

Tome o pincel, professora, vou usar os dedos: Um estudo de caso com pintura e inclusão no ensino de artes visuais

Take the brush, teacher, I'll use my
fingers: A case study with painting and
inclusion in visual arts teaching

Toma el pincel, maestro, usaré mis
dedos: Un estudio de caso con la
pintura y la inclusión en la enseñanza
de las artes visuales

Ana Rita da Silva¹

1 Doutora em Educação pela PUC-GO. Professora de Artes Visuais no Instituto Federal de Educação de Goiás. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6226484895876625> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6089-702X>. E-mail: hana.arte2@gmail.com.

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo de caso sobre a inserção de pessoa com deficiência física e intelectual nas aulas de artes visuais, a partir de experiências com a pintura. Utilizo a teoria de Vigotski (2007, 2011, 2021), que apresenta o desenvolvimento de pessoas com deficiência por meio de alternativas que são ativadas através dos sentidos que não estão comprometidos por limitações. Assim, um conceito utilizado nessa teoria é o da compensação, compreendida como um fator de construção da subjetividade como superação de limitações a partir do funcionamento global da personalidade, que busca, por meio da vontade de pertencimento, desenvolver formas singulares de comunicação, expressão e inserção social. Dewey (2010) é um autor que também fundamenta este estudo a partir de suas considerações sobre a experiência como continuidade da vida, em que se materializa a arte como expressão subjetiva. Como resultados, apresento considerações sobre os caminhos que podem ser trilhados nas aulas de artes visuais, através da linguagem pictórica, para desenvolver processos expressivos de estudantes com deficiência, concluindo que a pintura é um processo que mobiliza a subjetividade de forma singular, experiencial e potente para a construção de caminhos alternativos de expressão da personalidade humana.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino de Arte; Pintura; Pessoa com Deficiência; Inclusão.

ABSTRACT

This article presents a case study on the insertion of people with physical and intellectual disabilities in visual arts classes, based on experiences with painting. I use the theory of Vigotski (2007, 2011, 2021), which presents the development of people with disability through alternative ways activated by the senses that are not compromised by limitations. Thus, a concept used in this theory is compensation, understood as a factor of construction of subjectivity, which seeks, through the will to belong, to create unique forms of communication, expression and social insertion. Dewey (2010) is an author who also substantiates this study based on his considerations about experience as a continuity of life, in which art materializes as a subjective expression. As results, I present considerations about the paths that can be followed in visual arts classes, through pictorial language, to develop expressive processes for students with disabilities, concluding that painting is a process that mobilizes subjectivity in a unique, experiential and powerful way for the construction of alternative ways of expressing human personality.

KEY-WORDS

Art Teaching; Painting; Person with Disability; Inclusion.

RESUMEN

Este artículo presenta un estudio de caso sobre la inserción de personas con discapacidad física e intelectual en clases de artes visuales, a partir de experiencias con la pintura. Utilizo la teoría de Vygotsky (2007, 2011, 2021), que presenta el desarrollo de las personas con discapacidad a través de alternativas que se activan a través de los sentidos que no se ven comprometidas por las limitaciones. Así, un concepto utilizado en esta teoría es el de la compensación, entendida como un factor de construcción de la subjetividad como superación de limitaciones basadas en el funcionamiento global de la personalidad, que busca, a través de la voluntad de pertenencia, desarrollar formas únicas de comunicación, expresión e inserción social. Dewey (2010) es un autor que también basa este estudio en sus consideraciones sobre la experiencia como continuidad de la vida, en la que el arte se materializa como expresión subjetiva. Como resultado, presento consideraciones sobre los caminos que se pueden tomar en las clases de artes visuales, a través del lenguaje pictórico, para desarrollar procesos expresivos de estudiantes con discapacidad, concluyendo que la pintura es un proceso que moviliza la subjetividad de una manera única, vivencial y poderosa para la construcción de caminos alternativos de expresión de la personalidad humana

PALABRAS-CLAVE

Enseñanza del Arte; Pintura; Persona con Discapacidad; Inclusión.

Introdução

A primeira vez que encontrei Lua² foi na entrada do campus. Ela aguardava ao lado de sua mãe, que desejava conversar sobre a matrícula no curso de licenciatura em artes visuais. Como o setor não estava atendendo naquele horário, procurei dar as informações de que dispunha, como docente do curso e conhecedora dos trâmites acadêmicos.

A mãe, que buscava as informações, mencionou que a filha ‘tinha problemas’, tomando a frente na conversa, de modo que não pude ouvir a voz de Lua até que lhe perguntei o seu nome. Imaginei que sofresse de severas limitações mentais, sendo talvez incapaz de responder ou compreender o modo como a mãe se referia a ela. Em sua cadeira de rodas uma moça bonita, sorridente, de cabelos vermelhos cortados em franja e olhar doce, respondeu, com articulação difícil na fala, à minha pergunta.

