

## ENSINO DE ARTE E AUTISMO: UM RELATO DE EXTENSÃO

Ms Lorena Barolo Fernandes<sup>1</sup>

Dra Anita Schlesener<sup>2</sup>

Dr. Carlos Mosquera<sup>3</sup>

Ms Rosanny Moraes Teixeira<sup>4</sup>

**Resumo:** O conteúdo deste artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado com reflexões a partir do Projeto de Extensão Universitária entre a Faculdade de Artes do Paraná (FAP) em parceria com a Escola de Educação Especial Alternativa, em Curitiba, Paraná. O projeto foi coordenado e desenvolvido entre os anos de 2002 a 2006, com o objetivo de desenvolver oficinas de Artes Visuais para o atendimento na modalidade da Educação Especial – Área de Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD. Como amostragem, trabalhou-se com oito alunos diagnosticados como autistas. Neste contexto, apresentam-se os passos metodológicos da oficina: a caracterização do campo; coleta de dados; perfil e anamneses dos alunos participantes e a proposta inclusiva dos caminhos pedagógicos para o autismo, realizada por meio do aprofundamento teórico de artigos e obras revisados sobre a temática. Destaca-se também uma abordagem introdutória do Pensamento de Walter Benjamin na relação entre Educação e Arte. Por fim, seguem os resultados observados durante o desenvolvimento do processo, onde concluiu-se que no contexto das oficinas de Artes Visuais, as vivências artísticas colaboram com a estimulação e a participação dos alunos com autismo.

**Palavras-Chave:** Oficinas de Arte; Autismo; Educação; Afetividade; Walter Benjamin.

1       Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP; Professora da disciplina de Tridimensional, no Colegiado de Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná - FAP. E-mail: lorenabarolo2@hotmail.com

2       Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná – UFPR; Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná - UTP. E-mail: anita.helena@libero.it

3       Doutor em doutor em Fisiologia do Exercício pela Universidade Católica San Antonio de Murcia (UCAM), Espanha (2007). Título revalidado pela USP. Professor do Colegiado de Musicoterapia da Faculdade de Artes do Paraná – FAP, atua nas disciplinas: Desenvolvimento Psicomotor, Neurologia, Fisiologia Humana Básica e Psicomotricidade, nos cursos de Musicoterapia e de Dança. E-mail: mosquera@onda.com.br

4       Mestre em Artes Visuais – UDESC. Professora do Colegiado de Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná, nas disciplinas Fundamentos da Representação Gráfica, Desenho e Educação Inclusiva e Especial.

E-mail: nannymteixeira@gmail.com

**Abstract:** The contents of this article is an excerpt from a dissertation with the reflections from the coordination of the University Extension Project between the Faculty of Arts of Paraná (FAP) and Special Education Alternative School in Curitiba, Paraná. The project was developed between the years 2002 to 2006, with the goal of developing visual arts workshops for service in the form of Special Education – Area of Pervasive Developmental Disorders- TGD. As a sample, we worked with eight students diagnosed as autistic. We present the methodological steps of the workshop: characterization of the field, collecting data, anamnesis and profile of the students and the proposal of inclusive educational paths for autism held by deepening theoretical articles and works on the topic reviewed. Also noteworthy is an introductory approach the Thought of Walter Benjamin in the relationship between Education and Art. Finally, following the results observed during the development process, where it is concluded that in the context of visual arts workshops, experiences artistic work with the stimulation and participation of students with autism.

**Keywords:** Art Workshops; Autism; Education; Affection; Walter Benjamin.

## **Introdução**

Neste trabalho apresentamos um recorte da dissertação de mestrado defendida em 2010, do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, na linha de pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação, cujo tema foi o “Ensino de Arte no Universo Autista”. A pesquisa foi desenvolvida a partir de um projeto de Extensão Universitária de Oficinas de Artes Visuais para alunos diagnosticados com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), diagnosticados como autistas. Estas oficinas enfocaram o Ensino de arte com ações pedagógicas voltadas para as diferenças, situando também o pensamento de Walter Benjamin na relação entre Educação e Arte. A dissertação teve como ponto de partida o convívio da orientadora do projeto com as síndromes severas durante o projeto de extensão, entre a Faculdade de Artes do Paraná (FAP) e a Escola de Educação Especial Alternativa, contando nesse projeto com a participação de alunos estagiários do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da FAP e dos profissionais: professora Rosanny Teixeira, que orientou as oficinas aos alunos com síndromes menos severas; professor Carlos Mosquera,

que orientou a sistematização dos relatórios no período das oficinas; professora Anita Helena Schlesener responsável por toda a orientação da dissertação. Nesse recorte, portanto, iniciamos com a metodologia aplicada na pesquisa de campo, na qual, por meio da pesquisa ação, enfatizamos abordagens de estimulação sensorial e perceptiva e abordamos caminhos pedagógicos viáveis para o autismo e os resultados obtidos.

Na perspectiva de relação entre arte e educação, da experiência infantil lúdica e sensível, possível de ser configurada na filosofia de Walter Benjamin, realizamos as oficinas de artes visuais para os alunos com autismo. A observação de suas condutas foi um elemento fundamental para se desenvolver atividades que pudessem configurar um estímulo para sua inserção no meio.

De acordo com os critérios internacionais para o diagnóstico do autismo após as revisões das edições, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM - IV) - Associação Americana de Psiquiatria (APA), conceituam o autismo como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento representado por danos graves e agressivos em várias áreas do desenvolvimento:

Esses transtornos são caracterizados por severos déficits e prejuízo invasivo em múltiplas áreas do desenvolvimento e incluem prejuízo na interação social recíproca, prejuízo na comunicação e a presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas. (DSM IV, 2000, p.38)

E para a CID - 10 (Classificação Internacional de Doenças), o Autismo Infantil é um Transtorno Global do Desenvolvimento caracterizado por:

A) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes de três anos, e B) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo, fobias, perturbações de sono ou da alimentação crises de birra ou agressividade. (autoagressividade) F84.0 (CID 10, 1997, p. 367)

Estas caracterizações referem-se às anormalidades no funcionamento global do indivíduo com prejuízo severo e incapacitante, em diversas áreas do desenvolvimento, podendo variar em grau de acometimento. Outros autores que escrevem sobre as mesmas características apresentadas pelos indivíduos com TGD são Coll, Marquesi e Palácios. Eles afirmam que “a solidão, a incapacidade ou a dificuldade de relação é considerada a raiz essencial do transtorno”. (2004, p. 242).

