

**IX SIMPOSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS**  
**E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**POLÍTICAS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO**  
**TERRITÓRIO IBERO-AMERICANO:**  
**CONSTRUINDO UM FUTURO COMUM**

**ANAIS**



Este trabalho foi licenciado com a Licença Creative Commons Atribuição 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/>

**Organização:** Luci Mary Duso Pacheco, Ana Paula Noro Grabowski

**Revisão metodológica e diagramação:** Luci Mary Duso Pacheco, Ana Paula Noro Grabowski

**Capa/Arte:** Lais da Rocha Giovenardi

**Revisão Linguística:** Responsabilidade dos (as) autores (as).

**O conteúdo de cada resumo bem como sua redação formal são de responsabilidade exclusiva dos (as) autores (as).**

*Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.*

Catálogo na Fonte elaborada pela  
Biblioteca Central URI/FW

5621a	Simpósio Nacional de Educação (9.: 2016 : Frederico Westphalen, RS) Anais [do] IX Simpósio Nacional de Educação : III Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores : políticas e processos de formação docente no território ibero-americano : construindo um futuro comum [recurso eletrônico] / Organização: Luci Mary Duso Pacheco, Ana Paula Noro Grabowski -- Frederico Westphalen : URI – Frederico Westph, 2016. 4120 p.  ISBN 978-85-7796-186-3 (versão Compact disk) ISBN 978-85-7796-187-0 (versão on-line)  1. Educação. 2. Formação de professores. I. Pacheco, Luci Mary Duso. II. Grabowski, Ana Paula Noro. III. Título.  CDU 371.13
-------	--

Bibliotecária Gabriela de Oliveira Vieira



URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prédio 9

Câmpus de Frederico Westphalen

Rua Assis Brasil, 709 - CEP 98400-000

Tel.: 55 3744 9223 - Fax: 55 3744-9265

E-mail: editorauri@yahoo.com.br, editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

## ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ATELIER PEDAGÓGICO (ENTRE DEFICIÊNCIA POTENCIAL E ARTE POTENCIAL)

Daniele Noal Gai<sup>1</sup>  
Elisandro Rodrigues<sup>2</sup>

**GT 33:** Acessibilidade e inclusão no Ensino Superior: o atendimento educacional especializado

**Resumo:** Quer-se produzir pensamento acerca do fazer no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Quer-se pensar alguns lugares destinados ao outro estranho. Pensar o estudante que carrega a marca do déficit de aprendizagem, o autismo, a idiotia, a deficiência, a síndrome, a doença mental. Vamos pensar a deficiência potencial? Como disparar outras línguas, outros estilos, outros modos de aprender e existir na Escola, na Universidade? Este texto traz proposições para o AEE, com base conceitual e experimental, que afirma o AEE como Atelier Pedagógico desde a Educação infantil à Universidade. Estas são as conclusões de um projeto de pesquisa e extensão, que tem como agenciadores do pensamento o referencial pós-crítico e da filosofia da diferença, sendo desenvolvido em uma Universidade Federal e em cinco escolas da Rede de ensino pública da região metropolitana de Porto Alegre.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado. Atelier Pedagógico. Deficiência potencial. Arte potencial.

### 1. Atendimento Educacional Especializado (deficiência potencial; arte potencial; filosofia potencial)

Quer-se propor pensar modos de existir em meio à deficiência e em meio à doença e em meio à Escola básica e em meio à Universidade. Quer-se disparar rótulos (e implodi-los ao modo Nietzscheano) para produzir pensamento acerca do fazer no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Quer-se pensar alguns rótulos, algumas marcas, alguns lugares escolhidos previamente e destinados ao outro, ao estranho, aquele que tem um déficit, "aquele louco", "aquele lá que baba e anda pela sala". Pensar o outro que carrega a marca do déficit de aprendizagem, o autismo, a idiotia, a deficiência, a síndrome, a doença mental.

<sup>1</sup> Doutora. UFRGS. Cabeça de Criança: Arte, Educação, Filosofia e Infâncias (AEFI); EducaSaúde - Educação e Ensino da Saúde. daninoal@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutorando. Unisinos/UFRGS/GHC. Ensi-g-nar Saúde (GHC); EducaSaúde - Educação e Ensino da Saúde. elisandromosaico@gmail.com.