A matrícula aconteceu e Lua ingressou no curso, e, logo na primeira aula, percebi o carisma, a alegria e entusiasmo com que participava das atividades, sempre falante, comunicativa e interessada nos temas. Sua socialização com os colegas foi notável, sempre correspondendo a brincadeiras carinhosas de seus colegas durante as aulas. Em suas falas sempre retomava experiências anteriores, seja em escolas formais ou na “Belas Artes”, como se referia à escola de artes plásticas existente na cidade, lugar que frequentou durante um certo tempo. Por vezes foi preciso encontrar formas gentis de finalizar a sua fala, que se estendia em relatos que se repetiam, quando narrava essas experiências.

Conquanto houvesse repetições, dificuldades de articulação verbal e uma necessidade de buscar atenção constante para suas falas, Lua se mostrou de uma percepção e inteligência sutis, portadora de um humor requintado e autenticidade em sua forma de expressão, demonstrando autonomia para argumentar.

A disciplina por mim ministrada era Pintura, que propunha experiências de ateliê com uma abordagem contextualizada em referenciais de produção artística, diálogos conceituais e leituras de imagens. No ateliê de pintura, percebi o modo como Lua se relacionava com o fazer artístico: seu trabalho era pura expressão, sem regras, sem bloqueios, mas não um fazer solto ou sem sentido, era uma operação emocional/cognitiva, com escolha de cores, formas e composição que seguia uma lógica interna, livre de modelos pré-definidos.

Um olhar menos atento poderia ver, nas obras de Lua, inabilidade para o desenho e para a configuração de formas, no entanto, uma observação mais profunda permitiria ver que se tratavam de escolhas, processos intuitivos e também conscientes sobre modos de expressão. É interessante registrar que ela sempre se reportava a uma determinada professora da ‘Belas Artes’ como sua inspiração, mas, ao mesmo tempo brincava, enquanto pintava: “Ah se minha professora visse isso! Ia ficar uma

² Lua é um pseudônimo usado para garantir o anonimato da estudante. O trabalho não foi submetido ao Comitê de Ética pois se trata de relato de uma experiência desenvolvida no contexto concreto da sala de aula em que atuo como docente.

fera”, referindo-se a sua forma livre de pintar, pois, segundo dizia, havia regras na Belas Artes que não estariam sendo seguidas ali.

Era assim que, ao chegar na metade de suas pinturas, dispensava os pinceis e dizia: “Tome o pincel, professora, agora vou pintar com os dedos”! A partir daí sua pintura era a mais pura expressão, não era objeto, era extensão de seu ser, que buscava cores que somente ela sabia, enquanto ia dizendo professora, quero o azul, o verde, o vermelho, o laranja, sem se preocupar se as mãos inteiras iam ficando multicoloridas.

Com esse relato, procuro abrir este texto, que tem a intenção de contribuir para pensar o ensino da arte para pessoas com deficiência, ressaltando que não se tratam de impressões pessoais, desvinculadas de fundamentos que constituem a base para discutir um tema tão importante. Busco, assim, tratar o tema articulando a realidade vivenciada a partir da inter-relação entre a prática e os elementos teóricos.

Para estruturar o artigo, dedico o primeiro tópico à fundamentação de autores que tratam especificamente do desenvolvimento de pessoas com deficiência. No segundo, discuto a inclusão relacionada ao ensino de arte, levantando questões para reflexão; no terceiro e último tópico, apresento reflexões sobre as experiências de ensino e aprendizagem no ateliê de pintura durante as aulas e arte, tendo como foco a estudante com deficiência.

Bases para compreender o desenvolvimento humano a partir da deficiência

Estamos completando um século dos escritos de Lev Semionovitch Vigotski (1898-1934) relativos ao estudo da *defectologia*. Esses escritos datam de 1924, ano em que esse estudioso do desenvolvimento humano apresentou resultado de pesquisas no Congresso de Psiconeurologia, em Petrogrado, pesquisas estas que realizava na Escola Técnica de Pedagogia da cidade de Gomel, com crianças defectivas³. Tais estudos lhe renderam convite para integrar o grupo do Instituto de Psicologia de Moscou, onde passou a orientar trabalhos de investigação científica com alguns colegas.

A trajetória de L. S. Vigotski, embora seja relativamente curta devido ao seu falecimento aos trinta e seis anos, foi intensamente dedicada a pesquisas que tiveram continuidade na Rússia e em diversos países, incluindo o Brasil, que teve acesso a traduções do inglês na década de 1980 e que vem, nos últimos anos, contando com a contribuição de pesquisadores que se dedicam à tradução de seus escritos diretamente do russo, procurando preservar a legitimidade de seus pensamentos e construções teóricas. Dentre estes pesquisadores se destacam Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, que traduziram uma parte dos estudos de L. S. Vigotski no livro intitulado *Problemas da Defectologia* (2021)⁴.

