter uma forma e uma essência, adota o devir como regra. Assim, deve-se desviar do que impede o desejo de circular, “e o que impede o desejo de circular é o poder padronizado que anula as diferenças e impede as variações” (GAUTHIER, 2002, p. 153).

Os estratos que compõem uma pedagogia maior — sejam eles orgânicos, significantes, subjetivos ou tecnológicos — formam um organismo. Mas tais estratos não esgotam ou limitam a vida que se impõe em sua intensidade anorgânica (DELEUZE; GUATTARI, 1997b), tensionando flexibilizações, fissurando e traçando linhas de fuga, rompendo com o que está dado, aflorando uma pedagogia menor.

Quando se torna compreensível o sentido da intervenção pedagógica da professora de SIR, acaba-se por inventar, por produzir uma verdade em torno daquilo que se interpretou. Fabricam-se considerações, atribuem-se sentidos, valoram-se elementos para, por fim, impor uma forma verdadeira de se exercer a docência nesse AEE, de maquinar a educação. Criam-se novos significados, engendram-se outras interpretações.

Mesmo abatido e deitado em um leito de hospital, Renan tem disposição de me pedir, com gestos e movimentos de cabeça, para usar meu Iphone. Escreveu um recado pra professora de Robótica. Esse guri não se aperta! (ANOTAÇÕES DE EVA, 2011).

Ao se estratificar as formas de compreender as situações escolares, elaborando julgamentos diversos de homem, mundo, cultura, sociedade e educação, dispõem-se, ordenadamente, apreciações e especifica-se como devem funcionar o processo educativo, a intervenção pedagógica, a participação dos pais na escola... E isso produz desdobramentos no ensino, no currículo e na macropolítica educativa (MOLTÓ, 2005), incidindo na produção de subjetividades.

Viu-se que o APD se configurou como um desvio, pois a intervenção pedagógica em SIR não conserva sua força somente repetindo ações em determinadas situações educacionais. Há algo de inventivo nessa intervenção, pois não se tem como predeterminar *a priori* as circunstâncias em que ela vai ocorrer.

Quando Margarida realizou a proposição de APD à família de Tarciso, não havia nenhum normatizador dessa intervenção pedagógica nas atribuições das professoras de SIR. Já quando acompanhou Renan, esse atendimento tinha sido atribuído ao educador do AEE. A in(ter)venção emergiu no governo do labor em SIR, na contingência dos encontros e produziu um modo inventivo. Ao mesmo tempo que o exercício docente de Margarida é normatizado pelas linhas duras delineadas nas atribuições da professora de SIR, ele se nomadiza nas linhas de fissura e de ruptura que podem brotar da molaridade, sem que nem mesmo se saiba precisar como, quando ou por que (AXT, 2005).

O APD construiu-se como uma in(ter)venção *sui generis* da professora Margarida. Uma in(ter)venção pedagógica que se acoplou às máquinas informáticas, à Tecnologia Assistiva, visando à reaproximação dos estudantes da vida na escola. Então, a junção indivíduo-professora de SIR-máquinas informáticas ofereceram possibilidades de ressingularização de seu modo de participar das atividades escolares e contribuíram na evolução positiva da saúde física e emocional de Tarciso e Renan.

3.5.2 Ordenador: Tecnologia Assistiva, a maquinaria tecnológica e seus artefatos

O avanço tecnológico e informático segue um ritmo vertiginoso (CONFORTO, 2006), uma velocidade quase impossível de se acompanhar, atingindo todos os campos das atividades humanas. Essa alavancagem incide diretamente na experiência humana, que passa a ser produzida com as máquinas, modulada pela tecnologia (NEVES; FONSECA, 2010).

Há uma heterogeneidade de componentes que concorrem à produção de subjetividades. A maquinaria tecnológica de informação e de comunicação é um desses componentes que operam na subjetividade humana, assim como na cognição, na sensibilidade e nos afetos (GUATTARI, 1992). Elas atravessam os indivíduos, a coletividade, a sociedade, subjetivando-os e interferindo na existência contemporânea de diversos modos, pois

[...] os produtos, recursos e possibilidades disponibilizados pelas novas tecnologias, rapidamente integram-se ao funcionamento social, formando matrizes sociais, econômicas e políticas, atravessando as redes de sociabilidade e produzindo novas formas de estar no mundo e, conseqüentemente, novos sentidos para a vida (NEVES; FONSECA, 2010, p. 79).

Pode-se dizer que a PNEEPEI incorpora as máquinas tecnológicas de informação e comunicação ao funcionamento escolar, traçando uma macropolítica educacional que inventa um universo onde as TIC, na corporatura da TA, entram em uma relação direta com a participação dos estudantes com deficiência, produzindo uma nova forma de estar na escola e criando um novo sentido à vida na escola. Inventa um universo onde professores e alunos se acoplam aos artefatos tecnológicos e informacionais para regular as formas de estar na escola e de participar do currículo escolar, formas que se valem do uso da informática e da TA como uma prática educativa cotidiana (BRASIL, 2008).

A informática, através de seus produtos, passa a integrar-se ao funcionamento da escola como complemento à escolarização dos estudantes com deficiência. A internet, o computador e os demais recursos de informática são valorados por potencializarem a participação do aluno na realização das atividades escolares, o que se torna tanto possível por configurações de *hardware* e de *software* quanto por outros recursos e estratégias que envolvam a TA.

Assim, as proposições da escola inclusiva criam uma nova modalidade de subjetivação dos indivíduos com deficiência na escola, a partir da maquinaria tecnológica e de seus aparatos, na medida em que promovem novas formas de organizar as práticas educacionais (ÁVILA; PASSERINO; RODRIGUES, 2009). Guattari (1992, p. 15) afirmaria que essa “produção maquínica de subjetividade pode trabalhar tanto para o melhor quanto para o pior”, pois as TIC, quando aplicadas à educação, constituem-se a partir de um ponto de bifurcação onde podem romper com o modelo tradicional de ensino ou reproduzi-lo (AXT, 2005). Tal afirmação

remete a Andrade (2007), que refere que a tecnologia, quando usada como dispositivo de inclusão escolar, pode ser percebida de dois modos: um preocupado com a eliminação/minimização da diferença, e outro voltado aos encontros e às afecções, em que o primeiro modo sedentariza o homem, enquanto que o segundo o faz nômade (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

À medida que o aparelho de estado se apropria da TA como forma de promover a inclusão escolar de pessoas com deficiência, impõe uma nova figura na relação aluno com deficiência e participação no território escolar. E assim, reorganiza-se o território-escola como aquele que deve acolher a todos e responder às especificidades biológicas, psicológicas e pedagógicas de cada um. Mas a maquinaria escolar não consegue capturar a TA, pois um *phylum*, transversalidade desestratificante, passa entre seus elementos e libera a matéria (DELEUZE; GUATTARI, 1997a).

Indivíduos e máquinas se coengendram e constituem agenciamentos que, em uma relação de dupla-captura, criam e são criados, inventam, estabelecem relações com as pessoas, com as máquinas e consigo mesmos. Um agenciamento a dois, variável e coletivo, onde algo passa entre dois. Margarida, Renan e Tarciso realizam uma construção coletiva que se constitui pelo viés da afecção. A experimentação do APD se forja no encontro dos indivíduos com a TA produzindo lugares de vida, a partir dos afetos investidos por Margarida, Renan e Tarciso, que se expressam nas produções escritas realizadas por esses estudantes, no convívio da professora de SIR com eles e suas famílias, na comunicação eletrônica que se estabeleceu entre eles, colegas e professores da escola, nas propostas pedagógicas que promovem modos diferenciados de participação. Foi a heterogeneidade dos componentes envolvidos nesses agenciamentos que permitiu a emergência dos afectos.

Área multidisciplinar de conhecimento, a TA envolve estudos, produtos e pesquisas que visam promover a qualidade de vida e a inclusão social (SANTAROSA et al., 2010) de pessoas com limitações funcionais permanentes ou temporárias — entre essas, as pessoas com deficiência. Designa equipamentos e programas que têm como função intermediar a realização de tarefas motoras, perceptivas e cognitivas (PASSERINO; MONTARDO, 2007), assim como se refere a serviços que colaboram para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais, contribuindo para a independência e participação desses indivíduos na sociedade.

A TA é composta por recursos (produtos, programas e equipamentos), estratégias e serviços (da área da saúde, engenharia e educação, entre outros) que abrangem o uso desses artefatos no desempenho de atividades que apresentariam restrições de realização, a partir da resolução de problemas funcionais apresentados pelos indivíduos nessa condição (ALVES et al., 2006; BERSCH, 2007). Sendo assim, subdivide-se em áreas distintas: (1) os recursos pedagógicos adaptados; (2) a comunicação alternativa e aumentativa; (3) os recursos de acessibilidade ao computador; (4) os recursos para as atividades de vida diária; (5) as adaptações de atividades escolares, jogos e brincadeiras; (6) os auxílios para pessoas com deficiência visual e pessoas com deficiência auditiva; (7) o controle de ambiente; (8) a adequação postural; (9) a mobilidade alternativa; (10) as órteses e próteses; e (11) os projetos arquitetônicos para acessibilidade (BERSCH; PELOSI, 2006).

Os **recursos pedagógicos adaptados** são “ações, práticas educacionais ou material didático projetado para propiciar a participação autônoma do aluno com deficiência no seu percurso escolar” (SARTORETTO; BERSCH, 2010, p. 8). Relacionam-se às atividades escritas, de leitura e orais (Figura 29), jogos lúdicos e pedagógicos, materiais escolares e recursos que se ajustam às especificidades de pessoas com dificuldades motoras e sensoriais. Entre as ações e práticas educacionais, podem ser citadas: a ampliação de letras em materiais impressos e digitais; a utilização de audiolivros e livros digitalizados; atividades de escrita e de leitura a partir de símbolos; atividades apoiadas em materiais concretos e no uso de computador. Quanto ao material didático e aos recursos, citam-se os engrossadores de lápis, as letras imantadas, o plano inclinado, os cadernos de pauta larga, entre outros.

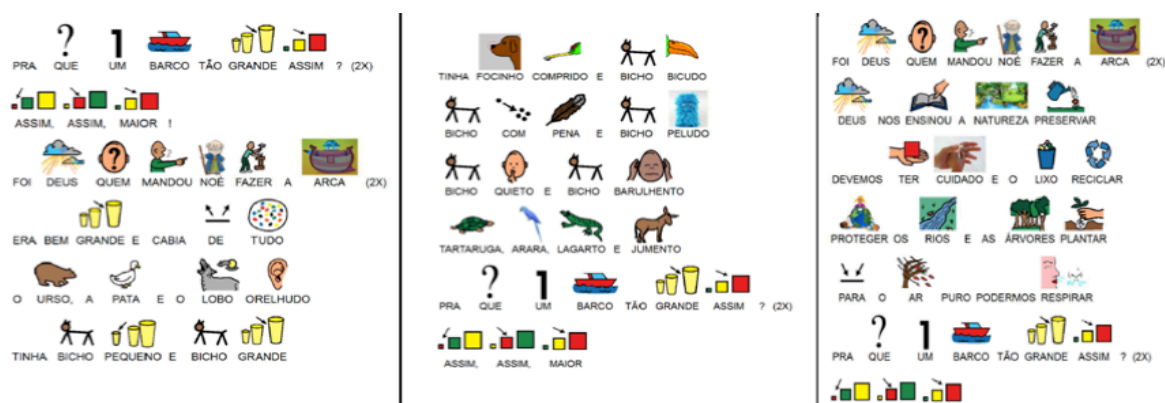


Figura 29: Música adaptada em texto e imagens.
(Fonte: Arquivo pessoal da professora Margarida).

A **comunicação alternativa e aumentativa** (CAA), também designada por nomenclaturas como Comunicação Alternativa e Suplementar, Comunicação Alternativa e Ampliada e Sistemas Alternativos e Facilitadores de Comunicação¹¹³, objetiva “suplementar, complementar, aumentar ou dar alternativas para efetivar a comunicação de pessoas com déficits neste processo” (PASSERINO, 2011b, p. 83). Por conseguinte, ocupa-se em encontrar soluções para promover a comunicação, oferecendo suporte e envolvendo-se, muitas vezes, com a utilização conjunta de vários elementos que possibilitem os modos de expressão de pessoas com paralisia cerebral, deficiência intelectual (DI), transtornos do espectro autista (TEA), entre outros. Tendo em vista essa especificidade, constitui-se como “uma área da prática clínica e educacional que se propõe a compensar (temporária ou permanentemente) a incapacidade ou deficiência de indivíduos com distúrbios severos de comunicação” (SCHIRMER; BERSCH, 2007, p. 58).

Como subárea da TA, a CAA abarca desde suportes mais simples até os mais sofisticados sistemas tecnológicos. Villa e Carcelén (2005) distinguem quatro tipos de tecnologia que apoiam a CAA: as ajudas básicas, que se utilizam de pranchas de comunicação produzidas com cartolinas, imagens de revistas, fotografias e os quadros de papelão com as letras do alfabeto; a baixa tecnologia, com botões que gravam mensagens curtas; a alta tecnologia, com vocalizadores portáteis, dispositivos de comunicação portáteis baseados na escrita e na reprodução da voz; e a ajuda baseada em sistemas de *softwares*, livres ou não (Figura 30).



Figura 30: Cartões de CAA de Renan.
(Fonte: Arquivo pessoal).

Já Delgado (2011) divide os recursos de CAA em dois tipos: os recursos de baixa tecnologia e os de alta tecnologia. Os primeiros consistem em objetos concretos, gravuras, fotografias, cartões com pictogramas, pranchas de comunicação e livros adaptados, que são confeccionados manualmente a partir de

¹¹³ Como o objetivo desta tese não é explicitar as peculiaridades que cada uma dessas nomenclaturas trás consigo, sugere-se, a quem se interessar pelo tema, pesquisar Chun (2009), que em sua análise apresenta as matizes dessas terminologias.

recortes de jornais e revistas, fotografias reais, figuras produzidas em *softwares* livres específicos disponíveis na web e os procedimentos de uso que cercam esses materiais. Já os segundos referem-se a recursos como vocalizadores, sintetizadores de voz, computadores, *tablets*, *smartphones*, *softwares* e aplicativos para construção de pranchas de comunicação dinâmicas que, em sua maioria, constituem-se como recursos pagos.

Com relação aos recursos de CAA, encontramos dois sistemas de comunicação. Os primeiros são os sistemas de comunicação sem ajuda, nos quais os indivíduos que se comunicam se valem unicamente de seus conhecimentos, de seu corpo e de suas habilidades, sem terem de dispor de qualquer suporte material externo — Língua de Sinais, Sistema Dactilológico, Sistema de Comunicação de surdocego, entre outros. Os segundos, sistemas de comunicação com ajuda, são aqueles que exigem para seu desenvolvimento de um apoio exterior, como símbolos pictográficos, ideográficos, numéricos e alfabéticos, imagens, pranchas de comunicação, pranchas com produção de voz, sintetizadores de voz, entre outros (VILLA; NICOLÁS; GARCÍA, 2005). Dito de outro modo, a CAA se organiza através de recursos que não necessitam de auxílio externo, sinais manuais, gestos, piscar de olhos, sorriso, vocalização, e os que necessitam de auxílio externo — objetos, miniaturas, fotografias, símbolo gráfico, letras e palavras (SCHIRMER; BERSCH, 2007). Ambos envolvem a baixa e a alta tecnologia.

No que diz respeito às suas estratégias, a CAA é efetuada com gestos, nas expressões faciais, pranchas de comunicação (dinâmicas ou não) utilizadas pelo indivíduo para comunicar-se. Já as técnicas de seleção de uma CAA podem variar e estão diretamente ligadas às possibilidades individuais e aos modos escolhidos pelos indivíduos para selecionar elementos de uma prancha de comunicação, por exemplo. A escolha pode acontecer pelo tocar, pelo apontar, pelo foco do olhar e do piscar, pelo balançar da cabeça quando uma pessoa mostra os símbolos de uma prancha. Sendo assim, dividem-se em duas categorias (SCHIRMER; BERSCH, 2007): a seleção direta (tocar, apontar e olhar) e a varredura (o piscar de olhos e o balançar da cabeça).



Figura 31: Renan usando teclado com colmeia.
(Fonte: Arquivo pessoal).

Por sua vez, os **recursos de acessibilidade ao computador** (ou informática acessível) estão relacionados aos recursos computacionais de *hardware* (equipamentos como *mouses*, colmeia (Figura 31), ponteiras, acionadores, teclados com diferentes formatos e tamanhos) e *softwares* — programas

como o *Boardmaker com Speaking Dynamically Pro*, as opções de acessibilidade do sistema operacional do Windows (Figura 32) e simuladores de teclado — que funcionam por acesso direto, controle de voz, infravermelho e sistema de varredura (PELOSI, 2011). Esses recursos promovem a funcionalidade dos indivíduos com deficiência (SANTAROSA et al., 2010) na realização de atividades escolares usando o computador e a *internet*, ao mesmo tempo que lhes dão independência para realizar pesquisas ao acessarem informações em *sites* e bibliotecas digitais, comunicarem-se por *e-mails*, mensagens instantâneas e *blogs*, produzirem conhecimentos com o auxílio de diferentes mídias como textos, imagens, sons, vídeos e apresentações multimídia (MELO; PUPO, 2010).



Figura 32: Teclado Virtual.
(Fonte: Captura de tela).

Os materiais e produtos que favorecem o desempenho autônomo e independente para pessoas com deficiência em tarefas rotineiras referem-se aos recursos para as atividades de vida diária (Figura 33). Entre eles, podemos citar “talheres, copos, pratos adaptados, suporte para corte de alimentos com apenas uma das mãos, abridores de latas ou tampas especiais,



Figura 33: Torneira com alavanca de uma pia da SIR.
(Fonte: Arquivo pessoal).

adaptadores para fechar botões, zíperes, adaptações para colocar meias, recursos para transferência de postura, entre tantos outros” (PELOSI, 2011, p. 38).

As **adaptações de atividades escolares, jogos e brincadeiras** englobam uma série de recursos auxiliares à escrita (Figura 34) e leitura, lápis e canetas engrossados, letras e números móveis, prancha de letras para seleção por toque ou varredura, reglete, computador, órtese para digitação, colmeia, teclado expansível;



Figura 34: Votação Adaptada - Eleição de Direção
(Fonte: Arquivo pessoal).

acessórios para preensão e limitação de movimentos, pulseira imantada e chapa de metal para fixar folhas de papel; ampliação de letras; atividades apoiadas com símbolos representativos, livros em relevo, pranchas de comunicação, ampliador de texto, entre outros. Os jogos e brincadeiras adaptados incluem brinquedos adaptados a pessoas com deficiências motoras e sensoriais, assim como brinquedos adaptados a pracinhas

de escolas e parques e bicicletas adaptadas (PELOSI, 2011, SARTORETTO; BERSCH, 2010), dentre outros.

Os equipamentos que visam à independência na realização de tarefas — como consultar o relógio, usar calculadora, verificar a temperatura do corpo, identificar se as luzes estão acesas ou apagadas, cozinhar, identificar cores e peças do vestuário, verificar pressão arterial, identificar chamadas telefônicas, escrever — estão relacionados ao **auxílio para pessoas com deficiência visual**. Inclui também auxílios ópticos, lentes, lupas e telulupas; os softwares leitores de tela, leitores de texto, ampliadores de tela; os hardwares como as impressoras braile, lupas eletrônicas, linha braile (dispositivo de saída do computador com agulhas táteis) e agendas eletrônicas. Já os auxílios que incluem equipamentos com infravermelho, aparelhos para surdez, telefones com teclado-teletipo (TTY), sistemas com alerta tátil-visual estão direcionados ao **auxílio para pessoas com deficiência auditiva**.

Por meio de dispositivos portáteis — como os *smartphones e tablets*, o computador e até mesmo uma central de controle acionada por voz —, pessoas com limitações motoras podem ligar, desligar e ajustar aparelhos eletroeletrônicos como televisores, ventiladores, podem acender a luz, aumentar ou diminuir som, executar

a abertura e fechamento de portas e janelas, receber e fazer chamadas telefônicas, acionar sistemas de segurança, **controlando os ambientes** de uma casa, por exemplo.

A **adequação postural** (Figura 35) envolve a seleção de recursos que garantam posturas alinhadas, estáveis e com boa distribuição do peso corporal. Abarca “diferentes tipos de assentos e encostos, suporte para apoio de cabeça, coletes com diferentes formatos, cintos que impedem o deslizamento do quadril para frente, a possibilidade de diferentes angulações entre o assento e o encosto, cadeiras especiais para posicionamento na escola” (PELOSI, 2011, p. 38), assim como mobiliários (GIACOMINI; SARTORETTO; BERSCH, 2010).



