

ROSANNY MORAES DE MORAIS TEIXEIRA

**O LUGAR DO DESENHO NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS COM
ALUNOS AUTISTAS: UM ESTUDO DE CASO**

**FLORIANÓPOLIS - SC
2010**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

ROSANNY MORAES DE MORAIS TEIXEIRA

**O LUGAR DO DESENHO NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS COM
ALUNOS AUTISTAS: UM ESTUDO DE CASO**

Pesquisa dissertativa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial à conclusão do Mestrado em Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Neli Klix Freitas

FLORIANÓPOLIS - SC
2010

ROSANNY MORAES DE MORAIS TEIXEIRA

**O LUGAR DO DESENHO NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS COM
ALUNOS AUTISTAS: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do CEART/UDESC, para etapa de defesa no Mestrado em Artes Visuais, na linha de pesquisa do Ensino das Artes Visuais.

Banca Examinadora:

Orientador: _____

Profª Drª Neli Klix Freitas (CEART/UDESC)

Membro: _____

Profª Drª Maria Lucia Batezat Duarte (CEART/UDESC)

Membro: _____

Profª Drª Lúcia Helena Reily (UNICAMP)

Dedico esta pesquisa a toda a equipe de profissionais da
Escola de Educação Especial Alternativa e aos alunos que me possibilitaram
compreender a arte na diversidade e na singularidade.
Especialmente a Ananda, cujo significado em Sânscrito é “felicidade suprema”, e
que me proporcionou a emoção da surpresa a cada encontro com a arte, e a certeza
de que podemos ir além.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade do Estado de Santa Catarina e aos professores do PPGAV/CEART pela acolhida e pelos conhecimentos proporcionados, corroborando a importância do ensino público e de qualidade.

À professora Neli Klix Freitas pela orientação cuidadosa e pelo crescimento que trouxe para o meu olhar em toda a trajetória da pesquisa, na vivência do conhecimento e do afeto.

Às professoras Lúcia Helena Reily e Maria Lúcia Batezat Duarte pelas contribuições no processo de qualificação e de defesa desta dissertação.

À minha família, motivo maior de tudo: meus amores Walmir, Lara e Bruna, meus pais e irmãos, meus sogros, meus sobrinhos e afilhados, por todo apoio, incentivo e alegre presença.

Às queridas alunas Cláudia Vanelli Albers e Patrícia Agra Caldas pela participação no processo de coleta de dados e pelas emoções compartilhadas.

À Lúcia, mãe da Ananda, pela confiança e pelo depoimento sincero.

Aos meus colegas de trabalho da FAP, especialmente à professora Lorena Barolo Fernandes, companheira de projetos de extensão e agora dos frutos deste trabalho: nossas pesquisas.

À energia divina, por meio da qual o trabalho faz sentido e alimenta os processos de criação.

Dar a ver é sempre inquietar o ver,
em seu ato, em seu sujeito.
Ver é sempre uma operação fendida,
Inquieta, agitada, aberta.
Todo olhar traz consigo sua névoa,
Além das informações de que poderia,
num certo momento
julgar-se detentor.

Didi-Huberman

RESUMO

Esta pesquisa aborda a imagem gráfica no Ensino de Arte como mediadora do conhecimento em Arte para alunos com necessidades educacionais especiais – Área de Transtornos Globais do Desenvolvimento, com foco no autismo. O recorte teórico é justificado pela necessidade de se refletir sistematicamente o universo expressivo das linguagens não-verbais que permeiam a relação pedagógica com o aluno autista e o potencial que as artes visuais oferecem nesta relação. Sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa, delimitou-se como objeto de estudo a análise da produção gráfica de uma aluna autista, a partir da coleta realizada na sala de aula de uma turma de uma escola de Educação Especial em Curitiba. Utilizou-se a observação participante e o estudo de caso único. O objetivo principal foi identificar e analisar a representação gráfica de uma aluna autista como forma de expressão emocional e mediadora de aprendizagens em Arte. Fundamentaram-se as especificidades da imagem gráfica enquanto linguagem processual e expressão não-verbal, cuja manifestação é inseparável das fases de desenvolvimento humano, considerado sob o parâmetro cognitivo, afetivo e psicomotor. Focalizou-se o autismo e possíveis intervenções pedagógicas da Arte sob uma perspectiva inclusiva. Dentre outros autores, refere-se a Gombrich, a Francastel Berger, a Langer, a Pino, que fundamentaram a relação da imagem com a produção cultural; ainda a Vigotsky, a Wallon, a Oliveira, a Dantas, a Molon, que contribuíram para a abordagem histórico-cultural e para a dimensão social e afetiva da aprendizagem; a Schwartzmann, a Rivière, a Frith, a Orrú, a Bosa, entre outros que fundamentaram o autismo e o processo pedagógico; a Ferreira, a Martins, a Pillar, a Vigotsky, a Derdyk, a Meira, a Pillotto, que fundamentaram o desenho e o ensino de arte com alguns desdobramentos que possibilitaram à pesquisadora integrar esses campos de estudo, pensados a partir das interações que estão relacionadas com afeto, singularidade e inclusão. A partir do processo de coleta de dados realizado ao longo do ano letivo de 2009 com a colaboração de duas professoras estagiárias, abordou-se o estudo de caso de uma jovem autista cuja produção gráfica foi analisada a partir de três eixos mediadores: imagens e histórias contadas; imagens e brinquedos e imagens de Arte. Durante a análise dos dados esses eixos foram delimitados pela pesquisadora a partir da verificação dos elementos presentes na produção gráfica da aluna, partindo-se do pressuposto de que a complexidade do autismo propõe caminhos alternativos de compreensão da expressão do aluno, haja vista não ser possível estabelecer um padrão de análise nos desenhos. Ao contrário, o estudo finaliza com a abordagem das singularidades da linguagem gráfica do aluno autista e a importância da Arte e do afeto nas intervenções pedagógicas como fator inclusivo do mesmo.

Palavras-chave: imagem, desenho, autismo, interação, ensino de arte inclusivo.

ABSTRACT

This study goes between graphic image in Art Teaching and knowledge in Art towards students with special needs in the Area of Pervasive Developmental Disorders focusing autism. Due to this subject, it was important to deepen these non-verbal languages studies which link the student with autism and the visual arts. The qualifying approach of this investigation was the study of an autistic female young student's graphic drawings whose works have been gathered in class at a Special Education school in Curitiba. To do that, it was used that graphic image as a language in progress as well as a non-verbal expression which cannot be split from human development as it is understood in its cognitive, affective, and psicomotor issue. Also, it has been persued art and autism as an inclusive approach. In order to give support to that investigation, some important authors have been focused, such as Gombrich, Francastel Berger, Langer, Pino due to their work on image as a cultural production. In addition, Vigotsky, Wallon, Oliveira, Dantas, Molon have also been studied as they have shown high standards in their historic and cultural approaches. Shwartzmann, Rivière, Frith, Orrú, Bosa among many other scholars have also been studied as they have produced papers on autism and the pedagogic process, along with Pillotto, Meira, Pillar, Martins, Ferreira, Vigotsky, Derdyk, who managed to gather drawing and art theaching in the same role. Yet again, those scholars have given grounds to this investigation as they have broaden to proceed this investigator studies with the relations among autism, affectionate, singularity, and inclusion. For that, this investigator has collected data during the year of 2009 with the help of two trainee teachers. Well, the analysis was performed in three axes: images and telling tales; images and toys; images and Art. During data analysis these axes were defined by the verification of some elements in the student's graphic work. The investigator has taken for granted that the complexity of autism asks for some alternative paths of understanding the expression of this student, considering the impossibility of performing a pattern of that student's drawings. In short, the study concludes the uniqueness of these autistic students' graphic language, and the importance of art and affection in pedagogical interventions as an inclusive issue.

Keywords: image, drawing, autism, interaction, art teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema para a compreensão e análise das interações e mediações..	139
Figura 2 - Diagrama das conexões propostas para a análise dos dados	142
Figura 3 - Imagens dos livros narrados nas aulas.	144
Figura 4 - Imagens dos livros narrados nas aulas.	144
Figura 5 - Processo de contação da história “Os três ursos”	145
Figura 6 - Processo gráfico a partir da história “Os três ursos”	145
Figura 7 - Processo gráfico a partir da história “Os três ursos”	146
Figura 8 - Processo gráfico a partir da história “Os três ursos”	146
Figura 9 - Processo gráfico a partir da história “Os três ursos”	147
Figura 10 - Processo gráfico a partir da história “Os três ursos”	147
Figura 11 - Processo de contação da história “O dia a dia de Dadá”	148
Figura 12 - Processo de contação da história “O dia a dia de Dadá”	148
Figura 13 - Início do processo gráfico a partir da história “O dia a dia de Dadá”	149
Figura 14 - Processo gráfico a partir da história “O dia a dia de Dadá”	150
Figura 15 - Processo gráfico a partir da história “O dia a dia de Dadá”	150
Figura 16 - Processo gráfico a partir da história “O dia a dia de Dadá”	151
Figura 17 - Resultado gráfico a partir da história “O dia a dia de Dadá”	151
Figura 18 - Registro da introdução da aula a partir do cão de brinquedo.	155
Figura 19 - Registro do processo de interação lúdica com o cão de brinquedo.	155
Figura 20 - Detalhes do processo de interação com as imagens abordando cães.	156
Figura 21 - Registros do 1º desenho a partir das imagens de cães.	157
Figura 22 - Registros do 1º desenho a partir das imagens de cães.	157
Figura 23 - Registro do 1º desenho a partir das imagens de cães.	158

Figura 24 - Registros do 1º desenho e ao lado do 2º desenho, a partir das imagens de cães.....	158
Figura 25 - Registros do 1º desenho e ao lado do 2º desenho, a partir das imagens de cães.....	158
Figura 26 - Registro do processo gráfico da proposta de imagens de cães.	159
Figura 27 - Resultado gráfico do 2º desenho, a partir da proposta com as imagens de cães.....	159
Figura 28 - Registros do momento de interação lúdica com animais de brinquedo.	160
Figura 29 - Registros do momento de interação lúdica com animais de brinquedo.	160
Figura 30 - Registro do momento de interação com o cão de brinquedo.	160
Figura 31 - Registros do momento de interação com o cão de brinquedo.	160
Figura 32 - Registros do momento de interação com o cão de brinquedo.	160
Figura 33 - Registros do processo gráfico a partir do cão de brinquedo.	161
Figura 34 - Registros do processo gráfico a partir do cão de brinquedo.	161
Figura 35 - Registros do processo gráfico a partir do cão de brinquedo.	162
Figura 36 - Registros do processo gráfico a partir do cão de brinquedo.	162
Figura 37 - Registros do processo gráfico a partir do cão de brinquedo.	162
Figura 38 - Registros do processo gráfico a partir do cão de brinquedo.	162
Figura 39 - Registros do processo gráfico a partir de brinquedos em miniatura.....	163
Figura 40 - Registros do processo gráfico a partir de brinquedos em miniatura.....	163
Figura 41 - Registros do processo gráfico a partir de brinquedos em miniatura.....	164
Figura 42 - Registros do processo gráfico a partir de brinquedos em miniatura.....	164
Figura 43 - Registros do processo gráfico a partir de brinquedos em miniatura.....	164
Figura 44 - Registros do processo gráfico a partir de brinquedos em miniatura.....	164
Figura 45 - Registro do brinquedo em miniatura - cama.....	164
Figura 46 - Registros do processo de leitura das imagens: fotografia e pintura de Miró.	167
Figura 47 - Registros do processo de leitura das imagens: fotografia e pintura de Miró.	167
Figura 48 - Registro do processo de leitura da imagem do retrato de Tarsila do Amaral.	168

Figura 49 - Registro do processo auto-percepção através de um espelho.....	168
Figura 50 - Registro do processo gráfico do autorretrato.	169
Figura 51 - Registro do processo gráfico do autorretrato.	169
Figura 52 - Registro do processo gráfico/pictórico do autorretrato.	170
Figura 53 - Registro do resultado gráfico/pictórico do autorretrato.....	170
Figura 54 - Registro do detalhe da imagem do autorretrato de Tarsila do Amaral.	170
Figura 55 - Registros do processo de leitura das imagens dos quartos de Van Gogh e Schiele.....	171
Figura 56 - Registros do processo de leitura das imagens dos quartos de Van Gogh e Schiele.....	171
Figura 57 - Registros do processo gráfico a partir das imagens de Van Gogh e Schiele.....	172
Figura 58 - Registros do processo gráfico a partir das imagens de Van Gogh e Schiele.....	172
Figura 59 - Registros do processo gráfico a partir das imagens dos quartos de Van Gogh e Schiele.....	173
Figura 60 - Registros do processo gráfico e pictórico a partir das imagens de Van Gogh e Schiele.....	173
Figura 61 - Registro do processo gráfico e pictórico a partir das imagens de Van Gogh e Schiele.....	174
Figura 62 - Registros do processo gráfico e pictórico a partir das imagens dos quartos de Van Gogh e Schiele.....	174
Figura 63 - Registros do processo gráfico e pictórico a partir das imagens dos quartos de Van Gogh e Schiele.....	174
Figura 64 - Registro do resultado gráfico/ pictórico a partir das imagens de Van Gogh e Schiele.....	175
Figura 65 - Registro do processo de leitura de imagens de janelas.	176
Figura 66 - Registro da disposição das imagens de janelas.....	176
Figura 67 - Registro do processo gráfico a partir da leitura de imagens de janelas	177
Figura 68 - Registro do processo gráfico a partir da leitura de imagens de janelas.	178

Figura 69 - Registro do processo gráfico a partir da leitura de imagens de janelas.	178
Figura 70 - Registro da imagem da fotografia de Lina Faria.....	178
Figura 71 - Registros do processo gráfico e pictórico a partir da leitura de imagens de janelas.....	179
Figura 72 - Registros do processo gráfico e pictórico a partir da leitura de imagens de janelas.....	179
Figura 73 - Registros do resultado gráfico/pictórico a partir da leitura de imagens de janelas.....	179
Figura 74 - Registro do processo de leitura de imagens das paisagens de Cézanne e Klimt.	180
Figura 75 - Registro do processo de leitura de imagens das paisagens de Cézanne e Klimt.	180
Figura 76 - Registro do processo gráfico a partir das imagens de Cézanne e Klimt.	181
Figura 77 - Registro do processo gráfico a partir das imagens de Cézanne e Klimt.	181
Figura 78 - Registro do processo gráfico e pictórico a partir das imagens de Cézanne e Klimt.....	181
Figura 79 - Registro do processo pictórico a partir das imagens de Cézanne e Klimt.	182
Figura 80 - Registro do processo pictórico a partir da leitura de imagens das paisagens de Cézanne e Klimt.....	182
Figura 81 - Registro do processo pictórico a partir da leitura de imagens das paisagens de Cézanne e Klimt.....	182
Figura 82 - Registro do resultado gráfico/pictórico a partir da leitura de imagens das paisagens de Cézanne e Klimt.....	183

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Tabela de dados da turma USO I.....	131
Tabela 02 – Tabela de dados da turma USO II.....	132
Tabela 03 – Tabela da 1ª etapa da coleta de dados, realizada no primeiro semestre de 2009.	132
Tabela 4 – quadro síntese dos dados a partir dos desenhos de Ananda referentes ao primeiro eixo de mediação	152
Tabela 5 - quadro síntese dos dados a partir dos desenhos de Ananda referentes ao segundo eixo de mediação.....	165
Tabela 6 - Quadro síntese dos dados a partir dos desenhos de Ananda referentes ao terceiro eixo de mediação	184

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A IMAGEM, O DESENHO E AS APRENDIZAGENS NO ENSINO DE ARTE.....	21
2.1 O DESENHO COMO IMAGEM, SIGNIFICADO E REPRESENTAÇÃO	22
2.1.1 Imagem e construção de significados	25
2.1.2 Desenho, representação e identidade	28
2.2 O DESENHO COMO LINGUAGEM E EXPRESSÃO	35
2.2.1 O desenho e a interação social: leituras de mundo	40
2.2.2 O desenho e a linguagem não-verbal: expressões de sujeitos	45
2.3 O DESENHO E AS APRENDIZAGENS NO ENSINO DE ARTE	48
2.3.1 A mediação de aprendizagens e o ensino de arte.....	49
2.3.2 Interfaces do desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo	55
2.3.3 A afetividade, a emoção e o desenho no ensino da arte	58
3 O AUTISMO E O DESENVOLVIMENTO DAS APRENDIZAGENS	66
3.1 TGD E A SÍNDROME DO AUTISMO	68
3.1.1 Caracterização do Autismo	71
3.1.2 Autismo e linguagem.....	84
3.2 O AUTISMO E A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	88
3.2.1 Sistema escolar, autismo e Educação Especial	92
3.2.2 O Autismo e o processo inclusivo.....	102
3.2.3 Ensino de Arte e Educação Especial na perspectiva inclusiva.....	113
3.3 MANIFESTAÇÕES EXPRESSIVAS E SINGULARES DO AUTISTA	118
4 EXPRESSÃO EMOCIONAL E REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO AUTISTA: UM ESTUDO DE CASO	124
4.1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	125
4.1.2 Procedimentos e instrumentos de coleta.....	128
4.1.3 A observação participante com as turmas de Unidade Sócio Ocupacional I e II	129
4.1.3 O Estudo de caso de Ananda.....	133
4.1.4 Desvelando o processo gráfico de Ananda: relatos e análise dos dados.....	139
4.1.4.1 Primeiro eixo de mediação: imagens e histórias contadas	143
4.1.4.2 Segundo eixo de mediação: imagens e brinquedos	153
4.1.4.3 Terceiro eixo de mediação: imagens de arte.....	166
4.1.5 Tecendo relações e reflexões	185

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
REFERÊNCIAS.....	197
APÊNDICES	207

1 INTRODUÇÃO

O tempo me parece ser um elemento vital com a propriedade de construir de modo imaterial a história, as necessidades e os interesses que desenvolvemos ao longo da vida. Meu tempo como docente vem construindo em minha experiência profissional algumas questões de voz presente nos meus planejamentos, na maneira como elaboro e organizo os conteúdos de modo a provocarem, desacomodarem e inquietarem os alunos.

Algumas perguntas que a cada início de ano letivo me faço quando me deparo com uma nova turma em sala de aula é: o que cada uma dessas pessoas traz em sua bagagem de imagens e de valores de vida? Que significados atribuem ao que falo, ao que apresento, enfim, ao que ensino? Como cada um constrói sua relação com o espaço a partir de suas referências pessoais?

Tendo maior atuação na área do desenho, as questões que mais me instigam são: como cada pessoa elabora os elementos que percebe e os articula em seu desenho? O que esse desenho expressa, comunica, desvela e é capaz de ensinar sobre seu “desenhador”? Como as imagens se constituíram em cada sujeito presente na sala de aula ao longo do tempo?

Minha atuação na Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná e a preocupação constante com a formação pedagógica dos meus alunos acrescentam a esses questionamentos anteriores o enfoque do pensar como os processos de criação na dimensão da produção artística e também processos de criação na dimensão pedagógica que se tornam significativos na formação pessoal. Questiono como esses processos podem ser desencadeados pelo ato de desenhar e interagem com a elaboração de conceitos, de propósitos que não se esgotem no fazer; pelo contrário, propósitos que possibilitem a esses alunos compreenderem a dimensão do ensinar e do aprender, da cognição e do afeto e, acima de tudo, do significado da criação em suas vidas.

Há seis anos, por iniciativa da Escola de Educação Especial Alternativa, em Curitiba, recebemos um convite de parceria para trabalharmos com alunos com necessidades educacionais especiais na área de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e com déficits intelectuais e neuromotores acentuados. A Escola tem essa especificidade. Aceitamos a parceria e, com nossos alunos e

estagiários no ensino de arte, desenvolvemos oficinas de artes visuais dirigidas a esse grupo de alunos com TGD. A partir da experiência da primeira oficina de caráter experimental, iniciamos um projeto de Extensão Universitária. Ele se realizou durante quatro anos letivos e possibilitou aos alunos da licenciatura expandir a experiência docente e o conhecimento de um processo diferenciado de ensino de arte. E em relação a mim, o Projeto possibilitou o redimensionamento de conceitos e ideias a respeito da aprendizagem da arte e do lugar dela na construção de conhecimentos.