3 Termo utilizado conforme o contexto de pesquisas do autor, à sua época.

4 Nessa tradução as autoras buscam a máxima fidelidade aos conceitos empregados na língua original, preservando alguns termos em uso à época das pesquisas, tais como *defectologia* ou *criança defectiva* que, segundo explicam,

Para iniciar a discussão, é importante recuperar alguns princípios norteadores do pensamento de Vigotski, sobre os quais se funda a sua teoria, evidenciando o caráter social do desenvolvimento humano. Em sua acepção, “[...] não há indivíduo sem sociedade, não há intrapsíquico sem interpsíquico, tampouco há orgânico sem simbólico” (Moysés e Angelucci, 2021, p. 10).

Com o passar do tempo parece que se tornou obvio compreender o ser humano como um ser social. No entanto, não é tão simples como pode parecer, tampouco óbvio. Acreditar por si só que o ser humano é um ser social não é suficiente para alcançar os meandros dessa afirmativa e como ela se coloca no cotidiano, em nossas práticas sociais e/ou pedagógicas. É comum encontrarmos esse princípio posto em projetos educativos, mas verificar, na prática e mesmo nas falas cotidianas, elementos que o contradizem e mesmo o rechaçam, evidenciando crenças arraigadas em concepções inatistas sobre o comportamento humano.

Entender a formação social da personalidade humana pressupõe um olhar aguçado sobre a formação dos processos psicológicos em relação com a capacidade simbólica, sem aceitar qualquer manifestação como assente em fundamentos biológicos. No que tange às pessoas com deficiência, o caminho não é diferente, entendendo-se que “[...] a potência das pessoas que vivem essa condição está naquilo que mais socialmente desacreditamos: sua capacidade simbólica, o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores” (Moysés e Angelucci, 2021, p. 11).

Vigotski (2021) concebe as condições de deficiência como expressões da variabilidade humana que produzem caminhos extraordinários de desenvolvimento, e neste sentido, não se pode falar de pessoas deficientes, visto que a deficiência em si não determina a expressão global da personalidade. Seus impedimentos se produzem socialmente, quando, creditadas como incapazes, não se proporcionam os meios de acesso à cultura e às interações sociais que possam enriquecer suas capacidades, ou quando se minimizam esse acesso, circunscrevendo-o ao círculo restrito de cuidadores ou pessoas que se encontram nas mesmas condições.

Segundo comentam Moysés e Angelucci (2021), as pessoas com deficiência têm sido consideradas incapazes de formular pensamento complexo, quando na verdade a limitação se encontra em nossa própria cultura, que, com suas características profundamente hegemônicas, é incapaz de viabilizar formas diversas de aprendizagem e interação simbólica, restringindo suas metodologias ao ordinário, tido como ‘normal’. Deste modo as deficiências, sejam elas sensoriais, mentais, intelectuais ou motoras, exigem abordagens que saiam do lugar comum de uma racionalidade estreita e que se busquem outras formas de comunicação que explorem os diferentes sentidos, compreendidos em sua globalidade.

Nas palavras de Vigotski, “[...] o psiquismo do cego não surge, *primariamente*, do próprio defeito físico, mas, *secundariamente*, das consequências sociais provocadas

podem soar estranhas na língua portuguesa, mas são usuais ainda hoje na Rússia para se referirem às crianças com deficiência e à área de estudos. Outro aspecto que apontam é que, qualquer substituição dos termos usados naquele contexto, poderia comprometer o seu verdadeiro sentido. Neste artigo usaremos a forma original apenas nas citações, atualizando os termos nas paráfrases e discussão.

por ele” (2021, p. 32). Podemos ver que nesta afirmativa estão contidas verdades que podem ser verificadas todos os dias, aquém da pesquisa científica, ao nos depararmos com pessoas com qualquer tipo de deficiência. Em geral essas pessoas são tratadas de forma que reforça a deficiência, olhadas sob o prisma da deficiência e não da integralidade de sua personalidade. Seja na escola, nas famílias, no meio social, a deficiência chama a atenção por seu aspecto pontual, de forma negativa. Sob esse aspecto, Vigotski recomenda “despatologizar” a deficiência, que prejudica a ‘nutrição’ simbólica normal da pessoa. Fazendo uma analogia, ele diz que, “ao prescrever um medicamento ao paciente, esquece-se de que o doente também deve se alimentar normalmente e de que não se pode viver somente de medicamento” (2021, p. 32).

Assim, do ponto de vista tanto psicológico quanto pedagógico, deve-se compreender a pessoa com deficiência com a mesma perspectiva que as demais. Isso não significa que não se devam adotar abordagens diferenciadas, que explorem outros sentidos que não aqueles que estão prejudicados, buscando a compensação desses sentidos pelo uso de outros, segundo as possibilidades sensoriais, motoras e intelectuais que, em conjunto, possam manifestar a comunicação e expressão da personalidade. A esse respeito, importa destacar que: “Notamos migalhas de defeito e não captamos as enormes áreas ricas de vida que possuem as crianças que padecem de anormalidade” (Vigotski, 2021, p. 35).