Figura 35: Adequação postural e mobilidade alternativa de Renan (Fonte: Arquivo pessoal).

- A rampa do ônibus era muito pontuda. Quase caiu a cadeira, se o Charles não me agarrasse, eu já era.
- Claro que não, guri!
- Eu pensei que eu estava sem o cinto. A rampa era assim, ô [gesto]. Bem pontuda! E a cadeira patinava [...].
- É difícil subir lombo com essa cadeira (ANOTAÇÕES DE EVA).

A **mobilidade alternativa** refere-se a recursos, equipamentos ou estratégias utilizadas para melhoria da orientação e mobilidade pessoal, entre os quais podemos destacar: o guia vidente, técnicas de autoproteção, bengalas, cão guia, equipamentos eletrônicos acoplados a bengalas, andadores, muletas, bicicletas e *scooters* adaptadas, cadeiras de rodas manuais e motorizadas. Referem-se também aos acessórios e adaptações que possibilitam a uma pessoa com deficiência física dirigir um automóvel, facilitadores de embarque e desembarque — como elevadores para

cadeiras de rodas, utilizados em carros particulares e em transporte coletivo —, rampas para cadeiras de rodas, serviços de autoescola para pessoas com deficiência motora ou sensorial (DOMINGUES et al., 2010; GIACOMINI, SARTORETTO, BERSCH, 2010; PELOSI, 2011).

As **órteses** são colocadas junto a um segmento corpo, garantindo-lhe um melhor posicionamento (Figura 36), estabilização e/ou



Figura 36: Órteses de Renan (Fonte: Arquivo pessoal).

função. São normalmente confeccionadas sob medida e servem no auxílio de mobilidade, de funções manuais (escrita, digitação, utilização de talheres, manejo de objetos para higiene pessoal) e correção postural. Por sua vez, as **próteses** são peças artificiais que substituem partes ausentes do corpo, podendo ser “internas quando substituem uma articulação, por exemplo, ou externas quando substituem um membro” (PELOSI, 2011, p. 39).

Projetos arquitetônicos para acessibilidade (ou Projetos de edificação e urbanismo acessíveis) garantem acesso, funcionalidade e mobilidade a todas as pessoas, independentemente de sua condição física e sensorial. Adaptações estruturais e reformas em casas e/ou ambiente de trabalho como a construção de rampas (Figura 37), a colocação de elevadores, adaptações em sanitários, mobiliário, entre outras, retiram ou reduzem as barreiras físicas.



Figura 37: Rampa de acesso à área de higiene da escola de Renan e Tarciso (Fonte: Arquivo pessoal).

Cada uma dessas subáreas da TA tem uma especificidade, mas ao mesmo tempo tem um objetivo comum, que é propiciar a participação autônoma de indivíduos com limitações motoras, sensoriais e intelectuais. Sem contornos fixos,

O que é interessante em tudo isso é que observei que ele teclou seu login para ingressar na rede social, mas depois disso foi a irmã quem assumiu a digitação do que ele queria. Ele dizia a ela o que fazer e ela realizava. Sem poder locomover-se sozinho, por não contar com a força das pernas, braços e mãos, é preciso que seus familiares façam coisas por ele, mas quanto a digitação podia ser diferente... Em nosso próximo encontro, mostrarei como usar o teclado virtual, assim poderá valer-se do computador independentemente da ajuda de outros e usando o mínimo esforço físico... (ANOTAÇÕES DE EVA, 2010).

essas subáreas se imiscuem, pois alguns dos artefatos, criados em função de uma das subáreas da TA, podem se ajustar a outra subárea, o que não influencia a compreensão dessa área de conhecimento (PASSERINO, 2011a).

Margarida buscou estratégias, técnicas e recursos para minimizar os problemas funcionais desses dois estudantes e promover a participação e atuação deles no contexto escolar, mesmo estando ausentes fisicamente, potencializando aprendizagens. Sua in(ter)venção junto a Renan e Tarciso abarcou cinco das modalidades de TA: os recursos pedagógicos adaptados, a CAA, os recursos de acessibilidade ao computador, a mobilidade

alternativa e os projetos arquitetônicos para acessibilidade.

Assim, a TA funciona como um ordenador do exercício docente em SIR, mas para Margarida foi um campo a ser explorado e apropriado no plano micropolítico do APD. Ao inserir-se esse novo componente no APD, abriu-se uma gama de possibilidades de desempenho do aluno e de funcionamento do AEE, desencadeando fluxos que fizeram Margarida fugir da estabilidade existente em seu exercício docente, e instaurando uma in(ter)venção que se forja na ambivalência de seu planejamento, fechado em si mesmo, quando ocorre na SIR, e na casa dos estudantes, onde deve estar aberta às situações que forem se colocando, sem alguma antecipação.

A partir de uma ação específica, ela realizou atendimentos pedagógicos individualmente, no serviço de apoio e em sala de aula — já que algumas vezes Renan conseguia ir às aulas e à SIR —, assim como em suas residências. Tais atendimentos eram direcionados ao uso dos aparatos tecnológicos assistivos, pois entendia que assim potencializava as formas de participar e estar na escola desses estudantes. Ocupou-se também com a disseminação desses recursos tecnológicos no ambiente escolar, visto que sua in(ter)venção centrava-se no retorno desses alunos ao círculo escolar e, para isso, era preciso que os professores da escola conhecessem a TA para poderem elaborar estratégias que favorecessem suas aprendizagens. Acreditava que assim, os estudantes poderiam se desenvolver nos âmbitos cognitivo, afetivo e social.

A tecnologia e seus aparatos também são capturados pelo capitalismo quando são compreendidos a partir dos interesses internacionais e nacionais que os articulam às ações do aparelho Estado e das elites econômicas (LIMA JÚNIOR; SANTANA, 2010). E assim encontra-se outra categorização, atribuída à TA, que envolve seu custo. A baixa tecnologia, com custo pequeno, envolve materiais confeccionados de modo caseiro (pranchas criadas com letras de revistas, pranchas de comunicação com imagens fotográficas, quadros de feltro etc.). Já a alta tecnologia, com custo mais elevado, abarca computadores, dispositivos portáteis (celulares e *tablets*), *softwares* (programas de comunicação alternativa, opções de acessibilidade do sistema operacional do

Percebo que cada vez mais empresas trabalham com a venda de tecnologias assistivas. Acredito que lucram muito com isso. Mas para os alunos que eu acompanho, a compra de equipamentos desse tipo é inacessível (ANOTAÇÕES DE EVA, 2010).

Windows, simuladores de teclado, ampliadores e leitores de tela, dentre outros) e *hardwares* (equipamentos como mouses especiais, colmeia de acrílico, acionadores, ponteiros de boca e cabeça, teclados alternativos, telas sensíveis ao toque, além de outros mais) (BRASIL, 2006, MANZINI; DELIBERATO, 2006, VÁZQUEZ; MONTOYA; PÉRES, 2006).

Assim, a TA é uma área de conhecimento que busca a promoção e facilitação na realização de atividades cotidianas e escolares, assim como promove a autonomia e independência de indivíduos com dificuldades motoras, sensoriais, intelectuais e de comunicação. Para que isso ocorra, lança mão de metodologias e estratégias que potencializam capacidades funcionais (PELOSI, 2011), vindo a responder a um momento e um lugar de necessidade de uso (LIMA JÚNIOR; SANTANA, 2010).

Em 29.06.2010, foi realizado, em uma das reuniões gerais realizadas com as professoras de SIR, um comparativo entre o AEE proposto pelo MEC e a SIR, apresentando aproximações e distinções entre esses dois serviços de apoio escolar. Em um dos *slides* reproduzidos, foi apresentada a Nota Técnica nº 9/2010 (MEC/SEESP), que afirma ser atribuição do professor do AEE “implementar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e demais ambientes da escola”. Paralelamente, foi destacado, como atribuição da professora de SIR, o acompanhamento do “aluno em seu cotidiano escolar, através de trocas com o Serviço de Orientação Pedagógica das escolas, professores e acompanhamento no grupo de sala de aula” (PMPA/SMED, 2008). Constata-se que quando Margarida realizava o APD de Tarciso e Renan, que envolvia aspectos da TIC e da TA, isso não estava regrado, pois não havia uma correspondência direta entre essa orientação do aparelho de Estado federal com a do municipal, apesar de se perceber aí um tensionamento quanto à absorção dessa atribuição do professor do AEE pelas professoras de SIR. Isso reforça o ponto de vista de que a TA não estava definida, em seus termos de uso, como estratégia de intervenção do professor de SIR. A TA não estava normatizada pelo Aparelho de Estado Municipal como atribuição do AEE (modo composicional).

A SIR da escola onde Tarciso e Renan são estudantes e da qual participam conta com equipamentos relacionados à TA¹¹⁴ (APÊNDICE D). Foram esses equipamentos, além dos computadores pessoais dos estudantes, que foram usados como estratégia de in(ter)venção.

Eu estou fazendo um curso. Nesse curso estou aprendendo muitas coisas sobre tecnologia. Os professores nos mostraram dois tipos de teclados: um do computador e outro que tu baixa da internet. Com esses programas tu só mexes a mão e eles vão captando as letras e escrevendo as palavras (ANOTAÇÕES DE EVA, 2010).

Para implementar o uso da TA na escola, a professora Margarida assessorou, inicialmente, as professoras desses dois alunos, experimentando com elas os recursos da TA, assim como esclarecendo dúvidas, elaborando conjuntamente estratégias de ensino e de in(ter)venção e confeccionando materiais acessíveis que favorecessem a participação de Tarciso e Renan. Paralelamente, realizava reuniões de formação com os professores da escola e assessorava as estagiárias de inclusão¹¹⁵. Juntas, elaboravam estratégias que favorecessem a participação desses alunos nas atividades escolares, independentemente de sua condição, tendo em vista que quando se encontravam recolhidos ao ambiente domiciliar, eles tinham um impeditivo pela fragilidade de seus quadros de saúde que não os permitia realizar todas as tarefas propostas na escola. Então, Margarida e as professoras produziam materiais acessíveis, tais como a digitalização de livros, a adaptação de músicas trabalhadas em sala de aula e a construção de vídeos, por exemplo.

Percebe-se que a TA engendra-se com o APD, mas que essa conjunção extrapola questões de necessidade de uso para realizar uma atividade, seja ela pedagógica ou não. O termo “assistiva” remete a um plano de referência científico, relacionado aos conhecimentos médicos, pois foi aí que essa área de conhecimento primeiramente se desenvolveu, a partir do estudo de próteses e procedimentos de reabilitação de indivíduos (LIMA JÚNIOR; SANTANA, 2010) para, posteriormente, chegar à intervenção pedagógica em ambiente escolar. E mais uma vez, percebe-se

¹¹⁴ Cabe destacar que alguns deles foram disponibilizados pela SMED/POA e outros distribuídos pelo MEC/SEESP.

¹¹⁵ A RME/POA dispõe do serviço de apoio à inclusão de estagiárias egressas de Cursos de Graduação em Pedagogia (SMED, 2007). São elas que acompanham os alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento com NEEs em suas salas de aula, bem como os auxiliam em sua locomoção e nas atividades desenvolvidas no ambiente escolar e extraescolar (TEIXEIRA et al., 2008).

a ligação da educação especial, e por extensão do exercício docente de professora de SIR, com os saberes médico-clínicos (MARQUEZAN, 2007; TEZZARI, 2009).

Tarciso e Renan experimentaram o uso da TIC e da TA de modo diferente. Tarciso passou a fazer uso da TA a partir da in(ter)venção da professora Margarida e de seus saberes direcionados a essa área de conhecimento, enquanto que Renan trouxe os recursos de TA de um atendimento clínico que recebia anteriormente ao seu ingresso na escola. O trabalho disparado pelo acompanhamento desses dois alunos forjou-se na urgência da qualificação de sua participação nas atividades escolares, visto que os professores e as pessoas que com eles tinham contato não conheciam os recursos da TA, assim como explicitavam dificuldades em pensar estratégias para o envolvimento dos alunos em seus planejamentos pedagógicos e nas atividades escolares. Como a professora Margarida tinha clareza de que a TIC poderia possibilitar a construção de soluções para qualificar esses processos educativos, viu na TA e em suas estratégias e metodologias a possibilidade de implementação de atividades escolares que atendessem às necessidades educacionais desses alunos, a partir da inventividade na resolução das questões escolares por parte desses dois alunos.

Pensar para além do modo dominante em que a tecnologia é valorada como um bem, para pensar na inventividade que ela pode promover (ANOTAÇÕES DE EVA, 2010).

A experimentação vivida por Margarida, Renan e Tarciso transversaliza essa forma de se “assistir” aos indivíduos com deficiência, conjugando com o modo que se preocupa com a eliminação/minimização da diferença, um outro modo que se refere à potência do encontro de corpos, do acoplamento homem-máquina, que independem de categorizações e especificações, mesmo que promovidas por esse modo de dizer e de fazer que acompanha os indivíduos, a escola e a sociedade.

3.5.3 Os trajetos da in(ter)venção: Margarida, Tarciso e Renan

Margarida estava familiarizada com a escola e organizava-se em seu território. Realizava o mesmo trabalho há dezesseis anos e já tinha estipulado uma rotina. Quando chegava à sala da SIR, ligava o computador, selecionava algumas canções instrumentais que ficavam tocando ao fundo, enquanto trabalhava com os alunos. Evoca a lembrança daquela “dona de casa [que] cantarola ou liga o rádio, ao mesmo tempo que erige as forças anti-caos de seus afazeres” (DELEUZE;

GUATARRI, 1997a, p. 116). Para abrandar o caos, Margarida cantarolava baixinho as canções que ouvia.

Acostumada a receber professores, alunos e familiares naquele lugar repleto de jogos, brinquedos, materiais de pintura, modelagem, escrita e leitura, computadores, murais, quadro de giz, não esperava que esse território seguro fosse se entreabrir.

Foi em 2010, quando houve uma mudança na estrutura de funcionamento das SIR — de dois para um educador especial, em razão da ampliação do número de salas, disparada pela demanda de encaminhamentos e pela falta de vagas (SANTOS; CHRISTOFARI, 2011) —, que Margarida passou a acompanhar alunos que anteriormente não atendia, entre eles, Tarciso e Renan. Estes dois estudantes desorganizaram o cenário escolar que até então essa professora habitava, desassossegando-a. De sua paisagem segura, a sala da SIR passa a habitar outra morada — a residência desses alunos.

Parecia que permanecia lá, sossegada e segura no seu campo de trabalho, cantarolando os hinos da educação especial, conhecendo sua história e fazendo parte de sua constituição na RME/POA¹¹⁶, mas não era bem assim. Algo sempre a incomodava e friccionava seu pensamento, tensionava suas ações. Isso ocorria porque lidava muito de perto com territórios existenciais de crianças e jovens com uma carga de subjetivação imposta por aspectos relacionados à cartografia do desenvolvimento cognitivo e da estrutura biológica dos corpos, o que incidia diretamente na vida de Renan e Tarciso, assim como na vida de suas famílias e na de Margarida.

O movimento de entreabrir o território da SIR aconteceu quando Margarida se deixou afetar por Tarciso e Renan, jovens apartados de sua condição de alunos que frequentam regularmente as aulas, e passou a se interrogar sobre como poderia se estabelecer a participação desses estudantes na escola. Abrindo-se ao fluxo da vida, deslocou-se, primeiramente, até a casa de Tarciso. E depois, à instituição-lar onde residia Renan.

Esse foi um corte radical no território seguro ocupado por essa professora de SIR na extensão de sua trajetória como professora de SIR. Nunca tinha tido esse

¹¹⁶ Trabalhava há vinte anos como professora municipal e acompanhou o movimento institucional da SMED/POA quanto à política de educação especial traçada ao longo desse espaço-tempo.

impulso, mas algo que não sabia nomear¹¹⁷ forçava-a a ingressar em outro fluxo. E foi o encontro com esses estudantes que provocou uma estranheza e rompeu a forma de seu fazer, tão codificado e ordenado, tendo em vista que seu combate diário era o de se sentir segura para realizar sua atividade laboral. Produziu efeitos dessemelhantes, em um exercício docente que buscava a constância.

Deixando-se levar por uma errância, ao escapulir do que estava predeterminado, essa professora diferiu do modo convencional de acompanhar pedagogicamente os alunos da educação especial no EF da RME/POA, delimitado nos tratados da SIR e em políticas públicas municipais, para com ele fazer coexistir um exercício docente intensivo, em devir, que não se sustenta somente pela sedentária demarcação de atribuições. Sabe-se que é necessário guardar o suficiente do organismo (organização) para que ele se recomponha a cada aurora (DELEUZE; GUATTARI, 1996), mas a questão que se coloca é que Margarida fez fugir os regramentos estabelecidos pela SMED/POA: sabendo que devia acompanhar alunos com deficiência, propôs uma alternativa de atendimento pedagógico que não estava regrada.

Aqui podem ser vistos os dois modos de existência da máquina abstrata da educação cofuncionando nos trajetos do exercício docente de Margarida: o trajeto costumeiro, deflagrado a partir de características dos estudantes e por atribuições da atividade laboral que decorrem em formas de intervenção, dando a ver o modo estratificado; e, ao mesmo tempo, algo latente, que está sempre em vias de acontecer no trabalho de uma professora de SIR — o trajeto errático —, visto que relacionado ao poder do corpo em afetar e ser afetado, que tensiona o sossego e a segurança dos organizadores que se corporificam no modo estratificado, fazendo coexistir o modo composicional. Assim, o modo composicional está entranhado no modo estratificado da máquina abstrata da educação, nem que seja potencialmente, a composição emergindo na estratificação, o errante devindo no costumeiro.

O hibridismo entre o modo estratificado e o modo composicional é que moveu a atividade laboral de Margarida, que fez funcionar os trajetos costumeiros e os trajetos errantes em seu exercício docente em SIR. As atribuições das professoras de SIR são sempre as mesmas, mas o exercício docente vai se diferenciar no

¹¹⁷ Esta é uma tentativa anunciada para escapar de pré-julgamentos a respeito de sua indagação do porquê que a escola, encarnada na direção, nos serviços de Orientação e Supervisão Escolar e em seus professores, não conseguiu efetivar um trabalho com esses estudantes e sua família ou responsáveis.

encontro com cada um dos estudantes, com a escola onde está sediada a SIR, na parceria estabelecida com outros professores e profissionais.

Ao se deixar afetar, a professora Margarida se conectou ao que se fazia desviante e seguiu uma linha de fuga que fissurou o que estava determinado¹¹⁸. Mas como se compuseram esses trajetos no exercício docente em SIR?

3.5.3.1 O encontro com Tarciso

Na cartografia da vida escolar de Tarciso, sabe-se que esse jovem tinha



Figura 38: Minha história (Fonte: <<http://★★★★★.blogspot.com/2010/12/minha-historia.html>>).

quatorze anos e frequentava a escola desde o primeiro ano do primeiro ciclo, quando então tinha seis anos. Trazia a marca de rostidade da deficiência (Figura 38)¹¹⁹, com diagnóstico de Distrofia Muscular de Duchenne¹²⁰, um distúrbio genético ligado ao cromossomo X, que afeta principalmente pessoas do sexo masculino. Caracteriza-se pela degeneração progressiva e irreversível da musculatura esquelética, da qual decorre uma fraqueza

muscular generalizada, que por sua vez resulta em complicações respiratórias e cardiomiopáticas (FONSECA; MACHADO; FERRAZ, 2007) que levam o indivíduo à perda progressiva da independência funcional (NUNES et al., 2008).

Tarciso passou por longas internações hospitalares em decorrência de doenças infectocontagiosas, quadros de fragilidade alimentar e procedimentos

¹¹⁸ Pode-se seguir ou não uma linha de fuga. Se a opção da professora Margarida fosse a de não se deixar afetar por tal encontro, esta cartografia não teria sido desenhada desse modo, mas de outro.

¹¹⁹ Transcrição: Eu nasci com uma doença genética: Distrofia [muscular de] Duchenne. Ela tira as forças do corpo, a vontade de comer, dá câimbras, tira o ar do pulmão. Eu tenho 16 anos. Moro na [Vila] Bom Jesus. Estudo em casa porque eu tenho medo que me machuquem na escola. Eu quero mudar de escola. Eu quero ganhar um *netbook* para estudar no novo colégio. Eu não vou ser aluno da Margarida. Ela vem na minha casa pra me ensinar tecnologia. Eu aprendi a usar o teclado virtual. Eu gostei. Eu não conseguia digitar sozinho e agora eu consigo.

¹²⁰ Recebe o CID 10 - G71.0, de distrofia muscular grave.

ambulatoriais e cirúrgicos para colocação de sondas nasogástrica ¹²¹ e gastrostomia ¹²². Essa cartografia sintomatológica justificava sua ausência da sala de aula, o que ocorria há dois anos.