Por ser um campo relativamente novo de atuação, procuramos maneiras de adaptar os processos e metodologias de ensino de arte para a realidade com que nos deparávamos a cada semana de trabalho. Esse processo tem reflexo nos nossos alunos: muitos deles vêm desenvolvendo estudos sobre o conteúdo pertinente à Educação Especial e à Inclusão, tema que claramente se vê nas pesquisas de conclusão de curso (TCCs) deles.

Para mim, esta experiência alimenta com mais vigor as questões inicialmente apresentadas e acrescenta a elas reflexões relativas às singularidades e à diversidade humana. Dentre os vários perfis de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, o mais intrigante e desafiador é o perfil do autismo. As oficinas favoreceram o envolvimento desses alunos com as propostas de artes, manifestado por diversas expressões verbais, corporais e/ou gestuais deles. Com efeito, essa experiência pedagógica tornou evidente a necessidade de investigações mais aprofundadas acerca da produção plástica dos alunos autistas, uma vez que foi perceptível o seu envolvimento nas propostas, em especial com o desenho e a pintura. Importa ressaltar que muitos desses alunos não possuem a linguagem verbal desenvolvida, e a manifestação expressiva se estabelece por meio de gestos, de expressões faciais e de outras linguagens não-verbais.

A oportunidade de atuarmos com diversas faixas etárias e com diversos níveis de comprometimento trouxe-nos um enfoque mais específico para esta pesquisa: como se dá a construção da imagem, por meio do desenho, de maneira significativa e elaborada figurativamente, mediada pela atuação do professor e por meio das interações com o grupo e com as referências visuais na sala de aula?

Nosso objeto do estudo foi a imagem gráfica de alunos com quadros de autismo e a manifestação da expressão emocional desse grupo por meio da qual

podemos identificar a apreensão e a construção de aprendizagens em arte, inter-relacionados aos valores perceptivos, emocionais e sensíveis que constituem o sujeito. O presente estudo partiu do pressuposto de que as interações estabelecidas entre o professor de arte e o aluno pudessem favorecer a inclusão pedagógica deste e, conseqüentemente, a apreensão de valores sensíveis e estéticos da arte, revelados por meio de linguagens não-verbais.

Para essa interação, propusemos neste estudo compreender o papel da afetividade e mais especificamente da emoção no desenvolvimento pedagógico da arte, considerando-a componente indissociável do desenvolvimento cognitivo e relevante sob o aspecto da representação gráfica.

O problema apresentado volta-se para a compreensão da importância da imagem gráfica na construção de aprendizagens de arte e a mediação dessa arte na expressão emocional de alunos autistas com comprometimentos cognitivos acentuados. A imagem gráfica aqui é entendida como linguagem não-verbal, cuja natureza é subjetiva, processual e integrada às fases do desenvolvimento humano.

Portanto, traçamos como objetivo principal identificar e analisar as imagens gráficas de alunos autistas como fatores da expressão emocional e mediadora de aprendizagens em arte. Delimitamos como parâmetro para a análise da investigação a imagem gráfica figurativa.

Esta pesquisa pretende ser uma contribuição ao estudo do Ensino da Arte na Educação Especial sob uma perspectiva inclusiva. O campo das Artes Visuais requer mais estudos científicos relacionados a esse público os quais vêm somar ao crescente interesse de atuação dos profissionais do Ensino de Arte.

A presente investigação se estruturou a partir de três enfoques principais que se articulam com vista a abordar a Arte e seu ensino dirigido a pessoas com necessidades educacionais especiais. O estudo enfoca a imagem gráfica e a construção de aprendizagens e da afetividade, o autismo e as intervenções pedagógicas da arte e a mediação com o ensino de arte sob a perspectiva inclusiva a partir da Pesquisa de Campo.

Optamos por estruturar estes enfoques em três capítulos, tendo como âncoras teóricas os autores aqui apresentados. O capítulo dois trata da imagem e do desenho e a diversidade de conceitos e abrangências. Optamos por um recorte que traz a arte como “formatividade” (fazer, conhecer e exprimir) na abordagem de

Pareyson (1984), dialogando com o conceito de representação de Gombrich (1986) e de Francastel (1987; 1993) e a importância cultural da Arte de Langer (1971).

O conceito de imagem é norteador para as considerações sobre a linguagem gráfica e o desenho. Para a compreensão sobre a imagem e sua interação com a arte utilizamos autores como Pino (2006), Zanella (2006), Manguel (2001), Berger (1996), Francastel (1987, 1990), Fabris e Kern (2006), Damásio (2006), Vigotsky¹ (2003) e Bakhtin (2006). Estes últimos enfatizam aspectos da interação e da constituição da linguagem. Silva (2000) e Hall (2006) trazem também contribuições sobre a construção da identidade do sujeito, atrelada à imagem.

Seguem a esses autores conceitos e interfaces com o desenho e a sua aprendizagem, levando em conta aspectos perceptivos, afetivos (emocionais), estruturais, estéticos e sócio-culturais. Para essa chave estudaram-se os autores: Gomes (1996), Moreira (2002), Derdyk (1989; 2007), Pillar (2002), Ferreira (1998), Reily (2001), Vigotsky (1988; 1991; 1997; 2003), Molon (2009), Pino (2005); Wallon (1968; 1975); Almeida (2004); Freitas (2005; 2007); Galvão (1992; 1995), Damásio (2006); Freire (1975; 2005) e Camargo (2004), Meira e Pillotto (2010), Tarrés y Argemi (1998) e Martins (1992; 1998), além de outros no decorrer do capítulo.

O capítulo três tratou do Autismo, seu histórico, os principais sintomas e características. Os autores que trataram dessas questões foram: Schwartzman (2003), Baron-Cohen (2005), Frith (1990), Rivière (2004), DSM-IV (2000), CID-10 (2008), Castanedo (2007), Lampreia (2008), Mazet & Lebovic (1991), Baptista e Bosa (2002), Orrú (2009), Vygotski (1997) e outros que colaboraram ao longo do texto.

O capítulo três tratou também das intervenções pedagógicas, algumas questões da educação especial e o processo de inclusão do aluno autista, a partir da chave dos autores: Baptista, Bosa & colaboradores (2002), Orrú (2009), Cunha (2009), Blanco (2004); Santos & Paulino (2006), Vizim (2006), Parolin (2006), buscando reflexões sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos (PARANÁ, 2006), além do respaldo das leis federais e estaduais.

O capítulo quatro foi construído a partir dos dados da pesquisa de campo, caracterizada pela abordagem qualitativa, fundamentada em Flick (2009), Gil (2002),

¹ “Vigotsky” se apresenta em diversas grafias, conforme origem da tradução. Optamos em conservar a grafia da edição e editora correspondentes, para preservar as obras conforme se apresentam.

Peruzzo (2005), Yin (2005), Barros e Junqueira (2005) e Minayo (2005), os quais nortearam os procedimentos metodológicos. Delimitamos para esta pesquisa a Observação Participante no primeiro estágio da Coleta de Dados, seguida de Estudo de Caso Único.

Utilizamos também questionários semi-estruturados com profissionais da Escola e uma entrevista semi-estruturada com a mãe da aluna do estudo de caso. Os procedimentos foram realizados entre março e novembro de 2009 e a entrevista ocorreu em abril de 2010. Durante a Observação Participante, delimitamos o trabalho pedagógico com uma turma de jovens e, durante o estágio pedagógico, optamos pelo estudo de caso único, em virtude da complexidade da análise dos dados e das características significativas recolhidas por meio de fotografias, registros gráficos e anotações que compõem o quarto capítulo.

Estabelecemos para a Análise dos Dados três eixos mediadores: agrupamos os temas das aulas e suas respectivas respostas gráficas, visando a agrupar elementos dos desenhos da aluna de acordo com os temas propostos: imagens e histórias contadas; imagens e brinquedos e imagens de Arte. Para cada eixo de mediação, estabelecemos alguns elementos de análise a partir do desenho, das interações e das mediações e ainda da aprendizagem, seguidos de reflexões, nas quais finalmente apresentamos características e singularidades da produção gráfica da aluna.

Para esta análise foram articulados diversos autores que abordam o Ensino da Arte: Pillar (2002), Smolka (2009), Martins (1992, 1998), Ferreira (1998), Silva (2005), Meira e Pillotto (2010), entre outros acima citados, Tarrés y Argemi (1998) em diálogo com González (2007), Freire (2005), Vigotsky (1997) além de autores anteriormente citados, de modo que pudemos refletir o processo gráfico e a construção de aprendizagens em Arte do aluno autista no espaço do Ensino de Arte na Educação Especial.

Optamos em conservar, ao longo do texto, as citações diretas em língua estrangeira na sua forma original, de modo a conservar na íntegra as ideias dos respectivos autores.

2 A IMAGEM, O DESENHO E AS APRENDIZAGENS NO ENSINO DE ARTE

*"Ando à procura do espaço para o desenho da vida."
Cecília Meireles*

A complexidade das cadeias de conhecimentos presente na realidade contemporânea leva o pesquisador a abordar redes cada vez mais permeáveis. Ele sugere um olhar multidisciplinar para a compreensão estética e para os desdobramentos que as artes propõem com os campos das ciências humanas de modo geral. Segundo Francastel (1987, p.20): "A imagem não é um conceito; ela prescreve uma das mais importantes formas de organização da sociedade". Nessa ótica, é possível pensar na imersão que os temas "imagem" e "desenho" podem desencadear, visto que são componentes inseparáveis na construção da cultura visual e do conhecimento estético, alimentados por fontes de diversas naturezas e pelas diversidades culturais que constroem múltiplas interpretações e leituras de mundo.

Parte-se do pressuposto de que a imagem, de acordo com Manguel (2001) tem o poder de convocar; portanto, assim como as palavras, a imagem é uma das propositoras dos gostos de um indivíduo ou de uma cultura. Quando se utiliza da linguagem gráfica, a imagem possibilita narrativas que se desdobram em diversas leituras e alcançam conteúdos internos do sujeito e também respostas ao seu contexto.

As imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos. (*Ibidem*, p.21)

Dada a capacidade de evocar significados e provocar o olhar, a expressão "imagem gráfica" é aqui entendida como um sinônimo para o desenho. Ela manifesta-se como um registro da construção sensível de conhecimentos e valores estéticos, localizados num dado contexto cuja relação de leitura oferece possibilidades narrativas abertas ao universo da interpretação e da subjetivação. Com vista a esta abordagem, serão analisados alguns aspectos da imagem e do

desenho pertinentes à contribuição que este estudo pode proporcionar para a aprendizagem e para a formação do indivíduo.

2.1 O DESENHO COMO IMAGEM, SIGNIFICADO E REPRESENTAÇÃO

O olhar é um dos principais sentidos humanos para a construção das percepções, sensações e memórias. Ele participa de todas as transformações que se distendem no tempo e no espaço. É por meio da imagem e de suas múltiplas formas de captação que este olhar é transformado, moldado, alimentado ou cristalizado. As imagens são, portanto, “constituidoras” do olhar e foco das reflexões que se seguem.

De acordo com Pino (2006), a palavra imagem tem origem no termo latino *imago*. É um fenômeno de origem bioneurológica, captado pelo sistema nervoso em forma de sinais físicos e químicos da realidade externa e processados internamente no cérebro dando origem inicialmente à “imagem sensorial”². A complexidade do sistema cerebral humano permite que esses sinais físicos sejam processados no sistema sensório-neurológico e se convertam em imagens dotadas de significação.

Ainda segundo Pino (*Ib.*), as significações têm origem social, mas são internalizadas pelo sujeito, havendo estreitas relações entre a experiência interna e a situação externa. As imagens produzidas culturalmente são portadoras de significação, ou seja, o que elas veiculam possibilita a construção de ideias sobre o mundo e atribuem-lhe contornos mais definidos.

A construção do significado das imagens é considerada por Vigotski (2003)³ como uma das atividades das funções superiores do cérebro humano a partir da vinculação entre realidade e fantasia, por meio da memória, das experiências vividas cujas influências são recíprocas na produção de novas imagens.

²Pino (2006) utiliza o termo imagem sensorial a partir do conceito de Damásio (2006, p.125), o qual afirma que as imagens que ocorrem nos córtices sensoriais iniciais “são formadas sob o controle de receptores sensoriais, que são orientados para o exterior do cérebro (isto é, a retina), [...]” ou sob o controle de regiões internas corticais e subcorticais.

³ A pesquisadora optou por preservar a língua de origem do texto para manter seu sentido na íntegra.

Los elementos que entran en su composición son tomados de la realidad por el hombre, dentro del cual, en su pensamiento, sufrieron compleja reelaboración convirtiéndose en producto de su imaginación. Por último, materializándose, volvieron a la realidad, pero trayendo ya consigo fuerza activa, nueva, capaz de modificar esa misma realidad, cerrándose de este modo el círculo de la actividad creadora de la imaginación humana. (VIGOTSKI, 2003, p.25)

As formas de vinculação entre realidade e fantasia⁴ ocorrem pela interação social que interferem qualitativamente no processo da imaginação e, conseqüentemente, na percepção do sujeito sobre si mesmo e seu entorno. A organização das imagens internas é construída a partir dos vínculos com o mundo externo e com a lógica de sua construção, envolve as funções tidas como superiores⁵, tais como a memória, a percepção e a imaginação.

“Em termos de percepção humana, a imagem é algum tipo de **reprodução** das coisas (objetos, eventos, figuras, pessoas, etc.) que permite ao sujeito torná-las presentes e evocá-las quando estão ausentes.” (PINO, 2006, p.21) (grifo do autor). Portanto, a imagem representa: mesmo que o objeto, a figura e pessoa estejam ausentes, tornam-se presentes pela capacidade de evocar.

Esse processo ocorre em toda a manifestação visual, seja ela artística ou não. Assim, a imagem é “constituidora” de linguagens e possibilita pessoas compartilharem conceitos e ideias que se constroem a partir dela, em tempos, espaços e contextos diversos. De acordo com Damásio (1996, p.136):

[...] as imagens são provavelmente o principal conteúdo de nossos pensamentos, independente da modalidade sensorial em que são geradas e de serem sobre uma coisa ou sobre um processo que envolve coisas; ou sobre palavras ou sobre símbolos, numa dada linguagem, que correspondem a uma coisa ou a um processo.

Sob o ponto de vista psicológico, o pensamento de Vygotsky (2003) dialoga com essa citação. Afinal, o autor afirma que a imaginação é um componente inseparável dos processos de construção de conhecimento e de criação: “Pero, a fin de cuentas, la imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por

⁴ De acordo com Vigotsky (2003), os termos fantasia e imaginação podem ser utilizados como sinônimos.

⁵ (VIGOTSKY, 1991; 2003) Vigotski (1984); Vigotski, Luria e Leontiev (1988) consideram a importância da Psiconeurologia no processamento da imagem, na construção do conhecimento e nos processos criativos.

igual en todos los aspectos de la vida cultural posibilitando la creación artística, científica y técnica.” (*Ibidem*, p.10)

Portanto, a imaginação é um processo mental complexo cujas imagens, ora significativas, geram novas imagens que por sua vez se manifestam por diversas linguagens⁶, em um movimento mental permanente. Esse processo é uma relação interdependente entre imagens e fantasias do interior e os dados do exterior.

Essas diversas imagens – perceptivas, evocadas a partir do passado real e evocadas a partir de planos para o futuro – são construções do cérebro. Tudo que se pode saber ao certo é que são reais para nós próprios e que há outros seres que constroem imagens do mesmo tipo. Partilhamos com outros seres humanos, e até com alguns animais, as imagens em que se apóia nosso conceito de mundo; existe uma consistência notável nas construções que diferentes indivíduos elaboram relativas aos aspectos essenciais do ambiente (texturas, sons, formas, cores, espaço). Se nossos organismos fossem desenhados de maneiras diferentes, as construções que fazemos do mundo que nos rodeia seriam igualmente diferentes. Não sabemos, e é improvável que alguma vez venhamos, a saber, o que é a realidade ‘absoluta’. (DAMÁSIO, 1996, p.124).

As construções que se fazem do mundo material baseiam-se, então, em valores e ideias que se sustentam em contextos sociais. Eles se inter-relacionam processos individuais e coletivos, reais e imaginários. Pino (2005a, p.144) afirma que “é por meio das imagens que o homem tem acesso ao mundo real e ao mundo imaginário.”

Para Langer (1971, p.88):

A imaginação é provavelmente o mais antigo traço mental tipicamente humano – mais antigo do que a razão discursiva; é provavelmente a fonte comum do sonho, da razão, da religião e de toda observação geral verdadeira. É esta primitiva força humana – a imaginação – que engendra as artes e é, por seu turno, diretamente afetada por suas produções.

De acordo com a autora, a produção de imagens artísticas está diretamente relacionada com a verdade de uma ordem interna que a revela, mas que tem uma relação direta com uma dada realidade. Vigotski (2003, p.27) reafirma esta ideia: “Las obras de arte pueden ejercer una influencia tan enorme en la conciencia social gracias a su lógica interna.”

⁶ O termo linguagem é aqui entendido a partir das concepções de Vigotsky (1991) e de Bakhtin (2006), as quais serão abordadas no item 2.2.

As combinações entre as imagens percebidas e construídas pela fantasia não são aleatórias, segundo o autor (2003, p.28): “Por su contrario, siguen su lógica interna de las imágenes que desarrollan, y esta lógica interna viene condicionada por el vínculo que establece la obra entre su próprio mundo y el mundo exterior”.

Do ponto de vista estético, Pareyson (1984, p.68) afirma:

O valor da imagem artística não depende, de modo algum, da maior ou menor semelhança com a realidade, ou melhor, não depende para nada de sua relação positiva ou negativa com a realidade. [...] Mas quem quiser penetrar no significado de uma imagem artística deve dar-se conta de seu intento de fidelidade, ou de deformação, ou de revolta, ou de negação com respeito à natureza: somente aprofundando esta referência poder-se-á penetrar no mundo de uma obra.

Compreende-se que o processo de construção do imaginário ocorre a partir de uma realidade e influi diretamente sobre ela, em um movimento dialético, que possibilita o estudo do singular no coletivo e do coletivo no singular. A força dessas combinações resulta numa produção complexa de significados geradores de novas imagens que podem se manifestar por meio de diversas linguagens: visual, sonora, olfativa, entre outras.

2.1.1 Imagem e construção de significados

Berger (1996, p.11) utiliza o termo “imagem” como uma “vista” recriada ou reproduzida pelo homem e que estabelece o seu lugar no mundo circundante. Assim, a imagem tem a propriedade de ser lida, interpretada, manipulada, apreciada, em tempos e espaços diversos, e caracteriza-se como inerente à identidade e à história individual e coletiva de acordo com os significados que ela possibilita construir. Os padrões estéticos das representações visuais sofrem novas apropriações e novas leituras a cada mudança. Pode-se considerar que as imagens, em especial aquelas produzidas com intenção de arte, concentram a intenção de desconstruir, de antever e de fazer perceber, de inquietar e mobilizar o olhar do observador.

“Aquilo que sabemos ou aquilo que julgamos afeta o modo como vemos.” Esta citação de Berger (1996, p.12) instiga a pensar sobre os objetos, os lugares

pessoais e coletivos e os modos de apropriação dessa visualidade. Compreende-se este processo como um movimento dialético no qual há reciprocidade entre os elementos internos do sujeito e o seu ambiente.

A sua construção se dá a partir da percepção e apreensão dos elementos externos; também e fundamentalmente acontece pelas relações que cada indivíduo faz nos canais internos perceptivos e sensoriais. Trata-se, então, de relações que envolvem reciprocidade de subjetividade e de sociabilidade.

Menezes (1997, p.26) assevera:

Nossa compreensão do que vemos depende de nossa capacidade de perceber o que está incorporado na constituição de uma imagem, seus conceitos, suas referências – enfim, seu diálogo - para perceber a profundidade de suas implicações.