A Arte é potencial! A Filosofia é potencial! A Arte e a Filosofia são potenciais para o pensamento ser pensado. Vamos pensar a deficiência potencial? Para tal compreensão de deficiência uma educação ao modo de Aristóteles e a sua Peripatética<sup>1</sup>? Uma educação que produz currículos, no plural, inclusivos e potenciais. Por meio de um atendimento educacional especializado que possa ser organizado em meio ao currículo escolar, e que se proceda ao modo de atelier pedagógico? Para produzir espaços de fuga e devires outros de estudantes que estão incluídos no ensino comum. Para produzirmos espaços de exploração sensível e experimentação singular de conceitos da ciência, do científico, das informações que o mundo produz. Para produzir espaços de transposição de limites para estudantes em experimentação e aprendizagem. Para produzir memórias de experiências de aprendizagem. Para produzir corpos com memórias de aprendizagem escolares.

Bispo do Rosário foi um louco-artista. Manoel de Barros sofreu de uma doença incurável, era poeta-vagabundo. Aristóteles andava para pensar. Nietzsche escrevia e caminhava, para aforismos inventariar. Loá<sup>2</sup> cursa Letras e escreve poesia baseado nos aforismos filosóficos.

Consequente de uma “desviada visão” de como entender a saúde mental, o projeto de extensão TF<sup>3</sup> tem em seu dever trazer em pauta a filosofia nômade como devir para a compreensão de novos envolvimentos e desenvolvimentos quanto aos rótulos atribuídos aos tão chamados “loucos”, “especiais” e “deficientes” em busca de uma noção mais próxima e verossímil da vida como um todo que é, e assim deve ser compreendido como, indivisível. Tendo em seu embasamento teórico a filosofia de Nietzsche, Spinoza e Bergson – o TF mantém em sua interinidade um olhar crítico e reflexivo sobre o desenrolar das nuances sociais contemporâneas, tais como questões de gênero e sexualidade, opressão e medicalização/mecanização em diversos estratos de nosso meio, tendo sempre em mente nossas abstrações sobre nossos autores referentes. (Texto de autoria de Loá acerca do projeto de extensão que participa e executa na Universidade).

<sup>1</sup> Peripatéticos: dito daqueles que seguiam Aristóteles, dito dos frequentadores da Escola Peripatética. Peripatética: também diz respeito a um modo caminhante, itinerante, andante, de aprender e de ensinar. Aristóteles, em meio à sua didática, caminhava e pensava.

<sup>2</sup> Optou-se por manter, nesse trabalho - o nome dos alunos, da universidade, das escolas e dos projetos de pesquisa e extensão - em anonimato, preservando dessa forma as identidades.

<sup>3</sup> Sigla fictícia.



Um estudante que se compõe outro - com a possibilidade da aprendizagem - deixa de lado a marca da incapacidade? Como disparar outras marcas, outras línguas, outros estilos, outros modos de aprender e existir na escola, na Universidade? Este texto traz proposições para o Atendimento Educacional Especializado, com base conceitual e experimental, que afirma o AEE como Atelier Pedagógico desde a Escola básica à Universidade.

## **2. Atendimento Educacional Especializado como Atelier Pedagógico (ou para [re]pensar o AEE)**

Algumas questões apresentadas neste tópico dizem respeito a observações realizadas durante as intervenções em escolas regulares ou mesmo na Universidade, uma vez que o AEE precisa ser previsto e planejado desde a educação infantil ao ensino superior. Nas escolas que percorremos em pesquisa encontramos espaços físicos organizados e profissionais responsáveis pelo AEE, na Universidade identificamos recursos de acessibilidade individuais.

Nas escolas realizamos a pergunta sobre o currículo e as suas correspondências conformes as legislações e políticas educacionais vigentes, dado que tecnicamente, pragmaticamente e politicamente na maioria já foram providenciadas algumas adequações. Qual a potencial diferenciação curricular? Pensa-se currículos adequados aos alunos, às turmas, às escolas, à comunidade, aos estudantes daquele AEE? Um AEE pode ser produzido sem a mobilização de um currículo e daqueles que estão fazendo o cotidiano deste currículo? Alguém ficou no lugar, ele é o dono, aquele que comanda o atendimento, ele sozinho pensa o currículo dos alunos com deficiência? Os alunos são dele e ele é quem regula a inclusão na aprendizagem daqueles que estão na escola? É importante dizer que tais questões partem de constatações, de observações e anotações em relatorias de pesquisa.