Margarida foi à casa de Tarciso para conhecê-lo e se apresentar, informar que estava assumindo o AEE e saber sobre suas condições de saúde, tendo em vista que a escola estava sendo tensionada pelo Conselho Tutelar¹²³ sobre sua frequência às aulas. Quando chegou à casa do estudante, deparou-se com um jovem franzino¹²⁴ sentado em sua cadeira de rodas e posicionado diante de um computador.

- E agora?
- Agora tu podes escrever o que tu quiseres.
- Vou escrever a minha história
- Então escreve: Mi-nha. Mi-nha. Gostou dessa página, Tarciso?
- Minha. Está certo, né?
- Tem a letra H antes da letra I. Vai direto. Não precisa apagar toda a palavra. Clica lá na frente. Leva o mouse até lá. Clica. Escreve o H. Vai no teclado. Ali, no H. Clica no *enter* pra tu veres. *Enter*. Clica. Ele vai lá para o fim.
- His-tó-ri-a.
- Tu sabias disso? Só que tem aquele H. Tu vais ter que apagar aquele H. Não, esse último aqui. Tu tens que ver aonde... Ai! E pra ti mudar de linha é aqui, Tarciso.
- Adorei (ANOTAÇÕES DE EVA, 2010)!

O objetivo principal é o retorno de Tarciso à escola. Fazer a interlocução entre ele, que não pode nesse momento frequentar as aulas, e a sua turma (ANOTAÇÕES DE EVA, 2010).

Acessava a internet com o auxílio de sua irmã caçula, que digitava o que ele pedia¹²⁵.

A situação chamou-lhe a atenção. Conversou com a mãe e, junto ao aluno, fez a proposição de um atendimento domiciliar semanal com Tarciso que envolvesse os elementos da informática. Tanto ele quanto sua mãe aceitaram a proposta de trabalho pedagógico. Margarida não imaginava como esse atendimento iria se configurar, nem mesmo sabia muito fazer uso das TIC, que era o tema que julgou, naquele primeiro contado, interessar ao jovem estudante.

Margarida disse não ter tido expectativas ao ter ido até a casa de Tarciso, mas ao mesmo tempo que foi para ver o que aconteceria, sem saber bem o que perseguia, ela estava à espreita de algo...

¹²¹ Tubo de polivinil, introduzido desde as narinas até o estômago, utilizado com a finalidade de alimentação.

¹²² Abertura feita cirurgicamente no estômago para o meio externo com a finalidade de facilitar a alimentação e administração de líquidos, quando uma pessoa está impossibilitada de alimentar-se por via oral.

¹²³ Foi criado com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e é um dos órgãos que compõem o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente.

¹²⁴ Tarciso pesava dezenove quilos quando o APD iniciou.

¹²⁵ Tarciso é o quarto filho de uma prole de cinco. Vive com a mãe, o pai, um irmão e uma irmã mais nova que ele. Suas duas irmãs mais velhas são casadas e cada uma delas tem um filho, sendo um menino e outra menina. Uma dessas irmãs, sua filha e o marido moravam, provisoriamente, junto com a família do estudante.

Cartógrafa-professora, ao ver a cena de Tarciso e de sua irmã, entreviu-a como uma pista para se aproximar do aluno e de sua família. E depois desse primeiro encontro, passou a frequentar semanalmente a residência de Tarciso e a realizar o APD.

Ao recolher-se em sua sala segura, depois de ter ido até a casa do estudante, ela elaborou uma intervenção pedagógica, traçada a partir de um trajeto costumeiro, sedimentado nas linhas de estratificação que normatizam o exercício docente em SIR. Concomitantemente, no exercício docente de Margarida coexistem trajetos erráticos, pois das linhas de estratificação que habitam o trajeto costumeiro brotam, tal qual um rizoma, uma instância micropolítica (AXT, 2004), composta com as linhas de fissura e de ruptura, e essas favorecem a criação.

Margarida não tinha como prever que, ao organizar sua intervenção a partir do uso da informática adaptada e do APD, abrir-se-ia ao inventivo, às linhas de criação que fissuram e rompem com o que está estratificado, traçando uma micropolítica em que a intervenção se fez in(ter)venção. Ao recorrer ao trabalho com o computador de modo acessível, Margarida experimenta junto com Tarciso um sistema próprio de modelização e propõe-lhe um outro modo de relação com o mundo. Ensinou-lhe a usar o Teclado Virtual do Windows (TVW)¹²⁶, para que ele pudesse digitar com independência. Tarciso interessou-se por esse recurso, pois via aí a possibilidade em associar-se a uma rede de relações sociais e se comunicar com amigos via *Messenger* (MSN), o que fendeu as proposições de intervenção de Margarida, que eram as de trabalhar com conhecimentos que servissem aos conteúdos escolares: atividades de leitura, escrita, matemática e raciocínio lógico, entre outras.

Nesse encontro de corpos, fluxos e linhas se põem a funcionar. Ao dizer a Margarida de suas proposições, Tarciso forçou um desvio na ação docente, tão regrada, de Margarida. No seu território seguro, a SIR,

- Dois anos e meio que ele já não vem à escola... Eu estou fazendo o atendimento dele em casa. Chegou esse notebook aqui, do MEC, que veio destinado para a SIR. Eu levo esse computador até a casa dele pra gente trabalhar. E lá tem uma *internet*, ou melhor, um "gatonet", como eles chamam. Na frente da casa dele tem uma *lan house*, e a mãe paga uma taxa à *lan house* para terem acesso à *internet*.

- Hum, que legal.

- Então, quando eu chego lá, é muito interessante. O fio fica todo dobrado atrás de um quadro. Eles tiram o fio lá de trás e puxam até a cozinha, onde eu faço o atendimento. Vou mostrar umas fotos pra vocês (ANOTAÇÕES DE EVA, 2010).

¹²⁶ Teclado visual com todas as teclas padrão, onde se pode selecionar as teclas usando o mouse ou outro dispositivo para percorrer as teclas na tela.

não era permitido ter acesso às redes sociais. Quando as pessoas tentavam acessar essa mídia na escola, aparecia o desenho de um cadeado como que para declarar, com a imagem, a proibição de ingresso nessa rede social (ANOTAÇÕES DE EVA,

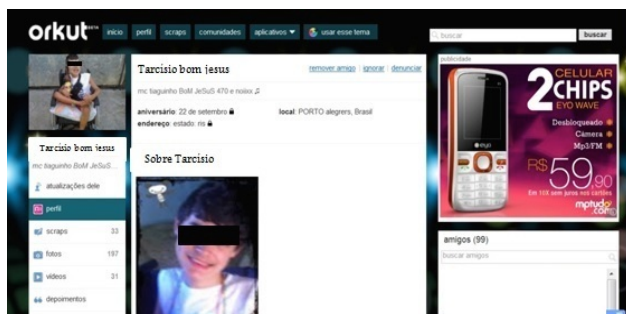


Figura 39: Perfil no Orkut (Fonte: <http://www.orkut.com.br/Main#Profile?uid=+***>>).

começou a fazer uso do computador de modo independente. Configurado para a opção de focalizar teclas¹²⁷, passou a navegar pela *web* com independência para pesquisar o que quisesse e se comunicar com parentes e amigos, posteriormente estendendo esse contato a colegas e professores. Com o *login*¹²⁸ criado, produziu um *blog*, onde registrou várias postagens, e acessou o *MSN*, por meio do qual conversava com Margarida. Assim, Tarciso e o computador *fazem máquina* (DELEUZE; PARNET, 1998).

Desse modo, o estreitamento de suas relações interpessoais foi alavancado, o que o relançou ao social e, por efeito, à retomada do convívio com pessoas do ambiente escolar. Foi através do *e-mail* e do *Orkut* que retomou o contato com os colegas e professores, que também criaram *e-mail* para se comunicarem com ele e o adicionaram as suas redes sociais virtuais, assim como forjou novas relações com professores e colegas que não conhecia, com o espaço arquitetônico da escola que tinha sofrido alterações arquitetônicas, por sua cogestão sobre o APD e por aspectos que remetiam à retomada de sua escolarização, todos elementos que se forjaram como uma prática necessária ao seu retorno à sala de aula.

Nesse e-mail, eu quero perguntar como é que o Tarciso está. Se algum dia ele vai poder voltar às aulas (ANOTAÇÕES DE EVA, 2010).

¹²⁷ Esse teclado contém uma opção de acessibilidade que permite ao indivíduo adequar o uso à sua dificuldade motora. Para escrever, Tarciso posiciona a seta de seleção na tecla escolhida no teclado virtual para que ocorra a grafia da letra, número ou acento, assim como de um comando (dar espaço, por exemplo), não necessitando do clique no mouse para confirmar sua escolha.

¹²⁸ Identificação através de um nome e uma senha que dão acesso a serviços como *e-mail*, *blog* e *Orkut*, através do sistema *online* do Google.

Uma reaproximação que também se deu de modo físico. Colegas e professores visitaram-no em seu aniversário, levando-lhe um cartão de felicitação assinado por todos e, durante o processo eleitoral de escolha da direção da escola, foi assediado por candidatos que divulgaram suas plataformas eleitorais, as quais foram discutidas posteriormente com a família e a professora Margarida.

Esse trabalho ganhou proporções na escola, com o apoio da equipe diretiva, professores e alunos que se engajaram na retomada do convívio escolar de Tarciso, impulsionados pela in(ter)venção de Margarida e pela in(ter)venção operada por ele no acoplamento com a máquina computacional, assim como na SMED/POA, que divulgou o trabalho realizado em sua página institucional na web, o que, por sua vez, impulsionou a realização de uma entrevista com Tarciso, sua família e Margarida, e que foi distribuída por uma rede televisiva. Nessa entrevista, falou de sua vontade em ganhar um computador, e algumas pessoas entraram em contato com a família depois dessa veiculação, mas seu pedido não foi concretizado, o que o deixou frustrado.

Eu preciso de um *netbook* pra eu voltar pra escola (ANOTAÇÕES DE EVA, 2010).

Logo a seguir, Tarciso fez parte de um concurso escolar promovido pela SMED/POA, relativo ao primeiro descarte do lixo eletrônico da cidade de POA, junto com estudantes da RME/POA, cujo prêmio era um computador. Para participar, era necessário criar um *Blog*. Como ele já tinha o seu, realizou a postagem exigida no concurso, falando sobre o rejeite. E foi assim que foi premiado, como aluno homenageado, com um *netbook*. Quase que conjuntamente, recebeu, via Ministério Público, verba para compra de cadeira de rodas automatizada.

Com a chegada da cadeira de rodas motorizada, o aluno voltou a adquirir segurança quanto a sua mobilidade e à independência de sair sozinho, sem depender de ninguém a lhe guiar. E ganhou as ruas da vizinhança e do bairro, chegando a ir buscar na escola o presente de final de ano que recebeu¹²⁹.

Tanto a premiação quanto a chegada da cadeira motorizada impulsionaram Tarciso a retornar aos bancos escolares, assim como sua inserção em redes sociais, que também produziram esse efeito. Assim, voltou a frequentar as aulas no ano letivo posterior (2011), o que dissolveu o APD.

¹²⁹ Os *Correios* realizaram uma campanha de Natal para distribuição de presentes. Alguns estudantes da escola, como Tarciso, enviaram cartas com pedidos.

Vê-se o modo estratificado e o composicional da máquina abstrata da educação funcionando no exercício docente de Margarida, em sua in(ter)venção no APD. Entre o costumeiro e o errante. O trajeto costumeiro é aquele que se organiza em torno de sua ida à casa de Tarciso, uma vez por semana, e de lá permanecer por pelo menos uma hora. A cada vez, ouvia a mãe falar sobre as mazelas de seu filho, em que o traço da doença era destacado, relatando os atendimentos médicos a que tinham ido e o que lhes haviam dito, os movimentos em busca dos direitos de ter alimentação e locomoção gratuitas, suas idas e vindas do fórum. Enquanto isso, Tarciso ficava quieto, olhando a situação de longe, dando um pitaco aqui, outro acolá... Esse momento se descaracterizava quando, exasperado, pedia à mãe para parar de falar para que ele pudesse trabalhar com Margarida, o que também se repetia, sem diferir, semanalmente.

Outra ocorrência organizava e repetia-se nesse APD: o uso do computador. Essa era uma das poucas certezas que Margarida tinha quando se dirigia até a casa de Tarciso, por isso elaborava estratégias de ensino e de aprendizagem que contassem com essa ferramenta: escrever *e-mails*, realizar postagens no *blog*, postar fotos no *Orkut*, ler pesquisas realizadas na *internet*...

Coexistindo com o trajeto costumeiro, há o trajeto errático. Durante o APD de Tarciso, pessoas chegavam a sua casa sem serem aguardadas; outras vinham para participar do encontro sem que nem mesmo Margarida tivesse conhecimento (algumas vezes, participaram do atendimento o seu melhor amigo e sua irmã caçula). Isso trazia uma inconstância ao atendimento pedagógico, tendo de ser adaptado a cada um desses momentos, de modo que acolhesse essas pessoas que queriam viver com Tarciso a reaproximação da escola em sua casa, tendo em vista que a professora é quem era uma estrangeira nessa residência, e não eles.

Então, pessoas inesperadas participavam do atendimento, seja tirando fotografias com Tarciso, seja sentando ao lado dele e pesquisando assuntos no computador, seja auxiliando-o a escrever uma postagem no seu *blog*, seja propondo

M - Vamos mostrar pro Felipe o que tu aprendeste na última vez que eu vim aqui? É um teclado...

F - Vertical!

M - Vir... Virtual. É assim que se chama.

T - Vertical... (risos).

M - Minimiza o teclado, Tarciso. Vamos lá nos meus documentos, lembra?

T - Tu não trouxeste a câmera hoje?

M - Não, mas eu tenho a câmera do meu celular. [...] Tu me pediste um CD para salvar as fotos. [...]

T - É que eu tenho vídeos naquele computador lá.

M - Que vídeos?

F - Uns vídeos de que ele foi pro...

T - Estádio!

F - Pro estádio.

T - Vamos ali. Eu só vou te mostrar algumas fotos e os vídeos (ANOTAÇÕES DE EVA, 2010).

coisas para serem realizadas por Margarida. Houve também situações em que Tarciso não estava se sentindo bem, e outras em que ele propunha uma atividade diferenciada da que iria ou estava sendo realizada. O APD funcionava na inconstância, era no instante do encontro que ele ia acontecendo e sendo traçado, não se submetendo ao domínio da antecipação (SILVEIRA, 2014).

A morte rondava o APD. A linha molar da morte é da ordem do intransponível e da finitude do corpo. Limitava e fixava a vida de Tarciso e de sua família, estratificando-a. A in(ter)venção de Margarida fez um outro investimento que potencializou a vida, deslocando a ênfase no corpo estratificado e no organismo para o seu processo de atualização. Proliferou o corpo infinito, entendido como espaço intensivo, flexível e aberto que não se deixa aprisionar pela representação (RODRIGUES; PEIXOTO JUNIOR, 2011).

Não se teve como burlar a morte de Tarciso, foi inevitável. Depois de ter retornado à escola em 2011 e de estar frequentando as aulas por três meses, ele se afastou por ter sido acometido por uma gripe muito forte, à qual não resistiu. A morte e sua linha de destruição e de afetos tristes. Destruição de sua vida em família, da participação na escola e do convívio escolar com colegas e professores, afetos tristes por seu desaparecimento antecipado (Figura 40).

Ontem à noite, eu recebi um telefonema da supervisora Nina, me dando a notícia de que Tarciso tinha falecido. Estava muito nervosa, custou a me dar a notícia. Acho que temerosa, sei lá?!?! Disse que uma aluna tinha ligado para uma professora e que esta, por sua vez, ligou para ela [...]. O que será que aconteceu? No decorrer do outro dia, esta informação se confirmou (ANOTAÇÕES DE EVA,

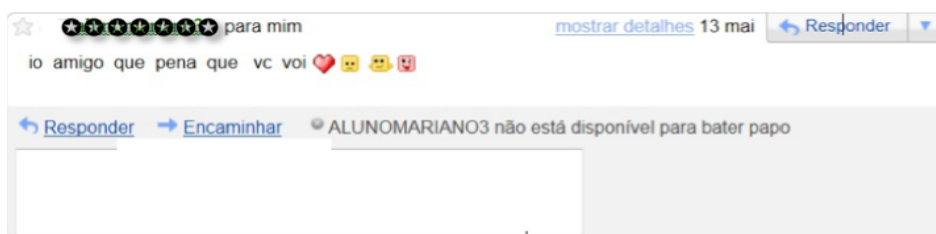


Figura 40: Despedida.
(Fonte: Correio Eletrônico da estagiária de inclusão Dorothy).

A experimentação de Tarciso nesse novo domínio o fez sair da opressão a que estava submetido, doente e restrito a sua residência, fazendo-o ressignificar e ressingularizar o modo como fazia uso do computador. Assim, criou-se uma instância local de subjetivação coletiva, criando uma produção *sui generis* na qual

Tarciso foi levado a fazer uso do computador de modo inventivo, quando isso lhe escapava completamente. Ao se confrontar com essa nova matéria de expressão, *online*, vivenciou situações diferenciadas das corriqueiras e recompôs sua corporeidade existencial (GUATTARI, 1992). Nesse conjunto, a microinvenção de Tarciso não teria acontecido sem a in(ter)venção da professora Margarida.

E são os trajetos que colocam em marcha o exercício docente em SIR de Margarida. Trajetos que se constituíram na experiência (AXT, 2011b) do que permaneceu constante, trajeto costumeiro, e do que variou, trajeto errático.

3.5.3.2 O encontro com Renan

Renan (Figura 41)¹³⁰ ingressou na escola com oito anos e seis meses, em uma turma de alfabetização. Em seu quarto ano de escolarização, passou a ser acompanhado pela professora Margarida, pois nos anos anteriores, era outra professora realizava com ele esse AEE. Em sua cartografia sintomatológica, é um estudante com Paralisia Cerebral, termo empregado como denominação geral de transtornos diversos que têm em comum uma alteração ou alguma perda do controle motor causado por lesão encefálica, ocorrida no período pré-natal ou durante a primeira infância (BASIL, 2004). Manifesta-se em um sintoma motor de forma espástica¹³¹ e em déficit na fala.

MI NHA HISTÓRIA

RENAN É MEU NOME.
 Meu casa ○○○○○○
 11 anos .
 Airton é meu amigo.
 Escola ○○○○○○
 Luzia professora.



Figura 41: Minha história.
 (Fonte: Arquivo pessoal da Professora Luzia).

¹³⁰ Tarefa proposta em sala de aula, em que o estudante tinha de se apresentar escrevendo um texto. Escreveu o texto no Word e usando o TVW. Transcrição: Minha história: Renan é meu nome. Minha casa é a ★★★★★★. Tenho 11 anos. Airton é meu melhor amigo. Estudo na escola ★★★★★★. Luzia é minha professora.

¹³¹ Diz-se do estado em que a musculatura está contraída exageradamente e a movimentação é difícil; hipertônico (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 813). Fenômeno em que ocorre o aumento patológico do tônus muscular e a hiperatividade reflexa mediada por uma perda do controle inibitório do neurônio motor superior (BOTLE; NICKEL; AKESON, 1988).

Esse estudante foi iniciado no uso de recursos da TA na instituição-lar em que reside. Assim, comunicava-se através da CAA, com pranchas de comunicação¹³² e vocalizador¹³³, e era acompanhado quanto a sua adequação postural (mesa adaptada e cadeira de rodas) e usando órteses de posicionamento¹³⁴. Realizava as atividades escolares em um computador.

O aluno usava expressões faciais e gestuais, bem como símbolos PCS (*Picture Communication Symbols*)¹³⁵ para se comunicar. Tais símbolos estavam discriminados nas pranchas de comunicação impressas (Figura 42), afixadas na mesa acoplada a sua cadeira de rodas, e dinâmicas, disponibilizadas em seu *notebook*, ambas confeccionadas a partir do *software Boardmaker* e *Boardmaker with Speaking Dynamically Pro*¹³⁶.

O dedinho que Renan usa para apontar é dobrado... Muitas vezes ele deixa o dedo no meio das letras e eu não sei bem onde está posicionado. O computador já favorece, digita a letra que quiser. E eu visualizo melhor. Não sei se vocês percebem isso (ANOTAÇÕES DE EVA, 2011).



Figura 42: Prancha de comunicação impressa.
(Fonte: Arquivo pessoal).

