

ARTES VISUAIS E INCLUSÃO: O SIMBOLISMO NA EXPRESSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Ana Luíza Ruschel Nunes¹
Aline Horst²
Michele Spall³

Introdução

Este estudo é o resultado de uma pesquisa intitulada “O Simbolismo na Expressão de crianças com Necessidades Especiais”, realizada no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Artes Visuais - GEPEAV/CNPq. É um trabalho de investigação teórico-prático com materiais potencialmente plásticos, junto a pessoas com necessidades educacionais especiais. Busca-se promover, por meio do estímulo da expressão estética da criança, uma experimentação artística e suas possibilidades criativas, afetivas, motoras e intelectuais. As atividades foram desenvolvidas através de experiências e representações criativas com vivências artísticas, e posterior análise, reflexão e interpretação dos percursos de duas crianças e suas produções em uma Escola Especial.

Objetiva-se investigar a promoção da inclusão da arte no desenvolvimento da criatividade das pessoas com necessidades educacionais especiais, a fim de estimular a busca de seus próprios meios de expressão com referência nos seus elementos pessoais intersubjetivos. Acredita-se na importância do incentivo à espontaneidade, descoberta de capacidades e auto-valorização ao longo do processo da inclusão da arte.

Para auxiliar à interação de pessoas com necessidades educacionais especiais com o meio social no qual estão inseridas, foi preciso que lhes fossem oferecidas experiências que estimulassem descobertas, o seu mundo, as relações entre as coisas e as pessoas. Ainda estimuladas as experiências inter-pessoais e principalmente, que percebessem as suas próprias possibilidades e a oportunidade de fazer pleno uso delas.

¹ Profa.de Artes Visuais do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR e Profa aposentada do Programa de Pós Graduação em Educação-Linha de Pesquisa em Educação e Artes, da Umiversidade Federal de Santa Maria/RS.

² Bacharel e Licenciada em Desenho e Plástica/UFSM-Bolsista Pibic/CNPq.

³ Bacharel e Licenciada em Desenho e Plástica/UFSM e acadêmica do Curso de Pedagogia - Séries Iniciais/UFSM.

O exercício plástico amplia o universo das pessoas, muitas vezes adormecido, através da solicitação constante de materialização da expressão por meio de elementos matéricos no decorrer do trabalho. Igualmente, considerando o caráter pessoal único da expressão pessoal e interpessoal. A problematização inicial de democratizar o acesso a arte e propiciar o fazer artístico expressivo para pessoas com necessidades educativas especiais, nos desafiava a compreender que nosso contato com a arte na Escola e Educação Especial estava ainda imaturo. Igualmente nos levou a reflexões a partir da seguinte problemática de pesquisa: *é possível e quais são as possibilidades de crianças especiais vivenciarem processos expressivos em arte a partir de diferentes materiais plásticos alternativos?*

A abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa qualitativa, através da pesquisa-ação. Optou-se por essa metodologia porque ela permite que haja uma ação participativa e efetiva dos interessados - pesquisador e sujeito - que possibilita acompanhar colaborativamente e compreender da melhor forma possível o processo de desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais.

A pesquisa se desenvolveu mediante três etapas: exploração, decisão e descoberta, conforme Lüdke & André (1986). Na primeira fase, foram selecionadas e problematizadas as questões de pesquisa. Foi definido o local onde seria realizado o estudo, bem como, estabelecer os contatos para a entrada em campo. No segundo momento, realizou-se uma busca mais sistemática: foram construídos os dados, como a história de vida das crianças em arquivos e foram colhidas as informações através de entrevista com a professora da turma. O terceiro momento consistiu na interação direta das pesquisadoras com as crianças e adolescentes em questão, através de uma prática educativa em forma de ateliê. No âmbito pedagógico foram desenvolvidas teorias e planos de estudo que propiciassem compreender e auxiliar o desenvolvimento de cada criança. Este processo foi sendo preparado durante todo o desenrolar do estudo, partindo de um esquema geral de conceitos, buscando-se constantemente uma ação –reflexão –ação, com a realidade observada.

Na análise dos resultados práticos frente à coleta de dados, foram definidos os passos da análise considerando a descrição, seguida por leituras e releituras dos trabalhos de produção em arte, subsidiado pelo referencial teórico. A análise dos dados nos exigiu nova postura e atitude frente às necessidades da mediação para configurar uma ação educativa em artes plásticas com as pessoas envolvidas. Esta postura levou-nos enquanto grupo a aprofundar os conhecimentos sobre as questões da Educação Especial e inclusão, especificamente com o olhar no processo de “experimentação” e criação com as Artes Plásticas.

Busca-se rever a história da educação especial no Brasil, destacando-se, a seguir, a Arte e Inclusão e o Sistema Simbólico na Expressão e Artes Visuais sob a ótica de Gardner, e por fim pontuam-se algumas reflexões sobre a arte e inclusão e o processo de desenvolvimento expressivo das crianças.

Arte, Inclusão e Educação Especial: as Consonâncias com as Políticas Públicas

As bases da educação especial prevêm o acompanhamento médico, psicológico, fisioterápico, oftalmológico e de outras especificidades, para o desenvolvimento do educando. Portanto, com a proposta de formar cidadãos conscientes de sua posição e papel no cenário nacional, educadores especiais, com formação específica hoje assumem a tarefa de educar com qualidade. Schwebel (1973) pergunta, afinal, quem pode ser educado? E a resposta é sem dúvida de que todos podem ser educados e expressar criativamente.

Para Vygotsky,

A imaginação é a base de toda a atividade criadora e se manifesta em todos os aspectos da vida cultural possibilitando a criação artística, científica e técnica. Todo o mundo da cultura é, portanto, produto da imaginação e da criação humana (Vygotsky apud Freitas, 1996, 77).