Esse autor faz referência à tese da supercompensação causal dos sentidos não afetados sobre os afetados, tese essa que influencia o senso comum na crença de que a pessoa cega, por exemplo, teria naturalmente o sentido da audição aguçada, e vice-versa. Essa tese é rechaçada por ele, no sentido de que não existe compensação de um sentido sobre outro na perspectiva orgânica. Se a compensação ocorre, ela tem um caráter profundamente social:

O sentimento ou a consciência da insuficiência, que surge no indivíduo em decorrência do defeito, é a avaliação de sua posição social e se transforma na força motriz principal do desenvolvimento psíquico. A supercompensação, “ao desenvolver os fenômenos psíquicos de pressentimento e premonição, e também seus fatores ativos como a memória, as intuições, a atenção, a sensibilidade, o interesse, ou seja, todos os momentos psíquicos em grau redobrado” (Adler, 1926, p. 11), no organismo doente, leva à consciência da supersaúde, à supervalorização, à transformação do defeito em aptidão, capacidade, talento (Vigotski, 2021, p. 56).

Nesta perspectiva, segundo afirma o autor citado, toda a vida psíquica do indivíduo se move em direção a mudanças de estrutura em busca da solução de um problema único: ocupar uma posição em relação à lógica da sociedade humana, ou seja, às exigências da vida social, incluir-se, participar, ser aceito, pertencer. Desse modo, há uma verdade na tese da supercompensação, que consiste na compreensão de que “[...] todo defeito não se limita à ausência isolada de uma das funções, mas acarreta uma reestruturação radical da personalidade e induz à vida novas forças psíquicas, dá-lhe novo direcionamento” (Vigotski, 2021, p. 72).

Compreender o modo como opera o comportamento da criança e como se estrutura a sua personalidade é uma necessidade indispensável à educação, no sentido de conhecer a via pela qual deve conduzir a aprendizagem. Via de regra, existem especificidades no modo como cada pessoa interage com o mundo e se apropria dos significados, assim como no modo como se expressa e elabora sua linguagem subjetiva. Contudo, na pessoa com deficiência essa especificidade atinge uma complexidade maior na medida em que os 'caminhos' percorridos pelo seu psiquismo, na construção da subjetividade, adquirem contornos que não fazem parte da regra geral. Um estudante que se locomove na cadeira de rodas, ou que não articula a fala no tempo 'normal', sem dúvida construiu uma forma diferenciada de comunicação e expressão, uma forma diferenciada de relação com as pessoas, incluindo colegas e professores.

Assim, é fácil compreender a razão pela qual a supercompensação não se trata de um processo orgânico ou linear, mas sim o resultado de uma luta constante pela sobrevivência, pela aceitação, pelo pertencimento, pela interação com os demais. No embate entre a dificuldade e a superação, a luta e a acomodação, desenvolvem-se aptidões genuínas, diferenciadas, e, portanto, marcadas por um processo único e singular. Segundo Vigotski (2021, p. 101):

Por si mesmo, o defeito nada diz sobre o desenvolvimento como um todo. A criança com algum defeito ainda não é uma criança deficiente. Com os defeitos são dados os estímulos para sua superação. O desenvolvimento da aptidão, assim como o desenvolvimento do caráter, transcorre dialeticamente e é movido pela contradição.

A partir desses elementos, ainda que brevemente esboçados, é possível inferir que o pensamento de Vigotski tem como fundamento a integralidade da personalidade e o modo como a subjetividade se constitui e se forma por diversas vias, sendo que nenhuma característica humana, seja enaltecida ou retraída, é por si mesma causa do comportamento de modo direto. Essas características impactam no comportamento através de um processo que é mediado pelas relações sociais, mediante as quais a pessoa com deficiência responde, 'inter-age' e estrutura sua personalidade.

Inclusão e ensino de arte: muitas questões e poucos encaminhamentos

O paradigma da inclusão tem transformado o cotidiano escolar em um palco de desafios cada dia mais movimentado, ao mesmo tempo em que torna a sala de aula um laboratório de experimentações, exigindo, dos/das docentes, diversificação de estratégias de ensino, desenvolvimento de linguagens específicas, seja para se comunicarem com estudantes ou com o coletivo da escola, seja para conversar com pais e responsáveis, usando termos corretos, em sintonia com a psicologia, a pedagogia, a linguística.

Aspectos de heterogeneidade surgem com todas as nuances possíveis nas salas de aula, não sendo mais possível um planejamento único para uma turma, um ano, um bimestre. Nas aulas de artes visuais, em que a imagem é o próprio objeto, lida-se com quem não pode visualizar, manipular, grafar. Muitas vezes coexistem, na mesma sala de aula, estudantes que necessitam de recursos específicos para o atendimento de suas necessidades cognitivas, motrizes, sensoriais e de mobilidade, sendo necessário garantir a todos/as o direito de fruição, interpretação, experimentação e expressão, conforme as suas singularidades.