A estratégia de comunicação de Renan era apontar elementos das pranchas impressas com seu dedo indicador e selecionar elementos de uma prancha dinâmica com o cursor do computador, que era movimentado com o apoio de um mouse adaptado. Assim, construía palavras em prancha de comunicação com as letras do alfabeto, respondia questões a ele direcionadas, incluindo também as atividades escolares, e anunciava vontades e sentimentos que não podiam ser expressos em sua linguagem corporal.

¹³² Pranchas construídas com materiais concretos, desenhos, fotografias, símbolos pictográficos, números, letras, palavras que representam objetos, ideias, sentimentos,

¹³³ Pranchas com produção de voz.

¹³⁴ Minimizam as complicações decorrentes de contraturas e/ou deformidades.

¹³⁵ Sistema simbólico gráfico disponibilizado através do *software Boardmaker*, programa de computador desenvolvido para confecção de pranchas de comunicação impressas e dinâmicas.

¹³⁶ *Software* usado para a confecção de pranchas de comunicação que tem também funcionalidades de escrita e fala acessíveis.

Prof. A – Em quem o Renan votou (na eleição de direção)?

Prof. M – Não sei. Pergunta pra ele que ele te mostra na prancha, se ele quiser.

(Renan balança a cabeça afirmativamente)

Prof. A – Em quem tu votaste?

(Renan aponta para o número 1, da Chapa I.)

Prof. A – Legal, Renan! Eu também! (ANOTAÇÕES DE EVA, 2010).

Ao usar as pranchas impressas, organizadas em um porta-pranchas, Renan necessitava do apoio de outra pessoa para folhear as páginas, seguindo as pistas de acordo com as indicações dadas por ele, o que, algumas vezes, tornava o processo comunicativo impreciso. Quando essas pranchas se tornaram dinâmicas, uma vez instaladas em seu computador pessoal, ele passou a comunicar-se com maior autonomia e usando outros recursos comunicativos, como o teclado virtual e o editor de texto, em que podia grafar o que queria, em vez de apontar em pranchas, e

reproduzir em áudio.

Assim, a CAA e a informática adaptada faziam parte da rotina escolar de Renan que, inicialmente, usava um *notebook* emprestado do Laboratório de Robótica Educativa, no qual se acoplava um teclado com colmeia e o Teclado *Intellikeys* USB (Figura 43) para sua digitação em editores como o *Word* e o *Power Point*. Em momento posterior, fazia uso de teclados virtuais (TVW e do *software Boardmaker with Speaking Dynamically Pro*), do mouse esfera (*trackball*), e acrescentou aos editores de texto já usados o processador de texto desse *software* de comunicação, agregando assim as funções de fala e de ajuda à escrita, com predição das palavras à medida que vão sendo digitadas, o que imprimia uma rapidez a sua escrita e uma comunicação mais imediata. Aqui ele já possuía o seu computador pessoal, que era fixo na mesa acoplada à cadeira de rodas, assim como o mouse.

- Eu queria ver o Renan trabalhando com o *trackball*, porque a estagiária me disse que ele trabalha muito bem com esse mouse adaptado. Eu acho que tem que trazer pra sala de aula, pra usar com o *notebook* [...]. Eu acho que não rende muito as pranchas, temos que investir nelas, mas também não é uma coisa que funcione assim, rápido. Na verdade, eu quero um trabalho com ele mais específico. Ele me mostrando as letras rola muito mais (ANOTAÇÕES DE EVA, 2011).



Figura 43: Renan e seus artefatos.
(Fonte: Arquivo pessoal e arquivo professora Luzia).

As atividades pedagógicas eram adaptadas, disponibilizadas diretamente no computador de Renan ou adaptadas em outros materiais.

Dorothy mostrou-me um jogo muito legal, adaptado por ela de uma atividade de sala de aula. Encontrou uma solução bem criativa! A professora nos deixa os materiais de aula e Dorothy e eu produzimos em material acessível. Fez um material de contagem bem bacana (ANOTAÇÕES DE EVA, 2011)!

Para responder a uma interpretação de texto, entregue em folha xerografada, a estagiária de inclusão lia a pergunta realizada; ele respondia, apontando letra após letra em sua prancha de comunicação, e ela grafava as letras apontadas por ele, por exemplo.

A mesma adaptação acontecia com os recursos pedagógicos (Figura 44). O material dourado¹³⁷ foi confeccionado em E.V.A. e velcro para que Renan pudesse manipulá-lo usando uma luva, assim como letras e números móveis foram imantados para montagem de palavras e expressões matemáticas em quadros de metal e feltro.

¹³⁷ Material criado pela médica e educadora italiana Maria Montessori, tem como foco o trabalho com a matemática. Através dele, propõem-se atividades que auxiliam na aprendizagem do sistema de numeração decimal, conteúdo curricular do ano ciclo que Renan frequentava.



Figura 44: Recursos pedagógicos e atividades adaptadas.
(Fonte: Arquivos pessoais das professoras Luzia, Margarida e Sandra e da estagiária Dorothy).

Como muitas cartografias se atravessam na cartografia da vida de Renan, nos anos de 2010 e 2011, ele teve de se ausentar da escola devido à falta de estagiárias do Projeto de Estágio de Apoio à Inclusão. Os acadêmicos do Curso de Pedagogia e os estudantes do Curso Técnico de Auxiliar de Enfermagem deixaram de estagiar na escola devido a questões relacionadas ao seu

Nós temos que pressionar a Prefeitura, não podemos ficar sem estagiárias! A SMED tem que lotar uma estagiária aqui, imediatamente (ANOTAÇÕES DE EVA, 2010)!

deslocamento, pois o transporte coletivo se distanciava das imediações da escola, que fica situada em um local de difícil acesso. Outros cediam à pobreza do lugar, visto que a urbanização do entorno era precária e as pessoas da região tinham uma renda mensal baixa, o que incidia em moradias simples, feitas em madeira e até mesmo de papelão, na precariedade de acesso a recursos como alimentação, saneamento e saúde básica, e no envolvimento de alguns moradores com drogas e armamentos, que se expressavam nas narrativas de alunos e pais, assim como na mídia televisiva e jornalística (ANOTAÇÕES DE EVA, 2010).

No ano de 2010, uma estagiária de inclusão chegou somente no segundo semestre letivo, e no outro ano, a escola não contou com nenhum universitário para acompanhar as atividades pedagógicas e de higiene de Renan. Esse fato o impedia de frequentar as aulas todos os dias, por uma questão institucional da mantenedora que não disponibilizou outros serviços de apoio que promoveriam a participação do aluno no ambiente escolar¹³⁸. Concomitante a isso, ele teve episódios de refluxo gastroesofágico¹³⁹ e de pneumonia, além de ter realizado procedimentos cirúrgicos de gastrostomia e funduplicatura¹⁴⁰ que o afastaram do convívio escolar.

Margarida buscou na semelhança sintomatológica — o afastamento de estudante da escola por motivo de doença — o argumento para estender a proposta de APD, realizada anteriormente com Tarciso, a Renan. Nesse momento, o APD já estava determinado pela SMED/POA e a instituição-lar concordou com esse direcionamento. Foi assim que a professora da SIR passou a frequentar sua residência, levar tarefas escolares e realizá-las com o estudante, assim como propor outras estratégias de aprendizagem que envolviam a TA.

¹³⁸ Ao apresentar-se o APD como uma alternativa à participação de Renan na escola, não quer-se eximir a instituição mantenedora da unidade de ensino onde o aluno participa (SMED/POA) de seu compromisso em oferecer aquilo que é de direito ao aluno, nesse caso os serviços de apoio que promoveriam a participação do aluno em sala de aula e no contexto escolar.

¹³⁹ Passagem do conteúdo gástrico para o esôfago, devido à anormalidade anatômica ou funcional da cárdia, o orifício superior do estômago.

¹⁴⁰ Procedimento cirúrgico realizado no fundo do esôfago para correção do refluxo gastroesofágico.

Com esse estudante, Margarida não pôde empregar nenhum dos ambientes virtuais usados com Tarciso (E-mail, Orkut e MSN) para promover a comunicação entre ele, seus colegas e professores, por orientação dos responsáveis pela instituição-lar (ANOTAÇÕES DE EVA, 2011). Na busca por outras estratégias de in(ter)venção que estabelecessem uma relação entre ele e a escola, a professora de SIR e a professora de sala de aula propuseram-se a criação de videoaulas. E assim, foram criados vídeos de pessoas da escola mandando-lhe recados de apoio e incentivo, dos conteúdos escolares e das professoras e colegas enviando-lhe tarefas e desafios.

Hoje, Renan, a gente está brincando com o valor posicional. Tu pegas os três potinhos de iogurte e os palitinhos de picolé [adaptados]. A partir dos números que a profe vai te passando [em folha mimeografada], tu vais colocando quantos palitinhos vão em cada casa. Então, se eu te der o número cento e quarenta e nove, tu vais colocar nove na unidade, quatro na dezena e um na centena. Certo!?! (ANOTAÇÕES DE EVA, 2011).

Foram apresentados a Renan *softwares* de edição de fotos e de gravação de áudio, que o auxiliariam na sala de aula. E assim, ele também quis realizar gravações. Realizaram uma gravação de áudio em que Renan manda *Oi* aos colegas e professores. Por não articular a fala, fez um esforço enorme para pronunciar essa saudação, o que parece ter relação com o acolhimento que sentiu por parte de sua turma e professores e da reciprocidade que queria demonstrar a eles.

- Eu chorei, quando ele chegou aqui na cozinha, me chamou e botou o computador a falar! Ele disse:
- Flor, eu te amo!
- Me lavei de tanto chorar!
Foi emocionante ver que ele podia falar (ANOTAÇÕES DE EVA, 2011).

Algo que fissurou esse trabalho foi o uso que Renan fez do *software* Audacity¹⁴¹, um editor de áudio que lhe possibilitaria gravar o conteúdo desenvolvido em sala de aula. Usou-o para registrar uma conversa entre duas pessoas, em que falavam de uma outra, e mostrou-o aos responsáveis pela instituição. Isso causou um mal-estar que culminou com a remoção do *software* de seu computador. Essa foi uma invenção de Renan que se concretizou a partir da in(ter)venção de Margarida, que buscou na TA esse aplicativo para promover sua comunicação. Jamais se pensou que ele faria esse uso do *software*.

Renan reinventou o uso dessa TA, mas não foi sua criação que prevaleceu. Apesar dessa sanção, percebe-se a inventividade no uso de um *software*,

¹⁴¹ *Software* disponível para download em: <<http://audacity.sourceforge.net/download/?lang=pt-BR>>.

deslocando-se da molaridade estabelecida por Margarida, quando ela se referia ao editor de áudio como um apoio a suas aprendizagens em sala de aula. Ao fazer essa gravação, Renan quebra a serialidade APD-sala de aula, desviando do que foi traçado, mostrando abertura ao social e ao que está acontecendo ao seu redor, mesmo quando parece estar meramente recuperando-se de problemas de saúde e procedimentos cirúrgicos... Bifurcou sua existência, deixando de viver passivamente, e agindo, *fofocando*, numa “ruptura de sentido autofundadora de existência” (GUATTARI, 1992, p. 33).

Ao mesmo tempo, o APD de Renan promoveu uma mudança no modo de funcionamento da sala de aula e da SIR, já que em muitos momentos, professoras e alunos se envolviam com as gravações dos vídeos e pensavam atividades em que ele pudesse participar mesmo sem estar presente, flexibilizando a molaridade que organiza o currículo escolar. Mais uma vez, o acoplamento homem-máquina potencializou a in(ter)venção de Margarida e as repetições e invenções de Renan.

O APD de Renan finalizou-se no ano letivo 2011, pois uma linha de destruição rompeu sua participação na SIR: o pedido de sua transferência para outra escola. Quando o pedido se efetivou, no início do ano letivo de 2012, definitivamente a in(ter)venção pedagógica de Margarida rompeu-se, assim como as estratégias de ensino e aprendizagem elaboradas para ele e com ele. Renan desterritorializou forçosamente sua participação nessa escola e se reterritorializou na escola nova. E aí já se estabelecem outros movimentos e direcionamentos que não se pode mais acompanhar.

3.5.3.3 Exercício docente em SIR, a coexistência de trajetórias

Mesmo que o vivido seja segmentarizado espacial e socialmente (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 83), assim como os indivíduos e as instituições são segmentarizados conforme a natureza de seu trabalho, é através do seu ultrapassamento que se pode visualizar mundos que friccionam essas segmentarizações impostas. Quando essa professora de SIR se deixou naufragar nas zonas indeterminadas e nas inimagináveis imprecisões e imprevistos que afetam uma atividade laboral formal, abriu seu labor a novas conexões.

A vida na escola de Renan e Tarciso problematizou a intervenção de Margarida fazendo-a in(ter)venção, e a animou. Esses encontros forçaram a

articulação de um outro modo de se habitar a escola e o território da SIR, o que remete à maleabilidade do exercício docente em detrimento da valorização da molaridade, do que não pode ser meramente repetido. Ao agarrar-se a uma brecha de aproximação anunciada por Tarciso, Margarida seguiu uma linha de fuga que abalou a forma hegemônica como se constituía a intervenção de uma professora de SIR e propôs o APD a esse estudante e sua família. Não se sabe ao certo o que a levou a tomar essa atitude, pois foi da ordem do intensivo e das afecções. Sabe-se que esse ato/ação pedagógico/pedagógica fissurou uma práxis ordem estabelecida e possibilitou a elaboração de uma outra estratégia de acompanhamento escolar que até então não tinha sido desenvolvida na instituição de ensino a que estavam ligados e na RME/POA, a que eram afiliados.

Ao desarticular a organização do AEE em SIR, propondo o APD, Margarida abriu-se a novas experimentações e agenciamentos, sem que isso destruísse seu exercício docente nesse serviço de apoio. O movimento de abandonar o território seguro da SIR provocou um/uma ato/ação ética que lançou-a, assim como aos alunos, professores, familiares e profissionais envolvidos, num empreendimento afirmativo. Ao deixar-se afetar pela intensidade vivida e experimentada no encontro com esses alunos, demonstrou coragem em lançar-se rumo a um exercício docente indeterminado, nunca traçado de antemão, criando “um espaço alternativo de ação” (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p. 119).

Ao traçar essa linha de fissura sobre a máquina abstrata da educação, Margarida seguiu o que era desviante e produziu um conjunto de situações novas. Aproveitou a brecha dada pela família de Tarciso, pela instituição-lar de Renan, pela escola e pela instituição municipal a que estava ligada. Isso permitiu visualizar os dois polos que coexistem em um exercício docente: o da linha de fuga, composicional, que desterritorializa funções e formas de se acompanhar pedagogicamente os estudantes indicados a participar da SIR, e o da estratificação, quando realiza uma in(ter)venção organizada de acordo com parâmetros traçados pelo aparelho de Estado SMED/POA, na mesma medida em que esse aparelhamento captura a in(ter)venção de Margarida para reterritorializá-la como uma das atribuições da professora de SIR, e quando Margarida tenta repetir o APD com outro estudante, endurece o movimento de flexibilização.

O exercício docente de Margarida no APD constituiu-se no binarismo escolar-não escolar: professora de SIR ligada à escola realizando uma in(ter)venção

pedagógica em espaço domiciliar. Ao admitir-se uma binaridade, pressupõe-se que tanto a professora de SIR quanto os alunos, seus familiares e responsáveis são seres segmentários. Mas esses indivíduos conseguiram abrandar esse esquema ao se deixarem afetar pelo encontro de corpos, tecendo uma micropolítica de in(ter)venção. Reverteu-se o sentido negativo do contágio (deficiência/falta de eficiência), colocando-o a serviço da vida (DELEUZE, 2009, p. 154), indicando uma direção nova, desviante, geradora da grupalidade, de corresponsabilidade com o outro, de rede de cuidado e de coparticipação.

A partir da contingência de duas situações educativas peculiares, Margarida pôde compor um modo díspar de acompanhamento escolar que, ao mesmo tempo que leva em consideração a estabilidade de uma estrutura educativa, percebe a imprevisibilidade produzida no encontro com esses alunos, familiares, instituição-lar, seus professores e colegas. Os trajetos percorridos pela professora de SIR expressam um caráter itinerante e móbil, ao mesmo tempo que apresentam um cunho sedentário e estático, costumeiro.

Assim, a in(ter)venção de Margarida se fez híbrida. Nela coexistem as segmentaridades molar e molecular, os modos estratificado e composicional, os trajetos costumeiro e errático. E já se sabe que não há hierarquia de uma segmentaridade, modo e trajeto sobre o outro...

SOBREPOSIÇÃO 4 INVENTIVIDADE MOLECULAR E SUBJETIVIDADE CAPITALÍSTICA



Figura 45: Corpo sobre tela. (Fonte: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2013/10/1357480-coreografo-com-paralisia-cerebral-e-destaque-em-mostra.shtml>>).

Um bailarino com paralisia cerebral faz de seu corpo uma espécie de pincel e pinta com ele um quadro em cena. Isso é o que a fotografia de Eduardo Knapp¹⁴² — que abre esta sobreposição — nos dá a ver (Figura 45). Essa é uma das expressões visuais do espetáculo de dança *Corpo sobre Tela*¹⁴³, inspirado na

obra do pintor irlandês Francis Bacon, dirigido por Marcos Abranches¹⁴⁴ e Rogério Ortiz¹⁴⁵. Um corpo-pincel que pinta a tela com movimentos intencionais, voluntários, e com espasmos incontrolláveis, involuntários...

Corpo, tinta e tela num acoplamento com os aparatos da pintura e numa composição com a arte, diferente a cada espetáculo, se misturam, fundem-se e criam uma obra singular. A tinta escorrega na tela com o corpo e o corpo se acopla à tela, fazendo a tinta dançar. O corpo se imprime à tela e a tela imprime-se no corpo, numa associação indissociável que extravasa códigos da arte que se embaralham nesse corpo em tela e tela em corpo.

Como o dançarino, com seu bailado voluntário e involuntário, Margarida expressa em sua in(ter)venção pedagógica o exercício docente em SIR que se manifesta a partir da coexistência de trajetos costumeiros e erráticos, de organizadores e desorganizadores, de normativas e extravasamentos, de

¹⁴² Fotojornalista da Folha de São Paulo.

¹⁴³ Espetáculo que fez parte da Programação da Mostra Internacional de Arte +Sentidos, promovida pela Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo e realizada no teatro Sérgio Cardoso, em São Paulo, de 16 a 27 de outubro de 2013. As doze montagens apresentadas nessa mostra foram produzidas por artistas com e sem deficiência e levaram a produção e o consumo da arte por todas as pessoas ao debate público (Disponível em: <<http://www.maissentidos.org.br/2013>>).

¹⁴⁴ Bailarino e coreógrafo.

¹⁴⁵ Iluminador e cenógrafo.

estratificações do aparelho do Estado e de variações contínuas da máquina de guerra¹⁴⁶, de processos de subjetivação e da inventividade molecular, em que se aprende a fazer, desfazer e desfazer-se (DELEUZE; GUATTARI, 1997b).

Guattari e Rolnik (2010) propõem a ideia de uma subjetividade capitalística de origem industrial, maquinica, fabricada, modelada, recebida, consumida pela sociedade, pela comunidade, pela escola, que produz modos de relações humanas: o modo como se trabalha, como se é ensinado, como se ama etc. Como produção social, a subjetividade é modelizada desde a infância, desde o “ingresso da criança no mundo das línguas dominantes, com todos os modelos tanto imaginários quanto técnicos nos quais ela deve se inserir” (GUATTARI; ROLNICK, 2010, p. 49) e fabrica relações dos indivíduos com o mundo e consigo mesmos. Sabe-se que há uma heterogeneidade de componentes que concorrem à produção de subjetividade, entre eles, “componentes semiológicos que se manifestam através da família, da educação, do meio ambiente, da religião, da arte, do esporte” (GUATTARI, 1992, p. 14). Então, a subjetividade é produzida individualmente, coletivamente e institucionalmente, ultrapassando a oposição clássica entre sujeito individual e sociedade, pois uma coisa é o corpo individual (individualização do corpo) e outra a multiplicidade de agenciamentos da subjetivação, fabricados e modelados no registro do social (GUATTARI, ROLNICK, 2010, p. 40).

Com relação à educação, pode-se remeter esse regime de signos à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que compõe uma prática discursiva que opera como descritora e explicitadora de significados e sentidos sobre os indivíduos (corpo individual), modelando a subjetividade através de seus direcionamentos relacionados à escola inclusiva. Ao difundir a necessidade de ajudas técnicas para a permanência com qualidade dos estudantes com deficiência no ensino comum, a Política afere processos de integração e normalização que forjam um sistema de identificação modelizante, definindo a maneira como esses indivíduos devem ser percebidos pelo mundo, familiares e professores, gerando um modelo unívoco de ser e estar na escola.