Ainda diz esse autor:

A atividade criadora é exercida pelo ser humano desde a sua infância, onde o resultado da criação é um compêndio de experiências acumuladas e referências atuais, abrangendo uma variedade rica de possibilidades que fomentam os processos criativos (Vygotsky, 1981, p41) .

A criança tem na expressão por meio de materiais e técnicas plásticas a possibilidade de desenvolver a capacidade perceptiva de seus sentidos, aprendendo a trabalhar com seus sentimentos e emoções (subjetividade), com as situações que lhe são externas, com o seu meio cultural, buscando maior interação com ele, propondo-se a experimentar o aprendizado, através dos seus sentidos.

Deve-se valorizar a experiência em arte, no aprendizado da criança, pois, se comunicando com o mundo através dos sentidos (visão, tato, audição, olfato, gustação) ela aprenderá tendo uma percepção própria e uma conceituação autenticamente sua, do que são, e de como funcionam as coisas. A partir do desenvolvimento perceptivo, as crianças tornam-se

mais abertas a ler o mundo, e ao aprendizado tornando-se mais criativas na utilização de seus conhecimentos adquiridos.

A arte, através da auto-expressão, pode desenvolver o eu como importante ingrediente da experiência. Como quase todos os distúrbios emocionais ou mentais estão vinculados à falta de autoconfiança, é fácil perceber como a estimulação adequada da capacidade criadora da criança pode fornecer salvaguarda contra tais distúrbios (Lowenfeld & Brittain, 1977, 30).

A oportunidade da livre criação e expressão para a criança pequena, desenvolvendo sua imaginação, ajuda a criar bases para o desenvolvimento do conceito de si e do outro. A fomentação da criatividade e da motivação à expressão, a qual tem a finalidade de tornar a experiência importante e significativa, aconteceu em um ambiente flexível. Neste espaço a criança elaborava e punha em prática suas idéias, coletiva ou individualmente, sem que fosse reprimida no seu modo de trabalho. No campo artístico, a orientação educacional se dá em função da estimulação para a descoberta do si e para a profundidade da expressão, mediada pelo diálogo coletivo e colaborativo e na troca num ambiente aberto para a criação.

A arte constitui um processo complexo envolvendo diversos elementos da experiência de um indivíduo, transformando-os em um novo significado ou forma expressiva. É um instrumento gerador de desenvolvimento e aprendizagem, permitindo uma diversidade de possibilidades, habilidades e atitudes, fomentando a evolução cultural da criança além da psicomotora. Neste caso auxiliando os alunos para a alfabetização visual, escrita, auditiva e oral.

Visando o desenvolvimento humano geral de pessoas excluídas por suas limitações, entende-se como importante a estimulação através de um “contato” maior com o meio em que estão inseridos, descobrindo como interagir de maneira mais satisfatória. Segundo Lowenfeld

O crescimento mental depende das relações ricas entre a criança e o seu meio; tal relação é o ingrediente básico de qualquer experiência de criação artística”. A arte permite a construção do conhecimento de forma imagética e criativa, respeitando as diferenças individuais, culturais e sociais, estimulando a sensibilidade na construção da personalidade do indivíduo, pois cada um se expressa à sua maneira e faz a sua leitura dependendo da cultura e saberes de arte para a compreensão crítica dos fenômenos, recursos estes indispensáveis para compreender outras áreas do desenvolvimento humano, numa relação interdisciplinar (1977, 16-17).

A expressão visual permite a liberação emocional/racional através dos signos próprios de cada criança, vindo auxiliar no desenvolvimento através da interação entre processos

cognitivos e afetivos. A expressão oportuniza a interação com materiais, instrumentos e procedimentos variados (convencionais, casuais e/ou alternativos), vindo a técnica e o conteúdo a colaborar como meio de materialização da idéia expressa e fundida na forma plástica compositiva. Há algumas décadas o atendimento educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais está garantido na Constituição Brasileira, mesmo sem estar claramente enunciado, uma vez que a educação é considerada direito de todos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, em seu Capítulo V, da Educação Especial, diz que: *“Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades educativas especiais”* (Art. 58). De acordo com a Lei acima citada e o entendimento de que a interação com outras pessoas é essencial para o desenvolvimento do ser humano, percebe-se que, a escola precisa passar por diversas reformulações para proporcionar educação a todos. *“A questão da integração representa um movimento de inovação do sistema de ensino que, em princípio já deveria existir, abrangendo as diferenças existentes mesmo entre os não deficientes”* (Carneiro, 1997, 33).

Um ambiente favorável à inclusão exige, além do conhecimento das diversidades, o respeito às limitações das crianças, ressaltando as potencialidades específicas de cada uma.

Os portadores de deficiência precisam ser considerados, a partir de suas potencialidades de aprendizagem. Sob esse aspecto entende-se que a escola não deva tentar consertar o defeito do aluno, mas trabalhar suas potencialidades, com vistas ao seu desenvolvimento” (Carneiro 1997, 33).

Não seria a educação para todos, baseada nos valores humanos e enriquecedores, mais adequada para as crianças do que a educação formal, fragmentada e que atualmente são submetidas as pessoas com necessidades educacionais especiais ?

Para tanto a educação e a expressão plástica, simbólico-cultural, manifestada desde a primeira infância deve ser desenvolvida na criança desde a mais tenra idade em consonância com outras linguagens também em desenvolvimento.

O Sistema Simbólico na Expressão em Artes Visuais:

O desenho desde a infância assume um importante papel no desenvolvimento da criança, que começa a praticá-lo quando já há o domínio da linguagem falada. Primeiramente a criança desenha de memória, não é seu intuito representar e sim identificar ou designar e situar suas idéias no ambiente real, mesmo que o desenho não denote uma percepção

condizente com o que vê. Cria um simbolismo próprio para expressar-se, contentando-se apenas com indicações superficiais dos elementos referenciais reais. O desenho surge após a linguagem verbal e permeia a linguagem escrita, fornecendo desde já elementos para a interpretação do seu desenvolvimento.