Dizer o que tudo isso representa em termos de obstáculos seria apenas reforçar o que já foi dito e muito o será ainda, visto que ninguém ignora que a escola, tampouco os/as profissionais da educação, não estão preparados para enfrentar essa empreitada. De acordo com Reily (2010, p. 84), "A maioria dos cursos de licenciatura em Arte ainda não forma o professor para atuar na inclusão e, diante da falta de publicações na área, este se encontra despreparado para atuar no contexto da diversidade". Assim, a movimentação deflagrada a partir dos anos 1990 com a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), ampliou consideravelmente o número de matrículas de pessoas com deficiência em escolas regulares, sem que houvesse uma estrutura adequada, tanto física quanto humana, para atender a essa demanda. Segundo afirma Reily (2010, p. 86):

Os cursos de graduação de licenciatura em Artes Visuais ou Artes Plásticas não estão conseguindo acompanhar a realidade do alunado que está frequentando a sala de aula, no sentido preparar os universitários para dar aula para um grupo de alunos com uma grande diversidade de habilidades, necessidades e limitações. Nossa experiência docente mostra [...] que a grande maioria dos cursos de licenciatura em Arte não está formando o professor para o contexto da inclusão.

Ainda seguindo as reflexões dessa autora, se o/a professor/a não tiver conhecimento sobre a natureza das deficiências e os modos de operar com os conhecimentos e metodologias próprios da área, acabarão por reproduzir estereótipos sobre a pessoa com deficiência, minimizando suas capacidades ou mesmo negando suas potencialidades para as formas de expressão e participação que lhes são inerentes. Neste sentido, ainda que as pesquisas sobre o tema não sejam numericamente significativas, existe um descompasso entre a quantidade de pesquisas e publicações que têm sido realizadas sobre ensino de arte e deficiência e a prática docente, que não tem se apropriado desses estudos com vistas a lidar com as diferenças na sala de aula.

Com efeito, o que pretendo aqui é contribuir para pensar em como o ensino da arte, especificamente as artes visuais, pode lidar com essa questão na perspectiva de inclusão. É preciso explorar novas formas de estabelecer relações entre a arte e as pessoas com deficiência, sem cair no lugar comum de minimizar suas capacidades expressivas, subestimando seu potencial criativo.

Como então estabelecer a mediação da arte com estudantes com deficiência, de modo criativo, significativo, que permita a apropriação do simbólico e dos processos de criação? Como essa mediação pode ser feita, sem recorrer à prática aleatória, esvaziada de conteúdos e de sentidos? Como permitir que as subjetividades se expressem com liberdade, sem que se caia no *laisse faire*?

A partir dessas questões, discuto no tópico seguinte os elementos gerados no que chamo estudo de caso, por se tratar de uma experiência vivenciada na prática docente, em um contexto situacional específico.

Tome o pincel, professora, vou pintar com os dedos!

Ministrar aulas de pintura em um curso de licenciatura em artes visuais perpassa duas dimensões da construção da identidade docente, que são o ser artista e ser professor/a. Lidar com essas dimensões significa proporcionar os meios e instrumentos para o desenvolvimento de processos criativos que são, ao mesmo tempo, pensados no tempo da docência, do ensinar/compartilhar conhecimentos e da expressão subjetiva, processual, singular, que contém caminhos próprios a cada personalidade individual.

Neste sentido, a relação social/subjetiva, particular/coletiva da ação de ensinar/aprender é um exercício a ser reavaliado cotidianamente, buscando estratégias para contemplar o lugar de cada futura/a docente na sala de aula/ateliê. Entre estes se encontram características muito particulares que em vários momentos se confrontam, se embatem, se complementam, produzindo vias complexas para manutenção como grupo, como coletivo de criação. Diferenças geracionais, religiosas, culturais, se encontram e desencontram na sala/ateliê, desafiando nossa capacidade de mediação e promoção de um ambiente de produção criativa.

Entre estes/as diferentes sujeitos se encontra Lua, que, com seu sorriso meigo adentra a sala/ateliê sendo conduzida por um/a colega de sala. Seu lugar está reservado à cabeceira da mesa onde pode se posicionar a cadeira de rodas com mais amplo espaço.

Lua espera muito da aula de pintura. Segundo disse várias vezes, a aula é uma de suas preferidas no curso e espera ansiosa por esse dia. Destas palavras não retiro mérito pessoal, tampouco acredito que a aula de pintura seja das melhores no curso. Ao contrário, procuro refletir sobre o que significam essas aulas para essa estudante, e por quê. Sou levada a acreditar que a possibilidade de pintar livremente, podendo utilizar a linguagem pictórica como via de expressão de seus sentimentos e ideias faz desse um momento especial para Lua. Tarefas que exigem escritas e interpretações que estão muito além de sua Zona de Desenvolvimento Próximo⁵ ou

5 Segundo Vigotski (2007), existe uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível de desenvolvimento atual da pessoa, determinado por sua capacidade de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento próximo, determinado pela capacidade de resolução de problemas com a ajuda de pessoa mais experiente. A essa área intermediária ele denomina Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

que não consideram seu modo particular de compreender o mundo se tornam, para ela, um esforço extenuante que produz resultados pouco promissores, sobretudo se considerados do ponto de vista da formação para a docência.