Quando uma política educacional atribui um lugar ao indivíduo (aluno e professor), funda e fundamenta um modo de ser e existir que é pensado previamente ao seu devir institucional, seja evocado pelos saberes educacionais,

¹⁴⁶ Máquina abstrata mutante (DELEUZE; GUATTARI, 1997b).

pelos currículos, pelas metodologias pedagógicas etc., seja sendo capturado por um modo de pensar dominante que lhe preexiste. Desse modo, antecipa problemas e soluções gerais da educação, e cabe à escola e ao professor ajustarem suas ações às intenções e proposições de seus elaboradores (AXT; MARTINS, 2008), dos propositores da educação inclusiva. Aqui se vê a manifestação do plano de estratificação da máquina abstrata da educação ressoando nos trajetos costumeiros traçados na intervenção pedagógica repetitiva da professora Margarida que se baseia no modo de fazer das professoras de SIR, nas funcionalidades dos indivíduos com deficiência e nos modos de ser e estar nas escolas de ensino comum.

O indivíduo que se encontra sob o olhar da PNEEPEI é produzido, então, capitalisticamente. Capturado por uma subjetividade dominante de que precisa de apoio integral ou parcial para frequentar o espaço escolar comum, são-lhe impostos modelos que devem ser incorporados em sua existência particular. Na medida em que modelam-se comportamentos, distribuem-se as pessoas e investe-se em identidades reconhecíveis (KROEF, 2003), como a do aluno com deficiência e a do professor do AEE, e dá-se vazão a modelos pré-formatados de como acompanhar esses estudantes e de como laborar na educação inclusiva na medida em que padronizam-se as ações pedagógicas.

Absorve-se a diferença através de um processo de homogeneização e, ao fazer isso, se sedentariza o espaço escolar. Marcam-se localizações fixas, nas quais o corpo sedentário (DELEUZE; PARNET, 1998) — aqui, os indivíduos com deficiência e o professor do AEE — é esquadrihado normativamente. Os corpos do aluno e do professor são cativados e essencializados por um modelo unívoco de ser/estar/laborar em escolas do ensino comum, o que se assemelha ao aprisionamento da infância: cada vez, sabe-se mais sobre uma criança — basta sabermos sua idade para antecipar sua conduta, sua reação, e assim, planejar estratégias de desenvolvimento (KOHAN, 2008). Então, a PNEEPEI forja um conjunto de sentidos, por meio dos diferentes olhares (histórico, biológico, antropológico, psicológico, psicopedagógico, pedagógico etc.) que perpassam significações em torno do indivíduo com deficiência, que vão desde a eliminação até a intenção de inclusão social (ROVEDA; POSSA, 2010), engendrando estratégias e totalizações sobre sua vida na escola, as quais envolvem o professor do serviço de apoio.

Compreendo, junto com Andrade (2007) e Lopes (2009), que a educação produz um conjunto de práticas que criam uma lógica própria de subjetivação dos indivíduos, principalmente quando implementada por uma política educacional que alcança todo o território nacional brasileiro, atravessando-os por sua segmentaridade dura, que determina modos de ser relacionados a uma lógica identitária e representacional na qual são capturados os indivíduos. Mas junto com essa linha molar, coexistem fluxos mutantes que atravessam os indivíduos, as instituições e a política, que provocam variações, atritos e desvios, que constituem um processo de vir a ser que se diferencia em si mesmo, ultrapassando limites e produzindo singularidades.

É a potencia do heterogêneo expressando-se como inventividade molecular, como subjetividade polifônica e rizomática que não se apoia em estratificações, mas em singularidades que abrem os indivíduos a novos campos de virtualidade (GUATTARI, 1992). Aqui se vê a manifestação do plano de composição da máquina abstrata da educação ressoando nos trajetos erráticos traçados na inventividade da intervenção pedagógica da professora Margarida, que criam um novo sentido e excedem a funcionalidade dos indivíduos com deficiência, que inventam modos de existência não representacionais.

Então, permeando as totalizações dominantes em torno do aluno com deficiência e do exercício docente do professor do AEE (trajeto costumeiro), habitam fluxos mutantes que desinvestem a PNEEPEI e a prática docente na escola (trajeto errante), visto que fissuram seu regime duro e operam no molecular, numa micropolítica processual que não sucumbe a essa produção de subjetividade, mas que constrói novos modos de subjetivação (GUATTARI; ROLNICK, 2010). Não nos esqueçamos de que a micropolítica sustenta a macropolítica...

Uma macropolítica educativa busca um modelo comum e homogeneizador que exorcize o que pode atrapalhar e incomodar, pela captura e regulamentação dos fluxos. Contudo, depende de uma micropolítica que põe em jogo normativas e organizadores. Nenhuma política se organiza somente na molaridade, depende do registro molecular, daquilo que insiste em flexibilizar os padrões estabelecidos, como a SIR da RME/POA que se estabeleceu de um modo dessemelhante de outras salas de apoio de redes de ensino diversas. E essa SIR, por sua vez, se constitui na política educativa municipal, que foi tensionada pelo APD realizado por Margarida junto a Tarciso e Renan. Há uma tensão entre a macropolítica e a micropolítica,

entre o plano estratificado e o plano composicional da máquina abstrata da educação.

Ao se deixarem afetar, Margarida, Tarciso e Renan passaram a habitar um *entreplanos* (AXT; MARTINS, 2008), plano indeterminado que se descentra do que está normatizado e enunciado, não se configurando de acordo com qualquer imagem prévia. Margarida inseriu um novo componente ao território escolar, criou novas possibilidades de in(ter)venção da professora de SIR e de funcionamento da sala de apoio, o que desencadeou movimentos que fizeram fugir a estabilidade existente no exercício docente em SIR.

Na medida em que Margarida não se ateu a um *script*, ela deu vazão às linhas de fuga que tensionaram as linhas segmentárias do funcionamento desse AEE de maneira produtiva, produzindo um novo agenciamento (AXT, 2005) — o APD — e potencializando modos de existência dispares.

Em estudos realizados em oficinas de práticas artísticas que ocorriam no Instituto Benjamin Constant¹⁴⁷, Kastrup e Barros (2009) perceberam que acolher os alunos cegos e desviar da condição em que se encontram, *tensão-condição* de subjetivação, promove uma *reinvenção existencial* desses indivíduos. Reinvenção que foi experimentada no exercício docente dessa professora de SIR, quando se desviou dos regramentos do AEE e esqueceu o estado médico-clínico dos alunos, realizando uma in(ter)venção a partir do computador, despertando mundos que não estavam visíveis à escola, aos alunos e seus familiares, como o uso de vídeoaulas e o uso de *e-mail* para dar continuidade a suas aprendizagens, e nos modos de existência inventados por Tarciso e Renan, que se valeram do computador e extravasaram suas proposições de uso. Assim, estudantes e professora escaparam das modelizações dominantes e forjaram uma produção maquínica da subjetividade, abrindo-se a novos universos e reinventando-se numa *heterogeneidade constitutiva* (PELBART; COSTA, 2003).

Ainda que uma escola siga as orientações estipuladas por uma macropolítica direcionada à inclusão escolar e que seus elementos estejam impregnados por representações idealizadas, percebem-se movimentos micropolíticos que tensionam essas reproduções, chegando até mesmo a descaracterizá-las. Produzir rasgos na

¹⁴⁷ Escola especializada para alunos com baixa visão e cegos, constitui-se como um centro de referência nacional no campo da deficiência visual. Localiza-se na cidade do Rio de Janeiro, no bairro da Urca (MORAES, 2009).

macropolítica educacional inclusiva é pensar outros modos de existir, diferentemente de imprimir uma lógica capitalística, e despotencializar as identidades e representações para potencializar os movimentos micropolíticos, pois essas duas políticas não consideram da mesma forma as classes, os sexos, as pessoas, os sentimentos (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

A flexibilidade opera na lógica capitalística e pode obrar uma inventividade, um foco molecular que pulsa em si mesmo antes de ressoar na política como um todo. Produzir a diferença, a partir de fluxos que abalam o padrão único e as ordenações estipuladas em torno dos indivíduos, para irromper o espaço escolar e subverter as representações dualistas (RÍOS, 2002) do incluído na escola e do excluído da escola. Operar na tensão molar-molecular é operar no duplo capturar e inventar. É assim que se enverga o território escolar.

Uma bailarina e um soldado de chumbo enamorado. Em sua pose, na ponta de um pé, a dançarina se avizinha da condição física do combatente que só tem uma perna, mas é ele quem dança com o universo, em uma viagem dentro de um barco de papel, e em um devir-peixe, retorna à casa de onde tinha sido apartado para ser coligado, por forças intempestivas, e se imiscuir com sua amada em um coração chumbo, onde nenhum dos dois é o mesmo sem deixar de ser ele mesmo.

Mesmo com uma subjetividade constituída a partir da linha dura que sobrecodifica o alunado em questão, a escola pode entrever “devires, micro-devires que não têm o mesmo ritmo que nossa história” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 145). Apesar de os devires operarem em silêncio e de modo quase imperceptível, não coincidindo com uma dimensão institucional e estratificada, podem vir a se manifestar e fissurar as segmentaridades, arranjando-se diferencialmente pela aliança que fazem entre elementos e forças, simultaneamente, produzindo rasgos em um sistema de subjetividade que se faz dominante.

Pensar nas forças que envolvem os processos de subjetivação que “ora pendem para a reprodução e cristalização de formas hegemônicas e padronizadas de existir, pensar e viver, ora para a criação de outras maneiras de pensar e viver” (ANDRADE, 2007, p. 15), produz uma mutação nessa subjetividade dominante, engendrando um *devir diferencial* que recusa a subjetivação capitalística (GUATTARI, ROLNIK, 2010). Ao escapar da identidade construída e priorizar processos de singularização, potencializa-se a expressividade de uma inventividade molecular que habita os trajetos costumeiros e erráticos da professora Margarida,

em que se vive a escola como uma escola em obra, que em vez de definir indivíduos e formatar procedimentos, pensa nos movimentos singulares que acontecem.

Mesmo que o aparelho de Estado municipal tenha se apropriado e segmentarizado o APD, Margarida segue flexibilizando sua in(ter)venção pedagógica, pois não tem como não se deixar afetar pelos estudantes que ela acompanha nesse AEE.

Por isso, entende-se que os indivíduos podem viver a subjetividade de dois modos: em uma “relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou [n]uma relação de expressão e criação, na qual o indivíduo se apropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo [...] de singularização (GUATTARI, ROLNIK, 2010, p. 42). E me parece que a professora Margarida, Renan e Tarciso se deixaram afetar em um processo de ação minoritária, que desviou da forma de fazer estabelecida ao docente de SIR e dos modos de ser e estar na escola prescritos aos estudantes com deficiência, para um ato inventivo que não se deixou encurralar pela forma como alguns trajetos estudantis são costumeiramente estruturados, extravasando-os na errância que se deixa experimentar outros arranjos.

As maquinações errantes produzidas por Margarida e também por Renan e Tarciso desterritorializaram o labor do docente de SIR e a configuração de como estudantes participam de propostas de ensino e de aprendizagem educacionais estando afastados do ambiente escolar, produzindo novos territórios existenciais — o que responde, nem que seja provisoriamente, ao interrogante desta pesquisa. O território tem sempre algo da ordem do fixo, ao mesmo tempo que contém o movimento que acontece na territorialização, desterritorialização e reterritorialização.

Nessa cartografia, percebeu-se que a professora Margarida seguiu o movimento de desterritorialização do exercício docente em SIR, mas tal movimento se deu de modo relativo. Flexibilizou normativas ao oferecer o APD, mas não as extravasou e nem traçou uma linha de ruptura que fugisse completamente dos organizadores que lhes eram impostos, pois sua in(ter)venção, apesar de inventiva, visava reaproximar os dois estudantes da escola, o que logo foi reterritorializando na máquina de Estado municipal. Ao contrário de Tarciso e de Renan, cujas opções de viver que eles tinham não contemplavam o que eles conseguiram realizar a partir do uso das tecnologias e, assim, realizaram uma desterritorialização absoluta do uso das TIC e da TA, extravasando o uso educacional de ambas que foi proposto por

Margarida para, posteriormente, reterritorializá-las em atividades pedagógicas propostas pelos professores de suas turmas e pela professora da SIR.

Vê-se que ao pender para a linha de fuga, a molecularização rompe e produz uma nova terra, e ao flexibilizar o que está estabelecido, geram-se fissuras que podem ou não ser apreendidas pelo aparelho de Estado. Porém, também foram encontradas, no cartograma desses estudantes, linhas de ruptura que cortaram o APD realizado por Margarida, quando do retorno dos estudantes ao espaço escolar, e a participação desses estudantes na escola e na SIR, em decorrência da morte de Tarciso e da transferência de Renan para outra escola.

O engajamento da professora na busca por alternativas e a implicação dos estudantes e de seus responsáveis potencializaram a in(ter)venção de Margarida e instalaram um campo intersubjetivo afirmativo e criativo, no qual os alunos e seus diagnósticos foram, de algum modo, abandonados para dar-se visibilidade à intensidade desse encontro de corpos, na medida em que um corpo afeta outros corpos e é afetado por outros corpos (DELEUZE, 2002). Pode-se ter papéis definidos, objetivos traçados, metas e ações a serem atingidas, mas um corpo, seja ele docente ou discente, não se define somente por uma forma ou por funções, proposição cinética — tem também o poder de afetar e de ser afetado, proposição dinâmica.

Os corpos não são nem substâncias nem sujeitos, mas modos, e os definimos pelos afetos de que são capazes (SPINOZA, 2009). Sendo assim, percebo que (1) a subjetividade não pode ser alijada dos agenciamentos coletivos de enunciação, entre eles, a PNEEPEI e a forma como se agenciam os modos de ser e estar dos estudantes e as intervenções das professoras de SIR; (2) convive-se na escola com o rearranjo contínuo e permanente do exercício docente e dos organizadores laborais; (3) a autenticidade das relações estabelecidas, que emergem da relação entre os corpos, são regidas por organizadores e composições, conforme linhas de espécies diversas.

Esses foram os efeitos de sentido que se conseguiu cartografar da instauração do APD, que insurge da in(ter)venção de Margarida e do mapeamento da aprendiz-cartógrafa-pesquisadora. Um mapeamento que se manifesta na coexistência de trajetos costumeiros e erráticos no exercício docente, assim como em organizadores e desorganizadores, estratificações e variações contínuas,

repetições e inventividades que se agenciam no fazer, no desfazer, no desfazer-se, no refazer e no refazer-se na e da docência.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICK, Anete. Educação Inclusiva: incluir para quê? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 7, n. 2, 2001.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131-149.

ALVES, Denise de Oliveira et al. *Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 2013.

ANDRADE, Valéria Silva Freire. *Educação Inclusiva: por um devir minoritário em uma escola para todos*. São Paulo: PUC/SP, 2007. 100 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia, Psicologia Clínica, Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. ABNT, 2004. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2014.

AVANZINI, Claudinéia Maria Vischi; SILVA, Thais Gama da. A Educação Hospitalar e Domiciliar: a identidade pedagógica dos professores que atuam no SAREH/SEED/PARANÁ. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2011, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Editora Champagnat, 2011. p. 15911-15922.

ÁVILA, Bárbara Gorzila. *Comunicação aumentativa e alternativa para o desenvolvimento da oralidade de pessoas com autismo*. Porto Alegre: UFRGS, 2011, 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ÁVILA, Bárbara; PASSERINO, Liliana; RODRIGUES, Graciela. Tecnologias na Inclusão: possibilidades da comunicação alternativa e aumentativa para alunos com necessidades educacionais especiais. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: SUJEITOS (DES)CONECTADOS?, 2009, São Leopoldo. *Anais...* São Leopoldo: Casa Leiria, 2009.

AXT, Margarete. CIVITAS: abrindo espaços de invenção na escola. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Múltiplos Alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 17-39.

AXT, Margarete. CIVITAS: efeito rizoma entre a pesquisa acadêmica e a extensão universitária. In: ARANTES, Ester Maria M.; NASCIMENTO, Maria Livia; FONSECA, Tania Maria Galli (Orgs.). **Práticas PSI Inventando a Vida**. Niterói: EdUFF, 2007. p. 91-102.

AXT, Margarete. CIVITAS, A Cidade Viva: ou de um espaço para o acontecimento-invenção na escola. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29(2), p. 219-235, jul./dez. 2004.

AXT, Margarete. Do Pressuposto Dialógico na Pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede. **Revista Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 91-104, jan./jul. 2008.

AXT, Margarete. Mundo da Vida e Pesquisa em Educação: ressonâncias, implicações, replicações. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 46-54, jan./mar. 2011a.

AXT, Margarete. Trajetos-imagens: por uma cronotopia dos sentidos na pesquisa. In: ZANELLA, Andréa Vieira; TITTONI, Jaqueline (Orgs.). **Imagens no Pesquisar: experimentações**. Porto Alegre: Dom Quixote, 2011b. p. 99-122.

AXT, Margarete et al. Cidades Virtuais: tecnologias para aprendizagem e simulação. In: IV SEMINÁRIO JOGOS ELETRÔNICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONSTRUINDO NOVAS TRILHAS. **Anais...**, 2008, Salvador, v. 1, p. 1-10.

AXT, Margarete; MARTINS, Márcio André Rodrigues. Coexistir na Diferença: de quando a formação em serviço pensa modos de habitar a sala de aula. In: TRINDADE, Iole Maria Faviero (Org.). **Múltiplas Alfabetizações e Alfabetismos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 133-158.

AXT, Margarete; KREUTZ, José Ricardo. Instalando o Tempo no Espaço Social da Sala de Aula em Rede: ou de quando a autoria se (des)dobra em in(ter)venção. In: FONSECA, Tania Maria Galli; KIRST, Patrícia (Orgs.). **Cartografias e Devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 319-339.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, edição especial, p. 59-76, maio/ago. 2011.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; TEZZARI, Mauren Lúcia. Construir Redes: serviços de apoio em educação especial no município de Porto Alegre. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1, p. 104-118. 2009.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Pista 3: Cartografar é Acompanhar Processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.).

Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

BARROS, Regina Benevides; PASSOS, Eduardo. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). ***Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.*** Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 172-200.

BASIL, Carmen. Os Alunos com Paralisia Cerebral e Outras Alterações Motoras. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). ***Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.*** Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 215-233.

BAUMAN, Kurt J. Home Schooling in the United States: Trends and Characteristics. ***Working Paper Series***, Washington, DC, n. 53, ago. 2001. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.227.3421&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

BENEDETTI, Sandra Cristina Gorni. ***Entre a Educação e o Plano de Pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida...*** São Paulo: USP, 2007. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BERSCH, Rita. Tecnologia Assistiva – TA. In: SCHIRMER, Carolina et al. ***Atendimento Educacional Especializado: deficiência física.*** Brasília: SEESP; SEED; MEC, 2007. p. 31-37.

BERSCH, Rita; PELOSI, Miryam Bonadiu. Tecnologia Assistiva: recursos de acessibilidade ao computador II. ***Portal de Ajudas Técnicas para Educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física.*** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BERSCH, Rita; SCHIRMER, Carolina. Tecnologia Assistiva no Processo Educacional. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. ***Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas.*** Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BEZ, Maria Rosangela. ***Comunicação Aumentativa e Alternativa no Letramento de Sujeitos com Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: um estudo de caso em escolas inclusivas.*** Porto Alegre: UFRGS, 2010. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BEZ, Maria Rosangela. ***Sistema de comunicação alternativa para processos de inclusão em autismo: uma proposta integrada de desenvolvimento em contextos para aplicações móveis e web.*** Porto Alegre: UFRGS, 2014. 286 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BÍBLIA SAGRADA. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.pro.br/zip/biblia.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2013.

BICALHO, Pedro Paulo Gastalho. **Subjetividade e Abordagem Policial: por uma concepção de direitos humanos onde caibam mais humanos**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. 198 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

BOTLE, Michael J.; NICKEL, Vernon L.; AKESON, Wayne H. Spasticity and contracture: physiologic aspects of formation. **Clinical Orthopedics and Related Research**, v. 233, p. 7-18, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação et al. **Cartilha Técnica. Elaboração de Projetos de Implantação para construção de escolas que utilizam os projetos-padrão do FNDE**. Brasília: MEC; FNDE; DIRPE; CGEST, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 07 jan. 2014.

BRASIL. **Decreto 1.044**, de 21 de outubro de 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1044.htm>. Acesso em: 07 jan. 2014.

BRASIL. **Decreto 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2014.

BRASIL. **Decreto 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/sites/default/files/decreto_n_6.571_de_17_de_setembro_de_2008.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2014.

BRASIL. **Decreto 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 07 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Edital nº 01, de 26 de abril de 2007. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2013.