O desenvolvimento do desenho na criança não possui explicação em si, assim como, não é simplesmente mecânico e gratuito para a criança, ela deve descobrir que os traços que produz podem significar algo. Em seu estágio primário trata o desenho como objeto, o que denota que posteriormente a este contato tem a necessidade de compreendê-lo como sendo apenas representação.

Desde a infância o homem alimenta um sistema próprio de codificar seu mundo, ou seja, seu entorno, sua cultura, a sociedade à qual pertence. O homem primitivo adotava símbolos rupestres que designavam suas crenças com forte e significativo simbolismo grafado. Ainda hoje, presente em paredes de algumas cavernas; assim como muitos modernos expressavam sua arte através do abstracionismo, onde as formas e cores possuem conotações muito particulares e ao mesmo tempo universais. Em diferentes épocas, e até hoje, o homem na sua necessidade de expressar-se, cria seus símbolos.

Segundo Aniela Jaffé (1964, 237) “*é vital para o homem integrar em sua vida o conteúdo psíquico do símbolo*”. Homem este que já pertence a um sistema simbólico na sua organização e porquê; a exemplo, a religião possui ícones simbólicos com suas funções dentro do sistema que seria a totalidade dos códigos e normas para representar ou não um membro desta religião. Sendo esta uma referência da vida deste membro, ele absorve esses ícones de maneira a interpretá-los e recompô-los num simbolismo próprio para melhor integrá-los à sua vida.

A arte constitui um vasto campo simbólico humano. Tendo como ponto de partida o fator psicológico, e de acordo com Aniela Jaffé

o artista sempre foi o instrumento e o intérprete do espírito de sua época. Em termos de psicologia pessoal, sua obra só pode ser parcialmente compreendida. Consciente ou inconscientemente, o artista dá forma à natureza e aos valores da sua época que, por sua vez, são responsáveis pela sua formação (1964, 239).

A livre expressão faz vir à tona sistemas conscientes e inconscientes de conceber o mundo interno e externo de uma pessoa, sendo que a expressão e sua visualidade é um dos

meios que possibilita o registro destes sistemas de símbolos.

Os seres humanos segundo Gardner (1995), possuem várias inteligências que se dispõe em graus variados, que se combinam e se organizam através de habilidades, resultando em capacidades intelectuais necessárias para interagirem socialmente, criando situações, resolvendo problemas e chegando à aquisição de novos conhecimentos. Essas inteligências são independentes umas das outras, mas necessitam de uma combinação, e raramente funcionam de modo isolado.

Assim, Gardner (1995) na obra *Inteligências múltiplas - a teoria na prática*, identifica sete inteligências: a inteligência musical, a inteligência lingüística, a inteligência corporal-cinestésica, a inteligência lógico-matemática, a inteligência espacial e a inteligência interpessoal e intrapessoal. Essas inteligências sempre funcionam combinadas, e qualquer papel adulto envolverá uma fusão de várias delas, exceto em indivíduos anormais, embora isso não signifique que elas operem isoladas. Gardner (1985) enfatiza várias fases de desenvolvimento, cunhada como ondas de simbolização caracterizando variadas etapas do desenvolvimento da expressão simbólica.

Segundo as pesquisas de Viktor Lowenfeld, podemos dizer que cada criança, de acordo com sua evolução natural já possui a curiosidade de experimentar o grafismo, passando por diferentes etapas. Pode-se ressaltar que o adulto nunca deve interferir e sim fazer uma mediação no desenho da criança e nem decidir o que ela deve desenhar, trazendo modelos e submetendo-a a estereótipos.

Toda a criação deve partir de uma própria vontade e ninguém deve tentar corrigir as proporções de seus desenhos, pois tudo o que a criança representa é resultado de suas leituras de mundo e da importância que atribui às coisas. Ela constrói uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e a dos colegas, tecendo e exercitando a sua capacidade crítica. Lowenfeld (1972) identificou no desenvolvimento infantil, várias fases relacionadas à Arte expressiva visual:

A Fase das Garatujas que é caracterizada pelo início da auto-expressão infantil, quando se estabelecem seus primeiros contatos com o material, e sua capacidade de manipulá-los. Neste período, com a devida motivação e estimulação, a criança desenvolve confiança e sensibilidade através do e para o trabalho da auto-expressão, onde descobre o mundo como um lugar bom para se viver por meio das experiências com o que a rodeia. Desenrola-se ao longo de três fases: A Garatuja Desordenada – como primeira fase, onde a criança experimenta seus movimentos e os registros destes; questiona o material, o qual se tornará reconhecível a partir do momento que ela descobre como usá-lo convenientemente para a sua

expressão. Às vezes os lápis são mais interessantes para serem observados do que utilizados. A criança registra seus movimentos desordenadamente e por vezes nem mesmo prestando-lhe atenção. Não se coordena muito bem, saindo de vez em quando dos limites da folha na qual desenha.

Após mais ou menos seis meses da fase anterior na Garatuja Controlada do início da expressão plástica a criança se dá conta de que os traços são resultados de seus movimentos. Passa a controlar visualmente seus traços, tem tendência a preencher todo o papel. A apreciação visual do trabalho faz-se estimulante na variação de formas e cores para os próximos desenhos. Agora a criança e passa mais tempo desenhando. Com esse progresso no desenho se constrói o maior controle motor da criança, notar-se-á a tentativa de realização de tarefas que antes não lhe seriam importantes como abotoar, por exemplo. Já percebe seu trabalho como algo que lhe causa alegria e vem compartilhá-lo com o adulto mostrando-lhe ansiosa seu feito.