Portanto, a experiência imaginativa compartilhada entre o artista, sua obra e o espectador potencializam o significado da imagem e seus desdobramentos. Leva-se em conta a afirmação de Berger (1996, p.12): “Nunca olhamos para uma só coisa de cada vez; estamos sempre a ver a relação entre as coisas e nós próprios.”

O modo como se aprende a desenvolver a visualidade e a construir o repertório influenciará também na maneira como o indivíduo se reporta à memória. Esta age como uma chave desencadeadora de elementos imaginativos e na formação de significados. Ainda, de acordo com Berger (*Ibidem*, p.14): “Quanto mais imaginativa é a obra, mais profundamente nos permite compartilhar da experiência que o artista teve do visível.” A partir dessa afirmação, a imagem pode ser entendida como um elemento de interação com o mundo visível e afeta diretamente o processo de aprendizagem. Segundo Pillar (2002), a imagem é atualmente um componente central da comunicação. Portanto, as referências visuais interferem na atribuição de significados e na construção de linguagens.

Pillar (*Ibid.*, p.74-75) afirma: “O significado está relacionado ao sentido que se dá à situação, ou seja, às relações que estabelecemos entre as nossas experiências e o que estamos vendo.” Pino (2005a, p.147), fundamentado nas concepções de Vigotsky⁷, afirma que o processo de significar “é encontrar para cada

⁷ Vigotski, em sua obra *Psicologia da Arte* (2001), esclarece as influências que recebeu da Linguística de F. Saussure e da Semiótica de C. Pierce, apropriando-se do termo signo conforme se apresenta nas páginas a seguir.

coisa o *signo* que a representa para si e para o Outro”.

Significar implica consequentemente um processo de comunicação, pois passa do “plano do perceptível” para o “plano do enunciável e do inteligível”. É por meio do signo que se torna possível agir sobre si mesmo e sobre as pessoas, produzindo mudanças, afirma Pino (*Idem*). O signo assume a função da comunicação, e também da representação, ou seja, de substituir a coisa, o objeto ou a pessoa.

O autor (2005a, p.148) continua: “Dessa forma, o signo torna possível não só a circulação das significações dos objetos culturais e a sua contínua re-significação, mas também a constituição do indivíduo como ser cultural.” Portanto, a significação implica a constituição da subjetividade do sujeito em seu tempo e espaço, nas diversas práticas sociais, já que a significação, nessa perspectiva, é uma produção social.

Há uma inter-relação do signo com a função simbólica. A partir de Vygotsky, Zanella (2005, p.101) ressalta que “os signos apresentam-se enquanto ferramentas simbólicas responsáveis pelas especificidades do psiquismo humano e sua condição essencialmente mediada.” Dessa maneira, os signos criam interações entre o sujeito e o seu meio social, entre o sujeito e o outro e entre o sujeito e sua própria consciência.

Para Berger (1996, p.14): “Todas as imagens corporizam um modo de ver.” Assim, o signo visual pode ser entendido como uma âncora no tempo e no espaço manifesto pela diversidade histórico-cultural. A importância do conhecimento em Arte reside no fato de que é por intermédio da leitura que se construirão redes mais aprofundadas de relação com as imagens e com o processo de imaginação, de significação e de representação.

Mais do que nunca os homens comunicam-se entre si pelo olhar. O conhecimento das imagens, de sua origem, suas leis, é uma das chaves do nosso tempo. Para compreender-nos a nós mesmos e para nos expressarmos é necessário que conheçamos a fundo o mecanismo dos signos aos quais recorremos. (FRANCASTEL, 1993, p.35)

Portanto, a partir da citação anterior, compreende-se o processo de significação como uma forma de buscar o conhecimento de si mesmo e, por consequência, o conhecimento da capacidade de criação de todo ser humano da

qual emergem as suas singularidades, tanto quanto nas manifestações coletivas, marcadas pelas relações sociais, inscritas social e culturalmente.

2.1.2 Desenho, representação e identidade

Entende-se a representação como uma manifestação que veicula significados e subjetividades, seja por meio da palavra, da imagem, da sonoridade, seja do movimento. De acordo com Makowiecky (2003, p.3), “Etimologicamente, ‘representação’ provém da forma latina *repraesentare* – fazer presente ou apresentar de novo. Fazer presente alguém ou alguma coisa ausente, inclusive uma idéia, por intermédio da presença de um objeto.”

Os sistemas de representação, de acordo com Silva (2000), são os construtores dos lugares dos sujeitos e de suas falas, revelam suas identidades e também suas diferenças. A cultura e consequentemente as manifestações artísticas serão, nessa perspectiva, construídas a partir das subjetividades que se revelam por meio das relações de representação e significação.

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. (WOODWARD, IN: SILVA, 2000, p.17)

Do ponto de vista histórico, o conceito de representação reporta ao contexto da Antiguidade em que a Arte se manifestava como imitação ou memória. De acordo com Kern (2006), a palavra, imagem no mundo antigo, significava a máscara de cera utilizada pelos mortos e evocava a ideia de duplo e de memória. “A imagem tinha o papel de recompor o homem, cujo corpo se decompõe pela morte.” (KERN, 2006, p.16)

Como consequência, a imagem vinculou-se ao real. Ela era resultante do modelo natural, imitava e assumia o papel de representação. Segundo Kern (2006, p.17): “O ato de representar atrelou-se, desde a sua origem, ao sentido de substituir alguma coisa do presente no lugar do ausente.” Makowiecky (2003, p.3) afirma que: “A etimologia da palavra **representação** diz que as relações entre as coisas se dão

por similitude e assim foi até o nascimento das Ciências, com Descartes”.

Posteriormente, com a modernidade, surgiram na arte os aspectos da subjetividade e da liberdade em relação às normas clássicas e também na construção da imagem. De acordo com Kern (2006, p.25): “Kant revolucionou o saber instituído ao afirmar que a beleza residia nas formas e não na representação, dissociando assim a forma do conteúdo e terminando com a antiga unidade da tradição clássica.”

Seguindo o pensamento de Kant, Newton, Goethe e Hegel, segundo a autora (2006), abriram as portas para a autonomia da produção artística visual que se deslocou da representação da realidade ou do ilusionismo para a busca de verdades mais subjetivas. “Os artistas, ao investigarem outras práticas visuais, possibilitaram que as obras de arte se relacionassem entre si e evidenciassem a existência de um pensar entre elas.” (*Ibidem*, p.27)

Logo, o campo da representação também se dilatou em conceito assim como a própria criação da imagem. Afinal, esta não se vincula apenas a um meio, a um procedimento nem a uma técnica, mas liga-se a conteúdos internos de seu sujeito, também construídos em um dado tempo e espaço, seja essa imagem uma pintura, um desenho, seja de outra natureza.

Os historiadores da arte enfrentam a complexa atividade de refletir sobre as imagens pictóricas e a representação, buscando respostas para as questões que se colocam, tendo porém consciência de que estas não são definitivas e de que poderão suscitar outras. (KERN, 2006, p.29)

Gombrich (1986), ao abordar a representação e o universo da criação artística, relativiza a concepção de realidade e contribui para a reflexão sobre o caráter da representação e seu universo simbólico: “Ora, o mundo do homem não é só um mundo de coisas tangíveis, é um mundo de símbolos, no qual a distinção entre realidade e faz-de-conta é, ela própria, irreal.” (GOMBRICH, 1986, p.88)

Arasse (2006, p.69), ao analisar os diversos tipos de desenhos praticados por Leonardo da Vinci, analisa o critério científico e artístico da representação e a intenção do artista em “persuadir seu destinatário da verdade de sua representação”. Compreende-se, então, que a maneira como o artista concebe o mundo e ao mesmo tempo entendemos como a representação favorece o conhecimento do mundo por seu intermédio.

Desenhos científicos e artísticos têm, portanto, em comum 'inventar', no sentido arqueológico do termo, uma forma no real: nos dois casos, a linha gráfica tem por função fazer chegar à figura uma forma, um contorno pouco visível (ou até invisível) na realidade, latente no fluxo das aparências. (*Ibidem*, p.68)

Para Gombrich (*op.cit.*, p.97): “A representação não é, portanto, uma réplica. Não precisa ser idêntica ao motivo.” É isto: a imagem pode ser tão eficaz quanto o objeto real, desde que evoque um significado por meio da força de sua constituição. A autoria implica fazer conter a sua verdade ainda que esta possa ser relativizada ou reinterpretada aos olhos de cada leitor.

Na verdade o milagre da linguagem da arte não é o fato de permitir ao artista criar a ilusão da realidade. É o fato de, nas mãos de um grande mestre, a imagem se fazer translúcida. Ensinando-nos a ver o mundo sob um novo aspecto, ela nos dá a ilusão de enxergarmos o interior das esferas invisíveis da mente. (*Ibidem*, p.340)

Essa colocação do autor traz a reflexão de que o fazer da Arte é um modo de externar conteúdos inacessíveis da subjetividade por outras vias, uma vez que se organiza por meio dos materiais, dos suportes, dos procedimentos e das experiências que a arte propõe. Há, inclusive, estabelecimento de uma ponte entre a comunicação e a expressão em que a representação é o elo de significação.

Nem a subjetividade da visão, nem o império das convenções, podem levar-nos a negar que de tal modelo possa ser construído com o requerido grau de exatidão. O que é decisivo aqui é, claramente, a palavra 'requerido'. A forma de uma representação não pode estar divorciada da sua finalidade e das exigências da sociedade na qual a linguagem visual dada tem curso. (*Ibid.*, p. 79)

Esta afirmação de Gombrich ensina que o percurso da arte passa necessariamente pela mediação de saberes que não estão apenas no âmbito da criação artística, mas se completam na extensão de seus leitores. A partir dessa análise, é possível compreender a imagem gráfica como uma linguagem que chega à contemporaneidade reconstruída e reelaborada no sentido de requerer, como afirma Gombrich, novos significados em seu tempo e espaço.

Segundo Gomes (1996, p.29): “O verbo **desenhar** tem sua origem no verbo italiano *disegnare*, que por sua vez vem do latim *designare* – que significa marcar de

maneira distinta; representar, designar, indicar, [...]” Nessa concepção, é possível entender o seu conceito o qual vem sofrendo diversas interpretações e conotações ao longo do tempo, de acordo com o contexto social e cultural em que se insere.

Marar e Sperling, *In* Derdyk (2008, p.243) afirmam:

To *draw* pode também significar ‘extrair a essência’. De fato, o desenho tem um caráter de aproximação sintético e não analítico da realidade. É um dos meios de apreensão do mundo, mas retém o que é substancial daquilo que nos cerca.

A afirmação propõe pensar o desenho como uma manifestação que se materializa a partir da seleção de uma porção da realidade cujos códigos e mensagens são acessíveis pelas características do contexto que os conhecem ou são apreendidos. A representação depende do estabelecimento de uma relação entre a linguagem e a expressão, manifestada tanto pela ordem verbal quanto pela não-verbal.

De acordo com Artigas (1967, s/p):

O ‘disegno’ do Renascimento, donde se originou a palavra para todas as outras línguas ligadas ao latim, como era de se esperar, tem os dois conteúdos entrelaçados. Um significado e uma semântica, dinâmicos, que agitam a palavra pelo conflito que ela carrega consigo ao ser a expressão de uma linguagem para a técnica e de uma linguagem para a arte.

Ao abordar sobre concepções do desenho, Artigas (*Idem*) afirma: “O conteúdo semântico da palavra desenho desvenda o que ela contém de trabalho humano acrisolado durante o nosso longo fazer histórico.” O autor aponta o desenho como uma linguagem que entrecruza a arte e a técnica; por isso, guarda em si um conflito que se estende até a atualidade.

No Renascimento o desenho ganha cidadania. E se de um lado é risco, traçado, mediação para expressão de um plano a realizar, linguagem de uma técnica construtiva, de outro lado é desígnio, intenção, propósito, projeto humano no sentido de proposta do espírito. Um espírito que cria objetos novos e os introduz na vida real. (*Idem*)

Marar e Sperling, *In* Derdyk (2008, p.245), ao dissertarem sobre a complexidade do pensamento contida na ação gráfica, diferenciam a atividade do

desenhador e do desenhista. A terminologia representa também os diferentes posicionamentos que marcam os contextos em que o desenho se desenvolve.

No ato de desenhar, as ações de concepção e execução colocam-se em continuidade, como aquela presente na faixa de Möbius, transferindo para a mão um desenho inteligente que guarda estruturas espaciais e para o cérebro um pensamento desenhador (o oposto de desenhista), imaginativo de mundos... É inerente aos desenhadores a superação de um processo composto por uma concepção intelectual e um desenho mecânico.

Gomes (1996) critica o reducionismo com que as definições do desenho ou da representação gráfica vêm sofrendo em diversos contextos. Elas são tratadas como “técnica de representação” ou ainda como “traçado do contorno dos objetos”, implicando uma visão também reducionista de sua importância curricular nos vários níveis de ensino:

Tudo indica que devido à situação de subdesenvolvimento em que os países de língua portuguesa se encontraram por longos anos, os significados da palavra *desenho*, que estavam originalmente envolvidos com as idéias de planejamento, criação, projeto e plano caíram em desuso, prevalecendo os significados que envolviam somente seus aspectos, operações e instrumentais básicos: o desenho como traçado, como representação gráfica; o desenhista como copiador de desenhos, geralmente importados. (GOMES, 1996, p.36-37) (itálico do autor)

Bonsiepe, citado por Gomes (1996, p.96) ressalta que o desenho ultrapassa a especialidade profissional. Ele afirma esse desenho como um “atributo ontológico da humanidade” presente em qualquer atividade humana e é necessário à concepção educacional que considere a complexidade do fazer humano. A possibilidade de expressão e de criação sobre essa complexidade remete à reflexão sobre o sentido de identidade que se constrói e que tem a marca da diferença em sua produção cultural.

Ao compreender a representação como uma marca material, um sistema de signos, ou ainda, como também propõe Silva (2000, p.90), um “sistema de significação”, concorda-se com o autor que afirma: “A representação expressa-se por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma expressão oral. [...] A representação é, aqui, sempre, marca ou traço visível, exterior.”

Sendo atribuição de sentido, tanto a representação quanto a identidade estão ligadas a sistemas de poder e ao estabelecimento de hierarquias, de instituições. A imagem gráfica, neste sentido, é também o registro de marcas visíveis e identitárias que, por suas características representativas, manifestam elementos do sujeito inscritos e circunscritos a seu modo de ser e de estar no contexto.

O sentido de identidade é elaborado a partir de uma perspectiva dinâmica entre sujeito e cultura. Conforme Silva (2000, p. 96), tal sentido não é fixo, permanente, definitivo nem estável. “[...] podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo.”

Dessa forma, a construção da identidade implica a relação com o outro, a qual, por sua dinâmica, gera mecanismos de adaptação e de interação e favorece a elaboração dos valores que constroem os indivíduos. Sendo contraditória e inacabada, ainda de acordo com Silva (2000, p.97), “A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação.” Para Woodward, *In* Silva (2000, p.17),

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?

Hall (2006) questiona a transição do conceito sociológico da identidade para o conceito pós-moderno segundo o qual os sistemas de significação e de representação cultural se multiplicam e geram uma “multiplicidade cambiante de identidades possíveis”. Essas identidades podem ser temporárias; por isso, desconcertantes no sentido de definir o sujeito e o outro.

É plausível considerar que o outro possa representar a negação de um valor ou de uma atitude; porém, o outro pode, também, ser o reforço e a projeção dos valores que se quer apropriar e compor com o próprio modo de ser, numa complexa escolha ou imposição desses valores que relativizam o processo de desenvolvimento de cada pessoa. Galvão (2008, p.29) ressalta:

Entre os fatores de natureza orgânica e os de natureza social as fronteiras são tênues, é uma complexa relação de determinação recíproca. O homem é

determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto, a uma dupla história, a de suas disposições internas e das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência.

Ao se pensar na inter-relação da representação e da identidade, é necessário considerar as relações entre cultura e significado. Ainda, importa entender a maneira como os sujeitos envolvidos se encontram nestas relações, uma vez que, segundo Woodward, *In Silva* (2000, p.10) “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social.” Tal afirmação leva à ideia de que a identidade ou a diferença são produtos de ações culturais e sociais e é, de acordo com Silva (2000), por meio da linguagem que as identidades ou as diferenças se estabelecem no interior dos contextos. A linguagem é então a norteadora das relações e dos modos de organização e de hierarquização dos grupos sociais.

De acordo com Alves, *In Santos e Paulino* (2006, p.94),

A ação humana está baseada na cooperação entre os indivíduos. E as formas como os homens participam e atuam na vida determina o que pensam. A partir da experiência social, conceitos são internalizados, permitindo identificações e diferenciações que constituirão a singularidade, a identidade do sujeito.

Construída na relação com o outro, a língua é um sistema social e não individual. Os significados da língua e das palavras formam identidades ou diferenças. Para Hall (2006, p.41), “O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença)”.

Vizim (2003) aborda a linguagem como capacidade de expressar a realidade concreta, palpável e também com significações não palpáveis. A arte enquanto linguagem se encontra nesta dimensão. De acordo com a autora (2003, p.168): “A linguagem interna parece possuir estruturas diferentes para determinar o que é necessário fazer, como fazer, na ação do sujeito sobre a realidade.” Nessa perspectiva é necessário considerar que, por exemplo, os verbos de ação, os pronomes e as expressões com as quais as pessoas se dirigem a outras não são meras construções gramaticais, mas indicativos de valores e de características identitárias e marcas das diferenças culturais.

Porém, a diferença pode ser também entendida como a particularidade, a singularidade de cada sujeito que se manifesta, muitas vezes, por meios não-verbais de linguagem. Na compreensão de Freitas (2006, p.1086), “Pelas diferenças e nas diferenças deflagra-se tudo aquilo que é particular, que se revela na expressão de linguagens também pertinentes a cada sujeito: verbal, visual, corporal, musical, dentre outras”.

A partir dessa premissa, também os sinais gráficos transformados em signos – desenhos os quais geram sentido por seus significados sociais e culturais, são materializações de identidades e de diferenças reconhecidas ou negadas pelos sujeitos. O desenho como marca é uma intervenção concreta sobre uma realidade, que a modifica por meio da criação.

2.2 O DESENHO COMO LINGUAGEM E EXPRESSÃO

Ao pensar na linguagem e sua estrutura, é necessário compreender como esta se constrói e se desdobra a partir de uma perspectiva sociocultural, uma vez que os mecanismos de significação se desenvolvem entre sujeitos que a transformam e são por ela transformados. Bakhtin (2006, p.35) afirma: “A consciência individual é um fato socioideológico.”

A sistematização das linguagens é construída, de acordo com Vigotsky (1991a), pelas relações e mediações com o mundo concreto, no qual se deve considerar também a dimensão das subjetividades humanas. Manifestadas e entrelaçadas por meios não-verbais à objetividade da fala, as linguagens verbais e não-verbais criam permanentemente novas significações no repertório da criança, do adolescente e mesmo do adulto, num processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem.

Sobre a linguagem, Wallon (1975, p.66) afirma: “Graças à linguagem, o mundo das representações pôde organizar-se e edificar-se em sistemas estáveis, coerentes e lógicos. A ela chegam ou dela procedem habitualmente as nossas impressões ou os nossos atos.”

E, de acordo com Gutierrez (1978, p.56):

A linguagem, em sua essência mais profunda, é uma linguagem total no maior sentido humano que se possa dar. Quer dizer, a linguagem humana exige que seja todo o ser humano que se expresse, o que não pode ser feito por meio de alguns signos apreendidos convencionalmente, fictícios e impessoais; a expressão é, para o ser humano, uma maneira de realizar-se, de constituir-se, de irradiar-se.

A comunicação e a expressão verbais ou não-verbais que se constroem são determinantes na constituição dos significados e da própria representação que o sujeito elabora de si mesmo, dos outros e da vida. Portanto, a linguagem, construída nessas interações e pertencente a este complexo universo, também se percebe como múltipla e possível de ser expressa por diversos sentidos. A esse respeito Bakhtin (2006, p.128) afirma que:

A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução. Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar.