Assim, buscamos a relação entre arte e educação na filosofia de Walter Benjamin onde o autor afirma que os artistas e as crianças encontram formas inspiradoras para procurar entender o mundo. E a verdadeira essência da educação encontra-se na observação:

À observação – e somente aqui começa a educação- toda ação e gesto infantil transforma-se em sinal. Não tanto, como pretendem os psicólogos, sinal do inconsciente, das latências, repressões, censuras, mas antes sinal de um mundo no qual a criança vive e dá ordens....Quase todo gesto infantil significa uma ordem e um sinal em um meio para o qual só raramente homens geniais descortinaram uma vista. (BENJAMIN, 1984, p.86)

Dessa observação, dois pontos fundamentais podem ser levantados: 1) a criança é imperativa e seu conhecimento do mundo se produz como posse; 2) a criança interage com o mundo pela ação, que envolve todos os sentidos, com acento no tátil e no visual.

Pois bem: por meio de observações, percebemos que o caminho estaria primeiro na afetividade das orientadoras em relação ao grupo. A explicação recai sobre o tempo em que durou o estágio de observação. Portanto, localizamos a afetividade como fator relevante para o desenvolvimento das oficinas. E para propiciar a aproximação entre os orientadores e os alunos autistas foi necessário utilizar algo para poder chamar a atenção deles, despertar o interesse. Nesse sentido “o mundo das coisas”, escrito por Benjamin, cumpriu um significativo processo.

As Artes Visuais oferecem para a criança materiais lúdicos que podem levar a descobertas, conhecimentos, experimentação de possibilidades. Nos alunos

autistas, essas experimentações se tornam livres, pois não se espera um resultado, apenas se experimenta, sem se deter no significado. O que prevalece é o olhar e as mãos, em gestos espontâneos. Dessa aprendizagem podemos identificar elementos explicativos em Benjamin (1984) para o qual o desempenho infantil é guiado não pela “eternidade dos produtos”, mas simplesmente pelo instante do gesto.

Em seu texto “Canteiro de Obras”, Benjamin escreve sobre a obsessão dos pedagogos pela psicologia que os impede de perceber que:

A terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças. Dos mais específicos. É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível. Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa (...). Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. (1984, p.77)

Nessas vivências proporcionadas pela cultura, a exploração realizada pela criança amplia a observação do mundo no qual ela está inserida, formando também seu próprio mundo das coisas. Essas breves observações nos permitem refletir sobre a experiência realizada com autistas, a fim de compreender a importância da Arte no processo de educação.

A relação entre a percepção e a expressão na criança com autismo ainda representa um conhecimento subjetivo. Para a compreensão da importância de sua inserção no meio sociocultural e no mundo das coisas, é necessário um conhecimento sensível que ultrapasse a tentativa de conceituar o processo que ocorre nesse universo. Em Benjamin, a resposta da criança se dá por meio do brincar, linguagem simples da pura materialidade num universo lúdico e de magia, de prazer dos sentidos que deve também ser proporcionado às pessoas com deficiência, ou mesmo o autismo.

As atividades foram conduzidas de maneira lúdica, apresentamos a cada

encontro materiais próprios de Arte como tintas, argila, areia, tecidos, papéis, cola, giz de cera, lápis de cor, carvão. Com a utilização desses materiais foi possível a estimulação da percepção tátil, visual e sonora do grupo e pudemos proporcionar, durante esses quatro anos, à interação da maioria dos alunos com as atividades e com as orientadoras, como foi observado por todos os participantes do projeto.

Outros pressupostos orientaram nosso trabalho: Ratey (2001, p. 94) destaca o “enorme benefício do tato” e considera todos os desafios enfrentados por indivíduos com autismo; também nos apoiamos em trabalhos no campo psicológico como o de Arnheim (1989, p.259), que descrevem “o comportamento sensório-motor como a forma inicial de aquisição de conhecimento do ponto de vista biológico e que têm em mente as atividades táteis da boca, dos membros, etc. O bebê explora as coisas em seu meio ambiente pelo tato, associado à visão”. A utilização do tato e da visão é para Benjamin um fato cultural, daí a importância da inserção do indivíduo com autismo no meio sociocultural em que vive. Neste contexto, a pesquisadora americana C. Lord questiona o retraimento social de pessoas com autismo: “se ele é inerente à síndrome ou resultado da falta de oportunidades sociais oferecidas”. (BOSA, 2002, p. 370).

Para Katz (1925, apud CIRIA, 1993, p.14), “a mão é o segundo cérebro”, e isso para Ciria (1993, p.14) indica a importância e a funcionalidade das mãos. Elas possibilitam que o “sistema háptico” desenvolva sua função centrada “em seu papel de exercer o desenvolvimento evolutivo como conhecimento do mundo, dos objetos e da construção da realidade, primeiro sensório-motriz, e segundo, em nível representativo”. A estimulação contínua da pele pelo ambiente externo que, segundo Montagu (1988, p.34),

serve para manter tanto o tônus sensorial quanto o motor. O cérebro precisa ser realimentado por informações oriundas da pele, a fim de efetuar os ajustamentos necessários em respostas aos dados captados. O feedback da pele para o cérebro é contínuo, mesmo durante o sono. Assim o cérebro procura a informação, principalmente quando orienta o indivíduo a olhar, escutar e cheirar. Essa busca é o produto de uma atividade que se organiza autonomamente.