O que se esconde e poucas vezes se mostra no AEE? Apenas o professor de AEE pode produzir enunciados e proferir impressões acerca do aluno com deficiência? Quem está autorizado a tirar da cartola aprendizagens e alegrar a avaliação escolar? O AEE corrige, concerta, ajusta, adequada, adapta? O AEE serve à terapêutica? AEE é uma turma de alunos com marcas de deficiência, que se encontram esporadicamente ou que nem se conhecem? Um aluno atendido ou escutado após ter sido afastado de sua sala de aula? Um aluno retirado de

sua sala de aula para atendimento com o professor de AEE? Um educador especial para alguns alunos com deficiência?

Uma turma de alunos desconhecidos e que tem em comum a vida escolar, histórias de família, históricos de alegrias, instantes de exclusão e propensão à inclusão. Uma turma de crianças ou adolescentes ou adultos que são atendidos em horários diferentes, por suas singularidades, necessidades educacionais, desejos de aprendizagem diferentes, por seus níveis de aprendizagens diferentes e ciclos de ensino incompatíveis.

AEE como sigla exclamativa? A! E! E! Como uma sala a mais na escola? Como único espaço com equipamentos diversificados e com uma organização diferenciada das salas de aula comuns? Como espaço de depósito de bons materiais pedagógicos, lúdicos, artísticos, midiáticos? AEE como sigla interrogativa? Como local destinado à terapêutica? Como espaço ocioso? Como local fronteiro? Como espaço de curiosidade ou espanto?

Defende-se, de modo conceitual e experimental, o AEE como espaço potencial para aprendizagem e pesquisa sobre históricos de vida e históricos de deficiência potencial. AEE como espaço potencial para aprendizagem e pesquisa sobre históricos de práticas pedagógicas. Como lugar de produção e criação com alunos em intervenção inclusiva, como lócus de constatação de práticas pedagógicas inclusivas e constatação de aprendizagens significativas.

O AEE diz do problema, escreve sobre as dificuldades, enumera hipóteses sobre as necessidades educativas, faz inferências sobre a deficiência, mas, obrigatoriamente, sugere como sobrepor-se a tudo isso, produzindo acesso a devires outros, devires potenciais, de estudantes, de meninos, de meninas, transgênero, de homens, de mulheres, de cidadão, de sujeito, de aprendentes, de cientistas, de pesquisadores, de curiosos, de curiosas, de artista, de etecéteras.

O AEE ensina como estudar, como fazer esquemas, como entender, como aprender, como ler, como escrever, como sentar, como brincar, como se deliciar, como se encantar, como se pode amar a descoberta de si mesmo por si mesmo, não comparado ao em si de outrem. Uma vida como obra, uma vida como obra e arte? Sugere-se atenção a corpos severos. Sugere-se olhar a severidade de corpos disformes. Descarnar o severo e dar a ver e

dar a pensar e dar a remapear e dar a recartografar a deficiência. Sobretudo, descarnar o severo e dar a ver e dar a pensar e dar a remapear e dar a recartografar espaços escolares, intervenções pedagógicas e processos inclusivos

Sugere-se (e seguimos nesse atelier em nossa pesquisa) encontros que sejam mais que oficinas, que sejam uma mescla de oficinas e aulas. Tomamos a oficina como um espaço de criação, onde o processo de trabalho se dá de forma manual e artesã. Se nos lembrarmos o termo oficina vem do latim “opificius”, artesão, com a junção de “opus”, obra e “facere”, fazer – fazer de forma artesanal uma obra. Aula por sua vez nos remete a imagem de uma sala de aula, com cadeiras em linhas verticais até o quadro negro ou verde, a um professor e um processo de aprendizagem. Proveniente também do latim, aula, e no grego aulé. Remete-nos aos palácios, onde aconteciam as lições, lugares onde se recebia o conhecimento. Ao colarmos os termos produzimos uma variação, um movimento, uma parafernália, que chamamos de oficinaulas.

Essas, então, se prestariam à criação de instrumentos, de dispositivos, de ferramentas, para o trabalho com crianças e adolescentes, jovens e adultos – com ou sem deficiência. Versariam sobre a escola, os seus inventos inclusivos, as atividades compartilhadas, a docência compartilhada, a ludicidade, o riso, a contemporaneidade na vida e na escola. A pergunta seria, como oficinaulas inclusivas e diversificadas, em suas formas, em suas dinâmicas, em seus instrumentos, em sua mobilização? Para oficinaulas é imprescindível uma didática oficinaula? E para uma didática oficinaula inclusiva preveríamos um educador especial? O que pretendemos com a pesquisa é afirmar que para um AEE como Atelier Pedagógico não bastam professores de AEE ou um educador especial, bem como não bastam os instrumentos e tecnologias do AEE.

Previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e descrito no Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008, entende-se como “atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.



§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

### 3. Atendimento Educacional Especializado e a deficiência potencial

As linhas escritas por Kohan (2008) acerca do conceito de devir-criança talvez ajudem a confundir o que já se tentou explicar nos manuais sobre o desenvolvimento infantil; sobre a criança e as fases de desenvolvimento; sobre as áreas de desenvolvimento psicomotor, socioafetivo e linguístico da criança escolar. Sobremaneira, faz explodir as histórias constitutivas e a periodização evolutiva caracterizada pelo passo-sobre-passo dos estágios que caracterizam o atraso no desenvolvimento da criança com deficiência e delimitam o estágio final de desenvolvimento da criança com deficiência. Essa sobreposição de imagens de falta à pessoa com deficiência encobre as brechas de construção, os espaços de interação, os vãos de criação, as fendas de invenção, os espaços de fuga e devir-sujeito. Como criar pós-conceitos sobre devires criança em contrapartida de pré-conceitos sobre o desenvolvimento da criança com deficiência?

O devir instaura outra temporalidade, que não a da história. Por isso mesmo, o devir não é imitar, assimilar-se, fazer como um modelo, voltar-se ou tornar-se outra coisa num tempo sucessivo. Devir-criança não é tornar-se uma criança, infantilizar-se, nem sequer retroceder à própria infância cronológica. Devir é encontrar-se com uma certa intensidade. Devir-criança é a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do 'seu' lugar e situar-se em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados; é algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias. Um devir é algo 'sempre contemporâneo', criação cosmológica: um mundo que explode e a explosão de mundo. (KOHAN, 2008, p. 6).

Em pesquisa percebemos que se trata de currículos singulares, que sejam inclusivos e disjuntivos, comunitário e compartilhado. Currículos que transpareçam de modo honesto a comunidade, as alegrias pedagógicas. Currículo da produção de contrassensos pedagógicos,

da produção de diferença na diferença, da possibilidade de olhar e ver: multiplicidade e devires daqueles que vivem em fuga, por linhas de fuga, a deficiência.

Pensemos modos de ensinar e aprender todos e qualquer um em Ateliers. O que é que pode um Atelier pedagógico e a que ele se propõe? Realizado de modo planejado e comunitário, em meio aos processos singulares das escolas. Produzido e instituído de modo cartográfico, artístico e criancero, ou não. Mas, que, prospecte e aproxime professores em formação, semanalmente, rigorosamente. Aproxime, produza pensamento, criações, empatia pedagógica, cientificidade, “artistagens” (CORAZZA 2007; 2008). Pode partir da inclusão de pessoas com deficiência a produção de um outro currículo, e que seja produzido com mãos de artesão o processo.

Que se tome como disparadores os processos de reflexão e prática na educação especial, na saúde mental, na escola comum, na escola especial, nos espaços de saúde, na ciência, na literatura e seus eteceteras. Que se parta da necessidade de criação de planos de aula, de outros modos de criar e fazer aulas inclusivas e disjuntivas, em um currículo singular de escola. Que se parta dos históricos de vida e das potências dos corpos. Que o Loá possa fazer filosofia de modo indisciplinado e peripatético, tal qual tantos de seus colegas da Universidade.

#### **4. Cartógrafos da Colina: atendimento educacional especializado da escola municipal WM e um grupo de meninos**

Loá é um exemplo, dos poucos que chegam na universidade, de como furar o processo educacional pensando por oficinaulas e ateliers. Pensemos agora em dois exemplos de escola básica.

“Cartógrafos da Colina” foi um projeto cirúrgico, realizado em escola de educação básica, pública e periférica. Uma linha que salta. Salta dos desenhos, dos desejos e das vontades. Projeto que começou com uma proposta singela de acompanhamento de alunos, ditos “problemáticos” e que de mês em mês, durante um semestre, e com a entrada de outras colaborações, pintou-se com outros contornos. Projeto este que buscou em suas linhas teóricas



a desterritorialização de práticas de vida para que na corda bamba da vida se reescrevessem outros modos de subjetivação, outros modos de existir.