BRASIL. **Lei nº 6.202**, de 17 de abril de 1975. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6202.htm>. Acesso em: 05 mar. 2014.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 05 mar. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1**. Brasília: MEC; SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: revista da educação especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 02 de outubro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2014.

CADERNOS DE RESUMOS DO V SEMINÁRIO INTERMUNICIPAL DO PROJETO CIVITAS. Mato Leitão, 2008.

CARDOSO, Terezinha Maria. Experiências de Ensino, Pesquisa e Extensão no Setor de Pedagogia do HIJG. **Caderno do Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 73, p. 305-318, set./dez. 2007.

CELETI, Filipe Rangel. Educação e liberdade: apontamentos para uma prática pedagógica não coercitiva. **Revista Estudos pela Liberdade**, n. 2, p. 3-9, set. 2012.

CHUN, Regina Yu Shon. Comunicação Suplementar e/ou Alternativa: abrangência e peculiaridades dos termos e conceitos em uso no Brasil. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, vol. 21, n. 1, p. 69-74, jan./mar. 2009.

COLEBROOK, Claire. Conceptos. Tradução de Tomas Tadeu da Silva. In: **Gilles Deleuze**. Londres: Routledge, 2002. p. 15-25. (texto digitado)

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004. P. 215-233.

CONFORTO, Débora. **Da escola do hardware para a Escola do Software: o processo educativo sob a lógica da compressão do tempo e do espaço**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL (CEERS). RESOLUÇÃO Nº 230, 16 de julho de 1997. Disponível em: <<http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3148.htm?impressao=1>>. Acesso em: 29 abr. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 2**, de 11 de outubro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (CONANDA). **Resolução nº 41**, de 13 de outubro de 1995. Disponível em: <<http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id2178.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação Escolar e Educação no Lar: espaços de uma polêmica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96, p. 667-688, out. 2006.

DECLARAÇÃO DE MADRI. Aprovada em Madri em 23 de março de 2002, no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, comemorando a proclamação de 2003 como o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki. Disponível em: <<http://www.bancodeescola.com/madri.htm>>. Acesso em: 23 out. 2013.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Derrames: entre el capitalismo y la esquizofrenia**. Tradução de Equipo Editorial Cactus. Buenos Aires: Cactus, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Sacher-Masoch: o frio e o cruel**. Tradução de Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menos**. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltd., 1977.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Vol. 3. São Paulo: Editora 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Suely Rolnik. Vol. 4. São Paulo: Editora 34, 1997a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. Vol. 5. São Paulo: Editora 34, 1997b.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- DELIGNY, Fernand. **Œuvres**. Paris: L'Arachnéen, 2007.
- DELIGNY, Fernand. **Cartes Et Lignes d'Erre / Maps And Wander Lines**. Traces du réseau de Fernand Deligny, 1969-1979. Paris: L'Arachnéen, 2010.
- DELGADO, Sonia Maria Moreira. O Papel do Interlocutor no Processo de Interação e Comunicação com Jovens não-falantes. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula et al. **Comunicar é Preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência**. Marília: ABPEE, 2011.
- DISCHINGER, Marta; ELY, Vera Helena Moro Bins; BORGES, Monna Michelle Faleiros da Cunha. **Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito à escola acessível**. Brasília: MEC; SEESP, 2009.
- DOMINGUES, Celma dos Anjos et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual – baixa visão e cegueira**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- DOSSE, François. **Gilles Deleuze & Félix Guattari. Biografia cruzada**. Tradução de Fatima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DUSIK, Cláudio Luciano. **Teclado Virtual Silábico-Alfabético: tecnologia assistiva para pessoas com deficiência física**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- FLETCHER, Jack M. et al. **Transtornos de Aprendizagem: da identificação à intervenção**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONSECA, Jakeline Godinho; MACHADO, Marcella Jardim da Franca; FERRAZ, Cristiane Leal de Moraes e Silva. Distrofia Muscular de Duchenne: complicações respiratórias e seu tratamento. **Revista Ciências Médicas**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 109-120, mar./abr. 2007.

FONSECA, Tania Mara Galli. **Parecer do Projeto de Tese Subjetividade Assistida por computador: deli(g)neamentos no território escolar**. Maio, 2012. 5 f. (Texto digitado)

FRANCISCO, Deise Juliana. **Criando Laços Via Recursos Informatizados: intervenção em saúde mental**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 172 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, Sílvio. **Subjetividade, Ideologia Educação. Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 133-152, jan./jun. 1998.

GALLICCHIO, Gisele. Das Teorias Contemporâneas da Subjetividade. **Cadernos Pedagógicos. Fazendo a diferença: a educação especial na rede municipal de ensino de Porto Alegre**, Porto Alegre, jan. 2000.

GAUTHIER, Clermont. Esquizoanálise do Currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 143-155, jul./dez. 2002.

GAUTHIER, Clermont. **Fragments et résidus 2: Deleuze éducateur**. Tradução de Sandra Mara Corazza. Ottawa: Greme, 1989, p. 47-67. (Texto digitado).

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Editora Ijuí, 2013.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

GIACOMINI, Lilia; SARTORETTO, Mara; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GLEISER, Marcelo. **A Dança do Universo: dos mitos de criação ao Big-Bang**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. Devir-animal e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 50-66, jul./dez. 2002.

GORE, Jennifer. Práticas negligenciadas: uma crítica foucaultiana de perspectivas pedagógicas tradicionais e radicais. **Paixão de Aprender**, Porto Alegre, N. 8, p. 36-47, 1994.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. Tradução de Suely Belinha Rolnik. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

HILU, Luciane; COSTA, Mariana S. Weinhardt. EUREK@KIDS – um projeto de pedagogia hospitalar com metas de acessibilidade e usabilidade. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE): SABERES DOCENTES, Curitiba. **Anais do VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba: Champagnat, 2007.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KASTRUP, Virgínia. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Nau, v. 1, p. 465-89, 2008.

KASTRUP, Virgínia. **Tópico Especial: Cartografias da invenção: pistas e políticas de um método de pesquisa**. Disciplina oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007a.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção do cartógrafo. **Revista Psicologia & Sociedade**, Minas Gerais, v. 19, n. 1, p. 15-22, jan./abr. 2007b.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides. Pista 4: Movimentos-funções do Dispositivo na Prática Cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílina (Orgs.). **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 76-91.

KOHAN, Walter. A Escola, a Disciplinarização dos Corpos e as Práticas Pedagógicas: escola, experiência e verdade. **Salto para o Futuro: o corpo na escola**, Brasília, ano XVIII, boletim 04, abr. 2008.

KREUTZ, José Ricardo. **Resistir, problematizar e experimentar como desdobramentos do aprender**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. **Currículo-nômade: sobrevoos de bruxas e travessias de piratas**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. Identidade(s) e Cultura(s): territórios da subjetividade capitalística. **Artefactum - revista de estudos em linguagem e tecnologia**, Rio de Janeiro, ano III, n. 2, jul. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Maria da Penha Almeida. **Pontos e Contrapontos: a legislação educacional, a classe hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar**. Brasília: UnB, 2011. 66 f. Monografia (Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares; SANTANA, Eri. Tecnologia Assistiva no Processo de Inclusão das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. In: BONETI, Lindomar Wessler; ALMEIDA, Nizan Pereira; HETKOWSKI, Tânia Maria. **Inclusão Sociodigital: da teoria à prática** (Orgs.). Curitiba: Imprensa Oficial, 2010. P. 101-116.

LOPES, Maura Corcini. A Inclusão como Prática Política de Governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LÓPES, Eduardo; TOURÓN, Javier; GALÁN, Maria Angeles Gonzáles. Hacia una Pedagogía de las Diferencias Individuales: reflexiones en torno al concepto de Pedagogía Diferencial. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 2, n.1, p. 83-92. 1991.

LUNKES, Luciana. **Da invenção à criação, uma viagem pela imaginação com passagem pela aprendizagem**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LURKER, Manfred. **Dicionário de Simbologia**. Tradução de Mario Krauss e Vera Barkow. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAIRESSE, Denise. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (Org.). **Cartografias e Devires: a construção do presente**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2003. P. 259-271

MAIRESSE, Denise; FONSECA, Tania Maria Galli. Dizer, Escutar, Escrever: redes de tradução impressas na arte de cartografar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 2, p. 111-116, jul./dez. 2002.

MANZINI, Eduardo José; DELIBERATO, Débora. **Recursos para Comunicação Alternativa**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

MARQUEZAN, Reinoldo. **O Discurso sobre o Sujeito Deficiente produzido pela Legislação Brasileira**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 175 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MARTINS, Márcio André Rodrigues. **Projeto CIVITAS: (multi)(pli)cidades e as inversões do tempo na sala de aula – Ensino Fundamental**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MARTINS, Cristiane Mega; ASSUNÇÃO-MATOS, Alfredo; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho. Subjetividade e Políticas Públicas: inserção profissional de pessoas com deficiência no Brasil. **Revista de Psicologia da IMED**, vol. 3, n. 2, p. 582-595, 2011.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; TORRES, Patrícia Lupion (Org.). **Teoria e Prática na Pedagogia Hospitalar: novos cenários, novos desafios**. Curitiba: Editora Champagnat, 2010.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso. **Gestão democrática na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre de 1989 a 2000: a tensão entre reforma e mudança**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MELO, Gianni Paula. O Universo Simbólico das Novas Produções Cinematográficas Infantis: considerações sobre a animação Wall-E. **Revista Anagrama**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 1-11, dez./fev. 2010.

MELO, Amanda Meincke; PUPO, Deise Tallarico. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: livro acessível e informática acessível**. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFC, 2010.

MENDES, Liliane Gonçalves Goulardins. **Subjetividade e lesão medular: vida que escapa à paralisia**. Belo Horizonte: PUCMG, 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

MOLTÓ, Maria Cristina Cardona. La Educación Especial en un Mundo Diverso: nuevos planteamientos y perspectivas. In: FERNÁNDES, Carmen Jiménez. **Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad**. Madri: Pearson Educación S.A., 2005.

MORAES, Marcia. Da Extorsão dos Testemunhos aos Mal-entendidos Promissores: modos de intervir e pesquisar com um grupo de deficientes visuais. In: TEDESCO, Silvia; NASCIMENTO, Maria Livia (Orgs.). **Ética e Subjetividade: novos impasses no contemporâneo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

NEVES, José Mário d'Avila; FONSECA, Tania Mara Galli. Devires contemporâneos: mutações do homem, do trabalho e da tecnologia. **Revista Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 75-90, jan./jul. 2010.

NHANISSE, Cacilda Rafael. **Formação Continuada em Serviço: enunciados dos professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico**. Porto Alegre: UFRGS, 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

NUNES, Gláucia Aline et al. Influência da Fisioterapia Aquática no Quadro e Estresse Infantil, em Paciente com Distrofia Muscular de Duchenne (Estudo de Caso). **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, ano VI, n. 16, p. 26-31, abr./jun. 2008.

OLIVEIRA, Aline Santos. **O Aprender como Ato: a produção de conhecimento na eventicidade do ser**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao SAREH. **Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH)**. Curitiba: SEED/PR, 2010.

PASSERINO, Liliana Maria. Salas de Recursos, Tecnologias Assistivas e Processos de Inclusão Escolar a partir da perspectiva sócio-histórica. In: MORAES, Salete Campos (Org.). **Educação Inclusiva: diferentes significados**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2011a. p. 67-77.

PASSERINO, Liliana Maria. Scalando: trajetórias de pesquisa na construção do sistema de comunicação alternativa para letramento de pessoas com autismo (SCALA). In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; PELOSI, Miryam Bonadiu; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo (Orgs.). **Compartilhando Experiências: ampliando a comunicação alternativa**. Marília: ABPEE, 2011b. p. 83-96.

PASSERINO, Liliana Maria; MONTARDO, Sandra Portella. Inclusão Social via Acessibilidade Digital: proposta de inclusão digital para pessoas com necessidades especiais. **Revista E-Compós**, Brasília, v. 8, p. 1-18, jul. 2007.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A Cartografia como Método de Pesquisa-Intervenção. **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. P. 17-31.

PELBART, Peter Pál; COSTA, Rogério. Apresentação. In: PELBART, Peter Pál; COSTA, Rogério (Orgs.). O Reencantamento do Concreto. **Cadernos de Subjetividade**. São Paulo: HUCITEC, 2003.

PELOSI, Miryam Bonadiu. Tecnologia Assistiva. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula et. al. **Comunicar é Preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência**. Marília: ABPEE, 2011. p. 37-46.

PETRIE, Amanda. Home education in Europe and the implementation of changes to the law. **International Review of Education**. v. 47, n. 5. 2001. p. 477-500.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

PRATES, Camila Camargo. **Bri(n)coleur: uma experiência de pesquisa e formação em pedagogia hospitalar**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE (PMPA); SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SMED). **Considerações do Gabinete da Secretária, Agenciamentos Pedagógicos Coletivos e Grupo de Assessores do Território de Educação Especial em Relação à Versão Preliminar do Documento Orientador “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”**. Porto Alegre: PMPA/SMED, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria Pedagógica. Equipe da Educação Especial. **Diretrizes da Educação Especial**. Porto Alegre: PMPA/SMED, 2011. 8 f. (Texto digitado).

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Lei nº 8.317**, de 09 de junho de 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Ensino Fundamental. **Documento Orientador 2014: políticas públicas do ensino fundamental no município de Porto Alegre**. Porto Alegre: PMPA/SMED, 2013. 21 f. (Texto digitado).

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Educação**. Disponível em: <<http://www.portoalegre.rs.gov.br>>. Acesso em: 13 out. 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Equipe da Educação Especial. **Escritos de SIR 2008**. Porto Alegre: PMPA/SMED, 2008. 4 f. (Texto digitado).

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Equipe Multidisciplinar. Equipe Interdisciplinar de Avaliação da Coordenação de Apoio ao Ensino. **Políticas de Integração dos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais na Rede Municipal de Ensino – redimensionando as experiências**. Porto Alegre: PMPA/SMED, 1994. 11 f. (Texto digitado).

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Educação Especial. **Seminário de SIR 2009**. Porto Alegre: PMPA/SMED, 2009. 4 f. (Texto digitado).

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Especial de Acessibilidade e Inclusão Social. **Porto Alegre Acessível para Todos: conquista consciente, com responsabilidade**. Porto Alegre: PMPA/SEASIS, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Educação Especial. **Seminário de SIR 2010**. Porto Alegre: PMPA/SMED, 2010. 24 f. (Texto digitado).

PREFEITURA MUNICIPAL DE VENANCIO AIRES. **Escolas Municipais**. Venâncio Aires, 2004. Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/giudice/lei_292_consescolar.html>. Acesso em: 20 mar. 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VENANCIO AIRES. **Lei Complementar nº 292**, de 15 de janeiro de 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1044.htm>. Acesso em: 07 jan. 2014.

QUERRIEN, Anne. O louco, o passante, o agente, o conceituador. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 103-112, maio. 2004.

PROJETO CIVITAS. **Caderno de Resumos do V Seminário Intermunicipal do Projeto Civitas**. Mato Leitão/RS, 2008.

REILLY, Lucy; CHAPMAN, Anne; O'DONOGHUE, Tom. Home schooling of children with disabilities. **Queensland Journal of Educational Research**, 2002, v. 18, n. 1. 2002. Disponível em: <<http://education.curtin.edu.au/iier/qjer/qjer18/reilly.html>>. Acesso em 26 jun. 2013.

RÊSES, Erlando da Silva. **De Vocação Para Profissão: organização sindical docente e identidade social do professor**. Brasília: UnB, 2008. 235 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

RIBEIRO, Karina Rafaela. **Pedagogia Hospitalar: a escolarização do aluno no atendimento pedagógico domiciliar**. Maringá: UEM, 2012. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

RÍOS, Guillermo. A Captura da Diferença nos Espaços Escolares: um olhar deleuziano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 111-122, jul./dez. 2002.

ROCHA, Silvio (Org.). Ciclos de Formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã. Porto Alegre: SMED/AP. **Caderno Pedagógico**, Porto Alegre, n. 9, dez. 1999.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho. Novo espaço físico para um novo espaço pedagógico. **Paixão de aprender**, Porto Alegre, n. 4, p. 14-21, set. 1992.

RODRIGUES, Juliana Martins; PEIXOTO JÚNIOR, Carlos Augusto. Para desarticular os estratos dominantes do organismo, da significância e da

subjetivação. **Revista Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 29, n. 66, p. 285-293, jul./set. 2011.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Famílias na rede de saúde mental: um breve estudo esquizoanalítico. **Psicologia em Estudo**, 2006, Maringá, v. 11, n. 2, maio/ago. 2006.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFC, 2010.

ROVEDA, Ana Amália Oliveira; POSSA, Leandra Bôer. Interdiscursos Professorais e as Narrativas Acerca do Aluno Deficiente. **Revista de Educação do Instituto de Desenvolvimento Educacional do Auto Uruguai**, Getúlio Vargas, vol. 5, n. 12, jul./dez. 2010.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Scipione, 1989.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi et al. **Tecnologias Digitais Acessíveis**. Porto Alegre: JSM Comunicação Ltda., 2010.

SANTOS, Débora; MOHR, Adriana. **O ensino de Ciências na Classe Hospitalar: identificação da literatura e análise da temática presente nos artigos**. Atas do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Bauru: ABRAPEC, 2005.

SANTOS, Kátia Silva; CHRISTOFARI, Ana Carolina. O Atendimento Educacional Especializado: significados e configurações possíveis nas redes municipais de ensino de Vitória da Conquista-BA e de Porto Alegre-RS. **Polyphonia**, Goiás, v. 22, n. 1, jan./jun. 2011.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SASSO, Robert. Déterritorialisation/Reterritorialisation. In: SASSO; Robert, VILLANI, Arnaud (Org.). **Les Cahiers de Noesis: le vocabulaire de Gilles Deleuze**. Paris, n. 3, p. 82-100. 2003.

SCHÉRER, René. **Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SCHIRMER, Carolina Rizzoto; BERSCH, Rita. Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA. In: SCHIRMER, Carolina et al. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência física**. Brasília: SEESP; SEED; MEC, 2007.

SELLI, Maribel Susane. **Formação Docente: reverberações possíveis na prática pedagógica**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SILVA, Maria Beatriz Costa Cabral Costa. Como Ocorreu a Informatização dos Setores e das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **ÁGORA**, Porto Alegre, Ano 1, n. 1, 2011. Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/revistavirtualagora/materiais/ARTIGO_BEA.pdf> Acesso em: 25 out. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVEIRA, Paloma Dias. **Da Formação Docente em Serviço aos Espaços de Criação em Sala de Aula**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SILVEIRA, Paloma Dias. **Exercício estético-filosófico na formação continuada de professores**. Porto Alegre: UFRGS, 2014. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SITOE, Sheila António. **Sistema SCALA e Deficiência Motora: contribuições na inclusão de uma aluna com paralisia cerebral na rede regular de ensino**. Porto Alegre: UFRGS, 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SITOE, Sheila António; MASCHKE, Gabriel; PASSERINO, Liliana Maria. SCALA com Sistema de Varredura: possibilidades funcionais. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA, 2013, Gramado. In: FRANCISCATTO, Roberto; PIOVESAN, Sandra Dutra (Org.). **Anais do V Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa – ISAAC Brasil 2013**. Gramado, 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/teias/isaac/VCBCAA/pdf/116163_1.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2014.

SOUSA, Gabriela Maria Brabo. **Avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SOUZA, Magali Dias. **Para uma Noologia do Construtivismo Pedagógico: sedentarismos e nomadismos no pensamento docente**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SOUZA, Magali Dias. **Ilhas Tecnológicas: entre oceanos e continentes educacionais**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 8 f. Pré-projeto (Doutorado em

Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SOUZA, Kelly Cristina de Oliveira. **Ressonância de uma ética da escuta: no entremeio da formação docente e sala de aula**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TAVARES, Luciani et al. A Reorganização da Atividade na Mudança de Contextos: um olhar para as classes hospitalares. In: XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2009, Vitória. **Atas do XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física (SNEF)**, Vitória, 2009. Disponível em: <http://www.cienciamao.if.usp.br/dados/snef/_areorganizaodaatividade.urldotrabalho.pdf>. Acesso em: 17 out. 2013.

TEIXEIRA, Cláudia Gonçalves et al. A Inclusão Escolar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: as salas de integração e recursos. In: MEDEIROS, Isabel Letícia; MORAES, Salete Campos; SOUZA, Magali Dias (Orgs.). **Inclusão Escolar: práticas & teorias**. Porto Alegre: Redes Editora, 2008.