Conforme a teoria de Hobson (1986 apud BOSA e CALLIAS, 2000, p.6), o autismo se origina de uma disfunção primária do sistema afetivo, uma inabilidade básica para interagir emocionalmente com os outros, o que levaria a uma falha no reconhecimento de estados mentais, um déficit na capacidade de reconhecimento de diferentes emoções e a um prejuízo na habilidade para abstrair e simbolizar. Nesse sentido, os déficits no reconhecimento da emoção e na habilidade de utilizar a linguagem de acordo com o contexto social são, então, consequências da disfunção afetiva básica que impede a criança de viver a experiência social intersubjetiva.

Atendência ao isolamento social do mundo externo e a dificuldade em modular tanto a informação sensorial quanto a experiência perceptiva, resulta na aversão ao contato tátil. Segundo Ratey (2001, p.94) isto acontece “porque a informação sensorial que recebem chega-lhes fragmentada”. Exemplifica comparando: “um bebê normal pode transferir sua atenção dos olhos para o nariz e para a boca da mãe em frações de segundos”; já o bebê autista leva “frequentemente de cinco a seis segundos apenas para processar o nariz materno”. Portanto, o autor reflete que, em razão dessa demora da criança não abranger o rosto inteiro, eles acabam perdendo pistas sociais importantes como as expressões faciais de sentimentos.

Ainda para Ratey (2001), o resultado é que essas crianças recebem apenas a informação confusa e parcial a respeito do mundo. Complementa, salientando que, não podendo barrar a sobrecarga de sinais sensoriais que lhes afluem ao cérebro, elas reagem exibindo comportamentos que se manifestam por meio de gritos e também por elas taparem os ouvidos ou refugiarem-se num lugar tranquilo e então bloquearem o ruído. Talvez aqui possamos entender porque a dificuldade delas em relação ao toque.

Experiências realizadas demonstraram que indivíduos com autismo, mesmo possuindo aversão ao contato tátil e ocular, mas que foram submetidos ao ato de pegar, com experiências táteis e visuais, demonstraram um aspecto benéfico à experiência do toque e do abraço. Ainda segundo Montagu (Ibid., p.379), “as sensações táteis tornam-se percepções táteis segundo os significados dos quais foram investidas pela experiência”. Assim, complementa o autor, “quando o afeto e o envolvimento são transmitidos pelo tato, são com estes significados, além dos de provimento de segurança através de satisfações, que o tato passará a estar

associado. Este é, portanto, o significado humano de tocar”.

Com todas essas informações descritas anteriormente, pelos autores das vertentes psicanalítica, teoria da mente, teoria afetiva e neurofisiológica, pode-se compreender o resultado destes transtornos e das severas limitações que os indivíduos com autismo apresentam. Logicamente que, a proposta deste artigo não é apontar soluções definitivas para a reabilitação do autismo, mas, apresentar uma oficina de artes visuais que corrobora com as demais disciplinas de ensino e de reabilitação.

### **Caracterização do campo**

A parceria deste Projeto de Extensão de Oficinas de Artes Visuais entre a FAP e a Escola de Educação Especial Alternativa organizou atendimentos semanais nos períodos da manhã e da tarde a grupos de alunos especiais com síndromes leves e severas.

A escola caracteriza-se por atender alunos que apresentam diagnósticos de Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGDs de diversas síndromes. Estas se manifestam nas mais variadas idades e com diversas intensidades. As turmas são divididas levando em consideração à faixa etária dos alunos e seus respectivos quadros clínicos. Pudemos contar com a participação de alunos da Licenciatura em Artes Visuais da FAP, que estagiaram durante o período das oficinas, interagindo efetivamente nos encaminhamentos pedagógicos juntamente com as orientadoras. O número de alunos estagiários variou entre dois e cinco atuantes, conforme o ano e o turno da oficina, sendo significativo que seis desses alunos encaminharam suas pesquisas monográficas de conclusão de curso para a temática do ensino de arte na educação especial, e mais especificamente no estudo do ensino de arte e o autismo.

O encaminhamento foi iniciado com reuniões com a equipe psicopedagógica da Escola para a elaboração de cronograma de trabalho; seguindo a metodologia da pesquisa, baseada na observação participante, seguida da pesquisa-ação, na qual focalizamos o estudo de caso sobre os alunos com diagnóstico de autismo. Orientamos aos pais dos alunos incluídos na pesquisa devido aos critérios estabelecidos para a coleta de dados: além do diagnóstico de autismo, estudar à

tarde, e ter idade máxima de 25 anos, independente de serem homens ou mulheres. No período de estágio de observação na Escola, foram realizados os planejamentos das atividades, baseado num estudo de referencial teórico. O período de realização das oficinas aconteceu semanalmente com duração de 4 horas, em dois dias da semana, segundas e quartas-feiras.

Nestes dias, a pesquisa foi delimitada a duas turmas e foram atendidos em média 20 alunos especiais, com enfoque maior no grupo dos oito alunos escolhidos. Vale ressaltar que as turmas se mantiveram na sua composição original, de modo a preservarmos a dinâmica pedagógica da escola. Participaram das atividades todo o grupo de alunos das salas de aula, selecionadas de acordo com a equipe psicopedagógica da escola, não foram separados apenas os alunos autistas ou com pautas de autismo para as oficinas, de modo que as relações interpessoais de cada turma fossem preservadas.

Além disso, todas as famílias dos alunos participantes da pesquisa assinaram um termo de consentimento, autorizando o trabalho proposto. Participaram da pesquisa 4 meninos e 4 meninas (idade variando dos 12 aos 23 anos). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UTP, sob o nº 000117/209.

A reunião com toda a equipe de trabalho para o planejamento e a entrega das fichas para registro das atividades eram feitas após cada atividade para os redirecionamentos de conteúdos. A investigação teve a duração de quatro anos. Iniciou-se em 2002 e desenvolveu-se até o ano de 2006.