Uma vez que a linguagem permeia toda atividade humana, sua importância para a organização do pensamento é fundamental. Na acepção de Luria (1988, p. 26): “A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano.” Essa afirmação propõe que todo o desenvolvimento psicológico tenha na linguagem um papel determinante. Langer (1971, p.85) aponta:

A linguagem é, decerto, o nosso principal instrumento de expressão conceitual. As coisas que podemos dizer são, na realidade, as que podemos pensar. [...] Antes de a linguagem comunicar idéias, ela lhes dá forma, torna-as claras, e, na verdade, fá-las o que são. Tudo quanto tenha nome é um objeto para o pensamento. Sem palavras, a experiência sensória é apenas um fluxo de impressões, tão subjetivo quanto nossos sentimentos; [...] A linguagem confere à experiência exterior a sua forma e a torna definida e clara.

À fala da autora acrescenta-se a afirmação de Vygotsky (1991b, p.7) segundo a qual há um sistema dinâmico de significados em que o aspecto intelectual e o aspecto afetivo se unem: “[...] cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se insere.” Então, a

função simbólica da fala e da palavra será construída gradativamente, conforme a capacidade de abstração do sujeito. Os aspectos subjetivos da linguagem relativizam a estrutura e o significado das palavras, e a sua utilização ultrapassa o recurso discursivo. Para Vygotsky (1991b, p.107): “Os significados das palavras são formações dinâmicas e não estáticas. Modificam-se à medida que a criança se desenvolve: e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona.”

Entende-se que a fala e a palavra, assim como o desenho, são manifestações de um processo extremamente complexo do pensamento. Segundo Vygotsky (1991b, p. 108), “Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema. Esse fluxo de pensamento ocorre como um movimento interior através de uma série de planos.”

Para que se possa considerar a estrutura da linguagem, é preciso o conhecimento dessas fases e planos do pensamento, a fim de que se compreenda, de fato, o significado da palavra, da fala e também dos gestos e outras manifestações não-verbais, enfim, o que uma determinada palavra ou gesto enquanto signo está representando no contexto em que se insere.

Bakhtin (2006, p.52-53) adverte:

É preciso insistir sobre o fato de que não somente a atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo (assim como nos expressamos para os outros por palavras, mímica ou qualquer outro meio) mas, ainda, que para o próprio indivíduo, ela só existe sob a forma de signos. Fora deste material semiótico, a atividade interior, enquanto tal, não existe. Nesse sentido, toda atividade mental é exprimível, isto é, constitui uma expressão potencial. Todo pensamento, toda emoção todo movimento voluntário são exprimíveis. A função expressiva não pode ser separada da atividade mental sem que se altere a própria natureza desta.

O estudo do aspecto semiótico da linguagem e do pensamento é marcante na produção de Vigotsky. O autor considera o signo linguístico como marca da constituição social e cultural do ser humano. O signo tem para o autor (1991a) a função mediadora. Afinal, a sua essência consiste em afetar o comportamento humano por intermédio dele.

Pino (2005b, p. 56) afirma:

A capacidade de Significar – no duplo sentido de fazer sinal ao outro e de interpretar o sinal do outro – constitui a essência do ser humano. O poder de significar é o poder de criar as coisas, uma vez que estas só têm existência para o homem quando este as nomeia, ou seja, atribui-lhes uma significação.

As ações mediadas as quais se utilizam dos signos para se concretizarem, caracterizarão, conseqüentemente, de acordo com Vigotsky (1991a), as “funções superiores”. O signo é um meio de orientação interna do indivíduo. Ele modifica as operações internas de seu comportamento e de seu pensamento. “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com os signos.” (VIGOTSKY, 1991a, p.64-65)

A assertiva propõe uma reflexão sobre a permeabilidade entre a comunicação e a expressão, uma vez que o material de que se compõe pertence ao psiquismo do indivíduo, e os processos pelos quais se manifesta inserem-se num contexto específico, para o qual essa linguagem tem coerência e sentido, que a caracteriza como tal. Segundo Bakhtin (2006, p.53),

O que constitui o material semiótico do psiquismo? Todo gesto ou processo do organismo: a respiração, a circulação do sangue, os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica, a reação aos estímulos exteriores (por exemplo: código mímico/código lingüístico), mas o conjunto do processo não escapa do quadro da expressão semiótica.

Ao considerar o signo na trama entre o sentir, o pensar e o expressar, a importância cultural do desenvolvimento humano é destacada novamente e as condições materiais e imateriais de sua produção. Francastel (1993, p.4) ressalta: “O pensamento estético é, sem sombra de dúvida, um desses grandes complexos de reflexão e de ação em que se manifesta uma conduta que permite observar e exprimir o universo em atos ou linguagens particularizadas.”

A essas particularidades apontadas pelo autor pode-se atribuir a diversidade cultural que circunscreve um mapa temporal e espacial de linguagens. De fato, elas dão sentido e organização aos contextos em que se manifestam, transformam-nos e aos seus indivíduos permanentemente por meio da evolução e das significações das linguagens.

De acordo com Francastel (1993, p.17), “A obra de arte, especialmente a imagem, não é reflexo de um real recortado antes de qualquer intervenção do espírito humano em objetos conformes às nossas nomenclaturas.” Assim, reflete também as contradições e ambiguidades que compõem a natureza humana e o seu universo simbólico. Para o autor (*Idem*) a arte:

[...] inicia um *processus* de representação dialética entre o percebido, o real e o imaginário; ela não é jamais analógica, mas sempre constelada por numerosos elementos que associam lugares e tempos não-homogêneos. Ela não remete a um absoluto, mas aos devires humanos. (itálico do autor)

A arte, enquanto forma de criação de linguagens, é um modo particular de construção “sínica” na qual a dimensão denotativa da palavra, da imagem, do som e do gesto, materializa o sentir, o pensar e o fazer. Toda essa dimensão caracteriza essa realidade, ainda que subjetiva. Langer (1971, p.89) entende que:

O que o simbolismo discursivo – a linguagem no seu uso literal – nos faz no tocante à nossa consciência das coisas em derredor e à nossa própria relação com elas, as artes fazem em prol de nossa consciência da realidade subjetiva, do sentimento e da emoção; dão forma às experiências interiores e tornam-nas, assim, concebíveis.

As leituras que se estabelecem em relação às experiências são interpretações de uma realidade. Esta não é absoluta, mas aberta às mediações. Para Gombrich (1987, p.45), “Cada vez que nos vemos diante de um tipo de transposição alheio à nossa experiência, há um breve momento de choque e um período de ajustamento – mas é um ajustamento para o qual existe um mecanismo em nós.”

Salienta-se aqui a capacidade humana de ampliar e desdobrar essa experiência estética por meio da ampliação das interpretações e do repertório de significados que a leitura oferece. Conforme Manguel (2001, p.32), “Cada obra de arte se expande mediante incontáveis camadas de leituras, e cada leitor remove essas camadas a fim de ter acesso à obra nos termos do próprio leitor.”

Entende-se que a qualidade da leitura implica o acesso à diversidade de linguagens e na continuidade desse processo, aspecto este que será tratado a seguir. Martins, Picosque e Guerra (1998, p.40) completam: “Por certo, tecendo

linguagens com tal destreza que, trançando e destrançando signos, tecemos um intrincado mundo simbólico que dá abrigo a uma diversidade cultural.”

De acordo com Francastel (1987, p. 39),

Num sistema artístico, as partes são mais significativas, em si, que as articulações da língua. Existem diferentes níveis de articulação, mas não se apresentam apenas como uma divisão do conjunto. Têm a ver com níveis de experiência diferenciados, referem-se a diferentes momentos e a diferentes formas de se abordar o passado, utilizando para mais, processos múltiplos de registro.

O desenho é um componente inseparável das produções culturais de todos os tempos. De acordo com Derdyk (1989, p.20), “O desenho como linguagem para a arte, para a ciência e para a técnica, é um instrumento de conhecimento, possuindo grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e expressão.”

A imagem gráfica possui autonomia expressiva, ao mesmo tempo em que representa etapas do processo pedagógico e também do processo de criação artística. Segundo Derdyk (2007, p. 23):

O desenho do signo, aos poucos, foi se desencarnando da imagem-figura para adquirir um valor fonético, abstrato, universal. Mas, em seus primórdios, o desenho da palavra – os pictogramas, os ideogramas, escritas analógicas e visuais – explicita sensivelmente a natureza mental e inteligível do desenho como ato e extensão do pensamento.

Derdyk propõe compreender a atividade gráfica como uma complexa linguagem, porém acessível por meio de conhecimentos fortemente marcados pelos contextos em que se desenvolve; então, caracteriza-os. Mas também, e por seu intermédio, possibilita que esses códigos sejam acessados e ampliados por outras culturas já que sua significação é aberta.

2.2.1 O desenho e a interação social: leituras de mundo

Entendida como o principal veículo de interação social, a linguagem possibilita a construção da identidade cultural pela mediação dos signos. Os sistemas “sígnicos”, dentre eles o desenho, acessam o universo culturalmente

organizado, construindo a natureza psíquica do sujeito e mobilizando a estrutura de suas funções mentais. A interação pode ser compreendida como ação compartilhada, recíproca. Para Molon (2009), tal interação pressupõe a presença do outro, do múltiplo, com o qual se estabelecem relações que interferem diretamente na constituição do sujeito. Essas relações podem ser também contraditórias e abrangem uma grande possibilidade de objetivações, dado seu caráter dialético.

Por meio da interação, segundo Vygotsky (1991a), as funções mentais, que inicialmente ocorrem em nível “interpsíquico”, entre pessoas, passam para o nível “intrapíquico”. Elas são internalizadas pelo sujeito. “Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa.” (*Ibidem*, p.63)

A esse respeito Molon (2009, p.98) complementa: “A dimensão intrapsicológica acontece a partir da conversão de signo interpsicológico em signo intrapsicológico, acontece pela mediação dos signos.” A produção cultural se constrói nessa perspectiva, a intervenção do outro é parte fundamental do processo de significação e, por consequência, do desenvolvimento social, cultural e artístico.

No processo de interação é necessário considerar a dimensão espacial e temporal dos sujeitos. Para Silva (2002, p.27): “A linguagem liberta o homem de seu campo perceptual imediato, movimentando-o dialeticamente entre o passado e o futuro, permitindo um agora entremeado por esses tempos.” Os signos, enquanto elementos de representação agem como construtores de uma realidade, a partir desse movimento dialético.

Bakhtin (2006) aborda a estreita relação entre o signo e a ideologia, na qual a significação está pautada em uma construção ideológica, bem como toda a estrutura da linguagem, que é elaborada e transformada a partir das relações estabelecidas no convívio social. De acordo com Bakhtin (*op. cit.*, p.34):

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.

Portanto, as interações sociais estão diretamente ligadas à base biológica humana que, segundo a psicologia histórico-cultural, estão em constante

desenvolvimento, considerando que a cultura e o homem constituem-se reciprocamente. Ainda, conforme Vygotsky (*Ibidem*, p.33),

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança.

A afirmação do autor reforça a importância do trabalho de mediação do adulto e da consciência e planejamento sobre as interações estabelecidas com o ambiente. A partir da perspectiva de Vygotsky, Molon (2009, p.102) afirma que: “A mediação é a própria relação.” A constituição do sujeito depende da intensidade e da qualidade das relações que são estabelecidas. Molon (*Idem*) continua:

A mediação pelos signos, as diferentes formas de semiotização, possibilita e sustenta a relação social, pois é um processo de significação que permite a comunicação entre as pessoas e a passagem da totalidade a partes e vice-versa.

O espaço cotidiano da criança, seja ele domiciliar ou escolar, é o principal referencial de significações das ações, expressões e comportamentos, que constituirão suas linguagens e sua identidade por meio das mediações que ocorrem de diversas formas. Vygotsky (1991a, p.33) afirma:

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Molon (*Ibidem*, p.46), ao analisar as questões da subjetividade na obra de Vygotsky, afirma que o sujeito e a subjetividade “[...] são constituídos e constituintes na e pela relação social que acontece na e pela linguagem.” Assim, o conhecimento e a internalização do saber são construídos na interação que evidencia as subjetividades dos sujeitos envolvidos.

Molon (2009, p. 58) fundamentada em Góes (1993) afirma:

A concepção da constituição do sujeito em uma dimensão semiótica não ignora a individualidade nem a singularidade, mas atribui novos significados, quais sejam a individualidade como um processo e socialmente construída, a singularidade como uma conjugação que envolve elementos de convergência e divergência, semelhanças e diferenças, aproximação e afastamento em relação ao outro, e o sujeito como uma composição não harmônica dessas tensões e sínteses.

As tensões e desajustes podem tornar-se a mola propulsora dos processos de criação, uma vez que é da natureza humana a necessidade de equilíbrio no meio em que vive, assim como, dialeticamente, a inadaptação; as quais mobilizam o sujeito, por meio de interações, a imaginar. Para Ostrower (1983, p.32): “[...] o imaginar seria um pensar específico sobre um fazer concreto.”

Vygotski (2003) afirma que a imaginação depende também de conhecimentos técnicos, da tradição e de modelos de criação, além do meio ambiente que influenciam diretamente na atividade criadora. Vygotsky (1991a) ainda ressalta que as interações favorecem a fala interior e o comportamento voluntário da criança, portanto, torna ágil o processo imaginativo.

Ostrower (1983, p.43), ao abordar sobre a produção cultural afirma:

Toda atividade humana está inserida em uma realidade social, cujas carências e cujos recursos materiais e espirituais constituem o contexto de vida para o indivíduo. São esses aspectos, transformados em valores culturais, que solicitam o indivíduo e o motivam para agir. Sua ação se circunscreve dentro dos possíveis objetivos de sua época.

A produção artística põe em relação o produtor e o observador (fruidor) por meio de sua linguagem, constituindo, de acordo com Da Ros (2007), uma interlocução subjetiva, porém no âmbito social. Para a autora (2007, p.91) “[...] o encontro de um eu com um outro, na e pela obra de arte, permite que um e outro se firmem como sujeitos particulares, sujeitos de sentidos diversos.”

Segundo Freitas (2006, p.1086): “O outro está em nós, uma vez que a identidade se edifica e se configura em interação social.” A fala da autora leva à reflexão sobre a importância do espaço de subjetividade na interação com o outro, porque esse outro pode se apresentar como o mistério, o desconhecido, que será revelado por meio de aspectos subjetivos de sua forma de ser e de estar no mundo.

Um dos modos de acessar esse universo particular de cada sujeito é pelas leituras de mundo que se faz na relação com o outro e com sua produção. Ao

considerar a produção artística, Tassinari (2001, p.143) afirma: “Se mudanças no conceito de obra de arte andam juntas com mudanças nos esquemas espaciais genéricos, também a relação do espectador com as obras se modifica.”

Reconhecer as singularidades significa também ampliar as interações e as possibilidades de leitura que estas oferecem. Segundo Pillar (2003, p.13): “Desse modo, o observável tem sempre a marca do conhecimento, da imaginação de quem observa, ou seja, depende das coordenações do sujeito, das estruturas mentais que ele possui no momento, as quais podem modificar os dados.”

Ao abordar mais especificamente a produção gráfica infantil, o processo interativo é favorecido pela interlocução entre leitor e produtor. A organização do pensamento se dá tanto em nível verbal pela narrativa e pela representação, como também pelos meios não verbais que podem ser reconhecidos pelo leitor atento. Ferreira (1998, p.16) explica:

O desenho, como uma forma de interação, requer o estabelecimento de complexas estratégias interativas entre leitor e autor para o processo de interpretação. Tais estratégias implicam conhecimento do leitor sobre a criança: constituição de seu conhecimento, de sua imaginação, de sua memória, de sua percepção, de sua realidade social e cultural.

Essa citação reforça a interação como condição de crescimento cultural. Segundo Derdyk (1989, p.52): “O desenho é a memória visível do acontecido: fotografia mental, emocional e psíquica.” Esta colocação da autora propõe pensar na importância do processo de produção gráfica, e nas intervenções pedagógicas que ocorrem nesse processo. A autora (*Idem*) continua:

O desenho constitui para a criança uma atividade total, englobando o conjunto de suas potencialidades e necessidades. Ao desenhar, a criança expressa a maneira pela qual se sente existir. O desenvolvimento do potencial criativo na criança, seja qual for o tipo de atividade em que ela se expresse, é essencial ao seu ciclo inato de crescimento. Similarmente, as condições para o seu pleno crescimento (emocional, psíquico, físico, cognitivo) não podem ser estáticas.

A imagem gráfica pode ser entendida como um projeto, um vir a ser da arte. Também se entende a imagem como o resultado de um processo de apreensão e de construção de saberes estéticos, inter-relacionados aos valores perceptivos,

emocionais, sensíveis e culturais que constituem o sujeito. Sob esta perspectiva, esses valores estão em permanente movimento, refazendo-se a cada nova interação.

2.2.2 O desenho e a linguagem não-verbal: expressões de sujeitos

A abordagem das linguagens não-verbais vem ao encontro das considerações dos autores anteriormente citados a respeito da constituição do sujeito que leva em conta sua existência como um todo. Se a linguagem é um “meio de irradiar-se”, a “linguagem total” é expressa no gesto, no afeto, nas características do olhar e da voz, e em todas as manifestações possíveis, percebidas, sentidas e reveladas pelo e no corpo.

Ao abordarem sobre o corpo sensível e cognoscente, Martins, Picosque e Guerra (1998, p.56) afirmam: “Ao perceber as coisas, o corpo nelas se envolve, deixando-se igualmente envolver por elas. Nessa experiência, o corpo se percebe, ao mesmo tempo, como vidente e sensível – sentindo conhece, conhecendo sente.”

Ao considerar o todo da aprendizagem, entende-se que os sentidos humanos são uma unidade que percebe, sente e se manifesta também por vias subjetivas, permeando as ações, os gestos, o pensamento. Essa composição do sujeito como um ser semiótico que se reconhece e também ao outro pelas relações, depende das linguagens que desenvolve e com as quais interage ao longo de sua vida.

Segundo Vygotski (1997, p.186), “El lenguaje no está ligado forzosamente al aparato fonador, puede realizarse en otro sistema de signos, así como la escritura puede ser trasladada de la forma visual a la forma táctil.” Com efeito, é fundamental a leitura de várias linguagens e o reconhecimento de sua relevância na formação das subjetividades humanas. O universo da Arte desafia novas leituras de mundo que não se estabelecem em linguagens formais; ao contrário, busca novas formas de desvelar realidades.

Ao abordar a obra de arte como instrumento de conhecimento da realidade social, Da Ros (2007, p.95) considera sua inter-relação com a ciência, enquanto saber e enquanto “mediação de novos pensares”. A obra propõe por outras

linguagens, construir “novos devires da história”. “As obras de arte abrigam um fluxo de falas sobre o tempo vivido.” Portanto, a dimensão do criar é imprescindível ao pensar e ao conhecer.

Martins, Picosque e Guerra (1998, p.74) afirmam que: “Ler é produzir sentido.” Assim, compreende-se que a leitura extrapola os sentidos cognoscitivos, e permeia os aspectos mais subjetivos humanos, conferindo-lhes uma interpretação única, singular, coerente com a própria experiência. A dimensão não-verbal da arte tem como campo de atuação todas as possibilidades que os sentidos humanos são ensinados a ler, a revelar ou a desvelar dos conteúdos e das formas da arte.

Ostrower (1990, p.221), ao abordar a relação conteúdo e forma, afirma que “[...] o conteúdo de uma obra de arte, incorporado nas formas de linguagem, tem que ser apreendido nos termos concretos desta linguagem. Não existem paráfrases na arte.” Portanto, a articulação entre os elementos constituintes é uma verdade ordenada do artista. Essa mesma autora (*Ibidem*, p.222) continua: “A verdade interior da obra consiste exatamente nesta adequação forma-conteúdo, sendo sua forma intransponível para outras ordenações ou outras matérias.” O vínculo criado entre o espectador e a obra dirá sobre a qualidade do diálogo, partindo do pressuposto de que esse diálogo pode ser aprendido, construído e ampliado.

Conforme Salles (1998, p.139),

Uma obra de arte nos arrasta para o seu mundo; no entanto, é uma revelação sobre a realidade que nos rodeia. Os universos ficcionais não pertencem à realidade externa à obra; no entanto, oferecem seu mais autêntico testemunho. Pois a arte se aproxima da complexidade das ‘tessituras inabordáveis’ dessa realidade.

