

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

**RODRIGUES, Elisandro<sup>1\*</sup>; GAI, Daniele Noal<sup>2\*\*</sup>**

<sup>1</sup>Universidade do Vale do Rio dos Sinos

<sup>2</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Sul

elisandromosaico@gmail.com\*

daninoal@gmail.com\*\*

**RESUMO**

Quer-se produzir pensamento acerca do fazer no Atendimento Educacional Especializado. Quer-se pensar alguns lugares destinados ao outro estranho. Pensar o estudante que carrega a marca do déficit de aprendizagem, do autismo, da idiotia, da deficiência, da síndrome, da 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 Atendimento Educacional

Especializado, com base conceitual e experimental que afirma o Atendimento Educacional Especializado como Atelier Pedagógico desde a educação infantil à universidade. Essas são as conclusões de um projeto de pesquisa e extensão que tem como agenciadores do pensamento o referencial pós-crítico e a 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.

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

**ABSTRACT**

Want to produce thinking about making the Educational Service Specialist (ESS). 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 ESS, with conceptual and

experimental base, which states the ESS 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.

**ATENDIMIENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO Y TALLER PEDAGÓGICO  
(ENTRE DEFICIENCIA POTENCIAL Y ARTE POTENCIAL)**

**RESUMEN**

Se quiere producir pensamientos sobre el atendimiento educacional especializado. Se quiere pensar algunos locales para el otro, el estudiante que lleva la marca de los problemas de aprendizaje, autismo, idiotez, discapacidad, síndrome, enfermedad mental. ¿Vamos a pensar en la incapacidad potencial? ¿Cómo disparar a otros idiomas, otros estilos, otras formas de aprender y de estar en la escuela o en la universidad? Este texto aporta propuestas para el Atendimiento Educacional

Especializado, con base conceptual y experimental que afirma ese atendimiento como taller pedagógico de la educación infantil a la universidad. Estas son las conclusiones de un proyecto de investigación y extensión que tiene fundamento en el marco post-crítico y en la filosofía de la diferencia, desarrollado en una universidad federal y en cinco escuelas de la red de educación pública en la región metropolitana de Porto Alegre.

**PALABRAS CLAVE:** Atendimiento Educacional Especializado. Taller pedagógico. Deficiencia potencial. Arte potencial.

## **1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (DEFICIÊNCIA POTENCIAL; ARTE POTENCIAL; FILOSOFIA POTENCIAL)**

Quer-se propor pensar modos de existir em meio à deficiência, em meio à doença, em meio à escola básica, 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 que anda pela sala”. Pensar o outro que carrega a marca do déficit de aprendizagem, do autismo, da idiotia, da deficiência, da síndrome, da doença mental.

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 produzir 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

<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, neste trabalho, os nomes dos alunos, da universidade, das escolas e dos projetos de pesquisa e extensão em anonimato, preservando, dessa forma, suas identidades.

<sup>3</sup> Sigla fictícia.

compreensão de novos envolvimento 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 compreendida, 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 de que participa e executa na universidade).

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 conforme as legislações e políticas educacionais vigentes, dado que tecnicamente, pragmaticamente e politicamente na maioria já foram providenciadas algumas adequações. Qual a potencial diferenciação curricular? Pensam-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 desse 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 relatórios 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, conserta, ajusta, adéqua, adapta? O AEE serve à terapêutica? O 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 educandos desconhecidos, os quais têm em comum a vida escolar, histórias de família, históricos de alegrias, instantes de exclusão e propensão à inclusão. Uma turma de crianças, adolescentes ou adultos, os quais são atendidos em horários diferentes, por suas singularidades, necessidades educacionais, desejos de aprendizagem diferentes, níveis de aprendizagens distintos 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 de 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. O 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, transgêneros, de homens, de mulheres, de cidadãos, de sujeitos, de aprendentes, de cientistas, de pesquisadores, de curiosos, de curiosas, de artistas, de *et ceteras*.

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 por si mesmo, não comparado ao em si de outrem. Uma vida

como obra, uma vida como obra e como 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.

Sugerem-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, remete-nos à imagem de uma sala de aula, com cadeiras em linhas verticais até o quadro-negro, verde ou branco, a um professor e a um processo de aprendizagem. Proveniente também do latim, “*aula*”, e do 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, deveriam se prestar 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. Algumas perguntas seriam: como *oficinaulas* inclusivas e diversificadas, em suas formas, em suas dinâmicas, em seus instrumentos, em sua mobilização, contribuem e potencializam o AEE? 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 n. 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 O 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-crianças em contrapartida a preconceitos 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, comunitários e compartilhados. Currículos que transpareçam a comunidade de modo honesto, as alegrias pedagógicas. Currículos da produção de contrassensos pedagógicos, da produção de diferença na diferença, da possibilidade de olhar e ver: multiplicidades e devires daqueles que vivem em fuga, por linhas de fuga, a deficiência.