Quando as garatujas ganham nomes, indicam uma mudança no pensamento da criança. A imagem que produz difere das anteriores, pois agora ela não se satisfaz mais somente com o mover-se, vê a necessidade de relacionar seu trabalho com o mundo real que a cerca. Agora a criança desenha com uma intenção, ela fala sobre o que está desenvolvendo e o desenho se converte num registro sobre a sua concepção do ambiente do qual faz parte. Torna-se enfim um importante meio de comunicação.

Na fase *Pré-Esquemática* a criança faz suas primeiras tentativas de representação e os pais e professores já dispõem de uma noção do seu processo intelectual. As crianças traçam formas definidas; que apesar de não possuírem atributos muito semelhantes ao real, são reconhecíveis. Desenham muito na infância pessoas, pela importância que elas têm para as crianças. Essas tentativas de figuração provêm como um desenvolvimento “remanescente” das garatujas, a partir delas surgirá outras formas.

O desenho constitui o início de um processo ordenado de pensar um esquema de múltiplos estímulos complexos, recebidos e organizados. A criança evolui a cada dia em busca de novos conceitos percebendo a mudança constante dos símbolos por ela empregados. A motivação e a estimulação são feitas por temas que são ou foram capazes de vivenciar através de seus sentidos, da sua percepção sensorial e sensibilidade para com eles. Chegados os sete anos, a criança já estabeleceu um esquema básico da sua representação, notado pela repetição na maneira como desenha determinados elementos.

Desta forma na Fase Esquemática a criança depois de suas muitas experiências já possui um esquema ou símbolo e formas estereotipadas para representar seu meio, o primeiro

suscetível a mudanças, o outro se mantém inalterado. Dá forma ao seu próprio conceito das coisas. Cada criança cria o seu conceito do mundo, uma diferente da outra, constituindo um processo de individualização no sentido de representar baseado na sua experimentação e vivência histórico-cultural, e adquiriu uma consciência de seus sentimentos, sua sensibilidade perceptual e seu processo mental, mas ainda não tem consciência de como representar a tridimensionalidade espacial. Quanto à distribuição destes conceitos desenvolve-se o céu no limite superior da folha e o chão no inferior, onde repousarão as suas figuras, e o ar fica no meio. O céu e a terra não se encontram.

As chamadas “representações de espaço e de tempo” são formas de expressar a sua ansiosa comunicabilidade, desenhando seqüências de ações e movimentos como se contassem uma história; mostra objetos bi e tridimensionais, vistos de diferentes ângulos. Apresentar acontecimentos reais fora de uma seqüência temporal real são meios próprios da criança para expressar-se. Os desenhos de “tipo raio X” aparecem quando a criança representa o interior e o exterior de algo, os quais não poderiam ser vistos simultaneamente; o faz quando o interior é mais importante para ela.

A motivação de trabalho dar-se-á a partir do momento em que se cria um ambiente flexível e aberto às sugestões da criança. Afinal, *“a rigidez é a morte do método criador”* (LOWENFELD & BRITTAIN, 1977, 215). Na fase do despertar do realismo a criança descobre-se um membro da sociedade, parte de um grupo e quer usufruir da companhia e colaboração entre seus amigos, com trabalhos coletivos, pinturas murais, por exemplo; percebe que unida aos outros pode conseguir melhores resultados que sozinha, e amplia seu conceito a ação coletiva.

Desenvolve-se sua consciência visual extinguindo os exageros e não se omitindo ou se desviando para expressar suas emoções. Há também maior conscientização e interesse pelos detalhes, como por exemplo, já percebe diferenças ao observar e representar as mãos: direita e esquerda. Segundo LOWENFELD&BRITTAIN (1977, 235) *“Os interesses emocionais e psicológicos das crianças dessa idade exigem evasões construtivas e, em qualquer época, os sentimentos e as preocupações do indivíduo são a base da verdadeira expressão artística”*.

O traço é de vital importância na medida em que estimule o pensamento infantil e propicie oportunidades para descobertas relativas à beleza natural dos materiais que estão em nosso meio. Num esquema individual as meninas tendem mais a desenhar elementos da natureza, suas fantasias, enquanto os meninos atêm-se à máquinas. Este é o período em que a criança tende a colecionar coisas, a guardar objetos do seu agrado. Na idade do raciocínio, como outra etapa, o jovem passa a analisar criticamente suas produções fazendo uso do

raciocínio, é a mudança do “desenho inconsciente do que conhece até a compreensão consciente do que se vê”, indicando a transição para modos adultos de expressão.

Esta é a fase do pré-adolescente, da puberdade, onde as mudanças físicas e psicológicas da vida vão influir sobre a sua auto-expressão. Desenvolve-se intelectualmente enquanto suas reações ainda são infantis. A arte entra em cena como uma ajuda de auto-definição expressiva, para que o jovem se permita evoluir de uma expressão infantil para uma expressão adulta.

Nesta fase da vida surge a caricatura como que expressando uma insegurança e ridicularização de si, no caso de se auto-representar. As minúcias, os detalhes, as propriedades fisionômicas e características sexuais são focos de grande interesse representativo.

No campo da motivação as propostas devem ser consideradas sempre importantes na contribuição do próprio indivíduo, visando desenvolver a auto-expressão significativa. A identidade é um tema muito abordado na adolescência, enfatizando o caráter individualista.

No Período da Decisão “a arte tornou-se, agora, o produto de um esforço consciente” (LOWENFELD & BRITAIN, 1977, 337), marca o início de uma aprendizagem da arte intencional e deliberada, está mais direcionada para o ensino de aptidões e ao desenvolvimento de atitudes em relação à criação artística. A maioria dos adolescentes não procuram expressar-se artisticamente por não achar importante esse tipo de desenvolvimento por seu interesse estar voltado para outros campos de decisão, para uma vida adulta, que se projeta neles. O adolescente é capaz de abstrair formas da natureza, criando outras que o aprazem realizar.