Considera-se que a capacidade de interações subjetivas que caracteriza o processo de criação do ser humano favorece o desenvolvimento da sensibilidade e a qualidade das relações estéticas. Entende-se que elas são indispensáveis para o desenvolvimento das funções superiores, uma vez que constroem as expressões pessoais sem as quais não ocorre crescimento cultural.

Molon (209, p.91) afirma:

O sentimento, o pensamento e a vontade são relacionados, assim como todas as funções psicológicas, ou seja, não existe uma função isolada, nem

um pensamento puro e nem um afeto sem alteração, mas sim interconexões funcionais permanentes na consciência, nas quais os sentimentos quando conscientes são atravessados pelos pensamentos, e os pensamentos são permeados pelos sentimentos, sendo que esses acontecem a partir dos e nos processos volitivos.

Portanto, a afirmação da autora propõe considerar a expressão e comunicação, o sentimento e o pensamento, a linguagem verbal e a não-verbal, como componentes indivisíveis da mesma pessoa, como manifestações de aspectos diferentes da mesma estrutura que interagem organicamente e, por esse motivo, não podem ser separadas, fragmentadas nem desconsideradas no seu todo.

Como consequência dessa afirmação, acredita-se que é por meio da qualidade da aprendizagem e dos processos de interação pedagógica que a criança, o adolescente o adulto poderá se perceber como sujeito interativo. Especificamente no Ensino de Arte, segundo Martins, Picosque e Guerra (1998, p.46):

Pelo poder de síntese da linguagem da arte, nossa sensibilidade capta uma forma de sentimento que nos nutre simbolicamente, ampliando nosso repertório de significações. Adquirimos um conhecimento daquilo que ainda não sabíamos, e por isso mesmo, transformamos nossa relação sensível com o mundo e as coisas do mundo.

Caracteristicamente subjetiva, a Arte proporciona a nutrição estética, cujo objetivo maior, de acordo com as autoras acima (1998, p.140): “[...] é provocar leituras que possam desencadear um aprendizado de arte ampliando as redes de significação do fruidor.” Essas redes permeiam os mais subjetivos e provocam o espectador a participar, interagir, criando novos espaços de subjetivação que favorecem o crescimento do olhar e dos sentidos humanos.

Mesmo solitária, uma subjetividade poderá reconhecer na sua inspeção do mundo os traços de outros sujeitos. Nada de seu é tão seu que um dia não tenha se individuado por convivência com os outros. O espaço não é o espaço só de alguém, ou o espaço só de sua visão, se, mesmo sozinho, for tomado como um espaço intersubjetivo aberto à participação de outros. Espaço em comum e espaço intersubjetivo são a mesma coisa, ou, ainda, o mundo em comum e o mundo intersubjetivo. (TASSINARI, 2001, p. 144)

O espaço de criação, assim como o espaço de fruição, constrói-se permanentemente nas relações da mesma maneira que as imagens que dependem das leituras que o sujeito cria. Segundo Derdyk (1989, p.195): “A imagem se

completa, incessantemente, pela leitura do espectador. Este tem a possibilidade de renovar a sua tomada de contato com a imagem, revendo o seu julgamento.”

Assim, o desenho e seu poder de evocar trazem objetivamente a marca do universo subjetivo de seus sujeitos. Eles se revelam como resultado e como processo, como forma acabada e também como o vir-a-ser de um processo. Eles, com efeito, manifestam-se sob marca gráfica em um papel, mas também como sinais deixados nos espaços ocupados, daí sua capacidade de ser linguagem e expressão.

O desenho talvez tenha alguma coisa a ver com sombra, com o lado sombrio do desenhador. Revela, pela sombra, o lado claro das coisas. Ou talvez tenha alguma coisa a ver com a vida interior do sujeito, com o significado mais profundo e íntimo das coisas. Desenhar é um processo muito rápido. Mais rápido só a mente. Entre as muitas linguagens ou procedimentos, o desenho é o que revela o menor tempo entre o momento da revelação e sua formalização. (MEIRELES IN: MORAIS, 2008, p. 56)

Portanto, sendo um produto do pensamento e uma marca da identidade, o desenho é entendido em sua dimensão criadora como uma linguagem inerente ao ser humano e que revela etapas de aprendizagem e como tal acompanha as etapas de crescimento e de evolução dessa aprendizagem. O desenho traz em sua materialidade uma relativa rapidez em sua produção, revela processos de elaboração do pensamento e também aspectos subjetivos de seu produtor.

Assim, considera-se o desenho uma linguagem e um instrumento fundamentais no âmbito artístico e também no pedagógico, pois acompanha todas as etapas de construção de conhecimentos e revela condições do desenvolvimento pessoal e social, bem como aspectos cognitivos e afetivos, manifestados em seus elementos e em sua estrutura.

2.3 O DESENHO E AS APRENDIZAGENS NO ENSINO DE ARTE

Os autores abordados nos itens anteriores deste capítulo tratam a produção das imagens gráficas como uma ação caracteristicamente humana, cujo processo de significação se dá por meio do desenvolvimento cultural. Portanto, há a evidência

da dimensão pedagógica desse desenvolvimento, e conseqüentemente a ideia de etapas, fases, ciclos, ou outra terminologia que possa designar o caráter aberto e inacabado da aprendizagem.

Partindo dessa concepção, acredita-se que a imagem gráfica produzida pela criança, pelo adolescente, pelo jovem ou pelo adulto, possa ser interpretada como uma linguagem que pode revelar seu modo de ser e de estar no mundo. Essa narrativa se compõe de elementos objetivos, projetados sobre uma superfície, mas, fundamentalmente, de elementos subjetivos, interagindo no processo.

O ensino das Artes Visuais, neste aspecto, tem um papel fundamental no sentido de oportunizar o espaço necessário para a elaboração do pensamento imagético por meio da produção gráfica, entre outras, que possibilitem o acesso a dimensões culturais e artísticas. Construído com critérios que considerem o aluno como um todo, o ensino das Artes Visuais é o momento escolar que pode promover a produção artística do aluno. Ela pode conduzir um pensar, um perceber e um sentir, todos inseridos num tempo-espaço sociocultural que se manifesta no diálogo, no silêncio, no fazer e até mesmo numa resposta ao colega ou ao professor.

Parte-se do pressuposto de que não é possível uma análise isolada da produção gráfica do sujeito, mas, antes, é necessário considerar a realidade do seu contexto, e o todo de seu desenvolvimento, como o aspecto cognitivo, o psicomotor e o afetivo, os quais interagem permanentemente em um processo contínuo de construção, marcado, de acordo com Wallon e Vygotsky, por ritmos descontínuos de desenvolvimento.

Nesse sentido, abordar sobre a importância da mediação da aprendizagem de arte e sobre as interações afetivas torna-se necessário para se compreender a complexidade humana, que se reflete no desenho e nas narrativas subjetivas que este propõe.

2.3.1 A mediação de aprendizagens e o ensino de arte

Para Vigotski (2003) a atividade humana, caracterizada pelas “funções superiores”, compõe-se de um processo interligado da memória, da percepção e da imaginação, as quais, complexamente elaboradas, desenvolvem por imagens

mentais, o processo de criação. “[...] cuando nos encontramos ante un círculo completo trazado por la imaginación, ambos factores, el intelectual y el emocional, resultan por igual necesarios para el acto creador.” (*Ibidem*, p.25)

A mobilização das imagens mentais geradora dos processos de criação ocorre pela mediação dos signos, constituindo assim as características inerentes ao sujeito, e ao seu universo cultural. Molon (2009, p.102) afirma que a mediação “possibilita e sustenta a relação social, pois é um processo de significação que permite a comunicação entre pessoas e a passagem da totalidade para as partes e vice-versa.” Portanto, de acordo com as proposições do início deste capítulo, o reconhecimento da importância do Outro nos processos de interação é condição básica para o entendimento da dimensão da mediação na aprendizagem e nos processos de criação que ocorrem num dado contexto cultural.

Ao considerar a significação cultural Bahktin (2006, p.37) afirma:

É sabido que com a emergência do universo da Cultura emergiu também o estatuto do ‘Outro’⁸, esse necessário parceiro do Eu por ser o mediador social da *significação*. Se é por ele que o Eu tem acesso às significações da Cultura, isso confere também um lugar privilegiado para emitir *sinais* vinculadores de *significação*, com ou sem a intenção explícita de intervir na vida e nas decisões do Eu.

Completando a fala de Bahktin, Pino (2005, p.168) afirma que: “O desenvolvimento cultural, de natureza simbólica, só pode ocorrer graças à mediação do Outro.” Então, o Outro é imprescindível para o acesso à cultura e às produções artísticas e é especialmente a educação formal que mobilizará substancialmente esse desenvolvimento.

De acordo com Almeida (2004, p.104):

O indivíduo, como um ser geneticamente social, necessita, sem dúvida, do outro para se delimitar como pessoa. Nessa trajetória de extensão de si, tudo o que lhe é estranho representa, potencialmente, uma oportunidade para a expressão e a realização individual.

⁸ Na definição de Bahktin (2006, p.37): “pelo pronome impessoal ‘Outro’ entende-se aqui o lugar simbólico da mediação social, uma vez que é o coletivo humano que é o criador da cultura e, por isso mesmo, o detentor da significação. Neste sentido, não existe a possibilidade de alguém aceder ao universo das significações sem a intermediação dos outros homens.”

A arte como mediadora da cultura, cuja carga de significações constrói as representações, evidencia os modos de ver e de perceber dos alunos e, conseqüentemente, amplia os campos de percepção deles. Considera-se aqui a importância de se compreender a produção artística atrelada ao seu aspecto cultural no reconhecimento da identidade e da diversidade.

Hernández (2000, p.52), ao abordar a cultura visual como um apontamento crítico para o ensino das Artes Visuais, afirma: “Nesse sentido, a cultura visual contribui para que os indivíduos fixem as representações sobre si mesmos, sobre o mundo e sobre seus modos de pensar-se.”

Zanella (2006, p.43) complementa esta ideia argumentando:

Nossos olhares, portanto, estão sendo forjados/educados desde o momento em que nascemos e dificilmente nos damos conta das estereotipias, dos enrijecimentos, dos vieses de classe social, de etnia, de gênero, de condição cultural que caracterizam as leituras que fazemos da realidade. Tampouco da historicidade dos próprios signos imagéticos que povoam os contextos em que nos inserimos e igualmente educam nossos olhares.

A afirmação da autora propõe refletir sobre a dimensão pedagógica da Arte e a sua capacidade de intervenção. A autora ainda chama atenção dos educadores para os processos mediadores que podem ocorrer nos espaços de aprendizagem. A intervenção pedagógica é determinante na qualidade da construção dos conhecimentos e do processo de significação que o sujeito elabora nesse contexto.

O processo de mediação pressupõe que o educador faça emergir por interações elementos que cada aluno traz de sua cultura específica e que esta seja considerada na construção dos conhecimentos objetivados. Deve-se considerar que a significação é uma elaboração individual. Para Vigotski (2003, p.62),

La comprensión justa y científica de la educación no consiste de modo alguno em inocular artificialmente en los niños ideales, sentimientos o criterios que les sean completamente ajenos. La verdadera educación consiste en despertar en el niño aquello que tiene ya en si, ayudarle a fomentarlo y orientar su desarrollo en una dirección determinada.

No campo das Artes Visuais, o espaço escolar é o lugar do diálogo e das trocas, bem como da direção que se quer dar ao ensino. Richter (2001, p.21) afirma: “Aqui encontramos o papel fundamental da mediação adulta que acompanha a

produção visual das crianças: comprometer-se com as singularidades das diferentes condutas criadoras que emergem do grupo.”

A capacidade de mobilização de valores estéticos das artes visuais impulsiona ao exercício de perceber, imaginar e criar, utilizando-se de recursos e procedimentos, muitas vezes, não-verbais, como o desenho ou a pintura. Isso favorece o diálogo interno do aluno e a significação de sua própria produção e da produção de outros.

Seja por meio de imagens e referências visuais, de arte ou de elementos da cultura do cotidiano, seja por meio de imagens produzidas por outros alunos, a sala de aula é o lugar de encontro e de troca das visualidades e dos possíveis significados que essas geram para o grupo. A leitura surge aqui como parte do processo mediador e esta leitura é múltipla, é aberta, pois ela busca a significação.

Para Martins, Picosque e Guerra (1998, p.78-79):

Propor a leitura de uma obra de arte pode ser, então, mediar, dar acesso, instigar o contato mais sensível e aberto acolhendo o pensar/sentir do fruidor e ampliando sua possibilidade de produzir sentido. É um processo de recriação interna que não pode se restringir a um jogo de perguntas e respostas.

No processo de mediação o aluno poderá estabelecer novas relações no seu modo de produzir ou de pensar a Arte. Ele pode proceder a isso nutrindo seus sentidos e favorecendo seu crescimento cognitivo, afetivo e psicomotor. O modo de construção das interações dos alunos com os estímulos oferecidos, por meio de imagens, sonoridades ou de outra natureza, proporciona dinâmicas que favorecem a elaboração e a criação de novas leituras de mundo.

Hernández (2000, p.52), sobre a mediação, parte do princípio de Vygotsky e afirma que “a arte, os objetos e os meios da cultura visual contribuem para que os seres humanos construam sua relação-representação com os objetos materiais de cada cultura.” E complementa, dizendo que a representação de si mesmo e o seu modo de pensar é diretamente afetado pela cultura visual.

A partir dessa premissa, Hernández (*Idem*) continua:

A importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos, isto é, para que os seres humanos saibam muito mais do que experimentaram pessoalmente.

Ao retomar a importância atribuída à linguagem, enfatiza-se o papel fundamental do Ensino de Arte como propiciador da experiência expressiva. As significações construídas individualmente a partir da leitura da obra de arte, são experiências sensíveis com as quais é possível redimensionar o campo da percepção e dos sentidos humanos.

De acordo com Martins, Picosque e Guerra (1998, p.141): “O educador é um mediador entre a arte e o aprendiz, promovendo entre eles um encontro rico, instigante e sensível.” Compreende-se que o tempo e o processo de aprendizagem de cada aluno são diversos, e o seu desenvolvimento se dá na qualidade das interações com o conhecimento, com os colegas e com o professor.

Por meio da diversidade de linguagens cada aluno processa as referências visuais apreendidas de maneira diferente. Consequentemente, ele elabora, percebe e sente também de modo diverso, adicionando aspectos subjetivos aos dados concretos. Segundo Efland (2005, p.186): “É no campo do pensar sobre os sentimentos que a arte-educação tem o seu papel-chave na educação.”

A linguagem, compreendida de forma ampla, possibilita ao ser humano a manifestação de sensações, sentimentos e emoções, os quais encontram na arte canais de expressão e de materialização. Assim, o desenvolvimento da expressão e a elaboração do conhecimento dependerão, também, do nível de estimulação e de interação com o professor e caracteriza a aprendizagem significativa.

Freire (1975, p.116) abordou as temáticas significativas, considerando-as essenciais para a problematização dos conteúdos, com base na realidade concreta dos sujeitos. “Os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos.” Compreende-se que a temática significativa tem relação direta com a aprendizagem que decorre das interações, bem como do processo mediador.

Freire (*Ibidem*, p.117) afirma:

É preciso que nos convençamos de que as aspirações, os motivos, as finalidades que se encontram implícitos na temática significativa, são aspirações, finalidades, motivos humanos. Por isso, não estão aí, num certo espaço, como coisas petrificadas, mas *estão sendo*. São tão históricos quanto os homens. Não podem ser captados fora deles, insistamos. (itálico do autor)

O princípio dialógico de Freire propõe a mediação entre o aprendiz, o objeto cognoscente, e o educador. Entende-se que a relação se sustenta pela significação atribuída ao objeto, construída pela e na relação com o outro, seja educador, seja colega. A qualidade do diálogo é fundamental para que ocorra aprendizagem significativa.

A construção de aprendizagens significativas implica que todos os alunos tenham uma predisposição favorável para aprender, atribuam um sentido pessoal às experiências de aprendizagem e estabeleçam relações substanciais entre as novas aprendizagens e o que já sabem. (BLANCO, 2004, p. 294).

Diante do exposto, retoma-se a fala de Vigotski a partir de Pino (2005). O saber está diretamente ligado ao fazer e este é um agir com consciência sobre o mundo. Considerando-se cada aluno uma história que se constrói nas relações, a mediação é parte inerente dessa construção e o ensino da arte, parte integrante dos processos de mediação.

Efland (2005), ao abordar a importância da interpretação e da construção da capacidade de fazer julgamentos, sustenta a necessidade de um ensino de arte que promova essa aprendizagem. O autor (2005, p. 187) afirma que:

Essa capacidade amadurece quando o ensino intencionalmente organiza situações que provoquem o desenvolvimento do poder da mente, incluindo imaginação, por meio da criação e da reflexão. Isso é o que de melhor a arte-educação pode prover, e é minha crença que as compreensões cultivadas por meio do estudo da arte são formas de deliberação que podem preparar as fundações para uma liberdade cultural e uma ação social.

Argemi y Tarrés (1998, p. 21) reiteram a fala anterior afirmando:

Vivimos en un entorno social en que el arte y la imagen ocupan un espacio importante, y esta presencia se torna cada vez más insistente. La práctica artística es una manera activa – y, por lo tanto, apropiada para los niños – de entender este mundo y de tener acceso a él, ao menos tanto que espectadores.

O ensino de arte centrado na construção de um conhecimento significativo é capaz de promover percepções e ações igualmente significativas ao sujeito. As

diferenças nos modos de expressão remetem à idéia de que essas diferenças entre as pessoas sejam complementares e necessárias, e não excludentes.

2.3.2 Interfaces do desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo

Enfatiza-se neste item o diálogo de ideias presente nas teorias de Henri Wallon (1879-1962) e de Lev Vygotsky (1896-1934), uma vez que ambos consideram os aspectos do desenvolvimento humano integrados ao meio ambiente. Dessa maneira, a constituição da consciência se dá pela interferência do meio social no meio orgânico.

De acordo com Oliveira (1992, p.24), Vygotsky trabalhou com o princípio de “cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.” Portanto, as funções mentais são moldáveis, modificáveis ao longo da vida por meio de articulações entre as várias áreas cerebrais.

A concepção dialética da construção do conhecimento, segundo Wallon, põe no mesmo grau de importância os aspectos motores, afetivos, cognitivos, pessoais e sociais. Wallon (1975, p.128) afirma: “O homem é um ser biológico, é um ser social e é uma e a mesma pessoa.”

Para Vygotsky, segundo Oliveira (1992, p.76), “o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção.” Vygotsky, de acordo com a autora (1992), critica a psicologia tradicional que separa o intelecto do afeto. Ele entende que a compreensão do pensamento humano se dá com base no aspecto “afetivo-volitivo”.

A partir da teoria de Vygotsky, Molon (2009) afirma que, como não há predomínio de uma função psicológica sobre a outra, elas assumem hierarquias circunstancialmente e se potencializam. Os movimentos são inter e depois intrapsicológicos e têm a vontade como orientadora dessas funções.

O sentimento, o pensamento e a vontade estão relacionados, assim como todas as funções psicológicas, ou seja, não existe uma função isolada, nem um pensamento puro e nem um afeto sem alteração, mas sim interconexões funcionais permanentes na consciência, nas quais os

sentimentos quando conscientes são atravessados pelos pensamentos, e os pensamentos são permeados pelos sentimentos, sendo que esses acontecem a partir dos e nos processos volitivos. (MOLON, 2009, p.91)

Na teoria psicogenética de Wallon, desde as primeiras fases da infância, as relações afetivas estabelecidas, tanto no meio familiar quanto no contexto pedagógico, são determinantes na construção da identidade e do caráter da criança. A estrutura orgânica modifica-se na medida em que sofre influências do ambiente, em um processo contínuo e progressivo.

Os vários estágios de desenvolvimento da criança, caracterizados por Wallon, desde o início da infância, até a vida adulta, têm como característica central a predominância alternada dos aspectos afetivos e cognitivos, numa construção progressiva e complexa, tramada com as influências do contexto. Wallon (1975) denomina esse processo de “princípio de alternância funcional”.