## **Coleta**

A coleta de dados se deu pelas observações realizadas em sala de aula e também por diálogos com as professoras das turmas e com a psicóloga da escola. Na observação realizada nas respectivas salas foi observada a capacidade motora, a expressão por meio bidimensional e tridimensional, o comprometimento físico, as relações interpessoais e o nível cognitivo do grupo. Estes itens foram investigados e descritos no percurso das oficinas, por meio dos relatos das atividades.

Nas turmas da Escola Alternativa a professora regente informa aos demais professores o desempenho dos alunos. O planejamento das atividades curriculares é elaborado semanalmente e relatado em um caderno mantido na

Coordenadoria Pedagógica da Escola. Durante o período dos estágios as atividades extracurriculares incluíam trabalhos artesanais: tear, culinária, horta, esta a que mais despertava o interesse dos alunos da pesquisa, pois tinham o contato com a terra e demonstravam gostar dessa aproximação. Outras disciplinas da Escola que serviram de apoio ao projeto: Educação Física, Informática, Teatro, Música e Artes Visuais. Todas as atividades curriculares da Escola organizam-se em rede, o que facilitou a nossa observação.

Organizamos as atividades em vários espaços: o jardim da escola, o pátio, a sala de refeitório, adaptada para nossas atividades, passeios ao redor da escola para observar a natureza. Ali direcionávamos os alunos a tocarem nos troncos das árvores, a observarem os animais, a cheirarem flores. Tivemos a preocupação central em apresentar materiais variados, com texturas, formas e cores diferentes. Primeiramente enfocamos a exploração do material e depois apresentamos os instrumentos e suportes para o desenvolvimento de desenhos, das pinturas, das colagens, das modelagens.

## **PERFIL E ANAMNESES DOS ALUNOS PARTICIPANTES**

As anamneses<sup>5</sup> serviram como dados para nortear a implementação das propostas das atividades sem adotar um perfil único dos alunos, por acreditarmos na individualidade e na potencialidade de cada um deles. O grupo de alunos está descrito com iniciais dos nomes.

### **G. B. P.**

Data de Nascimento: 22/01/1996

Diagnóstico: "Autismo"

Características principais: apresenta várias estereotípias, arredo ao contato físico. Linguagem gutural; profere algumas palavras isoladas.

Esse aluno apresentou, no início das oficinas, isolamento e movimentos

<sup>5</sup> O termo anamnese é utilizado pelas ciências da saúde e refere-se ao documento com informações dos antecedentes da doença do aluno, contém dados que constroem o perfil do aluno e sua consulta é feita mediante a presença de um profissional da saúde da escola.

estereotipados característicos. Com o desenvolvimento das atividades, ele começou a interagir com as orientadoras e com os materiais. Tornou-se um pouco mais independente. Nos quatro anos trabalhados, foi possível observar que, dependendo de seu estado psíquico ou outros elementos influenciadores, ele voltava a se isolar e a repetir movimentos estereotipados. (Figuras 1-3)

**B. K. O.**

Data de Nascimento: 19/06/1986

Diagnóstico: “Encefalopatia crônica de provável etiologia perinatal; deficiência intelectual e distúrbio de comportamento” - “Transtorno Invasivo do Desenvolvimento - Autismo”.

Características principais: atraso global do desenvolvimento neuropsicomotor, com repercussões sobre a linguagem, o comportamento e a inteligência. Pautas comportamentais autistas, pouco contato visual e automutilação. Nega-se a atender comandos dados. A aluna apresentou uma melhora evolutiva em todo o processo, desde a interação por meio do toque com a equipe de estagiários, como também expôs melhora da capacidade motora e de concentração na realização das atividades. Pudemos observar mais espontaneidade dos gestos e maior flexibilidade nas ações exploratórias. (Figuras 4-8)

**M. A. B.**

Data de Nascimento: 16/11/1990

Diagnóstico: “Autismo”

Características principais: entende solicitações simples. Expressa bastante acomodação, tendência ao isolamento; apresenta movimentos estereotipados, principalmente com mãos e boca. Faz-se entender por meio de movimentos corporais e emite sons guturais. É necessária a constante estimulação para que ela realize as atividades; desconcentra-se com facilidade; aceita bem o contato físico; tem atenção para objetos luminosos e com movimento. Teve seqüela do citomegalovírus durante a gestação, resultando atrofia do lado direito do cérebro. Com o estímulo constante de materiais e uma orientação mais individualizada, apesar da dificuldade imensa em seus movimentos, esse aluno interagiu e

demonstrou interesse nos materiais apresentados; mostrou maior flexibilidade em seus movimentos, uma melhora na capacidade motora e na maioria das atividades expressava bem-estar emocional, além de serenidade na exploração das atividades. (Figuras 9-12)

**L.H. S.**

Data de Nascimento: 25/04/1995

Diagnóstico: “Transtorno global do desenvolvimento, com características de autismo”.

Características principais: entende solicitações simples, apresenta atendimento frequente ao proposto. Expressa bastante passividade, há a necessidade de estimulação constante para que realize as propostas e tome iniciativa. Em algumas ocasiões manifesta heteroagressividade dirigida a um de seus colegas.

Esse aluno demonstrou em quase todas as atividades interesse apenas pelo material; a interação com a equipe pareceu superficial; detalhes dos materiais ou instrumentos chamavam mais atenção do que a atividade. (Figuras 13-15)

**M. C. P.**

Data de Nascimento: 05/06/1992

Diagnóstico: “Autismo Infantil”

Características principais: demonstra entender solicitações simples, apesar de nem sempre atendê-las. Expressa bastante agitação. Tem tendência ao isolamento. Apresenta interesse em realizar movimentos estereotipados, assim como a autoagressividade quando algumas noções de limite lhe são impostas. Mantém a atenção por tempo restrito nas atividades dirigidas. Faz-se entender por meio de movimentos corporais, choro e autoagressividade. Agitação psicomotora, hiperatividades. Hipersensibilidade a barulho, parecendo, às vezes, ver coisas estranhas ou aterradoras. Ausência crítica e atraso na aquisição da linguagem.