Um grupo de meninos, alguns professores, os cartógrafos, que pretendiam pensar no cotidiano da escola e fazer saídas desse cotidiano da escola. Movimentos que potencializavam pensar as singularidades de cada participante. Pensar nos pormenores cotidianos que vazão nas salas de aula, e que por isso acabam gerando situações de exclusão, fracasso, indisciplina, isolamento etc. Pormenores invisíveis que muitas vezes colocam o aluno em risco, o expondo às fragilidades do mundo. Em vez de nos ater aos riscos contados por outros, sobre o fracasso, potencializamos esse fracasso e colocamos riscos, mas de giz, de imagens produzidas, de vontades e outras potencialidades do viver.

O Cartógrafo (ROLNIK, 2006; DELEUZE, 1992) é entendido aqui como aquele que cartografa sua vida, seus desejos, seus modos de existir. É aquele que desenha sua vida aos mesmo tempo que vai caminhando e modificando esse desenho, dando outros contornos para as linhas. Realizando sutilmente uma dobra na subjetivação, uma torção de linhas. É aquele que dá língua aos afetos e aos desejos que pedem passagem. É um desenhista do seu território que vai se compondo, se criando e recriando na medida que o lápis rabisca. Como ele está sempre a desenhar, inventa pontes para superar seus obstáculos, dessa forma o Cartógrafo é um criador de mundos. O projeto “Cartógrafos da colina” teve como objetivo:

Possibilitar uma reflexão sobre o vivido e potencializar outras ações nos modos de existir dos alunos participantes; desterritorializar as andanças por espaços da Comunidade, do município e ampliar os olhares para outras instituições, lugares e territórios; estimular a ajuda mútua dos alunos participantes do grupo, criando uma outra relação de amizade, confiança e união; valorizar as criações e histórias de vida pessoal; buscar nas redes possíveis, ou na criação de outras redes, possibilidades de engajamento e conexão desse aluno em outros projetos de vida; pensar e repensar o projeto de vida pessoal; construir linhas de saída, de fuga, da condição que esses alunos colocam-se, tanto na escola, como na família, na comunidade, na vida.

De um devir Grupo. O processo do grupo foi acompanhado por um pedagogo especialista em saúde mental coletiva, acompanhado pela orientadora educacional, pela orientadora pedagógica, e contou com o apoio do grupo de estudos, pesquisa e extensão da Universidade, coordenado por uma educadora especial desta Universidade pública. No início

do processo dividiu-se em dois subgrupos, um reunindo os alunos adolescentes, com mais de doze anos, e outro com alunos até onze anos. Os encontros tinham a duração de duas horas e realizava-se no turno inverso das aulas dos estudantes, dessa forma, nas sextas-feiras à tarde. Com isso, em um primeiro momento apenas os alunos do turno da manhã participavam. Cada grupo contou com a presença de dezesseis alunos, que em certos momentos realizavam atividades conjuntas.

A maioria dos alunos teve como encaminhamento principal as orientadoras educacionais e a direção da escola. Sujeitos com deficiência, alunos em “risco escolar”, ou em processo de evasão escolar, ou em conflitos com seus colegas e professores, ou até mesmo aqueles em que se notava um processo de subjetivação mais frágil e que necessita de um acompanhamento. Foram convidados para esses grupos os alunos que se destacavam ou que tivessem algum empenho na escola, os que mostravam altas habilidades, ou que os professores visualizavam potencialidades a serem expandidas. Como não se tratava de uma aula, mas sim de uma oficina, as relações de aprendizagem não se davam por um saber maior ou menor, mas de um saber em composição, de criação no coletivo.

Para pensar esse grupo encontrou-se nas bases teóricas e práticas da saúde mental o aporte necessário, onde os processos de subjetivação acontecem em grupo com o acompanhamento de profissionais. Tomamos para esse grupo a ideia de AT (PALOMBINI, 2005), Acompanhamento Terapêutico. O AT é um dispositivo de acompanhamento, de acolhimento, que opera produções de sentido nos sujeitos, intervindo na vida, com o intuito de retomar, de criar linhas de fuga e outros modos de existir. Na Saúde, o AT é uma clínica sem muros que se realiza no espaço aberto do urbano, acompanhando cotidianos de vida de forma a favorecer o estabelecimento de laços entre o sujeito acompanhado e o território por ele habitado. O AT busca alargar os modos de habitar a cidade, para que nela as diferenças possam ter lugar.