Galvão (2008, p.45), com base em Wallon, afirma:

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação.

Ambos os autores – Vygotsky e Wallon – consideram como marco fundamental na atividade e desenvolvimento infantil a aquisição da linguagem, integrada à atividade motora. Segundo Vygotsky (1991) a linguagem produzirá novas relações com o ambiente e a nova organização do próprio comportamento. Esse comportamento se reflete nas atitudes posturais, na entonação da voz, na articulação das ideias e em todos os processos de interação.

De acordo com Galvão (2008, p.41), “É a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos para a sua evolução.” Pela fala a criança organiza suas atividades motoras e suas percepções, o que lhe permite operações cada vez mais complexas. Assim, o pensamento verbal é produzido historicamente e culturalmente e não de forma inata.

O momento de maior significação no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e

abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (VYGOTSKY, 1991, p.27)

Dantas (1992) afirma que a afetividade e a inteligência no início da vida são sincreticamente misturadas. O processo de diferenciação se dá ao longo do desenvolvimento, alterna a predominância do aspecto cognitivo e afetivo por meio da ação psicomotora necessária à exploração da realidade. Dantas (1992, p.90), a partir de Wallon, afirma:

Depois que a inteligência construiu a função simbólica, a comunicação se beneficia, alargando seu raio de ação. Ela incorpora a linguagem em sua dimensão semântica, primeiro oral, depois escrita. A possibilidade de nutrição afetiva por estas vias passa a se acrescentar às anteriores, que se reduzem à comunicação tônica: o toque e a entonação da voz. Instala-se o que se poderia denominar de forma cognitiva de vinculação afetiva.

A organização dos processos mentais que conduz à aquisição da fala coincide com a predominância do aspecto cognitivo da afetividade. Esta fase é denominada por Wallon (1975) como “sensório-motor e projetiva”^{**}, que se estende do primeiro ao terceiro ano de vida. Tal etapa é antecedida pelo estágio *impulso-emocional* que corresponde à fase do nascimento ao primeiro ano de vida da criança. Ela se expressa basicamente por meio de emoções primárias, instrumento de interação com o meio externo.

Posterior à fase “sensório-motor e projetiva”, segue-se, de acordo com o autor (1975), um estágio denominado de *personalismo*, correspondendo à faixa dos três aos seis anos de idade. Este período se caracteriza por nova ênfase sobre o aspecto afetivo, uma vez que se caracteriza pela construção de sua consciência e de sua personalidade e esta se dá pelas interações com as pessoas de seu convívio.

O estágio que corresponde ao momento de alfabetização é denominado por Wallon de “categorial”, cuja função simbólica se afirma e impulsiona para o desenvolvimento da inteligência, a partir das conquistas das fases anteriores. Sobre esta fase Galvão (2008, p.44) afirma: “Os progressos intelectuais dirigem o interesse

^{**} De acordo com Dantas, *In* LaTaille (1992), Wallon utiliza o termo projetivo como sinônimo de simbólico.

da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio preponderância do aspecto cognitivo.”

À predominância cognitiva da fase categorial segue-se o outro estágio que Wallon denomina de “crise pubertária” na qual ocorre nova ênfase aos aspectos afetivos, uma vez que essa fase visa à elaboração dos limites da personalidade alterados pelas mudanças físicas e pelas ações hormonais próprias desse período.

O ritmo descontínuo que Wallon assinala ao processo de desenvolvimento infantil assemelha-se ao movimento de um pêndulo que, oscilando entre pólos opostos, imprime características próprias a cada etapa do desenvolvimento. Aliás, se pensarmos na vida adulta, vemos que esse movimento pendular continua presente. Faz-se visível no permanente pulsar a que está sujeito cada um de nós: ora mais voltados para a realidade exterior ora voltados para si próprio; alternando fases de acúmulo de energia, a fases mais propícias ao dispêndio. (GALVÃO, 2008, p.47)

O espaço escolar, juntamente com o ambiente familiar, constituem a identidade da criança, do adolescente, do jovem – a partir do desenvolvimento dos campos funcionais afetividade, cognição e motricidade. As interações se estabelecem desde o nascimento e vão se modificando ao longo da vida, conforme as estruturas dos contextos e os valores que os constituem.

Almeida (2004, p.98) reforça a concepção de Wallon, afirmando que: “A qualidade das relações humanas, as possibilidades econômicas, os estímulos cognitivos e afetivos terão todos uma parcela de importância na massa psíquica que constituirá o sujeito.” Essa qualidade depende diretamente das relações que o sujeito estabelece com seu meio e da intervenção pedagógica que propicie sua construção.

2.3.3 A afetividade, a emoção e o desenho no ensino da arte

A partir do conceito de sujeito concreto, indivisível na sua concepção cognitiva, motora e afetiva, inserido num tempo e espaço delimitado pelos valores que circunscrevem sua cultura, entende-se a relevância em considerar a dimensão afetiva e o seu impacto no desenvolvimento e na aprendizagem desse sujeito. Mais

especificamente, focaliza-se a relação do aspecto afetivo-emocional no processo de criação e na produção do desenho, inseridos no ensino das Artes Visuais. O entendimento da complexidade que envolve a relação sujeito e cultura é determinante para a leitura das várias narrativas verbais e não verbais expressas nas produções artísticas e no próprio corpo.

Segundo Wallon (1975), o desenvolvimento da criança caminha da socialização para a individuação, do sincretismo com o outro para a distinção de si e do outro. Os contornos de sua identidade, que se refletem nas atitudes, no comportamento e nas posturas, são ingredientes afetivos que interagem com o processo cognitivo.

Almeida (2004, p.63), ao abordar a importância da interação com o meio social afirma: “O desenvolvimento psíquico da criança é marcado pelo meio social, pelas relações que estabelece entre os indivíduos. A vida psíquica é resultado das influências do meio humano.” Assim, a interação afetiva, especificamente no processo de aprendizagem formal, alimenta o espaço de preservação da singularidade do sujeito, necessário para sua individuação e a distinção de si para o outro, por meio da convivência. A escola enquanto grupo organizado é um espaço legítimo para essa construção.

Mahoney (2000, p.21) a partir de Wallon afirma que “[...] a afetividade é um conceito amplo, que inclui um componente orgânico, corporal, motor, plástico (emoção), um componente cognitivo, representacional (sentimentos) e um componente expressivo (comunicação).” Portanto, a percepção e leitura das manifestações não-verbais são inseparáveis do processo de interação.

Segundo Almeida (2004, p.60): “Wallon enuncia que a origem da afetividade provém da atividade tônica postural, isto é, das emoções.” A afetividade é um campo que compreende a emoção, os sentimentos e os desejos. Dentre estes três aspectos, as emoções são as que exercem maior impacto corporal, possível de ser visualizado por quem observa.

Galvão (2008, p.61-62), fundamentada em Wallon afirma:

As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca. Além dessas variações no funcionamento neurovegetativo,

perceptíveis para quem as vive, as emoções provocam alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos.

Os estudos de Wallon indicam que as emoções são reações que se organizam no sistema nervoso central do cérebro, situados na região subcortical e repercutem sob diversas manifestações corporais. As emoções são então o ponto de partida para o estudo do psiquismo. A emoção deve ser considerada como elemento constitutivo da cognição, tal qual a memória, a atenção, a percepção, a vontade, a imaginação e a linguagem.

Segundo Camargo (2004, p.110):

É da relação emocional com o outro, indiferenciada e não mediada no início, aos poucos significada e diferenciada, que irão nascer outras funções mais elevadas do que a sensório-motor inicial: a função simbólica, a atividade intelectual e as condutas sociais.

Damásio (2006, p. 168) propõe: “Com efeito, a etimologia da palavra sugere corretamente uma direção externa a partir do corpo: emoção significa literalmente ‘movimento para fora’.” O autor (1996, p.158) defende que as emoções desempenham “uma função na comunicação de significados” e podem “desempenhar um papel de orientação cognitiva”. As situações e as emoções têm correspondência mútua, constituem uma forma geral de reagir. A cada nova situação a reação emocional se modifica, portanto, não é fixa. Segundo Wallon (1968, p. 134): “As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes, que, para cada uma, correspondem a uma determinada espécie de situação.”

À medida que as atitudes e as reações emocionais são internalizadas, elas aparecem novamente como respostas a situações similares. Por outro lado, surgem atitudes e reações novas ou combinadas a partir de situações ainda não vivenciadas. São linguagens do corpo, da face, visualizadas e sentidas nos gestos, nas expressões, abertas para significações e interpretações.

Damásio (2006, p.175) explica que:

Se uma emoção é um conjunto das alterações no estado do corpo associadas a certas imagens mentais que ativaram um sistema cerebral específico, *a essência do sentir de uma emoção é a experiência dessas alterações em justaposição com as imagens mentais que iniciaram o ciclo.* (itálico do autor)

A afirmação do autor propõe pensar sobre a complexidade do processo de construção de referências estético-visuais ao longo da vida e da importância do desenvolvimento da atividade simbólica desde as fases iniciais da criança. O desenvolvimento das linguagens visuais é favorecido pelas elaborações das imagens mentais.

A primeira função da emoção é de comunicação. Na medida em que amadurece, torna-se parte das interações sociais, da construção das linguagens e de toda atividade simbólica. Embora a ampliação das linguagens leve a criança a manifestar com menos ênfase algumas expressões emocionais, essas estão integradas a todo o percurso humano. Camargo (2004, p.107) afirma que:

Em razão de sua densidade fisiológica e motora, a emoção pode voltar a formas primeiras de expressão, quando a cognição não foi estabelecida ou se deu em outro contexto. Em suma, ocorre um processo contínuo de resignificação das experiências emocionais, dependendo do momento da vida da pessoa.

Essa afirmação leva a refletir sobre a importância da atenção aos aspectos posturais dos alunos. Eles delineiam características relevantes sobre si, sua integração com o meio e as possibilidades de mobilização por intervenções pedagógicas, culturais, artísticas que favoreçam a construção e o fortalecimento da identidade e da individuação. Para Mahoney (2000, p.21): “A emoção, ao se expressar pelo corpo, dá ao bom observador indícios de como o aluno está se posicionando ante as várias exigências da escola: assustado, com medo, com raiva ou com tranquilidade, prazer, alegria.” Em razão da sua relevância, esse termômetro emocional deve ser considerado como parte integrante da aprendizagem, orientando as ações pedagógicas.

Ao considerar a integração entre as emoções e os movimentos dos alunos, Galvão (2008, p.66) afirma: “Permitindo acesso à linguagem, podemos dizer que a emoção está na origem da atividade intelectual. Pelas interações sociais que propicia, as emoções possibilitam o acesso ao universo simbólico da cultura.”

Para Vigotski (2003) o processo de criação tem uma relação direta com os conteúdos afetivos e emocionais. Eles mobilizam as imagens sentidas e percebidas e as transformam em referências que alimentarão sua criação, seja ela para a arte,

para a ciência ou para fins técnicos/tecnológicos. A imaginação tem vinculação direta com a realidade e se constrói numa relação dialética com os sentimentos individuais.

Todas las formas de la representación creadora encierran en si elementos afectivos. Esto significa que todo lo que edifique la fantasía influye recíprocamente en nuestros sentimientos, y aunque ese edificio no concuerde, de por sí, con la realidad, todos los sentimientos que provoque son reales, efectivamente vividos por el hombre que los experimenta. (VIGOTSKI, 2003, p.23)

A citação do autor afirma a pertinência do processo imaginário (fantasia) com a elaboração cognitiva e os aspectos afetivos e emocionais. As imagens mentais e os recursos da imaginação são elaborados a partir dos dados externos que se combinam com os conteúdos internos do sujeito, nos quais a afetividade é condutora. A mediação pedagógica tem relação direta na ampliação do processo criador e com o desenvolvimento dos aspectos cognitivos a partir das interações afetivas. Especificamente no Ensino da Arte, a mediação com objetos, imagens e sonoridades, por exemplo, pode favorecer interações mais significativas.

Segundo Vigotski (2003), uma das formas de vinculação da imaginação com a realidade que desencadeiam os processos de criação é denominada de “enlace emocional”. Este se manifesta por imagens mentais, ideias e impressões de acordo com o estado emocional, caracterizando a reciprocidade entre imaginação e emoção.

Los psicólogos han advertido hace mucho tiempo el hecho de que todo sentimiento posee además de la manifestación externa, corpórea, una expresión interna manifestada en la selección de pensamientos, imágenes e impresiones. (*Ibidem*, p.21)

As imagens internas, construídas no processo imaginário, servem também, de acordo com Vigotski (2003), de expressão interna para os sentimentos humanos. Observa-se aqui a vinculação direta entre o imaginário coletivo (social) e o individual, os quais se constituem reciprocamente. A esse respeito Galvão (2008, p. 29) aborda:

Entre os fatores de natureza orgânica e os de natureza social as fronteiras são tênues, é uma complexa relação de determinação recíproca. O homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto, a uma dupla história, a de suas disposições internas e das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência.

Camargo (2006, p.30), baseada em Vygotsky, ressalta: “A integração da emoção com as outras funções psicológicas se dá através da interiorização de significados na atividade social dos indivíduos.” A dinâmica cooperativa entre os alunos na sala de aula é favorecedora das interações sociais, bem como propõe a mobilização individual e coletiva para as ações de aprendizagem.

Freire (2005, p.86), ao abordar a “dialogicidade”, faz uma reflexão acerca da postura de curiosidade para a qual o ímpeto de aprendizagem cresce: “Nesse sentido, o bom professor é aquele que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento.” Essa postura mobiliza ações voluntárias e atitudes de aprendizagem.

Na construção dessas ações pedagógicas voluntárias é fundamental considerar o potencial individual do aluno, com vistas à superação de dificuldades e reforçar suas capacidades, integradas à produção dos conhecimentos. As atitudes tônico-posturais, além das expressões gestuais e faciais oferecem indicativos ao professor observador sobre modos de condutas com os alunos, bem como estratégias para a aprendizagem de cada um.

Segundo Almeida (2004), a escola propicia ao aluno o estabelecimento de “relações simétricas” entre seus colegas, e “relações assimétricas” entre ele e os professores, favorecendo a variação das interlocuções e novas interações. Essa dinâmica de relações pode contribuir para a compreensão e a “flexibilização” das dimensões psicomotora, afetiva e cognitiva, o que propicia ao aluno um desenvolvimento mais qualitativo e integrado. Acredita-se na importância do docente conhecer mais sobre as estruturas psíquicas que sustentam as várias faixas etárias dos alunos, bem como conhecer e descobrir suas peculiaridades, como expressões corporais e gestuais, manifestações de afeto, relações de atrito, lideranças ou apatias, por exemplo.

Segundo Camargo (2004, p.29):

O mundo dos afetos é um mundo real que interage de forma contínua e forte sobre a vida dos indivíduos, sejam eles alunos ou professores. [...] E a escola é o espaço em que os atores sociais que nela atuam, para ensinar ou para aprender, devem expor, construir e reconstruir seus sentimentos e emoções como função integradora do processo ensinar-aprender.

Goodman, citado por Camargo (2004, p.105-106) propõe que a emoção e o sentimento sejam aliados à cognição em várias experiências, inclusive na estética. “Na arte, e penso que também na ciência, a emoção e a cognição são interdependentes: o sentimento sem entendimento é cego, e o entendimento sem sentimento é vazio.”

A partir dessa compreensão, entende-se a dimensão afetiva e sensível inseparável da constituição do sujeito, e, portanto, necessário em todo o percurso de construção de conhecimento formação do mesmo. Ao contrário, essa dimensão é entendida como antena para o acesso às subjetividades e às singularidades que compõem as histórias dos sujeitos e, conseqüentemente, as histórias sociais.

Segundo Pesavento (2008, p.186):

As sensibilidades são uma forma de apreensão e de conhecimento do mundo para além do conhecimento científico, que não brota do racional ou das construções mentais mais elaboradas. [...] Como forma de ser e estar no mundo, a sensibilidade se traduz em sensações e emoções, na reação quase imediata dos sentidos afetados por fenômenos físicos ou psíquicos, uma vez em contato com a realidade.

A Arte, em sua proposta formativa, é entendida como construtora de valores estéticos e ela é ainda geradora de sentimentos os quais Langer (1980, p.386) define como “fluxo de tensões e soluções.” De acordo com a autora:

Provavelmente toda emoção, toda tonalidade emocional, estado de ânimo ou mesmo ‘senso de vida’ pessoal ou ‘senso de identidade’ é uma interação especializada e intrincada, mas definida, de tensões – tensões reais, nervosas, musculares, que ocorrem em um organismo vivo.

Importa entender o Ensino de Arte e o espaço do desenho na escola a partir da perspectiva do sujeito afetivo-cognitivo-emocional cujos movimentos entre o sentir, o apreender e o perceber geram também estados de tensão na busca de soluções. Isso significa pensar nas linguagens de expressão necessárias à escola, e mais especificamente, ao Ensino de Arte.

Ora, ao entender o desenho como uma linguagem integrada à vida psíquica, entende-se que sua prática é parte da história pessoal de cada sujeito escolar. E como um produto histórico, revela os conteúdos desse sujeito, sua forma de ser, estar e sentir-se no mundo, e todas as narrativas que as interações pedagógicas puderem oferecer.

Derdyk (1989, p.73) propõe que: “O tempo do desenho corresponde a um tempo mental e emocional onde prevalece o ritmo individual de execução. No jogo do desenho, o tempo e o espaço são transformados.” Assim, é necessária a atenção ao tempo individual para o desenvolvimento do processo, com vistas ao acompanhamento sistemático do processo de desenhar.

Derdyk (1989, p.60) afirma:

Quando desenha no papel, objeto que existe fora dela, a criança interage com ele, com o lápis, a cor, o chão, a parede, ligando a sua ação com os mais diversos movimentos corporais: exclama, canta, balança-se ou até mesmo manifesta o silêncio. A criança promove uma comunhão entre ela e o meio, entre ela e o cosmos. A propriedade que a criança estabelece com os seres, com os objetos, com as situações, depende da intensidade afetiva, do tônus energético que ela mantém como qualidade de relação com o mundo.

Ao pensar na experiência gráfica como atividade significativa para a construção de linguagens, na qual todo o ser se mobiliza, observa-se a relevância de sua prática nas várias etapas e níveis de ensino. Isso porque se configura como atividade criadora. Derdyk (1989, p.121) afirma: “No ato de desenhar está implícita uma conversa entre o pensar e o fazer; entre o que está dentro e o que está fora”.

Ferreira (1998, p.105), fundamentada na teoria de Vygotsky, afirma que: “O desenho da criança é o ‘lugar’ do provável, do indeterminado, das significações. Estas se tornam múltiplas e indefinidas pela própria possibilidade de interpretação.” Embora a autora situe sua análise na criança, é possível considerar que a colocação dela é pertinente a outras faixas etárias. Afinal, a própria Arte assume-se como lugar de muitas possibilidades. Assim, a construção de sentidos e a relação estética com esta linguagem não são restritas a uma faixa etária ou a uma condição específica de aprendizagem. Ao contrário, assim como as demais linguagens da Arte, é possível a todos os sujeitos que tiverem acesso à sua aprendizagem.

Reily (2001, p.139) acrescenta fatores que influenciam diretamente no nível de elaboração artística: “o interesse do indivíduo em participar dessa atividade, o nível de autocrítica e o próprio significado da arte para sua vida.” Portanto, levando em conta os aspectos abordados anteriormente, compreende-se a linguagem gráfica como uma construção aberta que revela e desvela dos sujeitos conteúdos preciosos de seu modo de pensar, conhecer, sentir e perceber.

3 O AUTISMO E O DESENVOLVIMENTO DAS APRENDIZAGENS

"O que em mim sente está pensando."

Fernando Pessoa

Abordar o autismo e suas especificidades exige do pesquisador um olhar múltiplo. O diálogo com diversos campos do conhecimento é favorecedor de um enfoque que considere a pessoa autista e todo o seu potencial de aprendizagem. Acredita-se que o estudo multidisciplinar amplia o olhar sobre essa síndrome e ainda as intervenções pedagógicas que favoreçam seu processo de desenvolvimento.