Diante disso, me pergunto qual seria a formação adequada para essa estudante, e quais vias alcançariam seu modo singular de aprender e também de ensinar, posto que ela está sendo formada para ensinar. Como se formou a subjetividade de Lua? Houve reforços ou punições? Qual o seu sentimento de pertencimento?

Faço perguntas frequentes no sentido de compreender o que significaram as experiências escolares para Lua no ensino básico, assim como suas vivências na infância, seu cotidiano na família. Já ouvi relatos chocantes dessa estudante, mas que nem por isso fogem à normalidade do cotidiano de uma pessoa com deficiência, tais como: “Não faço nada em casa, lá não tenho disposição para pintar” e “Só me levanto de manhã porque tenho minha cachorrinha, meus irmãos minha família, senão não conseguiria”. São palavras ditas espontaneamente, com um sorriso no rosto, sem pretensão de vitimização.

Em uma das propostas de criação pedi que os estudantes trouxessem suas memórias de infância, cartografando os lugares por onde passaram, casas onde viveram, paisagens que ficaram nas lembranças. Lua relatou que não tem memória de infância, ‘não foi a lugar nenhum’, viveu ‘sempre no mesmo lugar’. Fiquei imaginando as experiências que podem vivenciar uma criança em cadeira de rodas, que lugares marcam, se não há banhos de rio, caminhadas, passeios no parque, sentir a terra, o vento nos cabelos, cair da bicicleta? Que experiências sensíveis marcam a vida de uma criança que quando vai a algum lugar é sempre conduzida, sem poder escolher onde pisa, onde toca, sem poder subverter a ‘guiança’ da pessoa adulta?

Sobre a escola ela faz relatos que mostram a atenção que teve, seja por parte de professores em geral, seja por parte de professores de apoio que a acompanharam, e é interessante observar seus relatos sobre momentos em que se destacou nas escolas que frequentou, tendo oportunidades de se tornar o centro das atenções. Seus relatos evidenciam processos de inclusão, e isso faz pensar no papel da escola na vida de uma criança com deficiência, quando vemos que suas experiências mais marcantes (ou pelo menos que podem ser lembradas) se deram nesse contexto de relações.

Nas aulas de pintura busquei explorar a identidade dos/as estudantes, suas formas de expressão, mais do que técnicas ou recursos materiais. Na maioria das vezes os estudantes não traziam material para as aulas, seja papel, tinta, tela ou pincel, sendo necessário utilizar os recursos da própria instituição, não muito diversificados. Lua trazia seus próprios pinceis e uma caixinha com potes de tinta guache pequenos, que fazia questão de utilizar. Assim começava o processo da pintura, que seguia sempre um percurso ou um dispositivo que partia de uma obra pictórica, um tema, um artista, explorando formas de expressão diversas.

Nos momentos de interpretação das obras, busquei estabelecer diálogos que conectassem os sentidos dos estudantes às produções artísticas, deixando que fizessem suas próprias escolhas sobre os artistas a partir de suas identificações. No caso de Lua, ela se envolvia de forma intensa à preparação de suas falas, relatando que dedicava

dias inteiros a esse processo. Contudo, no momento de suas apresentações verbais a fala era breve, mas significativa e autêntica, demonstrando leituras diferenciadas das obras e dos artistas, destacando uma relação viva com os elementos que trazia e não os aspectos conceituais distantes de seu universo sensível. Neste sentido, seus comentários, sobretudo da biografia dos artistas, demonstravam uma ‘naturalidade’ muito própria, uma espécie de simplicidade que aproximava obra e leitor/a.

Entretanto, o que se destacou no percurso da estudante foram as aulas de ateliê de pintura. Lua começava com um desenho prévio, que ia se delineando em formas. Entre a mão e o lápis não parecia haver rupturas, cálculo da melhor expressão. A figura surgia espontânea, pura, singular, e muitas vezes tomava a forma de borboleta, com cabeça e corpo em forma circular e quatro asas que lembravam asas da abelha. “A borboleta é uma fase que eu não vou viver. Mas toda vez que eu desenho a borboleta, eu voou com ela” (Lua, 2023).

Assim, se a figura surgia de suas experiências prévias, a pintura era um gesto puro que ia se tornando impulso, ultrapassando as linhas do desenho e ganhando contornos próprios, afetivos, espontâneos, perdendo-se a dicotomia figura-fundo, figura-abstração, corpo-alma. Tudo era um só colorido numa unidade de superfície, profundidade expressiva, encarnação de um gesto, sem cisão entre sensível e inteligível.