O AT se dá entre lugares: “entre um dentro e um fora”, “entre a casa e a rua”, “entre o acompanhado e sua família”, “entre a escola e cidade”, “entre o aluno e o professor”, “entre a arte e a criação”. Pedagogicamente acompanhar é estar ao lado da pessoa e intervir em alguns momentos da caminhada, fazer uma parte do caminho com ela e apoiá-la em decisões e

dobras das linhas e da tessitura. O professor acompanha os alunos em sala de aula, mas muitas vezes não consegue realizar uma escuta qualificada, atenta, necessitando de outros espaços e encaminhamentos.

É um processo que se faz caminhando, circulando por espaços, por instituições, pela escola e pela cidade. Uma Educação em movimento. Um acompanhamento que se faz no agora, na topologia dos acontecimentos. Navegamos, dessa forma, na corrente do pensamento da Filosofia da Diferença, nas inquietações e pensamentos propostos por Deleuze e Guattari. Sendo assim, foi proposta, com esse grupo, uma experiencição que se desterritorialize e se territorialize num terreno de aventuras, de conhecimento e descobertas. Ou seja, um colocar-se em cena, não uma cena de risco como as usuais, mas em cena sendo protagonista de uma outra história, uma história escrita e contada por eles.

A grande maioria dos alunos carregava consigo histórias difíceis, além de uma desvalorização, de uma falta de confiança, de uma falta de empatia, de baixa autoestima, cheios de angústias e dificuldades sociais e psíquicas que os direcionavam para a exposição e o risco. Com isso tentavam dar sentido através do enfrentamento, colocando o corpo a prova onde falta sentido, experimentando fisicamente um mundo que se nega simbolicamente. Nesses casos, a ação, a violência, o descaso é a única moeda que se conhece. Os limites da palavra não fazem borda.

A proposta do grupo era retomar essas bordas, fazer topologias com giz, com pensamento, com criação. Romper com esses paradigmas e construir outros. Como nos diz Palombini (2005):

É, com efeito, da construção de uma nova cidade \_ outras casas, outros bairros \_ que se ocupa a experiência do AT, pela constituição de uma rede de relações, amaragens mais ou menos tênues que se fazem na circulação com o acompanhado, ajudando-o a situar-se, a construir um lugar possível para si, como parte dessa rede, participe dos seus fluxos de vida. O at desprende-se da cidade em que se reconhece para que uma outra cidade possa ser habitada, uma cidade que, emergindo do encontro entre acompanhante e acompanhado, constrói-se no exato instante em que, juntos, eles a percorrem: observam traços nunca antes vistos, deparam-se com rastros desconhecidos, embrenham-se por ruas desviantes, sentem cheiros e cores novos.



De um Intervalo. No tempo de experimentação, e de vivências deste grupo, podemos realizar algumas considerações. Nas primeiras conversas individuais todos os alunos indicados compareceram. Realizou-se duas escutas individuais, antes do grupo iniciar. Quando o grupo iniciou seu processo seis foram os adolescentes que compareceram com plena frequência, dos alunos com mais de doze anos. Dois alunos dos quintos anos e o restante dos sextos anos. No decorrer dos encontros apenas quatro mantiveram uma frequência assídua, vindo em todas as sextas-feiras. É importante destacar que aconteceram várias mudanças nos “comportamentos” dos meninos e, especialmente, na aprendizagem, todas “boas mudanças” em um curto período de tempo. Questão dita pelos professores como “problemas de comportamento em sala de aula”, diminuíram progressivamente até não serem mais motivo de queixa na escola, as notas e o empenho no cotidiano escolar aumentaram também. Fazemos esse intervalo, falando desse instante que passou, mostrando sutilmente, em um curto espaço de tempo e com intervenção singulares, que alguns resultados podem se fazer notar, na delicadeza e na sutileza das relações da escola, através de uma outra forma de olhar esse aluno.