A arte constitui, na vida adulta, uma das poucas oportunidades de auto-identificação, de alguém se sentir responsável por si e se comprazer com a sua criação; é necessário manter contato com o nosso próprio pensamento para que não haja a gratuita massificação de opiniões pelas situações que se apresentam vida afora. Dessa forma a sociologia da arte parte de uma experiência real da criação e de uma experiência igualmente dinâmica e viva da vida social, uma investigação que procura achar as formas do enraizamento do imaginário na existência coletiva.

O objetivo da sociologia da arte é o seu estudo em sua realidade social. Porém esta realidade oferece complexos e múltiplos aspectos cuja análise constitui o conteúdo da arte; seus temas próprios, não obstante, sua diversidade, devem integrar-se em um todo autônomo, interdependente que explique a função da arte na vida das sociedades humanas.

De acordo com Jean Duvignaud (1970, 54) “*É no ponto de interseção entre as atitudes criadoras e as funções da arte nos diferentes contextos, que se situa a sociologia da criação*”

artística” Segundo a análise do pensamento Vygotskyano, destacamos uma das bases da sua teoria: "*a certeza de que os processos mentais superiores só podem ser compreendidos através da mediação de instrumentos e signos*" (Freitas, 1996, 89). Essas mediações são, no caso do presente estudo, a expressão plástica por materiais, e os signos, o produto desta expressão, de acordo com a experiência de cada um. Isto possibilita uma melhor compreensão do desenvolvimento das pessoas, e Vygotsky definiu o desenvolvimento como o resultado de formas de mediação e sua noção de interação social conforme os processos mentais superiores.

Neto, Motta, Wang e Elkis (1995), expõe as funções psíquicas do ser humano, que são: Consciência, Atenção, Orientação, Memória, Pensamento, Linguagem, Juízo, Crítica, Senso de percepção, Inteligência, Psicomotricidade, Impulsividade, Afetividade, Prospecção e Pragmatismo. Compreendê-los em si não é uma função psíquica, mas a medida do funcionamento eficaz atingido pelo conjunto. Podem ocorrer algumas síndromes mentais, identificadas a partir da caracterização psicopatológica das funções psíquicas. Neste caso procurou-se encontrar e compreender as crianças e adolescentes através de estudos, dos chamados na escola, de prontuários, resultando desse estudo uma melhor repercussão e comprometimento tendo em vista algumas doenças aqui identificadas, como veremos no item a seguir.

Doenças e Necessidades - Uma Repercussão e Comprometimento Mental

O comprometimento mental tem sido muito estudado, mas compreende-se que não podemos ver a deficiência em detrimento de sua superação, pensando as possibilidades. A *Epilepsia manifestada por transtornos do Humor ou Afetivos* ocasionando a Distímia, Ciclotímia, Depressão Endógena ou Melancólica, Depressão, Depressão Sazonal, Depressão Psicótica, Depressão Recorrente Breve, Transtorno Misto de Ansiedade e Depressão e Depressão Primária e Secundária; a *Esquizofrenia* caracterizada por várias vertentes como a Esquizofrenia Paranóide, Esquizofrenia Hebefeúnica, Esquizofrenia Catatônica, Esquizofrenia Indiferenciada, Depressão Pós-esquizofrênica, Esquizofrenia Residual e Esquizofrenia Simples);

Assim percebe-se que é necessário o professor como mediador, compreender a *Deficiência Mental* e suas características, que são destacadas na Política Nacional de Educação Especial (1994, p:15) e conceitua a deficiência mental como um tipo de deficiência que,

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

Diversos fatores para Neto (1995) causam essa debilidade e os agentes causadores da deficiência mental são: Fatores Genéticos; Fatores Cromossômicos; Fatores Ambientais; Fatores Perinatais; Fatores Pós-Natais; e ainda, causas desconhecidas. Assim a classificação de deficiência mental são três, o que considera-se importante para que o professor de Artes Visuais possa se apropriar não para desenvolver a deficiência e sim compreender as necessidades especiais para desenvolver as capacidades e possibilidades de expressão e sua processualidade e desenvolvimento em todas as suas dimensões expressivas. Desta forma os autores classificam a deficiência como **Deficiência Mental Leve** – “educável” que se manifesta pela capacidade de o sujeito aprender a comportar-se socialmente e possuir habilidades de comunicação; estuda, geralmente, até por volta da 6ª Série do Ensino Fundamental e tem vida adulta independente, praticamente normal. A **Deficiência Mental Moderada** – compreendida como “treinável” – O sujeito é capaz de cuidar de si próprio, podendo atingir o segundo grau de escolaridade. Adapta-se a vida em comunidade, e a **Deficiência Mental Profunda** – “dependente” - Exige acompanhamento constante, assistência e supervisão num ambiente altamente estruturado, podendo progredir com treinamento adequado. Vive em sociedade nas instituições ou na sua família. E necessita de acompanhamento especializado.

Prática Educativa e o Ateliê de Experimentação, Criação e Expressão em Arte, Apontando Possibilidades de Inclusão em Arte Visuais:

A realização da prática educativa inclusiva deu-se no espaço escolar localizado na cidade de Santa Maria – RS, num período que se estendeu de agosto de dois mil e um à dezembro de dois mil e quatro. Os primeiros contatos com a Escola e a coleta de dados das crianças através do histórico médico-pedagógico, duraram por volta de um mês. Neste espaço de tempo também visitamos a turma e nos apresentamos a ela com a concessão da Escola.

A prática educativa de Artes Visuais efetivara-se junto a uma turma de pré-alfabetização, contendo, em 2001, seis crianças entre sete e quatorze anos de idade e, em 2002, sete crianças entre oito e dezesseis anos de idade. Apesar de algumas variações, manteve-se a mesma turma na sua maior parte. As atividades práticas aconteciam semanalmente, pelo turno da manhã, dois dias por semana, com duração de aproximadamente duas horas e meia.