Pensem 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 à 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 *et ceteras*. Que se parta da necessidade de criação de planos de aula, de outros modos de criar e de 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 à 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”, que de mês em mês, durante um semestre, e com a entrada de outras colaborações, pintou-se com outros contornos. Projeto esse que buscou em suas linhas teóricas a desterritorialização de práticas de vida, para que, na corda banda da vida, reescrevessem-se 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. Movimentos que potencializavam pensar as singularidades de cada participante. Pensar nos pormenores cotidianos que vazam 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, expondo-o 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 de outras potencialidades do viver.

O Cartógrafo (DELEUZE, 1992; ROLNIK, 2006) é entendido aqui como aquele que cartografa sua vida, seus desejos, seus modos de existir. É aquele que desenha sua vida ao 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 compondo-se, criando-se e recriando-se na medida em 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, contando com o apoio do grupo de estudos, pesquisa e extensão da universidade, coordenado por uma educadora especial dessa universidade pública. No início do processo, dividiu-se em dois subgrupos, um reunindo os alunos adolescentes, com mais de 12 anos, e outro com os alunos com até 11 anos. Os encontros tinham a duração de duas horas e realizavam-se no turno inverso ao das aulas dos estudantes; ocorria, dessa forma, às sextas-feiras à tarde. Com isso, em um primeiro momento, apenas os discentes do turno da manhã participavam. Cada grupo contou com a presença de 16 alunos, que em certos momentos realizavam atividades conjuntas.

A maioria dos estudantes 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, com a necessidade de um acompanhamento. Foram convidados para esses grupos os discentes que se destacavam ou que tivessem algum empenho na escola, os que mostravam altas habilidades ou os que apresentavam, segundo os professores, 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 por 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, em que os processos de subjetivação acontecem em grupo com o acompanhamento de profissionais. Tomamos para esse grupo a ideia de Acompanhamento Terapêutico (AT) (PALOMBINI, 2004, 2006; PALOMBINI; BELLOC; CABRAL, 2005). 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 a sua família”, “entre a escola e a 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 experiência que se desterritorializasse e se territorializasse num terreno de aventuras, de conhecimentos e de descobertas. Ou seja, um colocar-se em cena, não em uma cena de risco como as usuais, mas em uma cena sendo protagonista de uma outra história, uma história escrita e contada por eles.

A grande maioria dos aprendizes 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 para o risco. Com isso, tentavam dar sentido através do enfrentamento, colocando o corpo à prova onde falta sentido, experimentando fisicamente um mundo que se nega simbolicamente. Nesses casos, a ação, a violência e o descaso são as únicas moedas conhecidas. 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 dizem Palombini, Belloc e Cabral (2005, p. 48):

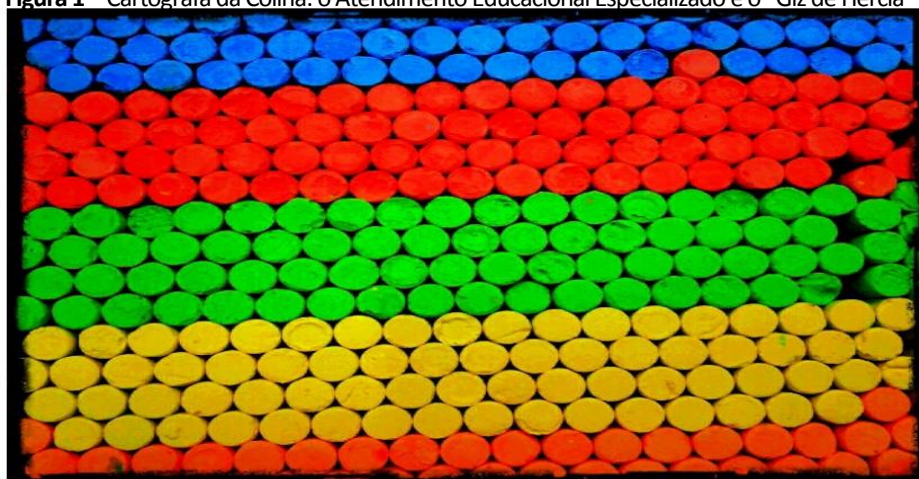
É, com efeito, da construção de uma nova cidade – outras casas, outros bairros – que se ocupa a experiência do AT, pela constituição de uma rede de relações, amargens mais ou menos tênues que se fazem na circulação com o acompanhado, ajudando-o a situar-se, a construir um lugar possível para si, como 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 desse grupo, pudemos realizar algumas considerações. Nas primeiras conversas individuais, todos os alunos indicados compareceram. Realizaram-se duas escutas individuais antes de o grupo iniciar. Quando o grupo iniciou seu processo, seis foram os adolescentes que compareceram com plena frequência dos alunos com mais de 12 anos, dois discentes 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, especialmente na aprendizagem, todas “boas mudanças” em um curto período de tempo. Questões ditas 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, com intervenção singular, 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, 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, construiu-se um material de anotação em que os mesmos semanalmente anotavam suas cartografias, 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>4</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 à morada e ao pertencimento deles. A sistematização das aprendizagens dava-se a cada encontro.