Esse aluno nos chamou a atenção pela sua extrema coordenação motora fina. Os materiais despertaram muita curiosidade para as suas ações. Também observamos que os detalhes de um material pareciam mais relevantes para ele do que a atividade: a atenção do foco principal da atividade foi sempre desviada por esses

pormenores do material. Mas o seu isolamento permaneceu; quase não interagiu com as estagiárias. Percebemos também grande envolvimento dele com músicas clássicas e tranquilas, ao ponto de ele abandonar as atividades e ficar concentrado apenas no som. (Figuras 16-17)

**G. C. R.**

Data de Nascimento: 15/11/1994

Diagnóstico: “Estigmas de Autismo”

Características principais: parou de falar aos quatro anos; atualmente, pronuncia apenas três ou quatro palavras. É ansiosa e imprevisível. Aceita normas e a palavra “não”. Desde que entrou na escola apresenta melhora de atenção, refletindo essa atitude em casa. Auxilia a mãe em tarefas domésticas. Possui uma rotina em casa. Faz crises convulsivas (epilepsia generalizada). Ela compreende as informações; apresenta tendência a repetir movimentos; estereotípias.

A aluna não apresentou uma melhora significativa no desenvolvimento das atividades. Permaneceu na maioria das vezes interagindo somente com os materiais, mas não demonstrou muito interesse por eles, parecia estar sempre ausente. (Figuras 18-19)

**G. K. F.**

Data de nascimento: 10/05/93.

Diagnóstico clínico: “Autismo”, deficiência auditiva, microcefalia.

Características principais: capacidade de concentração reduzida. Não pronuncia palavras, porém emite alguns sons. Não atende ordens, necessita de auxílio para as atividades diárias. Apresenta comprometimento emocional.

Essa aluna também não demonstrou interesse nas atividades; pareceu não entender nenhuma solicitação. (Figura 18-19)

**B. F. M.**

Data de Nascimento: 22/10/1991

Diagnóstico: “Autismo Infantil”

Características principais: distúrbio de comportamento, desenvolvimento cognitivo, motor e de linguagem significativamente baixo. Comunica-se por meio de movimentos

corporais e emite sons guturais. Pouco contato visual, mas gosta do contato físico e não tem noção do perigo. Boa manipulação dos objetos. Apresenta interesse por lápis e papel; não consegue reproduzir linhas simples. Baixa concentração.

Esse aluno se interessava pelos materiais apresentados, mas a exploração era sempre rápida. Ele detinha-se mais nos detalhes dos instrumentos; o movimento estereotipado repetia-se com frequência. (Figura 20 e 21)

### **Proposta de caminhos pedagógicos para o autismo**

O processo pedagógico foi desenvolvido considerando-se como pontos norteadores para a elaboração das atividades as características principais do autismo. Estas foram levantadas a partir de referencial bibliográfico e encontros com profissionais da área da Educação Especial.

Em função do estágio de observação e do levantamento diagnóstico dos alunos, a equipe definiu como propósito central do trabalho o desenvolvimento da percepção da autoidentidade, na qual cada atividade planejada pudesse contribuir para a construção das relações e das interações sensoriais e perceptivas de si mesmo, com o meio ambiente e com os colegas. A observação e a afetividade foram os elementos orientadores de todas as atividades. Nas atividades enfatizamos o aspecto lúdico, a exploração sensorial e de materiais, as descobertas, com acento na exploração tátil e visual, indispensável nesse processo.

Percebemos que o quadro dos TGDs apresenta diversas síndromes e patologias causadoras de vários comprometimentos de ordem física, emocional, psíquica, cognitiva e social. Esse é um cenário que acaba por comprometer o processo de integração da criança e do jovem consigo mesmo e com os demais. Portanto, as programações das oficinas basearam-se no respeito às limitações individuais, procurando-se explorar as potencialidades de cada um, de acordo com as respostas que os alunos davam a cada encontro. Embora se tenha traçado um projeto inicial de trabalho, durante o percurso as propostas foram modificadas e adaptadas, de modo a se manterem significativas aos alunos e, então, atingirem os objetivos lançados na proposta de trabalho.

Nas turmas de transtornos leves a moderados (5 alunos) os conteúdos se estruturaram a partir da percepção das partes do corpo (imagem corporal) e

determinados movimentos: cabeça, mãos, pés, sempre na busca de um trabalho gradativo de envolvimento do corpo desses alunos de uma forma mais ampliada. As atividades se desencadearam de forma crescente nessa exploração.

Nas turmas de transtornos severos (8 alunos), cujo comprometimento físico e cognitivo é maior, deparamo-nos com a impossibilidade de pensar em conteúdos com sequência de construção cognitiva. Assim, recorremos a conteúdos baseados na estimulação, buscando contribuir para o desenvolvimento de cada aluno. Em geral, esse trabalho privilegiou os aspectos afetivos e psicomotores deles.

As atividades enfatizaram a observação das respostas obtidas por meio dos estímulos sensoriais que esses alunos experimentaram através das vivências de atividades artísticas que se estruturaram na exploração sensorial de diversos materiais. A ênfase na relação tátil, visual e sonora envolveu a área bidimensional e tridimensional.

Essas atividades são apropriadas para alunos com autismo e, segundo Rivière (2001 p. 501), “as melhores respostas são as visoespaciais, devido à dificuldade de os indivíduos com autismo entenderem informações muito abstratas, e o mundo social ser incompreensível para eles”. Com efeito, para eles, as palavras são somente palavras, os desenhos só desenhos, os objetos só objetos. O autor argumenta que devem ser estimulados “a aprender de forma específica os propósitos comunicativos, usando símbolos, e assim tentar se comunicar, através de objetos tridimensionais, ilustrações bidimensionais e palavras manuscritas ou impressas”. (Ibidem)

Como ponto referencial de temas exploramos expressões afetivas, o reconhecimento de diferentes emoções, a imagem corporal, a autoimagem e o mundo ao redor. Esse procedimento foi utilizado com base nas Teorias Afetivas. Lembramos que, para Kanner (1943), as crianças com autismo sofrem de uma inabilidade inata de se relacionarem emocionalmente com outras pessoas.