Ao iniciarem-se os encontros, as crianças pareciam acanhadas com as propostas e o material de trabalho que se apresentava para a realização das atividades. Pareciam adormecidas, desinteressadas, desconfiadas ou inexperientes em relação ao desenvolvimento do próprio potencial criativo. Na medida em que nos conhecemos melhor, nossa relação dentro da sala de aula foi se construindo mais espontânea e de confiança mútua. De tal modo, deixamos de ser estranhas para as crianças, que passaram a demonstrar maior interesse na sua produção plástica e no envolvimento pelo exercício da expressão.

Conforme trabalhávamos com a turma, através de propostas com referenciais e materiais diversificados, observávamos e discutíamos posteriormente na redação do diário de campo o planejamento da semana seguinte. As possibilidades de desenvolver de forma mais satisfatória, instigante e desafiadora o caminho que tinha por princípio promover a descoberta de capacidades e a auto-valorização, se concretizavam na oficina.

A cada encontro manifestavam-se interesses diferentes e novos das crianças em relação aos materiais, procedimentos técnicos ao utilizá-los, resultados obtidos nos trabalhos e possibilidades de execução de acordo com as diferenças e possibilidades de cada um. Tornamo-nos sensíveis a essas particularidades e propúnhamos realizações alternativas no auxílio à superação de limites (cientes de que não as prejudicariam e com o consenso dos pais e da professora) e abertura de caminhos, o que transformava um obstáculo em perspectiva.

Uma das crianças, por exemplo, dentre inúmeras dificuldades, manifestava uma dificuldade razoável no controle da motricidade ampla e, principalmente fina. Uma criança bastante interessada, mas às vezes se frustrava por não alcançar os resultados desejados tendo em vista que sua manifestação corporal era olhada pela utilização de movimentos que a sociedade acatava. Pensou-se que poderia haver outras possibilidades e certa vez lhe foi proposto que utilizasse a caneta hidrográfica na boca, para que desenhasse com os movimentos da cabeça. Iniciava-se assim, a pesquisa de um universo expressivo que se ampliava, a surpreendia e entusiasmava-a na exploração dessa forma de estabelecer contato consigo, seu novo meio de expressão capacitava-a a conquistar sua confiança em poder de alguma forma, compensar o interesse pelo desafio que a deficiência poderia gradualmente, ao

longo dos seus quatorze anos, modificar. Com a utilização desta alternativa, além de compor com maior intensidade e vigor, possibilitava uma visualização do que imediatamente ocorria em seu trabalho. Ainda que fosse próximo demais, foi possível acompanhar a distância, o suporte e a visibilidade do desenho ali realizado.

Assim, como no caso acima descrito, as outras crianças também superaram limites: umas passaram do uso tímido e desconfortável da tinta a composições ricas em matizes e variedade cromática. Para outras de uma organização simplória do espaço bidimensional oferecido para a ação plástico-expressiva, uma complexidade de signos e estrutura vigorosos no seu processo e resultado. Outras ainda, apesar do vício na utilização de estereótipos, em momentos de absorção no trabalho ultrapassaram a barreira desse automatismo já involuntário e padronizado para a expressão, para um verdadeiro entrosamento com sua proposta de construção autêntica.

O exercício plástico-expressivo trouxe novas expectativas, experiências diversificadas, tanto por materiais quanto por formas de trabalho. Ainda fomentou a criatividade, a espontaneidade, a segurança em si e em saber como se satisfazem e como são receptivos a experiências com as Artes Visuais através do contato com a atividade artística.

Resultados e Discussão:

Explicita-se a seguir a análise, reflexão e interpretação dos resultados da atividade de pesquisa-ação com duas crianças colaboradoras da pesquisa, que dentre todos os colegas foram selecionadas. Por uma questão ética e para uma análise mais acurada, os colaboradores foram denominados com pseudônimos, sendo uma denominada Francisca e a outra Getúlia, que passaremos a analisar de forma descritiva e interpretativa.

Francisca em sua expressão simbólica, apresentou particularidades como a: Hiperatividade, problema de visão, dificuldade de se concentrar, problemas cardíacos e respiratórios. Ao analisar suas características percebe-se que é bastante carinhosa, entusiasmada, extrovertida e dedicada aos seus trabalhos. Procura, na realização das atividades, concentrar-se, desenvolvendo com empenho sua produção e representação simbólica. Sua expressão plástica e/ou visual, na qual faz transparecer elementos que atestam a sua atenção ao que se propõe e ao que a rodeia, representa seu universo através de figuras dispostas de acordo com a importância a qual lhes conferem.

Através de noções estereotipadas, com frequência desenha casinhas e corações, tem bom desenho de observação e utiliza-se da perspectiva na construção do desenho. Apreende

muito facilmente o conteúdo e manifesta esse conhecimento adquirido no decorrer de estimulação perceptiva. Geralmente, ao iniciar um trabalho de temática livre, não sabia o que fazer, e nem que cores utilizar. Lentamente e mais enfaticamente foi expressando simbolicamente, representando acontecimentos de sua vida, além de contar suas histórias aos colegas e transpor estes fatos para a expressão simbólica. No recreio brinca, corre e grita, demonstrando alegria. Usa cores vibrantes em seu trabalho (amarelo, laranja, cor-de-rosa e vermelho). Sabe reproduzir composições e movimentos, além de ter boa noção espacial. Seu humor influencia muito o trabalho, sendo que às vezes, realiza-o sem interesse. Não atribui o nome correto às cores, reconhece os números e sabe escrever seu nome.