À medida que a pintura ia acontecendo Lua se envolvia cada vez mais com o processo, então abandonava o pincel e passava a pintar com os dedos, seu corpo inteiro era pincel: olhos, mãos, dedos, corpo. O intervalo entre Lua e o papel era quase nulo, sem quebras, orgânico, complementar.



Fig. 1. Ana Rita da Silva. Atividade de Lua pintando com os dedos, 2023. Fonte: foto da autora.

Ao observar o impulso de Lua para a pintura, analiso sua 'integralidade' sensível em comparação com os/as demais colegas. Existe na maioria um cansaço de pensamento, indagação ao fazer, dúvidas, julgamentos, que ela não possui. Seu fazer é toda expressão corporal que não se perde no caminho entre o pensar e o agir. Lua dispensa o instrumento, o mediador entre o idealizar e o materializar, posto que isso se torna um processo único, indivisível com o seu corpo. Em sua formação subjetiva, indago como se formou essa unidade, que barreiras foram quebradas entre o sensível e o inteligível, ela que tem o corpo cuja limitação reprime os movimentos.

Assim, entendi que Lua é potência concentrada do gesto que se expande na pintura, ela não pinta com o pincel, ela 'se torna' a obra no gesto de pintar. Ela é borboleta no casulo, borboleta multicolor que deseja se libertar e se liberta momentaneamente pelas asas da pintura. É por isso que pintar, para ela, é voar, é liberar-se de restrições da forma, das regras e convenções. Mas essas não são conclusões aleatórias, são conclusões que retirei de suas próprias palavras, que se metaforiza como borboleta, demonstrando uma capacidade simbólica singular.



Fig. 2. Ana Rita da Silva. Atividade finalizada de Lua, 2023. Fonte: foto da autora.

Duarte Júnior (2004) fala sobre a necessidade de uma educação 'do sensível', recuperando a raiz grega da palavra *aisthesis*, como sendo a primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado. Seria a deficiência de um dos sentidos propulsora dessa relação? A sensibilidade ganha novos caminhos,

a partir dos desvios operados pela própria relação com o ser e estar no mundo, ampliando ou desbravando novos caminhos?

Dewey (2010), ao elaborar sua tese sobre a experiência, remete à continuidade entre a vida e a expressão artística, como partes de um único processo, portanto, inseparáveis. Neste sentido, a arte é “[...] produto da interação contínua e cumulativa de um eu orgânico com o mundo” (2010, p. 18), ou seja, a arte é a realização de um impulso que se realiza no próprio operar com a materialidade, no processo, na interação subjetividade/matéria, conformando a substância do objeto.

É assim que se operam os processos de Lua em relação à pintura, que nestes momentos provocam a unidade entre a sensibilidade, que é toda permitida, e seu desejo de exprimir-se. “A mão e o olho, quando a experiência é estética, são apenas instrumentos pelos quais opera toda a criatura viva, impulsionada e atuante durante todo o tempo. Portanto, a expressão é emocional e guiada por um propósito” (Dewey, 2010, p. 131).

Sabendo-se que estas colocações podem induzir ao erro de considerar que a livre expressão, entendida como espontaneidade sem conteúdo ou descarga emocional, sejam a abordagem apropriada para lidar com a atividade artística das pessoas com deficiência, é preciso ressaltar que, segundo o pensamento de Dewey (2010), o fazer artístico não significa uma descarga emocional, visto que descarregar é livrar-se de algo, enquanto que expressar-se por meio da arte significa dar forma, substanciar o objeto da expressão. Esse gesto, portanto, exige um longo período de experiências prévias que se incorporam na estrutura do eu, nutrindo o material da criação. Assim, a “[...] emoção estética é a emoção inata, transformada por meio do material objetivo a que ela confia seu desenvolvimento e consumação” (Dewey, 2010, p. 175).

Sobre essa questão, é possível observar que no processo criativo de Lua existe um visível controle na configuração da pintura, por meio das escolhas que faz das cores, formas, composição e até mesmo do tema. Existe, ainda, uma intencionalidade simbólica profunda, quando ela recorre à metáfora da borboleta e a faz recorrente em suas produções. Por fim, é possível observar que ela é plenamente consciente da conclusão de sua obra, que dá por terminada de forma enfática, quando toma distância da pintura, e observando-a, diz “está pronta”! Logo em seguida ela toma o celular e passa a fotografar o trabalho.



Fig.3. Ana Rita da Silva. Atividade finalizada de Lua, 2023. Fonte: foto da autora.

A partir dessas considerações, não cabe avaliar se o produto gerado pela experiência da estudante é ou não estético, se o seu propósito se consuma como um objeto artístico a partir de convenções que o qualificam dentro de parâmetros formais. O que cabe observar é a realização, a integração do gesto como expressão singular da subjetividade da estudante, que se consuma na materialidade pictórica do objeto.