Das Oficinaulas. Todos os encontros foram registrados por meio das anotações, de fotografias e vídeos. Uma cartografia, uma topologia dos processos foi sendo produzida. Muitas visualidades foram arquivadas, muita materialidade foi produzida das experimentações com vídeo e fotografia. Por exemplo, o encontro inicial foi uma oficinaula de construção de blocos/cadernos/diários de anotações. Utilizando recortes, colagens, tecidos, tintas, lápis, se construiu um material de anotação onde os mesmos semanalmente anotavam suas cartografias, seus avanços, retrocessos e produções escolares; suas cartografias da Colina Verde. Em um outro momento construiu-se uma cartografia dos Pássaros que nomeiam as ruas da Colina Verde<sup>1</sup>, produzindo poemas e microcontos, organizando um mapa poético e visual de onde se vive; esboçou-se com giz nos muros da escola a Cartografia Poético-visual, dos pássaros que cantam e voam a Colina, que dão nome a morada e o pertencimento deles. As sistematizações das aprendizagens davam-se a cada encontro.

---

<sup>1</sup> O bairro, onde a escola está situada, leva, em suas ruas, nomes de pássaros.

No encerramento das experimentações do semestre, avaliou-se conjuntamente os progressos e as dificuldades encontradas em experienciar um lugar do fora dentro da escola, sendo a escola um lugar em que se habita, mas que não se experimenta com olhar poético e expressivo-artístico, tampouco com olhar científico e pesquisador. E tampouco com um olhar onde se é possível potencializar os encontros, os afetos e as aprendizagens.

## 5. Para deixar em aberto

Este texto traz proposições para o Atendimento Educacional Especializado, com base conceitual e experimental, que afirma o AEE como Atelier Pedagógico desde a Educação infantil à Universidade. Conclusões essas de um projeto de pesquisa desenvolvido em escolas da Rede de ensino pública da grande Porto Alegre e que segue em profícua produção de intervenções com alunos com e sem deficiência que possam, em grupo, com experimentações, produzirem a si e seus percursos de aprendizagem singularmente.

### **EDUCATIONAL SERVICE SPECIALIST AND PEDAGOGICAL ATELIER (BETWEEN POTENTIAL DISABILITY AND POTENTIAL ART)**

#### **ABSTRACT**

Want to produce thinking about making the Educational Service Specialist (ESA). Want to think some places for another odd. Think the student who carries the mark of learning disabilities, autism, idiocy, disability, syndrome, mental illness. Let's think about the potential disability? How to shoot other languages, other styles, other ways to learn and be in school at the University? This text brings proposals for ESA, with conceptual and experimental base, which states the ESA as Pedagogical Atelier from childhood education to university. These are the findings of a research project and extension, which has the bookies thought the post-critical framework and philosophy of difference, being developed in a Federal University and five schools in the public education network in the metropolitan region of Porto Alegre .

**KEYWORDS:** Educational Service Specialist. Pedagogical Atelier. Potential Disability. Potential Art.

#### **Referências**

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. São Paulo: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Artistagens** docentes (palestra). In: Congresso Nacional Marista de Educação. Anais, Porto Alegre: PUCRS, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 1**. A imagem-movimento. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. **Cinema 2**. A imagem-tempo. São Paulo: Brasiliense, 2011.

\_\_\_\_\_. **Conversações**, 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

EQUIPE DE ACOMPANHANTES TERAPÊUTICOS DO HOSPITAL DIA A CASA (org). **A rua como espaço clínico**: acompanhamento terapêutico. São Paulo: Escuta, 1991.

\_\_\_\_\_. **Crise e cidade**: acompanhamento terapêutico. São Paulo: Educ, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**. Tradução Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre educação**. Tradução Noeli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2011a.

\_\_\_\_\_. **A Gaia Ciência**. Tradução de Paulo César de Souza. 1ª Edição. São Paulo: Companhia de bolso, 2012.

RIBOT, Georgette. **Da errância à transumância**: acompanhamento educativo de adolescentes delinquentes. Estilos clin. v.10 n.19 São Paulo dez. 2005.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: Transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina: Editora da UFRGS, 2006.

PALOMBINI, Analice; BELLOC, Márcio; CABRAL, Károl. **Acompanhamento terapêutico**: vertigens da clínica no concreto da cidade. Estilos da Clínica. Revista sobre a Infância com Problemas. São Paulo. X(19): 32-59, junho/2005.

\_\_\_\_\_. **Acompanhamento terapêutico na rede pública**: a clínica em movimento. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

\_\_\_\_\_. **Acompanhamento terapêutico**: dispositivo clínico-político. Psyche (Sao Paulo) v.10, n.18. São Paulo, set. 2006.