No encerramento das experimentações do semestre, avaliaram-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, tampouco com um olhar por meio do qual seja possível potencializar os encontros, os afetos e as aprendizagens.

**Figura 1** – Cartógrafa da Colina: o Atendimento Educacional Especializado e o “Giz de Hércia”



Fonte: Acervo dos autores (2016).

<sup>4</sup> O bairro no qual a escola está situada leva nomes de pássaros em suas ruas.

Aqui um relato de uma menina, uma Cartógrafa da Colina. Dela falaremos com poesia, já que a escola não sabe o que dela diZer ou o que com ela faZer – segundo relato dos professores e gestores. Como diria Manoel de Barros (2010, p. 401), “quem não tem ferramentas de pensar, inventa”. E esse mesmo poeta escuta e olha as cores de um modo diferente.

Perguntamo-nos nesse iníZio, que se dá pelo meio: quais as nossas cores[Z]? Partimos de algumas dobras/fissuras/brechas de um passado presente, ou de um presente atualizado, como diria Deleuze (2011). Problematizamos a pergunta de forma imagética. Lançamos vírgulas, interrogações, numa infinita possibilidade de respostas e novos questionamentos, numa possível noologia às aveZZas?

Propomo-nos “Z”! Propomos o “Z” (não) final, mas sim o “Z” da bifurcação do raio, o “Z” como possibilidade de pensar. “Z” se faz movimento. “Z” se faz pensar. Encharcados com esse movimento de Zigue-Zague, em um momento conhecido como inclusivo, usamo-nos de lentes sedentas em ver, olhar e sentir esses corpos e lugares por onde se constituem corpos que ZigueZagueiam em d[c]ores. Bifurcando-se em c[d]ores desse processo de pensar. Colorimos as paredes e as calçadas por onde passamos com nossa arma em punho: giZ. A Cartógrafa da Colina pode usar giZ para se expressar. Pintamos nas paredes Zigue-Zagues de perguntas. De respostas. De movimentos. De afetos.

Sujeitos incluídos ou excluídos? Excluídos na inclusão? Marcados pelo quê? Por quem? Riscamos o riZoma. Também conceito, mas talvez, antes e/ou junto a isso, objetivo (sem obrigatoriedade de alcançá-lo). RiZomátizamos andanças, lembranças, Imagens-Lembranças. Bergson (1990, p. 63-64) diZia que “[...] é preciso poder abstrair-se da ação presente, é preciso dar valor ao inútil, é preciso querer sonhar”. Manoel de Barros afirma a inutilidade na procura das Cores: “as sujidades deram cor em mim”.

Procuramos nas Imagens-Lembranças nossas cores. Não lembramos o esquecimento, atualizamos o presente. Propomos pensar nas singularidades, nas diferenças. Pensar/Apostar em uma educação da diferença? Pensamos nas redes tecidas por tais singularidades, nas cores riscadas por crianças nas calçadas. Pensar nas suas relações, nas formas riZomáticas com que pensamento, corpo, sentido, arte, desejo, devires constituem-nos em máquinas. Máquinas mutantes, de sentir, provocar, acontecer, agenciar... Máquina-Corpo. Máquina-GiZ. Corpo-GiZ. GiZ

de Hércia<sup>5</sup>. Assim, tomamos forma ou disforma. MetamorfoZeamos Zo! Toven! Cobrimo-nos com Lençóis o Passado (DELEUZE, 2011). Dormimos na beira da Cor e descortinamos para o dia não sabendo mais calcular a cor das horas, diria Manoel de Barros?