Quanto aos elementos formais aqui realizados, Francisca representava sem relação com o cotidiano. A cor foi utilizada como uma gama cromática variada, seletiva, organizando composições de cores predominantemente quentes. Geralmente utilizando cores prontas, não ousava misturá-las e procurava preservar suas características. Quanto ao espaço organizava as figuras topologicamente de acordo com suas intenções, onde as formas relacionam-se coerentemente dentro de uma determinada situação. Distribuía os elementos compositivos de maneira equilibrada no espaço do suporte. Realizava representações bidimensionais estabelecendo relações entre planos diferentes, ora pela distância (perto/longe), ora pela angulação (superior/lateral/frontal), ora expressando visão de raio-X (dentro/fora).

Já destacando a relevância de referências sociológicas percebida durante a visita à sua casa, vimos que sua irmã, cunhado e sobrinha são seus vizinhos mais próximos. Em sua casa (em processo de construção) residem, além dela, seus pais e três irmãos (jovens e adolescentes), dentre os quais Francisca é a caçula. Também têm freqüente contato com tios, primos, amigos, onde é aceita socialmente. Nota-se o grande apreço à família e à seus amigos, pois freqüentemente aparecem algumas pessoas do seu convívio representadas.

Em vários momentos do trabalho, a casa aparece representada, às vezes colocando seus elementos internos e seus familiares, numa “visão de raio-X” e com a lateralidade distorcida (elementos representados simultaneamente sob diferentes ângulos). Dorme no quarto dos pais, sendo que sua cama situa-se perpendicularmente à cama de casal, abaixo da janela, sendo representada esta forma de organização no desenho realizado dia 06/09/2002. Também neste referido trabalho, representou a Igreja como um elemento importante pela localização central da mesma no espaço; de acordo com a mãe, são bastante religiosos e assíduos à Igreja. Ainda neste, aparecem duas representações de cachorro, atribuídas verbalmente como seus animais de estimação, sobre os quais conta histórias a partir das suas

construções (desenhos). Outro elemento freqüente nas representações é a sua bicicleta, objeto pelo qual demonstra certa preferência em suas brincadeiras.

Num trabalho que propunha a interação entre a colagem de palitos e interferências gráficas (proposta do dia 14/11/2001), organizou as primeiras de maneira que a inferência dos traços remete à cercamentos semelhantes aos presentes nos arredores de sua casa. Quanto às suas relações intra e interpessoais, pode-se dizer, por ocasião das análises dos resultados, que Francisca se percebe diferente ou em destaque em relação aos demais familiares.

Ao analisar Francisca, verifico que demonstra, ao longo de sua produção, a importância que atribui às suas reações afetivas, expressas principalmente pelas formas de coração colocadas entre representações de figuras humanas. Sua família preza por valores religiosos e manifesta um imenso carinho por ela. Tridimensionalmente, expressou-se construindo formas que remetem a algo fálico. Poderíamos fazer esta leitura considerando o próprio trabalho, as inferências da professora sobre o trabalho e o comportamento de **Francisca** considerando a sua faixa etária com intrínsecas manifestações (adolescência). Ela tem especial apreço por seu umbigo, gosta de exibi-lo, e o representa na maioria de suas figuras humanas. Ainda observamos que Francisca dorme no quarto dos pais, e que isto se dá devido ao cuidado que lhe dedicam, tanto que se auto-definiu verbalmente como um bebê.

Em proposta realizada dia 30/09/2002, representou o casamento de sua irmã, do qual havia levado uma fotografia para a sala de aula. Nesta fotografia estava com um vestido cor-de-rosa, cor esta com a qual se representou na expressão pictórica. A construção deu-se horizontalmente (suporte retangular), onde **Francisca** povoou o espaço bidimensional com representações de figuras humanas de cor amarela em dois planos, sendo que se situava no primeiro plano, localizada mais especificamente no canto inferior direito. Construiu sua auto-representação como o último elemento e o único registrado com cor diferenciada de todos os demais. Ela se percebe diferente.

Getúlia possui um sistema de representação rico, tanto das figuras como da distribuição destas no papel que lhe é próprio, utilizando essa sistematização na expressão do seu mundo interior. As cores e figuras são bem selecionadas para a sua manifestação plástica o que faz concentradamente, tornando-a autêntica nas particularidades da realização do trabalho. Bastante calma, serena, fala quando solicitada e relaciona-se bem com todos os colegas e professores. Evoluiu muito na pintura, criando composições com muita sensibilidade e equilíbrio, alternando massas de tinta e aguadas. Também nas colagens procura fazer agrupamentos de partes da mesma cor, criando uma composição. Nota-se o

interesse em aprender a escrever, pois em seus desenhos sempre registra letras, dizendo que é seu nome, porém, ainda são desordenadas.

Todas as interpretações, a seguir, baseiam-se na análise dos trabalhos, no seu processo de realização e enquanto resultado expressivo, nas falas dos sujeitos, pais e professora e nos dados coletados por meio das visitas domiciliares aos sujeitos escolhidos Francisca e Getúlia. Assim Getúlia, vendo o que faziam os colegas e tendo como conhecimento a Cor, a gama cromática que utilizava era rica, não se restringindo ao uso apenas de cores prontas oferecidas, mas também criando outras para compor cromaticamente. Usa a cor para estruturar o espaço, não necessariamente submetendo-a à representação (na pintura).

O espaço sistematiza o espaço bidimensional oscilando entre o excesso e a escassez de formas compositivas, também seus tamanhos variavam indefinidamente, podendo ser associado às figurações, mas sem uma estruturação que permita atribuí-los a organização situacional (cena), muitas vezes apresentando elementos desconexos entre si. Muitas vezes nos desenhos de Getúlia aparecem uma só representação de figura humana, que no início era pequena e denotava timidez. Com o passar do tempo e o desenrolar da prática plástico-expressiva, permitia-se a predominância da ocupação do espaço pela figura. Também houve trabalhos onde apareciam “populações”.