TERRAL, Daniel. Le silence des enfants fous, l'étrange Fernand Deligny et la cartographie des illettrés savants. In: AMILHAT, Jean-François; LAGARDE, Pierre; PUYUELO, Remy (Coords.). **Empan. Travail et handicap**. Toulouse: ERES, n. 55, 2004. p. 138-141. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-empan-2004-3-page-138.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

TEZZARI, Mauren Lucia. **“A SIR Chegou...” A Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

TEZZARI, Mauren Lucia. **Educação Especial e Ação Docente: da medicina à educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TEZZARI, Mauren Lúcia; BAPTISTA, Claudio Roberto. Vamos Brincar de Giovani? In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (Orgs.). **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 145-156.

TOLEDO, Sandra Alvarez. Présentée. **Fernand Deligny. Œuvres**. Paris: Éditions L'Arachnéen, 2007. P. 5-13.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:**

satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990 . Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2008.

ULPIANO, Claudio. **Aula 9 – 03/02/1995. Personagem conceitual e personagem estético**. Disponível em: <<http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/?p=1556>>. Acesso em: 27 jun. 2013.

VASCONCELLOS, Jorge. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1217-1227, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 11-33.

VÁZQUEZ, José Rodríguez; MONTROYA, Rafael Sánchez; PÉREZ, Francisco Javier Soto (Coord.). **Las Tecnologías en la Escuela Inclusiva: nuevos escenarios, nuevas oportunidades**. Murcia: Servicio de Ordenación Administrativa y Publicaciones; Consejería de Educación y Cultura, 2006.

VELLA, Graziella. Étranger le proche. **Multitudes**, Paris, v. 24, 2006. P. 175-183. Disponível em: <<http://www.multitudes.net/Etranger-le-proche/>>. Acesso em: 11 fev. 2010.

VIANA, Heloiza Souza. A Escolarização Domiciliar e seus Contrapontos. In: IV Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, **Anais...**, 2011, Goiás. Disponível em: <<http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/sociologia/co/378-844-2-SM.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2013.

VILLA, Manuel Gómez; NICOLÁS, Francisco Tortosa; GARCÍA, Juan José Fernández. Tecnologías para la Comunicación Aumentativa sin ayuda. In: MONTESINOS, Maria Dolores Hurtado; PÉREZ, Francisco Javier Soto (Coords.). **Tecnologías de Ayuda en Contextos Escolares**. Murcia: Servicio de Publicaciones y Estadística; Consejería de Educación y Cultura, 2005.

VILLA, Manuel Gómez; CARCELÉN, Lúcia Díaz. Tecnologías para la Comunicación Aumentativa con ayuda. In: MONTESINOS, Maria Dolores Hurtado; PÉREZ, Francisco Javier Soto (Coords.). **Tecnologías de Ayuda en Contextos Escolares**. Murcia: Servicio de Publicaciones y Estadística; Consejería de Educación y Cultura, 2005.

WEST, Robin L. The Harms of Homeschooling. *Philosophy & Public Policy Quarterly*, v. 29, n. 3/4. Mariland, 2009.

ZOURABICHVILI, François. *O Vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO I

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (PPGIE)
CURSO: DOUTORADO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO**

ALUNA: Magali Dias de Souza
ORIENTADORA: Dra. Margarete Axt
CO-ORIENTADORA: Dra. Liliana Passerino

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Título da Pesquisa: Devires maquínicos: subjetividade assistida por computador¹⁴⁸

O presente estudo tem por objetivo analisar o processo de escolarização de estudantes com deficiência, que estão incluídos em escolas regulares, e que são assistidos por computador no espaço escolar e extraescolar. Isso se dará pela análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e pela problematização do encontro desses alunos com a tecnologia digital e a informática no contexto da escola e para além dele.

A pesquisa acontece na EMEF XXXXXXXXXXXX, no período de 2010-2011, e tem a aprovação da direção da escola assim como da SMED de Porto Alegre para sua realização.

Garante-se aos familiares e/ou responsáveis legais pelo aluno esclarecimentos a respeito de qualquer dúvida em relação à pesquisa e a liberdade dos mesmos em abandoná-la a qualquer momento, sem prejuízo de si próprio, pois a participação é voluntária. Asseguram-se também os direitos de privacidade da família e/ou responsável legal e do aluno, sem identificação dos mesmos, sendo seus nomes mantidos em sigilo já que a pesquisa envolverá imagens fotográficas, filmagens, gravações, conversas no MSN, e-mails e trabalhos escolares do estudante. Igualmente, informamos, para sua tranquilidade, que estão sendo considerados todos os cuidados éticos previstos nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990).

Reitera-se que esse estudo tem caráter estritamente educacional e de pesquisa, o que culminará em uma tese de doutorado e em publicações no âmbito educacional e da informática educativa. Os benefícios destas publicações para a comunidade se refletem na possibilidade de divulgação de um trabalho educacional em favor de alunos com deficiência incluídos no ensino comum, o que se estende da educação infantil a todos os níveis da educação básica.

Em havendo sua concordância com relação aos objetivos acima mencionados, convidamos o senhor (a senhora) a preencher a autorização abaixo.

Eu, _____, portador do RG nº _____ e CPF nº _____, responsável legal pelo(a) estudante _____, declaro ter sido informado de maneira clara e detalhada dos objetivos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas em relação a sua realização. E, afirmo, que concordo com a utilização, pela pesquisadora Magali Dias de Souza - aluna do PPGIE da UFRGS -, de imagens fotográficas, filmagens, gravações, conversas no MSN, e-mails e/ou trabalhos escolares do(a) referido(a) estudante realizados durante os anos de 2010-2011, para fins de divulgação educacional e de pesquisa (através de tese, livros, artigos e slides).

Declaro também que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

OBSERVAÇÕES:

Para resolver qualquer dúvida, os familiares e/ou responsáveis poderão entrar em contato com:
- EMEF XXXXXXXXXXXX, localizada na Rua XXXXXXXXXXXX, Bairro XXXXXX, Porto Alegre/RS, telefone XXXXXXXXXXXX.
- Pesquisadora Magali Dias de Souza, telefone XXXXXXXXXXXX.

Assinatura do(a) familiar e/ou responsável

Porto Alegre, ____ de _____ de 2010.

¹⁴⁸ Título do Projeto de Tese.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO II

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (PPGIE)
CURSO: DOUTORADO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

ALUNA: Magali Dias de Souza
ORIENTADORA: Dra. Margarete Axt
CO-ORIENTADORA: Dra. Líliliana Passerino

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Título da Pesquisa: Devires maquínicos: subjetividade assistida por computador¹⁴⁹

O presente estudo tem por objetivo analisar o processo de escolarização de estudantes com deficiência, que estão incluídos em escolas regulares, e que são assistidos por computador no espaço escolar e extraescolar. Isso se dará pela análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e pela problematização do encontro desses alunos com a tecnologia digital e a informática no contexto da escola e para além dele.

A pesquisa acontece na EMEF XXXXXXXXXXXX, no período de 2010-2011, e tem a aprovação da direção da escola assim como da SMED de Porto Alegre para sua realização.

Garante-se aos familiares e/ou responsáveis legais pelo aluno esclarecimentos a respeito de qualquer dúvida em relação à pesquisa e a liberdade dos mesmos em abandoná-la a qualquer momento, sem prejuízo de si próprio, pois a participação é voluntária. Asseguram-se também os direitos de privacidade da família e/ou responsável legal e do aluno, sem identificação dos mesmos, sendo seus nomes mantidos em sigilo já que a pesquisa envolverá imagens fotográficas, filmagens, gravações, conversas no MSN, e-mails e trabalhos escolares do estudante. Igualmente, informamos, para sua tranquilidade, que estão sendo considerados todos os cuidados éticos previstos nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990).

Reitera-se que esse estudo tem caráter estritamente educacional e de pesquisa, o que culminará em uma tese de doutorado e em publicações no âmbito educacional e da informática educativa. Os benefícios destas publicações para a comunidade se refletem na possibilidade de divulgação de um trabalho educacional em favor de alunos com deficiência incluídos no ensino comum, o que se estende da educação infantil a todos os níveis da educação básica.

Em havendo sua concordância com relação aos objetivos acima mencionados, convidamos o senhor (a senhora) a preencher a autorização abaixo.

Eu, _____, portador do RG nº _____ e CPF nº _____, professor(a) do(a) estudante _____, declaro ter sido informado(a) de maneira clara e detalhada dos objetivos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas em relação a sua realização. E, afirmo, que concordo com a utilização, pela pesquisadora Magali Dias de Souza - aluna do PPGIE da UFRGS -, de imagens fotográficas, filmagens, gravações, conversas no MSN, e-mails e/ou trabalhos escolares do(a) referido(a) estudante realizados durante os anos de 2010-2011, para fins de divulgação educacional e de pesquisa (através de tese, livros, artigos e slides).

Declaro também que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

OBSERVAÇÕES:

Para resolver qualquer dúvida, o(a) professor(a) poderá entrar em contato com:

- EMEF XXXXXXXXXXXX, localizada na Rua XXXXXXXXXXXX, Bairro XXXXXX, Porto Alegre/RS, telefone XXXXXXXXXXXX.
- Pesquisadora Magali Dias de Souza, telefone XXXXXXXXXXXX.

Assinatura do(a) professor(a)

Porto Alegre, ____ de _____ de 2010.



¹⁴⁹ Título do Projeto de Tese.

APÊNDICE C – MAPEAMENTO ILUSTRADO DE RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA DISPONIBILIZADOS PELO PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS TIPO I E TIPO II – 2009/2010¹⁵⁰





	RECURSO	TECNOLOGIA ASSISTIVA
1	<p>2 Computadores</p> 	<p>- Recurso de Acessibilidade ao Computador: opções de acessibilidade do sistema operacional</p>
2	<p>1 Impressora Laser</p> 	<p>- Adaptação de atividades escolares</p>
3	<p>1 Scanner</p> 	<p>- Adaptação de atividades escolares</p>




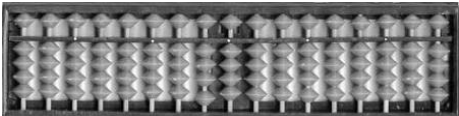
¹⁵⁰ Tratamento das imagens por Juliana Alves.





	RECURSO	TECNOLOGIA ASSISTIVA
4	<p>1 Teclado com Colmeia</p> 	- Recurso de Acessibilidade ao Computador: <i>hardware</i>
5	<p>1 Mouse com Entrada para Adicionador</p> 	- Recurso de Acessibilidade ao Computador: <i>hardware</i>
6	<p>1 Acionador de Pressão</p> 	- Recurso de Acessibilidade ao Computador: <i>hardware</i>
7	<p>1 Lupa Eletrônica</p> 	<p>- Recurso de Acessibilidade ao Computador: <i>hardware</i></p> <p>- Adaptação das atividades escolares</p>

	RECURSO	TECNOLOGIA ASSISTIVA
8	<p>1 <i>Notebook</i></p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Recurso de Acessibilidade ao Computador: acessibilidade do sistema operacional - Adaptação das atividades escolares
9	<p>1 <i>Software</i> para comunicação alternativa</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Recurso de Acessibilidade ao Computador: <i>software</i> - Comunicação Alternativa e Aumentativa
10	<p>1 Alfabeto em Braile</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Recurso Pedagógico Adaptado para pessoas com dificuldades sensoriais

	RECURSO	TECNOLOGIA ASSISTIVA
11	<p>1 Dominó de Animais em Libras</p> 	<p>- Recurso Pedagógico Adaptado para pessoas com dificuldades sensoriais</p>
12	<p>1 Dominó de Frutas em Libras</p> 	<p>- Recurso Pedagógico Adaptado para pessoas com dificuldades sensoriais</p>
13	<p>1 Dominó Tátil</p> 	<p>- Recurso Pedagógico Adaptado</p>

	RECURSO	TECNOLOGIA ASSISTIVA
14	<p>1 Memória Tátil</p> 	<p>Recurso Pedagógico Adaptado para pessoas com dificuldades sensoriais</p>
15	<p>1 Conjunto de lupas manuais</p> 	<p>Auxílio para pessoas com baixa visão</p>
16	<p>1 Plano Inclinado</p> 	<p>Auxílio para pessoas com baixa visão e cegos</p>
17	<p>1 Impressora Braille</p> 	<p>Auxílio para cegos</p>

	RECURSO	TECNOLOGIA ASSISTIVA
18	<p>1 Máquina de Escrever em Braille</p> 	Auxílio para cegos e pessoas com baixa visão
19	<p>2 Regletes de Mesa</p> 	Auxílio para cegos e pessoas com baixa visão
20	<p>4 Punções</p> 	Auxílio para cegos e pessoas com baixa visão
21	<p>2 Soroban</p> 	Auxílio para cegos e pessoas com baixa visão

	RECURSO	TECNOLOGIA ASSISTIVA
22	<p>2 Guias de Assinatura</p> 	Auxílio para cegos e pessoas com baixa visão
23	<p>1 Globo Terrestre Tátil</p> 	Auxílio para cegos e pessoas com baixa visão
24	<p>1 Kit de desenho Geométrico Adaptado</p> 	Auxílio para cegos e pessoas com baixa visão
25	<p>1 Calculadora Sonora</p> 	Auxílio para cegos e pessoas com baixa visão

FONTES DAS IMAGENS:




- 1 - <http://www.anunciosnet.com.br/classificados/MaisAnuncio.asp?CodProduto=601>
- 2 - <http://www.culturamix.com/tecnologia/melhor-impressora-jato-ou-laser>
- 3 - http://ryukamitimasa.files.wordpress.com/2012/11/epson_perfection2480scanner.jpg
- 4 - <http://www.civiam.com.br/civiam/index.php/necessidadesespeciais/materiais-pedagogicos-adaptado-inclusao/kit-teclado-usb-com-colmeia.html>
- 5 - <http://www.tecnologiaassistiva.net/novo/produto.php?id=217>
- 6 - http://www.clik.com.br/clik_01.html
- 7 - <http://conceitoeducacional.wordpress.com/2013/01/15/lupa-eletronica-mouse-eletronico-para-baixa-visao/>
- 8 - <http://leilockheart.net/wp-content/uploads/2013/09/Samsung-Series-3-NP350V5C-T01US.jpg>
- 9 - http://www.clik.com.br/mj_01.html#topopag
- 10 - <http://www.lojaapoio.com.br/prod,idloja,10047,idproduto,2890888>
- 11 - <http://adaptafacil.com.br/inclusao-escolar/brinquedo-pedagogico/braille-e-libras/attachment/13612b-domino-de-animais-em-libra-m-d-f-28-pecas/>
- 12 - <http://www.lojaapoio.com.br/prod,idloja,10047,idproduto,2164338>
- 13 - http://www.alegriabrinquedos.com.br/imagens/alegriabrinquedos.com.br/produtos/1722_Domino_Tatil_Relevo_2.jpg
- 14 - <http://cegueiraebaixavisao.blogspot.com.br/2013/05/jogos-adaptados.html>
- 15 - <http://assistiva.mct.gov.br/catalogo/kit-lupa-manual>
- 16 - <http://sandrabler.blogspot.com.br/2009/11/plano-inclinado-para-o-apoio-de-livros.html>
- 17 - http://www.bengalabranca.com.br/2011/index3.php?id_item=600007&pagina=destaque&inconts
- 18 - <http://www.sempretemmais.com/maquina-de-escrever-em-braille-por-tablet/>
- 19 - http://www.artigos especiais.com.br/detalhes.php?prod=77&friurl=_-Reglete-de-Mesa-com-Puncao-&kb=5#.U71x4JRdVaY
- 20 - <http://www.civiam.com.br/civiam/index.php/necessidadesespeciais/cegos/punc-o-para-escrita-braille.html>
- 21 - <http://www.ajidevi.org.br/wp-content/uploads/soroban-grande.jpg>
- 22 - http://sp.quebarato.com.br/franco-da-rocha/guia-de-assinatura-para-deficientes-visuais__491904.html

23 - <http://assistiva.mct.gov.br/catalogo/globo-tatil-0>



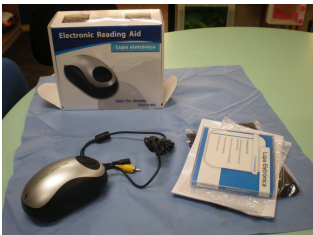

24 - <http://www.pimpao.com.br/prod/kit-desenho-geometrico-p-professor-plastico-18408/>

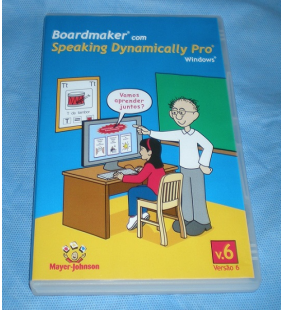
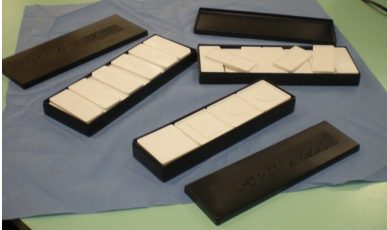

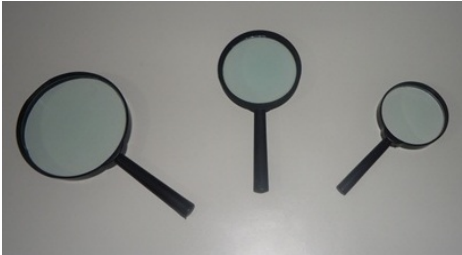
25 - http://www.artigos especiais.com.br/detalhes.php?prod=252&friurl=_-Calculadora-Sonora-&kb=82#.U-1MZbx dWHc



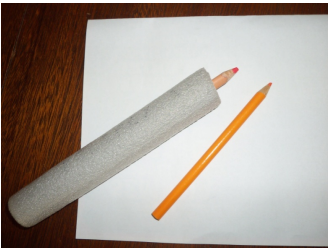
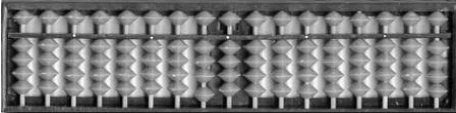
APÊNDICE D – MAPEAMENTO ILUSTRADO DE RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA DISPONÍVEIS NA SALA DE RECURSOS DA ESCOLA MJB¹⁵¹

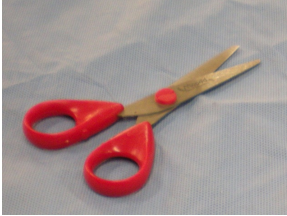



	RECURSO	TECNOLOGIA ASSISTIVA
1	<p>2 Computadores</p> 	<p>Recurso de Acessibilidade ao Computador: opções de acessibilidade do sistema operacional</p>
2	<p>1 Impressora Laser</p> 	<p>Adaptação de atividades escolares</p>
3	<p>1 Scanner</p> 	<p>Adaptação de atividades escolares</p>

¹⁵¹ Tratamento das imagens por Julliana Alves.