MetamorfoZeamo-nos em Hércia. Hércia levanta e não se pergunta onde está, ZigueZagueia o espaço onde está, simplesmente olha a chuva deformando a cor das horas, vê num emaranhado de linhas um RiZoma que da cor a uma flor. Desenha com giZ, depois com lápis numa folha amassada de papel: “uma flor aZul”. Um risco aZul nas imagens-lembranças diZendo que se é livre para o silêncio das formas e das cores.

Hércia carrega a sabedoria de Zaratustra (NIETZSCHE, 2011a) e do poeta-menino: “As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: Elas querem ser olhadas de azul – que nem uma criança que você olha de ave” (BARROS, 2010, p. 302). A linha aZul do giZ de Hércia riZomatiZa conexões, pinta espaços em branco. Cria formas, voa por céus e mares. Mas, no fechado do mundo (da escola, do quadro-negro, da família), toma seu giZ, não escuta a cor da voz, o grito da cor, a d[c]or. Hércia é constituída de invisibilidades. Invisibilidades de ouvir e de sentir suas cores. Hércia ZigueZagueia na sala, no quarto, na rua, sem giZ, sem cor. Nos seus lençóis de passado, tecem-se pontas (de giZ) de presente. Tecem-se linhas de fuga. Da sala. Do quarto. Da escola. Onde está Hércia? Em que lugares tem se constituído? Que relações desencadeiam os seus desejos e fugas?

Nas imagens-lembranças, uma mão e um pedaço de giZ aZul. “A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som. Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira. E pois. Em poesia – que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos – o verbo tem que pegar delírio” (BARROS, 2010, p. 301).

Assim, propomos a invenção de um modo de falar de uma menina, uma estudante, uma cartógrafa, ao modo de Manoel de Barros, acreditando que aquilo que por nós é inventado será produtor de outras novas sensações, invenções e afetos. Inventamos Hércia. Inventamos, um dia, a tal da inclusão. Junto a ela, inventamos a norma, o padrão, o correto, o normal. Inclusão como norma? Queremos a fuga. Encontramos Hércia e fugimos. Da sala. Do quarto. Da escola. Queremos outros caminhos. Outras fugas. Fazer fugir. Incertos. Desconhecidos. Apostamos nas desconstruções das linhas de normalidade. Na não necessidade de incluir-se. Incluir-se como

---

<sup>5</sup> Nome fictício.

prática de sentir-se igual e parte do todo. A aposta é na diferença diferindo, no devir giZ de Hércia, no devir flor aZul de Hércia. Na pluralidade dos nomes que podem ser dados aos alunos com deficiência, que não um rótulo atrelado a uma incapacidade. Na invenção é que encontramos a deficiência potencial. No diverso. No distinto. No contrassenso. Nas Hércias que nos permitem pensar, provocar, desorganizar, constituir novas práticas.

## 5 PARA DEIXAR EM ABERTO

Este texto traz proposições para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com base conceitual e experimental que afirma o AEE como Atelier Pedagógico da educação infantil à universidade. Conclusões essas de um projeto de pesquisa desenvolvido em escolas da rede de ensino público 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 a seus percursos de aprendizagem singularmente.

## 6 REFERÊNCIAS

BARROS, M. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

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

BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 set. 2008.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

CORAZZA, S. M. Artistagens docentes (palestra). In: CONGRESSO NACIONAL MARISTA DE EDUCAÇÃO. 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2008.

CORAZZA, S. M. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. São Paulo: Autêntica, 2007.

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

DELEUZE, G. *Cinema 2. A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2011.

DELEUZE, G. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: 34, 1992.

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

EQUIPE DE ACOMPANHANTES TERAPÊUTICOS DO HOSPITAL-DIA A CASA (Org.). *Crise e cidade: acompanhamento terapêutico*. São Paulo: Educ, 1997.

KOHAN, W. O. *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

NIETZSCHE, F. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2012.

NIETZSCHE, F. *Assim falava Zaratustra*. Petrópolis: Vozes, 2011a.

NIETZSCHE, F. *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro: PUC; São Paulo: Loyola, 2011b.

RIBOT, G. Da errância à transumância: acompanhamento educativo de adolescentes delinquentes. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 106-121, 2005.

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina: UFRGS, 2006.

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

PALOMBINI, A. Acompanhamento terapêutico: dispositivo clínico-político. *Psyche*, São Paulo, v. 10, n. 18, p. 115-127, 2006.

PALOMBINI, A.; BELLOC, M.; CABRAL, K. Acompanhamento terapêutico: vertigens da clínica no concreto da cidade. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 32-59, 2005.

Recebido em 21 de junho de 2016.

Aceito em 10 de agosto de 2016.