Em visita à sua casa, verificamos a residência de seus irmãos, cunhados e sobrinhos na extensão do terreno (em outras duas casas atrás da sua), onde todos convivem diariamente e entre os quais **Getúlia** é aceita nas suas atribuições, estabelecendo relações de afeto. A mãe conta que às vezes **Getúlia** passa muito tempo sozinha no quarto, nega o contato com outras pessoas. Este evento é atribuído aos seus problemas neurológicos mantidos por meio de medicamentos controlados. Nos desenhos em que delimita uma área e traça várias linhas paralelas sobre a mesma situação muito freqüente nas suas realizações. Poderíamos relacionar à forma como percebe sua casa, caracterizada por frestas, pelo fato de ser antiga e de tábuas de madeira postas verticalmente.

Os elementos simbólicos que **Getúlia** expressa em seus trabalhos poderiam ser associados ao que por ela era narrado durante e após as construções, (mais freqüentemente após). Algumas vezes as construções eram narradas com pausas nas associações faladas. Observou-se na visita à sua casa e ao que nos foi explicitado pela mãe acerca das relações principalmente familiares por/com ela estabelecidas. **Getúlia** apresenta como algo assíduo em grande parte da sua produção, uma espécie de margem que contorna o espaço interno da folha (retangular) delimitando a área na qual se realizarão a maioria dos seus registros. Também ocupa o espaço que resta por fora das margens para registros gráficos de letras e/ ou

semelhantes e também de alguma forma que considere dever ficar fora da composição que elabora internamente. Nestas composições aparecem com frequência e em quantia considerável as figuras raiadas (algumas com rosto expressando sorriso, outras não, outras ainda com rosto incompleto), alguns estereótipos de flores, linhas, impressões gráficas que simulam letras, linhas retas que se cruzam, algumas vezes fechando algumas formas, noutras servindo de base para as letras (como um registro mais livre que remete às pautas do caderno). Os elementos raiados aos quais **Getúlia** associava pessoas poderíamos relacionar também com aranhas (pela observação domiciliar), ou ainda com a representação estereotipada de sóis.

As letras expressas, de acordo com nosso acompanhamento dos relatos da professora e da mãe, restringem-se às que compõe seu nome (as conhece, reconhece e representa com mais facilidade) na sua grande maioria, misturadas a outras impressões que se assemelham a elas, condizem com a ansiedade pela escrita e leitura, aprendizados estes que ainda não se consumaram. Em alguns exemplos (propostas dos dias 21/11/2001, 06/09/2002, entre outras) registra linhas que atravessam a folha e utiliza-as para “sustentar” suas escritas, registrando-as por toda a extensão do espaço que o suporte disponibiliza.

Pode-se pontuar que a expressão simbólico-cultural tanto de Francisca como de Getúlia são expressões e desenvolvimento humano com processos de produção artística com os mesmos procedimentos realizados com crianças sem necessidades educativas especiais. Igualmente, é preciso considerar a diferença e alteridade, pois o tempo de criação e expressão é o tempo que os colaboradores necessitam para se expressar através das Artes Visuais, que como diz Vygotsky, a criatividade necessita e é dependente da realidade, e a mediação é fundamental para o processo simbólico expressivo olhando não a deficiência e sim a diferença e assim, caminha-se para o processo de inclusão artística, educacional e social.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. n 9.394, 20/12/1996. MEC, Brasília.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial: Educação Especial - um direito assegurado**. Livro 1. Brasília, MEC/SEESP, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial: Edição Especial/ ano 12, 2000.

CABRAL, Ruth;PIVA, Sylvia Regina. **Educação Especial de Subdotados**. Porto Alegre:

1975.

CARNEIRO, Rogéria. **Sobre a Integração de Alunos Portadores de Deficiência no Ensino Regular**. In Revista Integração. Secretaria de Educação Especial do MEC, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

DELORENZO, Antônio Neto. **A sociologia da arte**. São Paulo: UNESP, 1983.

DUVIGNAUD, Jean. **Sociologia da arte**. Trad: TELES, Antônio. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

EYSENCK, M. W. F; KEANE, M. T. **Psicologia Cognitiva: um manual introdutório**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FISCHER, Ernest. **A Necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin, psicologia e educação: um intertexto**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas - a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

JAFFÉ, Aniela. In: JUNG, Carl G. (org.). **O Homem e seus Símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

JANUZZI, Gilberta. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

KRUCINSKI, Maria Adriana. **Arte e Educação no Acompanhamento à Pessoas com Necessidades Especiais**. Monografia de Especialização do Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, UFSM, 2000.

LOWENFELD & BRITAIN. **O Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. EPU: São Paulo, 1986.

MARZARI, Leda. **O desenvolvimento da criatividade e a relação com as competências intelectuais da criança no ensino das artes plásticas: uma proposta pedagógica**.

Dissertação em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado. Santa Maria, UFSM, 1999.

NETO, M. MOTTA, T. WANG, Y. ELKIS, H. **Psiquiatria Básica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PRADO, Ana Maria C. C. do. MORASTEGA, Vera Lúcia. **A Inclusão do Portador de Necessidades Especiais em Âmbito Social e Escolar**. In: Cadernos de Educação Especial. UFSM, n 17, 2001.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

REVISTA INTEGRAÇÃO: **V Congresso Nacional Arte – Educação na Escola para todos, VI Festival Nacional de Artes sem Barreiras**.

TORRE, M. B. L. Della. **O Homem e a Sociedade: uma introdução à sociologia**. 5.ed. São Paulo: Nacional, 1976.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZIMMERMANN, Vanusa. **A arte na educação especial e no desenvolvimento de competências intelectuais**. Monografia de especialização em Educação Especial – Habilitação em Deficiência Mental. Santa Maria, UFSM, 1998.