Portanto, a partir dos dados levantados por meio das referências específicas da área e da experiência de extensão universitária sugerimos como prática pedagógica de atividades no Ensino de Arte, voltadas aos estudantes com diagnóstico ou pautas de autismo, que essas atividades estejam alicerçadas no aspecto sensorial e perceptivo e devem ser realizadas por meio da exploração de

diversos materiais. Dessa maneira, haverá conciliação de temas direcionados para o entendimento e a simbologia das expressões afetivas, da imagem pessoal e do mundo ao redor para a interação dos alunos com autismo.

Esse processo deve partir da observação de cada aluno, em virtude das suas particularidades e dos interesses variados. Como exemplo, podemos citar que em uma atividade em que se desenvolve a exploração da tinta, um aluno poderá ficar a atividade inteira observando apenas os pelos do pincel; outro poderá pintar sobre o papel utilizando a boca como meio de segurar o pincel; outro ainda poderá pintar passando as mãos na tinta e em seguida na mesa e não no papel. Já outro poderá ficar durante horas a observar o pingo de tinta em sua mão e ainda outro poderá ficar observando o pote de água. Na semana seguinte, a mesma atividade pode despertar o interesse de todos ao mesmo tempo de pintarem sobre a mesa, sobre os papéis utilizando esponjas, pincéis, as próprias mãos; enfim, cada um em seu tempo, mas realizando o trabalho no mesmo espaço e em conjunto. Portanto, procuramos demonstrar que as práticas sempre nos levam a resultados e a caminhos diferentes, onde o olhar e o interesse deles é que vai nos direcionar para o desenvolvimento da atividade.

## **Resultados**

As oficinas de Ensino de Arte para a Educação Especial abrem frente para o debate da Inclusão Social, para as especificidades da educação voltada a pessoas com deficiência e o papel do Ensino da Arte diante esses desafios.

O quadro de Transtornos Globais do Desenvolvimento, especificidade da Escola Alternativa, insere-se em um grande universo de perguntas e desafios que a ciência contemporânea ainda está por responder. Contudo, percebemos que os avanços pedagógicos para o desenvolvimento de pessoas com deficiência vêm caminhando a passos largos na última década. No que diz respeito à ênfase no aspecto afetivo concordamos com Meira e Pillotto (2010, p. 23) quando afirmam que:

Pensamos que se faz educação com afeto, ética e estética, articuladas com as diversas áreas de conhecimento e as múltiplas possibilidades de perceber e de sentir o contexto

no qual estamos inseridos como protagonistas na construção de muitas histórias. Na educação pelo afeto, vários aspectos manifestam o que transita dentro e fora do corpo pela via do olhar, da escuta, do gesto, do tato, da linguagem, do movimento, que a intuição interroga sob a forma de avaliação sentimental.

O trabalho alcançado com as Oficinas de Artes desenvolvidas no Projeto teve uma abrangência significativa na formação dos estagiários e das orientadoras, chegando a mobilizar todo o grupo para a pesquisa e para a reflexão. A cada encontro surgia um motivo diferente para buscar respostas e caminhos que pudessem dar conta de atingir os objetivos propostos.

Ao longo das oficinas, por meio de uma observação sistemática e dos relatórios e registros fotográficos semanais de cada proposta desenvolvida, foi possível investigar e descrever a resposta que os alunos com autismo tiveram ao vivenciarem estímulos sensoriais e perceptivos por meio da exploração de diferentes materiais, meio este que proporcionou a proximidade com os alunos. No trabalho pedagógico o atendimento foi realizado individualmente, o que favoreceu a compreensão e o respeito à diversidade e às potencialidades e limites de cada um. Como exemplo dos resultados, destacamos algumas imagens das oficinas onde aparecem os oitos alunos observados e as condutas individuais que caracterizaram o percurso vivenciado nessas oficinas.

Salientamos que, as respostas ao desenvolvimento das atividades não ocorrem de uma forma linear; elas dependem da condição psíquica ou física do aluno no dia. Por essa razão, as imagens fotográficas pertencentes ao acervo da autora Lorena Fernandes, apresentam anos diferentes para mostrarmos que o aluno pode ter uma resposta muito receptiva em um dia de atividade e depois de dois meses ou um ano, ele pode vir a retroceder para um comportamento característico do autismo.

Na Figura 1, a tentativa da estagiária fazer a aproximação com o aluno utilizando massa de bisqui colorida e papel alumínio, material utilizado com a intenção de chamar atenção pelo brilho do papel alumínio e na exploração da massa o contato tátil macio. Mas o aluno reagiu ficando em uma posição característica dos

indivíduos com o autismo: mãos nos ouvidos, na tentativa de barrar algum estímulo de que não gostou.



Figura 01 – Aluno com movimento característico dos indivíduos diagnosticados com autismo. Ano: 2005

Na Figura 2, observamos o mesmo aluno em outra atividade. Ele se encontra separado do grupo e apresenta também movimentos estereotipados.



Figura 02 – Estagiária estimulando a exploração tátil da tinta sobre papel de grande dimensão. Ano: 2004

Na Figura 3, o aluno está interagindo com a atividade. Explorou bem as cores e, então, pudemos observar a preferência pela cor vermelha. A representação pictórica se deu por meio de garatujas e nessa atividade ele não apresentou movimentos estereotipados e trabalhou junto ao grupo.



Figura 03 – Ainda o mesmo aluno, interagindo na atividade de pintura. Ano: 2005

A Figura 4 mostra a tentativa de contato corporal iniciado, primeiro por meio da atividade em grupo em que a aluna permaneceu isolada. No entanto ela acompanha com o olhar os objetos coloridos manuseados pelas orientadoras.