Baptista e Bosa (2002) fazem uma analogia do estudo do autismo com a viagem a partir de uma crônica de Martha Medeiros⁹. Os autores detectam a necessidade de mudança de paradigmas acerca do estudo do autismo e os desafios para se superar barreiras e preconceitos histórica e culturalmente construídos.

Medeiros (1999), citada por Baptista e Bosa (2002, p.12) aponta:

Viajar é transportar-se sem muita bagagem para melhor receber o que as andanças têm a oferecer [...] é despir-se de si mesmo, dos hábitos cotidianos, das realidades previsíveis, da rotina imutável, e renascer virgem e curioso, aberto ao que lhe vai ser ensinado. [...] Viajando você é reinventado. [...] Sair de casa é a oportunidade de sermos estrangeiros e independentes, e essa é a chave para aniquilar tabus.

Em uma viagem conta-se sempre com o imprevisível, com a surpresa, com o inesperado. Não raro é esse inesperado o motivo do registro fotográfico, da memória e do relato da própria viagem. A partir dessa analogia, compreende-se que a abordagem e as considerações sobre o autismo partem do pressuposto da diversidade e da crença de que a relação com a diferença é marcadamente qualitativa na intervenção pedagógica da Arte, tema a ser desenvolvido no decorrer deste capítulo.

O estudo do autismo em uma perspectiva multidisciplinar propõe "flexibilizar" as bagagens anteriormente formadas e despertar para as possibilidades na relação com o novo e com o imprevisível, similar ao olhar do viajante sobre uma terra

⁹ MEDEIROS, Martha. **Trem bala**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

desconhecida. Essa “flexibilização” implica uma construção em que se considere a diferença uma marca qualitativa na relação com o outro, e o mistério uma chave para a interação.

De acordo com Baptista e Bosa (2002, p.12),

O autismo exige uma constante aprendizagem, uma (re)visão contínua sobre nossas crenças, valores e conhecimentos sobre o mundo e, sobretudo, sobre nós mesmos – uma ‘viagem para os viajantes’, utilizando como analogia, a crônica de Martha Medeiros sobre os viajantes.

A fim de se dar conta da complexidade que envolve o estudo do transtorno autista e sua pertinência com as aprendizagens no Ensino da Arte, este capítulo estudará as características desse transtorno e as inter-relações com as aprendizagens em Arte, especificamente com o desenho, a partir de uma perspectiva inclusiva.

Salienta-se aqui que o enfoque desta pesquisa visa a contribuir para este campo de estudo, verificada a escassez de pesquisas que envolvem o Ensino de Arte e a área de Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, mais especificamente o autismo. Como o tema é complexo e envolve desdobramentos, pretende-se aqui abordar os aspectos mais relevantes que interagem e influenciam diretamente a experiência de Ensino de Arte a ser tratada posteriormente.

3.1 TGD E A SÍNDROME DO AUTISMO

Um dos desafios que se apresenta até a atualidade para as ciências da saúde e para o campo pedagógico é o enquadramento preciso dos transtornos do desenvolvimento humano. Em virtude da variação de sintomas e da complexidade de combinações das suas características, os transtornos mentais e emocionais e ainda as síndromes que impedem o desenvolvimento normal de crianças, jovens e adultos, é um dos campos mais desafiadores para a atuação médica e também pedagógica.

Embora as neurociências venham evoluindo expressivamente em suas pesquisas nas últimas décadas e a tecnologia esteja à frente e contribui para a detecção, o diagnóstico e o tratamento de uma série de doenças e transtornos

mentais, o autismo é ainda cercado de mistério e de imprecisões. A variabilidade dos sintomas, a intensidade com que eles se manifestam e as combinações em cada pessoa acometida, fazem dessa síndrome um desafio que exige intervenções personalizadas, específicas para cada sujeito.

No âmbito médico, o autismo está incluído no DSM-IV¹⁰ em uma categoria ampla denominada Distúrbios Gerais do Desenvolvimento, enquanto na CID-10¹¹ o distúrbio está inserido no grupo dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. Em ambos os documentos o autismo se localiza em campos da psiquiatria de complexo diagnóstico, cujos estudos têm se efetivado de maneira a proporcionar aos seus pacientes subsídios para melhor qualidade de vida e de desenvolvimento.

De acordo com Bosa, apud Baptista e Bosa (2002, p.28):

Tanto a *CID-10* quanto o *DSM-IV* estabelecem para o transtorno autista o comprometimento em três áreas principais: alterações qualitativas das interações sociais recíprocas; modalidades de comunicação; interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos.

Bosa (2002) cita que há outras classificações para o autismo, como por exemplo, a classificação francesa e o GAP – Grupo para o Avanço da Psiquiatria, que enquadram o autismo no grupo das psicoses ou dos transtornos psicóticos. Embora as diferenças sejam relacionadas aos mecanismos explicativos a respeito da etiologia, as classificações são concordantes em relação aos sintomas e características do distúrbio. Para fins desta pesquisa será adotada a caracterização dos documentos DSM-IV e CID-10 por serem os norteadores dos pareceres legais no Brasil.

No âmbito educacional, o Ministério da Educação – MEC possui a Secretaria de Educação Especial, responsável pelos documentos e diretrizes em nível nacional, referentes ao tratamento dos alunos com necessidades educacionais especiais – NEEs. Tais diretrizes viabilizam e asseguram as leis e os decretos da Constituição

¹⁰ DSM-IV (*Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disease*) Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – publicado pela APA – Associação Psiquiátrica Americana em 1994. Classifica o autismo como um transtorno generalizado do desenvolvimento, sob o código F-84.0.

¹¹ CID-10 (Classificação Internacional de Doenças) versão em espanhol publicada em 1993 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) cujo título original é *ICE – 10 – Classification of mental and behavioral disorders: diagnostic criteria for research* (1992). Classifica também o autismo sob o mesmo código, F-84.0, no grupo dos transtornos generalizados do desenvolvimento.

Nacional. Dentre essas necessidades especiais estão os alunos com TGD englobando o autismo.

Durante a década de 1990, a partir de mudanças ocorridas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e com engajamento do Brasil no movimento mundial de Educação Inclusiva, o MEC adotou a nomenclatura “Condutas Típicas”, inserida nas Necessidades Educacionais Especiais – NEEs – para referenciar os distúrbios de comportamento de alunos. Ele refere-se a:

Manifestações típicas das síndromes e quadros neurológicos, psicológicos ou psiquiátricos persistentes que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado. (BRASIL, 1994)

A partir do Documento Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Portaria nº 555 de 07/01/08), o Ministério da Educação passou a adotar a nomenclatura Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD – como terminologia em substituição a Condutas Típicas. Documentos anteriores a essa data utilizam a terminologia Condutas Típicas e no caso de citações desses documentos, o termo aparecerá no decorrer do texto.

Nesta investigação focalizam-se as Diretrizes e demais documentos da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná – SEED/PR¹² – responsável pela infraestrutura das escolas e pelo atendimento especializado nas escolas estaduais e nas conveniadas. O estudo de caso a ser abordado no próximo capítulo está situado nesta realidade.

No Paraná, a SEED tem o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional – DEEIN – o responsável, juntamente com o Conselho Estadual de Educação – CEE –, pelo provimento das diretrizes, normas e demais documentos e infraestrutura para o atendimento escolar de alunos com TGD, dentre eles alunos com autismo. A SEED (2009, p.20) orienta:

¹² O atendimento à área de Educação Especial, a ser abordada posteriormente, ocorre no Paraná pela SEED desde 1963, de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos (PARANÁ, 2006).

Alunos da área de Transtornos Globais do Desenvolvimento são aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, alterações qualitativas das interações sociais e na comunicação, um repertório de interesses restrito, estereotipado e repetitivo, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares. Incluem-se nesse grupo educandos com: Autismo clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância (psicoses) e Transtornos Invasivos sem outra especificação.

Considera-se de fundamental importância a compreensão prévia do conceito de autismo, de acordo com os critérios clínicos vigentes, bem como a situação do distúrbio em termos psicopedagógicos. Esse transtorno vem sendo estudado sistematicamente desde a década de 1940, em especial a partir das pesquisas do médico psiquiatra austríaco, radicado nos Estados Unidos, Dr. Leo Kanner (1894-1981), e também pelo médico vienense Dr. Hans Asperger (1906-1980)¹³. Ambos identificaram e descreveram os sintomas constantes nos casos de autismo, analisados a seguir.

3.1.1 Caracterização do Autismo

De acordo com Bosa (*op. cit.*), o termo “autismo” é derivado do grego: *autos* = si mesmo e *ismos* = disposição ou orientação. Segundo Orrú (2009, p.17): “É um termo usado, dentro da psiquiatria, para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo.”

Já para Castanedo (2007, p.220): “O autismo é tão antigo quanto a própria história. Sempre existiram crianças com condutas estranhas ou autistas, crianças que, como o próprio termo grego indica (autismo de *authos*), estão escondidas em si mesmas.” Schwartzman (2003, p.102) aponta o equívoco que perdurou durante décadas a respeito da doença, como se a conduta da criança fosse gerada por fatores externos a ela:

¹³ A obra do médico psiquiatra Dr. Hans Asperger tornou-se mais conhecida e divulgada apenas a partir de 1980, com as traduções de sua obra da língua alemã para a inglesa.

Uma analogia muito frequentemente feita é aquela na qual a criança autista é vista como uma criança inteiramente normal, presa no interior de uma redoma de vidro que a isola do mundo exterior. Esta forma de entender o autismo dá a falsa ideia de que, uma vez quebrada a tal redoma, estaremos frente a uma criança que saiu ou emergiu de seu estado autístico. Na verdade, o impedimento ao relacionamento com o meio exterior está no modo de funcionamento anormal do SNC¹⁴, e não em algum fator externo ao paciente.

O vocábulo “autismo” apareceu inicialmente para descrever sintomas da esquizofrenia (Bleuler, 1911).¹⁵ Esta patologia envolve também comprometimento nas relações interpessoais. Inicialmente o autismo foi enquadrado nessa categoria; porém, com os estudos de Kanner (1943) e de Asperger (1944) foi possível verificar as diferenças e especificidades de cada transtorno.

Segundo Bosa (2002, p.26):

Tanto Kanner quanto Asperger empregaram o termo para chamar a atenção sobre a qualidade do comportamento social que perpassa a simples questão do isolamento físico, timidez ou rejeição do contato humano, mas se caracteriza, sobretudo, pela dificuldade em manter contato afetivo com os outros, de modo espontâneo e recíproco.

As pesquisas de Kanner (1943) e de Bettenheim (1967), de acordo com Castanedo (2007), indicavam o quadro autístico como uma patologia emocional, causada pela incapacidade afetiva dos pais, responsabilizados pelo agravamento das condutas da criança. O tratamento indicado era o afastamento dos pais e da possível influência patológica deles sobre o filho.

Para Kanner, o transtorno afetivo era primário, a causa; e o cognitivo o efeito. No entanto, Rutter (1983) demonstrou que o autismo é um transtorno cognitivo que envolve processos de percepção, atenção, memória e pensamento e que a maioria das crianças autistas sofre também de DM¹⁶. (CASTANEDO, 2007, p.222)

O avanço das pesquisas nas décadas seguintes (Rutter e Schopler, 1976; Ritvo, 1985; entre outros) possibilitou maior conhecimento sobre o transtorno. De fato, elas comprovaram ser o déficit no desenvolvimento, segundo Castanedo (*op.*

¹⁴ SNC é a abreviação utilizada no campo das ciências da saúde para Sistema Nervoso Central.

¹⁵ Segundo Orrú (2009, p. 19) Bleuler foi o “introdutor do termo ‘autismo’ para designar a perda de contato com a realidade, desencadeando uma impossibilidade ou extrema dificuldade de comunicação com as pessoas.”

¹⁶ DM é a abreviação comumente utilizada para Deficiência Mental.

cit.) ligado a “diversas categorias de patologia cerebral” e não a uma psicodinâmica familiar desequilibrada.

A partir desse momento, o autismo passou a ser considerado um transtorno do desenvolvimento, causado por uma anormalidade bioquímica ou neurofisiológica do cérebro (Schopler e Reichler, 1971; Rutter e Schopler, 1976) e não como um transtorno afetivo (psicogênico), produzido pela psicopatologia dos pais, como pretendiam Bettelheim (1967) e Kanner (1943). (*Ibidem*, p. 221).

Ainda de acordo com Castanedo (2007), os estudos de Kanner significaram o início das pesquisas centradas no desenvolvimento da criança autista. A publicação do artigo intitulado “*Autistic disturbance of affective contact*” (Alterações autísticas do comportamento afetivo), em 1943, era um relato de onze casos de crianças, oito meninos e três meninas, com comportamento de isolamento social, com dificuldades na comunicação, com problemas comportamentais e atitudes inconsistentes.

O autismo infantil pode ser considerado um distúrbio do desenvolvimento caracterizado por um quadro comportamental peculiar e que envolve sempre as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento em graus variáveis de severidade; este quadro é, possivelmente, inespecífico, e representa uma forma particular de reação do sistema nervoso central em períodos precoces do desenvolvimento. (SCHWARTZMAN, 2003, p.11)

Essas características estabeleceram as diferenças entre o diagnóstico de autismo e de outros transtornos mentais. No DSM-IV, o autismo infantil (AI) foi incluído dentro de uma categoria ampla denominada de Distúrbios Gerais do Desenvolvimento. Segundo a APA (2000, p.66):

As características essenciais do Transtorno Autista são a presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou prejudicado na interação social e comunicação e um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e idade cronológica do indivíduo.

Conforme afirma Schwartzman (2003) o quadro autístico pode surgir a partir dos primeiros meses de vida da criança e o diagnóstico se completa, obrigatoriamente, até o quinto ano de vida. E para Asperger *apud* Rivièrè (2004,

p.77): “O transtorno fundamental dos autistas é a limitação de suas relações sociais. Toda a personalidade dessas crianças é determinada por tais limitações.” Rivière (2004, p.235) continua:

Asperger assinalava estranhas pautas expressivas e comunicativas dos autistas, as anomalias prosódicas e pragmáticas de sua linguagem (sua melodia peculiar ou falta dela, seu emprego muito restrito como instrumento de comunicação), a limitação, a compulsividade e o caráter obsessivo de seus pensamentos e ações e a tendência dos autistas a guiar-se exclusivamente por impulsos internos, alheios às condições do meio.

As características assinaladas acima, quando se manifestam em idade precoce, levam muitos pais a suporem que seu filho apresente problemas de audição ou surdez, já que a criança não dirige o olhar ou não atende aos chamados. Como afirma Orrú (2009), o período para o reconhecimento da síndrome é incerto, tanto para os pais como para os médicos, em virtude da variação das características e da intensidade com que os sintomas se manifestam, além do fato de não ser uma síndrome identificada por exames laboratoriais.

De acordo com Schwartzman (2003, p.3):

O Autismo Infantil (AI) é um distúrbio do desenvolvimento com bases neurobiológicas, que afeta cerca de 4 a 10 em cada 10.000 indivíduos, e cuja incidência é maior em indivíduos do sexo masculino, na proporção de quatro indivíduos do sexo masculino para cada um do sexo feminino.

O DSM-IV (APA, 2000) traz a prevalência de 2 a 5 casos para cada 10 mil nascimentos. A partir das pesquisas de Wing e Gould (1979), Castanedo (2007) considera que há características autísticas presentes em outros casos, o que elevaria essa proporção para até 22 casos a cada 10 mil pessoas.

Irarrázaval, Brokering e Murillo (2005, p.53) explicitam o aumento do diagnóstico de casos de autismo: “[...] el acuerdo general es que sí existe cierto aumento de la prevalencia de esta patologia a alrededor de 10/10.000 niños autistas.” De acordo com os autores, esse aumento se deve a mudanças nos critérios diagnósticos e ao maior conhecimento, além do maior número de pesquisas da comunidade médica sobre essa patologia.

De acordo com Bosa (2002), há evidências de que a síndrome nas meninas afetadas se manifesta com mais severidade, principalmente pelo fato de esse gênero apresentar associado a esse transtorno QI mais baixo do que o dos meninos.

O DSM-IV (APA, 2000) apresenta algumas das possíveis doenças associadas ao autismo. Dentre elas está o retardo mental, que pode variar do nível moderado ao profundo, com sintomas de alteração substancial da capacidade de comunicação verbal. De acordo com Schwartzman (2003, p.71), “Muito embora pacientes com autismo possam funcionar com todos os níveis de inteligência, até mesmo com inteligência acima da média, cerca de 70%-85% apresentam algum grau de deficiência mental.”

Schwartzmann continua (*Ibidem*, p.107):

Estima-se que 60%-70% das crianças com AI têm deficiência mental variando de leve a severa; 20%-35% apresenta inteligência limítrofe-normal (QI entre 70-100); e menos de 5% tem QI superior a 100. Mesmo os assim chamados autistas de bom rendimento apresentam prejuízos importantes na linguagem/comunicação e no comportamento.

Segundo Rivière (2004, p.241): “O rótulo ‘autismo’ parece remeter a um conjunto bastante heterogêneo de individualidades, cujos níveis evolutivos, necessidades educativas e terapêuticas e perspectivas vitais são bastante diferentes.” Rivière (*Idem*) aborda seis fatores que influenciam diretamente nas alterações autísticas:

1. A associação ou não do autismo com atraso mental mais ou menos grave.
2. A gravidade do transtorno que apresentam.
3. A idade – o momento evolutivo – da pessoa autista.
4. O sexo: o transtorno autista afeta com menos frequência, porém com maior gravidade de alteração, as mulheres do que os homens.
5. A adequação e a eficiência dos tratamentos utilizados e das experiências de aprendizagem.
6. O compromisso e o apoio da família.

Ainda segundo Rivière (*op. cit.*), há doze dimensões diferenciadas que compõem o quadro de autismo e todos aqueles que envolvem o autismo. Justifica-se aqui a transcrição adaptada dessas doze dimensões, por causa da clareza e da organização com que são apresentadas ao leitor. Essas dimensões autísticas, de acordo com Rivière (2004) se alternam sistematicamente:

1º: Transtorno qualitativo das relações sociais: “Na maioria das explicações do autismo, a ‘solidão’, a incapacidade ou a dificuldade de relação, é considerada a raiz essencial do transtorno.” (RIVIÈRE, 2004, p.242)

2º: Transtorno qualitativo das capacidades de referência conjunta (ação, atenção e preocupação conjuntas): “Em todo espectro autista, EA, manifesta-se uma dificuldade característica de compartilhar focos de interesse, ação ou preocupação com as outras pessoas.” (*Ibidem*, p.243)

3º: Transtorno das capacidades intersubjetivas e mentalistas: pode ser definido, conforme descreve Rivière (*Ibid.*, p.244) pelo aspecto tanto afetivo quanto cognitivo:

Por um lado, os autistas ‘não compreendem bem que tipo de seres são as pessoas’: literalmente, ‘não sabem o que fazer com elas’. Por outro, têm dificuldades de empatizar com as pessoas, de sentir com elas: dificuldades que não parecem ser meramente cognitivas.

4º: Transtorno qualitativo das funções comunicativas: diz respeito à dificuldade em comunicar-se. Segundo Rivière (2004) pode ocorrer desde a ausência de comunicação até a conduta de pedir, porém sem o compartilhar experiências, ou ainda em casos menos severos, condutas comunicativas sem subjetividade ou manifestações do mundo interior.

5º: Transtorno qualitativo da linguagem expressiva: se caracteriza, conforme Rivière (*Ibid.*, p. 245) pela “dificuldade extrema para desenvolver a linguagem em seu período crítico de desenvolvimento, por carecer de *inputs* intersubjetivos que ‘disparam’ ou põem em prática os mecanismos específicos de aquisição lingüística.”

Nos casos em que não ocorre o mutismo total, ocorrem alterações peculiares como a ecolalia, a inversão de formas dêiticas, a literalidade extremada dos enunciados e das formas de compreensão, o laconismo, a presença maciça de formas imperativas e a ausência ou limitação das declarativas, a emissão de verbalizações semanticamente vazias, irrelevantes ou pouco adequadas às situações interativas e uma limitação extrema das competências de conversa e discurso. (RIVIÈRE, 2004, p. 245)

6º: Transtornos qualitativos da linguagem receptiva: como os demais, ocorrem em níveis variáveis. Segundo Rivière (*Idem*): “há autistas que nunca

respondem à interação verbal ou, nos casos mais sérios, comportam-se como se não ouvissem.”