Fig.4. Ana Rita da Silva. Atividade finalizada de Lua, 2023. Fonte: foto da autora.

Reflexões conclusivas

As reflexões aqui desenvolvidas apontam que, estabelecer a mediação da arte com estudantes com deficiência, de modo criativo, significativo, que permita a articulação entre o emocional e os processos cognitivos e simbólicos, implica em fazer com que participem dos diálogos, interpretações e leituras de imagens nas aulas de artes visuais. Essa mediação deve considerar que esses estudantes são capazes de estabelecer relações significativas com a obra, que não são vazios diante dos artefatos culturais, embora possam ter formas de compreensão singulares, a partir dos caminhos que construíram para as suas subjetividades.

Além disso, o momento de pintar, interagindo com a materialidade, deve proporcionar que a experiência com a pintura seja uma continuidade de sua própria experiência de viver, não se falando aqui de experiências anteriores, tais como as memórias, mas aquelas que se vivem no processo, no durante, no próprio gesto de pintar.

Assim, estabelecer padrões de resultados, de gestos e de ações, significa bloquear caminhos que se constroem de forma espontânea em meio às tensões do meio social, de forma potente e resiliente no próprio percurso criativo da complexa subjetividade dos/as estudantes com deficiência.

Não pretendo chegar a conclusões românticas que tendam a ver na deficiência uma vantagem no processo de humanização ou desenvolvimento integral da personalidade. O que busco nessas reflexões, é enxergar o humano como um todo cujos processos de formação vão além da relação estabelecida pelas abordagens convencionais de educação, segundo critérios que minimizam as capacidades dessas pessoas, abordagens estas que a arte pode subverter.

Durante os dias de observação investigativa, como docente-mediadora, me surgiram mais perguntas que compreensões acerca da relação entre a arte e a pessoa com deficiência, agregando, nesse caso, as limitações físicas, intelectuais e motoras. Retomei Vigotski de meus estudos anteriores (Silva, 2018) para buscar entender a formação da personalidade humana em sua integralidade, a influência do social como condição para a formação da consciência e, mais do que isso, como campo de produção subjetiva singular.

Nesse estudo, foram surgindo alguns elementos da vida da estudante que iluminaram pequenos achados sobre os caminhos que podem ser trilhados nas aulas de artes visuais, através da linguagem pictórica, para desenvolver processos expressivos de estudantes com deficiência.

Dentre estes, Vigotski (2007, 2011, 2018) ajuda a compreender a construção de caminhos singulares na formação da subjetividade das pessoas com deficiência, mediante aspectos compensatórios que a personalidade assume para produzir seu pertencimento ao grupo social. Ainda, as considerações de Dewey (2010) sobre a experiência como 'continuidade da vida' lançaram luz sobre a relação da estudante com a pintura, mostrando que, ao contrário da dicotomia que as pessoas que não

têm deficiência estabelecem com o conhecimento e o fazer artístico, separando o emocional do intelectual, na estudante em foco essa dicotomia não acontece. Em seu modo operativo de criar, o gesto assume uma integralidade que une desejo e expressão, escolhas e espontaneidade, intencionalidade e impulso criador.

Assim, procuro deixar, nesta tentativa de contribuição, algumas pistas para pensar o ensino da arte para pessoas com deficiência, lembrando que dentro delas pode haver bloqueios e limitações, mas há também um rio vivo que luta para construir o seu próprio curso, abrindo leitos pelas vias da personalidade que são singulares, não convencionais, criativos.

Referências

BRASIL. Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. BOYDSTON, J. ANND; (Org.). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JUNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos**. 3. ed. Curitiba: Criar Edições, 2004.

MORAES, Marcela Cristina de. **Mediação pedagógica, inserção escolar de alunos com deficiência mental e arte: um olhar sobre o projeto espaço criativo**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007. 74 f.

MOYSÉS, M. A.; ANGELUCCI, B. Prefácio. In: VIGOTSKI, L. S. **Problemas da Defectologia**. v. 1ª edição. pp. 9-16. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

NUNES, L. R. D'OLIVEIRA . DE P.; BRAUN, P.; WALTER, C. C. DE F. **Procedimentos e recursos de ensino para o aluno com deficiência: o que tem sido disseminado nos trabalhos do GT 15 da ANPED sobre estes temas?**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 17, n. spe1, p. 23–40, maio 2011.

REILY, L.. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. **Cadernos CEDES**, Campinas – SP, v. 30, n. 80, p. 84–102, jan. 2010.

SILVA, Ana Rita da. **Criatividade e processos de criação em arte no ensino fundamental: uma análise histórico-cultural**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla**. Trad. Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 863–869, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 44, p. e44003001, 2019. DOI: 10.1590/s1678-4634201844003001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157568>. Acesso em: 13 nov. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da Defectologia**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Submissão: 14/11/2023

Aprovação: 23/09/2024