Figura 04 – Alunas estagiárias da FAP estimulando o grupo com blocos coloridos. Ano: 2004

Em seguida, mais uma tentativa de contato por meio dos materiais na Figura 5. Isso aconteceu depois de um trabalho de pintura realizado na aula anterior, seguido da divisão do grupo para elaborar um quebra-cabeça. A aluna conseguiu colar as partes sobre o suporte, respeitando os espaços vazios. Essa atividade consistiu na colagem dessas partes sobre o papel Kraft.



Figura 05 – Estagiária tentando contato com uma aluna por meio do uso da cola. Ano: 2004

Na Figura 6, a estagiária estabelece o contato tátil, por meio da exploração do plástico “bolha”. A aluna demonstrou gostar da sensação tátil provocada.



Figura 06 – Estagiária tentando contato com a mesma aluna pela exploração do plástico “bolha”.  
Ano: 2005

Nesta outra atividade, observamos outra estagiária estabelecendo contato direto com as mãos da aluna. Também os demais alunos estabeleceram contato, como observamos na Figura 07. Eles demonstram gostar deste toque.



Figura 07 – Aluna e estagiárias fazendo contato direto com as mãos sem o uso de materiais. Ano: 2005

Na Figura 8, a aluna participou em grupo da atividade de pintura. O suporte foi colocado verticalmente de modo a levar os alunos a se movimentarem para a realização da atividade. A aluna participou da atividade quando observamos uma flexibilidade corporal maior dela e também uma exploração espacial maior. As pinturas foram realizadas com as impressões dos dedos e mãos.



Figura 08 – Mesma aluna participando da atividade de pintura. Ano: 2005

Em outra sequência mostramos outro aluno na exploração dos materiais. Pudemos observar o envolvimento e o prazer ao contatar com esses materiais. Na Figura 9, o aluno está explorando granilha<sup>6</sup> vermelha e serragem fina, assim foi

<sup>6</sup> A granilha é um material texturizado, à base de granito moído, utilizada para revestimentos decorativos. Como é vendida em muitas cores pode ser usada como material

possível observar a impressão tátil causada no uso de cada material. Notamos que ele sentiu a diferença e que a granilha vermelha foi mais explorada. Pensamos ser em virtude da cor.

Na Figura 10, o aluno está explorando o papel celofane e pareceu gostar da transparência do material. O movimento de suas mãos ficou mais lento e delicado no contato com esse material.



Figura 09 – Aluno e estagiária em uma atividade de exploração tátil do material. Ano: 2005



Figura 10 – Mesmo aluno explorando papel celofane. Ano: 2005

Na Figura 11, o mesmo aluno demonstrou gostar da sensação da cola e da fita crepe sobre sua mão. Também pareceu gostar do toque das mãos da estagiária. E na Figura 12 vemos a atividade de pintura em grupo, ocasião em que pudemos observar boa apreensão dos pincéis e exploração das tintas. Todo o grupo estava envolvido na atividade.



Figura 11 – Mesmo aluno em contato direto de mãos com a estagiária. Ano: 2006  
alternativo para propostas de estimulação tátil.



Figura12- Grupo de alunos em atividade de pintura. Ano: 2005

Na Figura 13, temos outro aluno que demonstra estar incomodado com a atividade. Ele emitia sons guturais e parecia querer fugir da sala. Já, em outra atividade, Figura 14, mesmo estando um pouco isolado do grupo, ele ficou explorando a areia e a cola nas mãos e pareceu gostar dessa exploração.



Figura 13 – Aluno incomodado com a atividade. Ano: 2004



Figura 14 – Mesmo aluno observando a cola e a areia nas mãos. Ano: 2005.

Nessa atividade de pintura, Figura 15, após ter pintado sobre o papel, o aluno permaneceu o resto do tempo observando as cerdas do pincel. No entanto, pudemos observar boa coordenação motora fina e bom preenchimento do espaço.



Figura 15 – Mesmo aluno observando as cerdas do pincel. Ano: 2005

Já, na Figura 16, vemos outro aluno que largou a atividade para ouvir música clássica. Parecia que ele estava em outro mundo, tamanha foi sua concentração, e quando terminou, ele tentou colocar mais uma vez a música. Ficou irritado por não conseguir.



Figura 16 – Aluno escutando música clássica. Ano: 2005

Na atividade de modelagem, o mesmo aluno (Figura 17) após modelar um pouco, passou a aula observando a massa e as cores, parecia estar bem emocionalmente. Esse aluno passou uma atividade recortando papéis em tamanhos iguais e com uma velocidade impressionante. Tal ação demonstra que ele apresenta uma alta coordenação motora fina e também uma certa fixação para movimentos repetitivos, como o caso do recorte.



Figura 17 – Mesmo aluno interagindo com a massa colorida de bisqui. Ano: 2005

As Figuras 18 e 19 mostram as alunas que menos interagiram com as estagiárias e com os materiais. Pareciam não entender as solicitações e os materiais, não despertaram muito interesse, quase sempre estavam distantes. Na Figura 19, observamos a aluna explorando a tinta na boca. Esta precisou ser limpa, mas a aluna apresentou um surto, e não permitiu nenhum contato corporal.



Figura 18 – Alunas recebendo orientação sobre a atividade. Ano: 2006



Figura 19 – Exploração da tinta, aluna coloca o pincel na boca. Ano: 2006

Na Figura 20, outro aluno que, ao explorar os instrumentos, fazia a apreensão pela boca e não pelas mãos. Ele também demonstrou estar sempre distante; mas

os materiais despertavam a sua curiosidade.



Figura 20 – Desenho com a boca. Ano: 2006

E finalmente na Figura 21 o mesmo aluno, após ter explorado a argila também na boca, ao retirarmos o material desse local, tomou a postura do movimento de balanço e agarrou a argila nas mãos para que não a retirássemos dele.