	RECURSO	TECNOLOGIA ASSISTIVA
4	<p>1 Teclado com Colmeia</p> 	<p>Recurso de Acessibilidade ao Computador: <i>hardware</i></p>
5	<p>1 Mouse com Adicionador</p> 	<p>Recursos de Acessibilidade ao Computador: <i>hardware</i></p>
6	<p>1 Lupa Eletrônica</p> 	<p>- Recurso de Acessibilidade ao Computador: <i>hardware</i></p> <p>- Adaptação das atividades escolares</p>
7	<p>1 Notebook</p> 	<p>- Recurso de Acessibilidade ao Computador: acessibilidade do sistema operacional</p> <p>- Adaptação das atividades escolares</p>



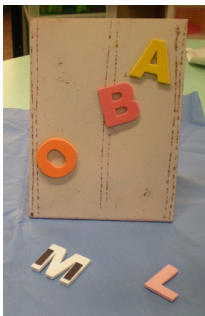
	RECURSO	TECNOLOGIA ASSISTIVA
8	<p>1 Software para comunicação alternativa</p> 	<p>- Recurso de Acessibilidade ao Computador: <i>software</i></p> <p>- Comunicação Alternativa e Aumentativa</p>
9	<p>1 Alfabeto em Braile</p> 	<p>Recurso Pedagógico Adaptado para pessoas com dificuldades sensoriais</p>
10	<p>1 Memória Tátil</p> 	<p>Recurso Pedagógico Adaptado para pessoas com dificuldades sensoriais</p>
11	<p>1 Conjunto de lupas manuais</p> 	<p>Auxílio para pessoas com baixa visão</p>

	RECURSO	TECNOLOGIA ASSISTIVA
12	<p>1 Big Track Trackball (mouse de esfera)</p> 	<p>Recurso de Acessibilidade ao Computador: <i>hardware</i></p>
13	<p>Ponteiras para digitação</p> 	<p>Recurso de Acessibilidade ao Computador: <i>hardware</i></p>
14	<p>Engrossadores de lápis</p> 	<p>Recurso Pedagógico Adaptado</p>
15	<p>2 Soroban</p> 	<p>Auxílio para cegos e pessoas com baixa visão</p>

	RECURSO	TECNOLOGIA ASSISTIVA
16	<p>3 Tesouras para canhoto</p> 	<p>Recurso Pedagógico Adaptado</p>
17	<p>1 Teclado <i>Intellikeys</i> USB (com membrana programável)</p> 	<p>Recurso de Acessibilidade ao Computador: <i>hardware</i></p>
18	<p>1 Kit de desenho Geométrico Adaptado</p> 	<p>Recurso pedagógico adaptado para pessoas com dificuldades motoras</p>
19	<p>2 Tesouras adaptadas</p> 	<p>Recurso pedagógico adaptado para pessoas com dificuldades motoras</p>

	RECURSO	TECNOLOGIA ASSISTIVA
20	<p>Escada</p> 	Mobilidade alternativa
21	<p>Torneira acessível</p> 	Recurso para as atividades de vida diária
22	<p>Banheiro adaptado</p> 	<ul style="list-style-type: none">- Projeto arquitetônico para acessibilidade- Recurso para atividades de vida diária

	RECURSO	TECNOLOGIA ASSISTIVA
23	<p>Mural</p> 	<p>Recurso pedagógico adaptado para pessoas com dificuldades motoras e sensoriais</p>
24	<p>Cartões de comunicação alternativa</p> 	<p>Comunicação Alternativa e Aumentativa</p>
25	<p>Calendário</p> 	<p>Recurso pedagógico adaptado para pessoas com dificuldades motoras e sensoriais</p>

	RECURSO	TECNOLOGIA ASSISTIVA
26	<p>Plano inclinado</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Recurso pedagógico adaptado para pessoas com dificuldades motoras - Auxílio para pessoas com baixa visão ou cegas
27	<p>Mural numérico adaptado</p> 	<p>Recurso pedagógico adaptado para pessoas com dificuldades motoras</p>
28	<p>Prancheta de metal com letras e números imantados</p> 	<p>Recurso pedagógico adaptado para pessoas com dificuldades motoras</p>

FONTES DAS IMAGENS:

1 - <http://www.anunciosnet.com.br/classificados/MaisAnuncio.asp?CodProduto=601>

2 - <http://www.culturamix.com/tecnologia/melhor-impressora-jato-ou-laser>

3 - http://ryukamitimasa.files.wordpress.com/2012/11/epson_perfection2480scanner.jpg

4 - <http://www.civiam.com.br/civiam/index.php/necessidadesespeciais/materiais-pedagogicos-adaptado-inclusao/kit-teclado-usb-com-colmeia.html>

- 5 - Arquivo pessoal
- 6 - Arquivo pessoal
- 7 - <http://leilockheart.net/wp-content/uploads/2013/09/Samsung-Series-3-NP350V5C-T01US.jpg>
- 8 - Arquivo pessoal
- 9 - Arquivo pessoal
- 10 - <http://cegueiraebaixavisao.blogspot.com.br/2013/05/jogos-adaptados.html>
- 11 - Arquivo pessoal
- 12 - http://www.fentek-ind.com/Bigtrack.htm#.U8a_gl1dWHc
- 13 - <http://www.lojacomoir.com.br/teclado-com-colmeia-de-acrilico-com-saida-usb-p523>
- 14 - Arquivo pessoal
- 15 - <http://www.didako.com.br/prod,IDLoja,10166,IDProduto,3496974,brinquedos-educativos-braille-e-libras-soroban---soroba>
- 16 - Arquivo pessoal
- 17 - http://www.clik.com.br/intelli_01.html#intellikeys
- 18 - <http://www.pimpao.com.br/prod/kit-desenho-geometrico-p-professor-plastico-18408/>
- 19 - Arquivo pessoal
- 20 - Arquivo pessoal
- 21 - Arquivo pessoal
- 22 - Arquivo pessoal
- 23 - Arquivo pessoal
- 24 - Arquivo pessoal
- 25 - Arquivo pessoal
- 26 - Arquivo pessoal
- 27 - Arquivo pessoal
- 28 - Arquivo pessoal

ANEXOS

ANEXO B – APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA I



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação
Pós-Graduação em Informática na Educação

Porto Alegre, 16 de fevereiro de 2011.

À Ilma. Sra. ★★★★★★★★★★★★

Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental, ★★★★★★★★★★★★

Vimos por meio desta, apresentar a Doutoranda e Pesquisadora Magali Dias de Souza, aluna regular do curso de doutorado deste Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGIE/UFRGS), tendo em visto o interesse da aluna em realizar sua pesquisa de Doutorado na Escola Municipal de Ensino Fundamental ★★★★★★
 ★★★★★★

Colocamo-nos a disposição para esclarecimentos.

Atenciosamente,

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
 Programa de Pós Graduação
 em Informática na Educação
 Maria Cristina Villanova Biazus
 Coordenadora


ANEXO C – APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA II



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação
Pós-Graduação em Informática na Educação

Porto Alegre, 16 de fevereiro de 2011.

À Ilma. Sra. 
 Presidente 

Vimos por meio desta, apresentar a Doutoranda e Pesquisadora Magali Dias de Souza, aluna regular do curso de doutorado deste Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGIE/UFRGS), tendo em visto o interesse da aluna em realizar sua pesquisa de Doutorado na 

Colocamo-nos a disposição para esclarecimentos.

Atenciosamente,

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
 Programa de Pós Graduação
 em Informática na Educação
 Maria Cristina Villanova Biazus
 Coordenadora

ANEXO D – TEXTO PRODUZIDO PELA PROFESSORA DO CIVITAS/QUARTA SÉRIE

TECNOLOGIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: POTENCIALIDADES X LIMITAÇÕES

Refletindo sobre a utilização de Tecnologias de Comunicação e Informática em sala de aula penso que devemos estar abertas ao que os alunos podem fazer com as mesmas para que sua aprendizagem seja qualitativa. Muitas escolas têm acesso às tecnologias e mesmo assim não conseguem realizar mudanças significadas na construção do conhecimento. A prática pedagógica em relação ao uso dessas mídias pode ser a diferença entre resultados significativos ou não.

Analisando textos e relatos de diferentes autores, percebi que frequentemente as escolas que possuem Laboratório de Informática passam por diversas etapas após a sua implantação. Destaco algumas que estão relacionadas com a percepção do uso das tecnologias por parte do corpo docente. Primeiramente, os professores, buscam usá-las para melhorar o já estava sendo feito como digitação de textos, desenhos, reprodução de textos e outros. Após como ferramentas de pesquisa e comunicação através de blog, páginas na internet, projetos de pesquisas e apresentação de trabalhos. E finalmente projetos investigativos abordando temas transversais ou multidisciplinares de interesse do grupo de alunos.

Independente da etapa em que se encontra a utilização de tecnologias na escola e na sala de aula, as mesmas impulsionam a abertura de espaços diferenciados, propiciando as interconexões entre aprendizagem e construção de conhecimento, cognição e contexto. No entanto, caso o professor não conheça as características, potencialidades e limitações das tecnologias e mídias, ele poderá desperdiçar a oportunidade de favorecer um desenvolvimento mais significativo ao aluno.

Para que seja possível usufruir as contribuições das tecnologias na escola, é importante considerar suas potencialidades para produzir, criar, mostrar, manter, atualizar, processar e ordenar. Projetos investigativos permitem que conhecimentos se integrem para produzir novos conhecimentos em busca de alternativas para a transformação do cotidiano e a construção da cidadania.

Tendo como experiência a utilização de tecnologias em sala de aula considero que ao desenvolver projetos é importante levantar problemáticas relacionadas com a realidade do aluno, cujas questões e temáticas em estudo partem do conhecimento que ele traz de seu contexto e buscam desenvolver investigações para construir e reconstruir conhecimentos que ajudem este aluno a compreender o mundo e a conviver criticamente na sociedade.

Porém nenhuma mudança é rápida, toda ela faz arte de um processo que precisa ser discutido constantemente por todo o grupo do qual ela faça parte. É importante a atuação do professor em relação à mobilização e emprego das mídias e a colaboração e organização da escola como um todo, para que se possa equilibrar teorias educacionais e atividades onde as mídias têm maior potencial e são mais adequadas. E com o avanço constante das tecnologias no contexto atual, as relações entre a construção do conhecimento e a aquisição de informação, tornam-se cada vez mais dinâmicas e complexas, o que nos levará a refletir constantemente sobre esta nova dimensão pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias de Comunicação, potencial, projetos, prática pedagógica.

Fonte: PROJETO CIVITAS. ***Caderno de Resumos do VI Seminário Intermunicipal do Projeto Civitas***. Mato Leitão/RS, 2008.

**ANEXO E – PROGRAMA DE AJUDAS TÉCNICAS SMED/POA -
PROGRAMA SALA DE INTEGRAÇÃO E RECURSOS-TECNOLOGIA
ASSISTIVA (SIR/PAT)**

Justificativa:

A Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre tem uma proposta de inclusão escolar direcionada aos alunos com necessidades educacionais especiais, que acontece desde o final da última década do século passado, nas escolas de ensino fundamental de sua rede:

Com o intuito de acolher nas escolas de ensino fundamental comum alunos com necessidades educacionais especiais e de minimizar o problema da repetência nas séries iniciais, a Secretaria Municipal de Educação (SMED), através de um grupo de assessores e de professores da rede, pensaram em uma estratégia de atendimento educacional complementar, com caráter pedagógico e psicopedagógico, que contribuísse na integração escolar desses alunos. Sendo assim, construiu-se um projeto piloto para dar conta dessa questão, que se chamou de Projeto SIR (Sala de Integração e Recursos) (TEIXEIRA et al., 2008, p. 33).

Inicialmente, este projeto contava com quatro Salas de Integração e Recursos (SIR), distribuídas em escolas de diferentes regiões e foi instituído a partir do Documento nomeado como *Políticas de Integração dos alunos portadores de necessidades educativas especiais na Rede Municipal de Ensino – Redimensionando as Experiências* (1994). Hoje, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre conta com, praticamente, uma destas salas por escola.

No decorrer dos dezesseis anos de existência deste serviço de apoio, observa-se que o número de alunos acompanhados pelos professores que trabalham na SIR ampliou-se e que se modificaram as necessidades educativas por eles apresentadas. Se anteriormente esse serviço foi dirigido aos alunos com histórico de fracasso escolar, agora se volta aos estudantes com características como a deficiência (intelectual, sensorial e física), o transtorno global de desenvolvimento e a alta habilidade.

Essa modificação na clientela repercute nos ambientes escolares, nas ações da Secretaria Municipal de Educação e para além dela¹⁵². Sendo assim, várias frentes já vieram a compor esse serviço.

¹⁵² Secretaria da Saúde, da Assistência, da Acessibilidade, Procempa, Direitos Humanos etc.

Atendendo a estas diversidades, surge a necessidade de um programa que também ofereça para além de recursos pedagógicos os recursos e as soluções da tecnologia assistiva (TA), “conjunto de recursos que, de alguma maneira, contribui para proporcionar às PNEs maior independência, qualidade de vida e inclusão social, por meio de um suplemento (prótese), da manutenção ou devolução de suas capacidades funcionais” (SANTAROSA, 2010, p. 290) no ambiente escolar, destacando, junto com Bersch (2006, p. 133) que a TA na escola deve buscar e “resolver os *problemas funcionais* do aluno, no espaço da escola, encontrando alternativas para que ele participe e atue positivamente nas várias atividades neste contexto”.

Nessa perspectiva, apresentamos um projeto que, aliado ao serviço de apoio à inclusão realizado pelas SIRs, seja voltado às ajudas técnicas, a partir de agora denominado de Programa de Ajudas Técnicas – (SIR/PAT). Trata-se, então, da criação de um serviço direcionado aos alunos atendidos na SIR, viabilizando apoio tecnológico e ajustes necessários a esse alunado na construção de aprendizagens no contexto escolar e extraescolar.

Público Alvo:

- Alunos que não dispõem de recursos físicos, de funcionalidade motora e sensorial e de comunicação oral, os quais frequentam o ensino fundamental pertencentes à SMED POA.

Objetivos:

- Buscar soluções para a acessibilidade;
- Servir como fomento de produção de ajudas técnicas com foco em:
 - Nos sistemas de acesso que possibilitam as interfaces adaptadas que permitem às pessoas com deficiência física e sensorial o uso de computadores.
 - Nos sistemas alternativos e aumentativos de comunicação desenvolvidos para as pessoas que não tem acesso ao código de comunicação oral-verbal.
- Suprimir barreiras de comunicação;
- Dispor às escolas um conjunto de recursos que possibilitem ao aluno maior

independência, qualidade de vida e inclusão social.

Desenvolvimento:

Ressaltamos que a necessidade atual, de atenção e utilização no ambiente escolar inclusivo, dos recursos de TA, remetem para a melhoria da qualidade do ensino bem como para a potencialização da aprendizagem de todos nos ambientes da escola.

Listamos algumas das funções e apoios para o uso da tecnologia assistiva no trabalho da SIR/PAT:

- Os campos de atuação a partir dos recursos de TA serão focados em:
 - Informática acessível;
 - Recursos pedagógicos acessíveis;
 - Comunicação Aumentativa e Alternativa.
- Apoio às SIRs;
- Investigar as funcionalidades e potencialidades dos alunos mediadas por recursos tecnológicos e digitais;
- Orientar os professores de SIRs, seja na capacitação bem como na adequação dos recursos acessíveis necessários para cada aluno e para a escola.

Recursos:

- Humanos tais como professores com formação em educação especial direcionados ao estudo das TAs; estagiários de diferentes áreas do conhecimento: pedagogia, informática, design, terapia ocupacional, fonoaudiologia e fisioterapia.
- Tecnológicos: recursos de tecnologia assistiva e informática acessível.
- Físicos: sala ambiente que centralize a disposição dos recursos para viabilizá-los a todas as escolas de ensino fundamental da rede de POA.

Estratégias:

- Prevemos que os profissionais, professores designados à SIR/PAT integrarão um núcleo de ajudas técnicas e serão itinerantes para acompanhar os alunos, público alvo deste trabalho, de todas as escolas da rede municipal de ensino

de POA em ações que envolverão desde a avaliação das necessidades dos alunos no ambiente escolar até o acompanhamento do aluno no espaço da SIR. É de fundamental importância o trabalho conjunto com o professor da SIR.

- Reuniões com professoras das SIRs que tem alunos atendidos;
- O professor da SIR/PAT será itinerante, uma vez que irá apoiar e acompanhar o aluno e professor de SIRs nas escolas onde estão incluídos;
- O acompanhamento do aluno poderá necessitar atendimentos pontuais para a avaliação e desenvolvimento do plano de ajudas técnicas;
- O aluno deverá ser encaminhado pela SIRs das escolas à SIR/PAT a partir de **documento de encaminhamento** sobre o aluno em questão;
- Após elaboração do documento **encaminhamento** o professor de SIR deverá agendar encontro com o professor SIR/PAT para iniciar um **plano básico de apoio ao aluno e á escola**;
- Quando da necessidade de visita do professor da SIR/PAT na escola, o professor de SIR deverá dispor os recursos na escola para o dia da visita;
- O professor de SIR/PAT acompanhará os alunos que necessitam de atendimento domiciliar e/ou hospitalar;
- Criação de um Núcleo de EDUCAÇÃO ESPECIAL/TECNOLOGIA composto por representantes da:
 - UFRGS;
 - Professoras SIR/PAT;
 - Assessorias SMED;
 - Escolas Especiais;
 - EP/PI;
 - Inclusão Digital SMED.

Funções da SIR/PAT

- Reunião mensal com professoras da SIR que tem alunos;
- Equipe com um representante por região;
- Construção de material;
- Avaliação da necessidade de TA de cada aluno (criação de um instrumento): na sala de aula, em casa, nos diferentes espaços da escola e na SIR;

- Estagiários para produção de material;
- Estudar legislação e buscar recursos;
- Foco: expressão e comunicação do aluno;
- Capacitação no uso do recurso: aluno, família, escola e professora de SIR;
- Trabalho em parceria com professora da SIR.

Referências Bibliográficas:

BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva/TA. In: SCHIRMER, C.; BROWING, N.; BERSCH, R.; MACHADO, R. **Atendimento educacional especializado: deficiência física**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SMED). **Políticas de Integração dos alunos portadores de necessidades educativas especiais na Rede Municipal de Ensino – Redimensionando as Experiências**. Porto Alegre: SMED, EQUIPE MULTIDISCIPLINAR E EQUIPE INTERDISCIPLINAR DE AVALIAÇÃO DA COORDENAÇÃO DE APOIO AO ENSINO, 1994. Texto xerografado.

TEIXEIRA, Cláudia Gonçalves; et al. A inclusão escolar na rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: as Salas de Integração e Recursos. In: MEDEIROS, Isabel Letícia; MORAES, Salete Campos; SOUZA, Magali Dias (Orgs.). **Inclusão Escolar: Práticas & Teorias**. Porto Alegre: Redes Editora, 2008.

HOGETOP, Luisa; SANTAROSA, Lucila Maria Costi. Tecnologias Assistivas: viabilizando acessibilidade ao potencial individual. **Revista de Informática na Educação: Teoria, Prática**. PPGIE/UFRGS. V.5, No. 2. 11/2002.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi (Org.). **Tecnologias Digitais Acessíveis**. Porto Alegre: JSM, 2010.

Fonte: Arquivo pessoal da professora Margarida

ANEXO F – ASPECTOS PARA AVALIAÇÃO DE INGRESSO NA SALA DE INTEGRAÇÃO E RECURSOS

1. ESCOLA:

- Diagnóstico da realidade escolar com relação à proposta pedagógica (impressão geral; relação escola/professor; PPP e SIR);
- Vínculo da escola com a família e com o aluno (motivo do encaminhamento – SOE, SOP);
- Proposta Pedagógica do professor referência (prática do professor – concepção de aprendizagem e modalidade);
- Vínculo transferencial do aluno com o grupo de alunos da turma (a partir da observação em aula);
- Expectativa/lugar da Escola em relação ao aluno (SOE);

2. FAMÍLIA:

- Histórico de vida;
- Histórico clínico;
- Moradia;
- Organização familiar;
- Relacionamento familiar;
- Relacionamento fora do núcleo familiar;
- Expectativa da família em relação à criança e ao atendimento na sir;
- Relação da família com o conhecimento;
- Resolução de limites por parte da família;
- Recursos financeiros e benefícios recebidos;

3. ALUNO:

3.1. Questões subjetivas:

- Como o aluno se aproxima do objeto a conhecer?
- Quais os sentimentos e atitudes que emergem frente ao que lhe é proposto conhecer?
- Como lida com situações que envolvam desafios?
- Como lida com situações onde lhe é demandado inventar outro jeito de fazer algo que já domina?

3.2. Estrutura física e funcionalidade orgânica (movimentos/estatura)

3.3. Aprendizagem: Construção da Leitura e da Escrita

- Nível da escrita;
- Fluência da leitura;
- Decodificações de sons e leitura de palavras inteiras;
- Interpretação e compreensão;

3.4. Desenho (descrição do momento gráfico em relação à produção que foi desenhada pelo aluno)

3.5. Lógico-Matemático:

- Classificação;
- Sieriação;
- Relações de espaço, tempo e causalidade;
- Conservação;
- Atributos;
- Construção do número;
- Operações básicas;

3.6. Pensamento simbólico: como brinca e joga?

4. SOCIALIZAÇÃO:

- Vínculo com adultos e com seus pares (iniciativa, passividade, relações de autoridade e poder, postura frente às regras e combinações, reação às intervenções)

5. VIDA AUTÔNOMA (constituição de hábitos de trabalho, higiene, alimentação e autonomia)

6. COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM:

- Comunicação com ou sem linguagem (se e quando compreende a informação);
- Linguagem compreensiva e expressiva (como demonstra a compreensão);
- Fala (produção de sons);

- Uso de recursos de comunicação (vocalizadores, PCS, prancha de comunicação e outros recursos de TA)

7. ASPECTOS PSICOMOTORES:

- Habilidades motoras: saltar, pular, correr;
- Habilidades psicomotoras: coordenação, lateralidade, equilíbrio estático e dinâmico, orientação espaço-temporal, esquema corporal;
- Motricidade fina e ampla;

8. SUBJETIVIDADE:

- Preferências e interesses;
- Hipóteses de lugar de aprendente e ensinante;
- Desejos;
- Hipóteses do aluno sobre a sua história.

Fonte: E-mail enviado aos professores de SIR, na forma de slides, em 12.12.2011, por assessora da educação especial da SMED/POA.