Figura 21 – Mesmo aluno após explorar a argila apresentando movimento estereotipado. Ano: 2006

### **Considerações Finais**

As Oficinas de Artes Visuais nos permitiram refletir para compreender a importância da Arte no processo de Educação. Pudemos pensar na contribuição de Oficinas de Artes Visuais, com o objetivo de buscar uma tentativa de inclusão de indivíduos tão isolados de seu meio, como os diagnosticados como o autismo. A Arte apresenta-se como ação e experimentação do fazer, um processo lúdico de descobertas que não depende da comunicação verbal. Dentro dessa perspectiva,

buscamos na relação entre Educação e Arte, o pensamento de Walter Benjamin.

A partir de uma reflexão sobre as capacidades de aprendizagem infantil que se perdem no processo de educação atual, com metodologias verbais e racionalistas, procuramos acentuar a importância do lúdico e do sensível na aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. Novamente recorremos a Meira e Pilloto (2010, p. 25), que corroboram com este pensamento afirmando que: “A indiferença aos afetos cria cascas difíceis de perfurar afetivamente. As questões críticas dependem dos afetos para saírem da condição passiva para a ativa, tornando a atividade uma estratégia criativa, capaz de apontar saídas para os impasses.”

As vivências em atividades artísticas proporcionam a experiência lúdica e o desenvolvimento de outras linguagens expressivas. Por meio da leitura de Walter Benjamin procuramos entender a resposta que a criança se dá ao brincar, a linguagem simples da pura materialidade num universo lúdico e de magia, de prazer dos sentidos que a arte proporciona; essa experiência nos levou a repensar as atuais práticas pedagógicas para propor novas metodologias centradas nessa percepção do mundo natural, com ações pedagógicas focalizando as diferenças.

Após esses quatro anos de estudos e coleta de dados feita por meio dos relatos das atividades durante o processo de trabalho, observamos uma melhora considerável em pelo menos quatro alunos envolvidos na pesquisa. Tal melhora deveu-se tanto nas operacionalizações das atividades, no aspecto cognitivo e psicomotor, como também no aspecto emocional, na relação afetiva destes alunos com os orientadores das oficinas. A familiaridade com a equipe do estágio proporcionou vínculos afetivos mais imediatos, fator este que auxiliou no desenvolvimento das atividades. Todas estas afirmações são decorrentes das observações de todos os participantes da pesquisa.

O estudo é suficiente para reforçar a necessidade de se enfatizar a disciplina de Arte nas escolas que atendam autismo e outras síndromes. Com efeito, essa experiência possibilitou aos alunos de graduação a vivência com novo tipo de atuação pedagógica e um aprofundamento de referencial teórico significativo com uma vasta reflexão sobre o processo de inclusão em virtude da grande diversidade e dos limites de cada aluno envolvido. Portanto, enfatizamos que o debate sobre processos inclusivos do Ensino da Arte na graduação gera também a ampliação

das possibilidades metodológicas para o Ensino de Arte inclusivo nas escolas. A fundamentação teórica e o levantamento de diagnósticos dos alunos envolvidos no Projeto, seguidos de discussões e reflexões entre as professoras orientadoras e os alunos estagiários, foram de suma importância para se abordarem as questões e os desafios do Ensino de Arte na Educação Especial.

Percebemos claramente que os níveis de apreensão ocorrem de acordo com a condição psíquica de cada aluno, o que reforça a necessidade de um trabalho extremamente individualizado e criterioso. Para tanto destacamos a importância do debate inclusivo nos cursos de graduação em licenciaturas em artes.

A descrição dos relatos realizados por meio dos relatórios das atividades não teve o objetivo de analisar criteriosamente os aspectos neurofisiológicos e clínicos e nem uma comprovação de teoria, mas apontar os aspectos que tangem ao Ensino de Artes Visuais na tentativa de interação de envolvimento desses alunos com o meio, a arte e o indivíduo. As vivências oriundas do trabalho de Artes Visuais podem colaborar com a estimulação e com a participação de alunos diagnosticados com autismo. O Projeto mostrou, ao longo das atividades, que uma nova abordagem pedagógica centrada na sensação e na experiência tátil e visual, que considere a dimensão da afetividade no processo pedagógico pode promover a interação desses alunos com o meio e com a Arte. Concordamos com Meira e Pillotto (2010, p.26) quando apontam:

Os afetos agem no discurso sob formas também não verbais, por meio de gestos, sonoridade, virtualidade, imagens, enfim, por múltiplas expressões e conexões, por movimentos que dão plasticidade, dramaticidade e musicalidade ao que é produzido na relação consigo mesmo e com o outro.

Essa pesquisa impôs variados desafios e culminou com a compreensão mais aprofundada da relevância do investimento em ações pedagógicas com enfoque nas diferenças. Ela ainda recorreu a outras formas de expressão que não apenas a linguagem verbal. Um processo de ensino e de aprendizagem voltado para uma nova maneira de expressão, uma troca de vivências num processo de crescimento

e aprendizagem que foi, de fato, construída pelo sensível, pela educação e pela arte, mostrou-se uma abertura evidente e incontestável para novos caminhos pedagógicos.

### **Referências**

- ARNHEIM, Rudolf. Intuição e intelecto na arte. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- \_\_\_\_\_. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v.1)
- \_\_\_\_\_. Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras Escolhidas II)
- BOSA, Cleonice; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid)> Acesso em: 22 ago. 2004.
- CID-10. Organização Mundial de Saúde. Classificação de doenças em português. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 1997.
- CIRIA, Maria D. C. La construcción del espacio em el niño através de la información táctil. Madrid: Trotta, S.A., Once, 1993.
- DSM-IV. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- FERNANDES, Lorena B. Ensino de arte no universo autista: um relato de extensão da Faculdade de Artes do Paraná. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UTP, 2011.
- MEIRA, Marly; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- MONTAGU, Ashley. Tocar: o significado humano da pele. São Paulo: Summus, 1988.
- RATEY, John J. O cérebro – um guia para o usuário: como aumentar a saúde, agilidade e longevidade de nossos cérebros através das mais recentes descobertas científicas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

RIVIÈRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.