7º: Transtornos qualitativos das competências de antecipação: diz respeito à “exigência inflexível de um mundo sem mudanças, completamente previsível”. Rivière (2004, p.246) afirma que, do ponto de vista cognitivo, as anomalias na antecipação estão ligadas à limitação no processo de formação ou uso de esquemas.

Um mundo cognitivo sem esquemas é um caos fragmentário, em que as realidades que não se acomodam mimeticamente ao já ocorrido são novidades aterrorizantes, cognitivamente incompreensíveis e emocionalmente inaceitáveis.

8º: Transtornos qualitativos da flexibilidade mental e da flexibilidade comportamental: caracterizam-se pelo padrão inflexível do funcionamento mental. Segundo Rivière (*Idem*):

As estereotipias motoras, a realização de rituais repetitivos, a obsessão por certos conteúdos mentais, a inflexível oposição a mudanças ambientais às vezes mínimas configuram um estilo mental e comportamental característico do transtorno autista, mas que afeta também outros quadros que incluem espectro autista.

9º: Transtorno do sentido da atividade própria: conforme apresenta Rivière (*Ibid.*, p.247) ele está diretamente relacionado aos transtornos aos dois transtornos anteriores: “em tudo isso há uma marca característica da dificuldade de dar sentido à ação própria.” [...] “A limitação ou a ausência de finalidade na conduta é um dos traços que definem o espectro autista.”

10º: Transtornos qualitativos das competências de ficção e das competências de imaginação: sobre este aspecto Rivière (*Idem*) afirma:

Se levarmos em conta o importante papel evolutivo que tem o jogo simbólico, sua propriedade de ser uma exploração que a própria criança realiza no que Vygotsky chama de sua ‘zona de desenvolvimento proximal’ e de permitir o ‘deságüe’ e a expressão simbólica das emoções, poderemos compreender as conseqüências que têm a ausência desse instrumento essencial de que a criança dispõe para o seu desenvolvimento.

11º: Transtorno qualitativo das capacidades de imitação: a incapacidade de imitar é, ao mesmo tempo, um reflexo e uma condição das limitações para simbolizar, presentes nas pessoas autistas. De acordo com o autor (2004, p.248):

Por um lado, essas deficiências específicas das capacidades imitativas expressam as dificuldades com que se deparam as pessoas com TA para refletir um sentido da 'identidade com os outros', que, em última análise, é uma expressão fundamental de intersubjetividade. Por outro lado, bloqueiam a aquisição de funções superiores, para cujo desenvolvimento a imitação é importante ou necessária.

12º: Transtornos da suspensão ou da capacidade de se criarem significantes: segundo Rivière (*Idem*), são as dificuldades das pessoas autistas para:

Realizar diferentes espécies de atividades ou funções que são aparentemente heterogêneas, mas que parecem exigir em diferentes graus o funcionamento de um mecanismo mental de grande importância para criar e compreender significantes.

Os transtornos anteriormente apresentados se manifestam em diversos níveis, com características e peculiaridades em cada sujeito, para o qual se deve levar em conta também o contexto cultural e as influências externas em seu desenvolvimento. Lebovic e Mazet (1991, p.100) reforçam esta ideia:

A análise das pesquisas sobre o autismo mostra bem a inter-relação entre as diferentes áreas recortadas pela psicologia tradicional e aponta a necessidade de trabalhar as noções de estratégias e processo de desenvolvimento. É necessário definir modelos que integrem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, levando em conta as correlações temporais.

Para esses autores (1991), tanto as pesquisas sobre as causas orgânicas, quanto as pesquisas bioquímicas apontam ainda para dados imprecisos acerca das causas do transtorno autista, o que reforça a necessidade de estudos multidisciplinares para o conhecimento amplo. Segundo Orrú (2009, p.28):

Dentre as diversas condições médicas associadas ao autismo, as que mais se destacam são: a síndrome de Down, epilepsia, X-Frágil e problemas pré-

natais e perinatais. Há também infecções que podem ser associadas a possíveis causas do autismo: Toxoplasmose (pré-natal), Varicela (pré-natal), Caxumba (pré-natal), Citomegalovírus (pré-natal), Sífilis (pré-natal), Herpes Simples (pré-natal) e Rubéola (pré-natal).

Irarrázaval, Brokering e Murillo (2005, p.56-57), ao tratarem do comprometimento neurológico, afirmam:

Las primeras evidencias que surgen sobre el compromiso neurológico del autismo es la presencia de una elevada comorbilidad con otras enfermedades neurológicas: retardo mental (hasta 80% de los casos); convulsiones, presentes en autistas mayores de 5 años hasta en el 25% de los casos; anormalidades inespecíficas del electroencefalograma muy frecuentes y la presencia de esclerosis tuberosa hasta en un 10% de los casos.

Fonseca (2005, p.50) confirma que os estudos atuais propõem ser o autismo de origem diversa, desde síndromes com retardo mental, esclerose tuberosa, casos de rubéola congênita, até fatores ambientais. “No entanto, a maior parte dos casos parece surgir da suscetibilidade especial que se combina com um ambiente que não teve (naquele momento e por várias razões, até por desconhecimento) possibilidade de neutralizá-la.” Ainda para Fonseca (2005), o diagnóstico e a intervenção precoce poderiam evitar prejuízos maiores às crianças que não aproveitam o potencial oferecido em seu ambiente. Nestes casos, a investigação, o tratamento e as intervenções psicopedagógicas são fatores determinantes para a minimização dos déficits dessa criança.

Portanto, a implicação mútua dos campos de estudo tende a favorecer a abrangência do conhecimento e de investigações mais precisas que possibilitem ações psicopedagógicas mais efetivas para a melhoria do desenvolvimento e da aprendizagem de pessoas autistas.

Nas conclusões de Baron-Cohen (1990) há uma inter-relação entre a biologia e a conduta no autismo. Para o autor (*Idid.*, p.29) esta relação centra-se nos déficits cognitivos, cuja base está no cérebro e que também é a causa do comportamento: “Este déficit que se manifiesta con certeza a lo largo de series de estudios, haría estragos por sí mismo en el desarrollo social y comunicativo del niño, dada su crucial importancia en el desarrollo normal.”

Em razão da complexidade da síndrome do autismo, as intervenções precoces para o “desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas não-verbais”, de acordo com Lampreia (2008), mostram-se promissoras. Há ênfase, na última década, sobre a diminuição da idade para o diagnóstico do autismo a partir dos 18 meses da criança. Há ainda sugestões para se antecipar até 8 e 12 meses de idade, tentativa de se minimizar o sofrimento da família e de tornar os profissionais da saúde mais vigilantes.

E (*Ibidem*, p.399) reitera:

A idade do surgimento das características autísticas é outro fator complicador na definição do ‘autismo’. Tradicionalmente, o autismo tem sido visto como uma síndrome inata, com características aparentes já nos primeiros meses de vida. Contudo, tem sido cada vez mais freqüente o relato de casos em que há um desenvolvimento típico até os 18 meses com uma posterior regressão e clara perda de palavras adquiridas. E são comuns relatos de regressão pelos pais não só em casos de atraso no desenvolvimento e problemas de linguagem.

A autora afirma a importância de se identificar precocemente o autismo, uma vez que os diagnósticos do CID-10 e do DSM-IV ambos elaborados respectivamente pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 1994) e pela Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2000) não possibilitam o diagnóstico antes dos três anos de idade.

Além da síndrome autista, muitos casos apresentam quadros de outras patologias associadas, o que torna o diagnóstico e o tratamento mais complexos. A combinação desses quadros comportamentais e patologias que podem estar associados ao transtorno autista – somada ao seu grau de comprometimento – delineiam a capacidade de relação com as outras pessoas. A este respeito Orrú (2009, p.28) afirma:

Nos casos de autismo associado a outra patologia, muitas crianças têm recebido atendimento médico insuficiente às suas necessidades. Precisam, além de medicamentos específicos para a doença distinguida, um atendimento e um programa adequado às necessidades inerentes ao autismo.

O rastreamento (*screening*) e a vigilância (*surveillance*), segundo Lampreia (*op.cit.*), são instrumentos que possibilitariam um levantamento prévio de um número maior de crianças, sem a exigência de um treinamento tão laborioso. Isso contribui

para a detecção de prejuízos e para o encaminhamento com vistas a um diagnóstico mais preciso. Essas ações podem ser o início do tratamento precoce de crianças autistas, antes mesmo dos dois primeiros anos de vida.

Lampreia (2008) afirma que vários instrumentos de rastreamento e de vigilância vêm sendo desenvolvidos desde a década de 1990 e têm o objetivo de antecipar e precisar mais o diagnóstico do autismo. Expõe também a importância de sensibilizar os profissionais da área da saúde e da educação nessa identificação, já que a intervenção precoce favorece o prognóstico e o desenvolvimento dessa criança.

O rastreamento tem como objetivo a identificação prospectiva de um transtorno não reconhecido, através de testes ou exames específicos, enquanto a vigilância se refere à coleta atual e sistemática de dados relevantes para a identificação de um transtorno ao longo do tempo por um sistema integrado de saúde. (BAIRD *et al.*, 2001 *apud* LAMPREIA, 2008, p. 402)

De acordo com as pesquisas, Lampreia (2008, p.417) propõe: “A melhor idade para a identificação precoce parece ser entre os 18 e 24 meses quando comportamentos protodeclarativos¹⁷ já devem estar instalados e quando há possibilidade de ocorrer regressão.”

No que diz respeito ao desenvolvimento do autista em idade adulta, Irarrázaval, Brokering e Murillo (2005) afirmam ser a autonomia do paciente determinada pela aquisição da linguagem. Por tal aquisição esse autista poderá manifestar suas necessidades. Pode-se entender que os meios não-verbais integram essa aquisição, a partir da qual o autista é capaz de expressar-se e de desenvolver mecanismos para interagir com os outros.

De acordo com os autores (2005, p.55):

En la vida adulta, la mayor parte de los casos sigue requiriendo asistencia y ayuda profesional, por ejemplo, ser protegidos en sus actividades laborales y ayudados por personas cercanas. Necesitan además ambientes poco complejos, ordenados y fáciles de comprender.

¹⁷ Comportamentos protodeclarativos, segundo Lampreia (2008) são aqueles que envolvem a coordenação do gesto com o olhar, por exemplo, seguir o apontar, no qual ocorre a reciprocidade entre as pessoas envolvidas.

Irarrázaval, Brokering e Murillo (2005) esclarecem que não se pode estabelecer um prognóstico da evolução individual do sujeito autista, uma vez que cada um tem um potencial e uma capacidade de adaptação diferente. Além disso, as aprendizagens e o tratamento psicológico desde o início da infância são determinantes nessa evolução. Segundo esses pesquisadores (*Ibid.*, p.55),

Los estudios de seguimiento realizados hasta la fecha sugieren que sólo un pequeño porcentaje de autistas llega a vivir y trabajar autónomamente en la vida adulta. Alrededor de un tercio de los casos alcanza algún grado de independencia parcial. Los adultos autistas que funcionan a un nivel superior continúan teniendo dificultades en la interacción social y en la comunicación, junto con intereses y actividades claramente restringidos.

Ainda na mesma obra, esses autores apontam que os estudos atuais a partir de neuroimagens vêm possibilitando avançar nos estudos sobre as áreas cerebrais afetadas: a área o córtex frontal e temporal, as amígdalas e as áreas relacionadas com o sistema límbico.

Na visão dos autores acima (2005, p.57): “Dichas estructuras participan en funciones como la modulación de las emociones, el aprendizaje emocional y en la percepción y organización de los estímulos sociales, todas ellas muy alteradas en estos pacientes.” Do ponto de vista farmacológico, os estudos atuais indicam o tratamento de alguns sintomas básicos como a hiperatividade, os transtornos de concentração, as condutas de pensamentos estereotipados e a agressividade.

Para Gadia, Tuchman e Rotta (2004, p.S91):

A cooperação entre neurologistas, psiquiatras, neurocientistas, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e educadores é crucial não somente para impulsionar o entendimento dos TEA¹⁸ e permitir um manejo mais adequado desses indivíduos durante toda a sua vida, mas também para permitir uma visão mais clara do ser social como um todo.

Bosa (2002, p.37) declara que o autismo é um desafio ao conhecimento sobre a natureza humana. “Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento.” A autora continua: “É percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir uma outra

¹⁸ TEA ,utilizado pelos autores é o modo abreviado do transtorno do espectro autista, utilizado no meio das ciências da saúde.

linguagem é criar oportunidades de troca e espaço para os nossos saberes e ignorância.” (*Idem*)

Embora os aspectos e os níveis comportamentais do transtorno autista estejam definidos, não podem ser desconsideradas as condições sociais, culturais, econômicas da pessoa autista e o impacto que essas condições têm no desenvolvimento mental do portador desse transtorno. Essas condições são diretamente relacionadas aos mecanismos compensatórios abordados por Vygotski (1997), segundo os quais o indivíduo que se apresenta com dificuldades em um determinado aspecto se vê impulsionado a encontrar mecanismos para superá-las.

De acordo com Vygotski (1997, p.136):

Observamos que a partir del proceso de interacción del niño con el medio se crea una situación que impulsa al niño hacia la compensación. La principal demostración concreta es la siguiente: el destino de los procesos compensatorios y de los procesos de desarrollo en su conjunto depende no solo de lo carácter y la gravedad del defecto, sino también de la realidad social del defecto, es decir, de las dificultades a los que lleva el defecto desde el punto de vista de la posición social del niño.

De fato, para o autor (1997) as investigações demonstram que nenhuma das funções superiores se realiza de um único modo. Consequentemente, onde se encontra uma dificuldade pode haver um mecanismo de compensação a partir da diversidade de operações com as quais se pode realizar uma determinada função. Vygotski (1997) continua afirmando serem os fatores sociais e culturais os que interferem diretamente no desenvolvimento da capacidade individual de criar mecanismos para compensar uma determinada deficiência. O autor (*Ibid.*, p.144) destaca: “El desarrollo incompleto de las funciones superiores está ligado al desarrollo cultural incompleto del niño mentalmente retrasado, a su exclusión del ambiente cultural, de la ‘nutrición’ ambiental.”

Na realidade, para Vygotski (1997) as funções superiores se manifestam inicialmente como função de uma conduta coletiva e depois como função individual da conduta, como capacidade de atividade do processo psicológico. Da mesma maneira, a linguagem se transforma de meio de comunicação para meio do pensamento e serve de base para o desenvolvimento. Este, por sua vez, atua por combinações; portanto, ele é intrinsecamente ligado ao ambiente cultural e às condições que esse ambiente oferece para a construção de linguagens.

3.1.2 Autismo e linguagem

É por meio da linguagem, conforme estudado no capítulo anterior, que o sujeito constrói sua identidade, suas relações com o mundo e as interações com outros e com o contexto sociocultural. Então, a questão que se apresenta é: que linguagens são possíveis ao sujeito autista que lhe possibilite interagir, aprender e se expressar?

Parte-se da premissa de que cada pessoa autista apresenta potencialmente condições particulares de se desenvolver e de aprender. Faz-se, então, necessário conhecê-las e descobrir caminhos que favoreçam a aprendizagem, o ajustamento familiar e social, enfim, buscar estratégias que possibilitem ao autista participar no grupo a que pertence de modo a sentir-se acolhido, pertencente.

Um dos enfoques relevantes em relação ao estudo do autismo para esta pesquisa é o desenvolvimento da linguagem em sua dinâmica complexa. O déficit de comunicação é uma marca nesse transtorno e suas consequências, determinantes no comportamento do autista. A este respeito Orrú (2009, p.38) analisa:

É fundamentalmente por meio da linguagem que o indivíduo realiza sua interação social e cultural, avançando em seu envolvimento social e definindo sua própria identidade. Contudo, é na linguagem e na comunicação em que se concentra o maior obstáculo no autismo, uma vez que poucos autistas desenvolvem habilidades para conversação, embora muitos desenvolvam habilidades verbais e grande parte consiga desenvolver somente habilidades não-verbais de comunicação.

A compreensão de mundo, o significado das palavras e o comportamento social são diretamente afetados pela linguagem e o modo como esta se constrói. E, de acordo com Vigotsky (1991) e Luria (1988), a base social influenciará crescentemente a base biológica. Portanto, conforme a dinâmica do meio social da criança, este enfatizará mais ou menos as condições de deficiência dessa criança, marcando definitivamente os traços de sua personalidade e de sua identidade.

O adulto é o mediador dessa linguagem e é por seu intermédio que a criança construirá seus significados. Vizim (2001, p.167), apropriando-se de conceitos de Lúria (1986), ao abordar a construção da linguagem de crianças com deficiência mental, conclui:

Verifica-se, portanto, que é na relação com os adultos, na capacidade dos mesmos introduzi-las no universo social e no ato de brincar, de fazer o jogo simbólico que as crianças deficientes vão ou não vão estabelecer esse movimento dialético da linguagem, do egocentrismo para processos de socialização, de cooperação e lógica ou, na linguagem de Lúria, do movimento inter para o intrapsíquico.

No caso de crianças autistas, é necessário que sejam levadas em consideração as peculiaridades do quadro patológico e também as condições e dinâmicas do meio de convívio. Além disso, importa considerar as características das pessoas com as quais interagem permanentemente com seu processo de comunicação. De acordo com Orrú (2009, p. 31):

O autista, sendo um indivíduo único, é exclusivo enquanto pessoa. Embora tenha características peculiares no que se refere à síndrome, suas manifestações comportamentais diferenciam-se segundo seu nível lingüístico e simbólico, quociente intelectual, temperamento, acentuação sintomática, histórico de vida, ambiente, condições clínicas, assim como todos nós. Portanto, nem tudo que venha dar resultado para uma pessoa com autismo serve de referência positiva à outra pessoa com a mesma síndrome.

Vizim (2001) afirma que a linguagem é a conexão entre o ser humano e a sua realidade social. No caso de famílias com pessoas deficientes, segundo a autora (*Ibidem*, p.166): “O impacto do diagnóstico, a dor, o luto da família produzem de formas diferenciadas alterações na conduta das pessoas que servirão de interlocutores para essa pessoa com deficiência e o mundo.”

A apreensão da realidade e o significado da comunicação para a pessoa com deficiência podem vir carregados de barreiras que a rotulam. A palavra, que age também como regulação das condutas, poderá adquirir significados fixos e restringem a compreensão de mundo e o comportamento social dessa pessoa.

Vizim (*Idem*) afirma que: “O descrédito semeado nos primeiros anos de vida da pessoa com deficiência pode ser carregado também para os espaços escolares.” A autora critica o papel mecânico, limitado e esvaziado adquirido pela linguagem quando o deficiente é privado do exercício dialético da socialização.

Já Oliveira (2003), ao analisar as funções superiores na obra de Vigotsky, assinala as duas funções básicas da linguagem: o “intercâmbio social”, como meio

de comunicação entre semelhantes e o “pensamento generalizante”, no qual, segundo a autora (2003, p.43), “A linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual.”

A partir da perspectiva de Vigotsky (1991), compreende-se a linguagem como mediadora das representações mentais, aspecto este fragilizado na pessoa autista, especialmente porque envolve as relações interpessoais. Beyer, *in* Baptista e Bosa (2002), expõe haver uma quebra no “encadeamento da inter-relação dos aspectos sociais, emocionais e cognitivos no pensamento e na aprendizagem” em razão da dificuldade na interpretação das mensagens socioafetivas das pessoas ao seu redor. E de novo, Vizim (2001) vem explicar que o sistema complexo da linguagem, em forma de rede, em que esta se interioriza na práxis social, leva à compreensão da relação mútua entre as estruturas internas e externas do sujeito, na qual a subjetividade e o processo de abstração estão presentes.

Portanto, o espaço preservado para esta característica subjetiva e impalpável da linguagem é fundamental para a construção do conhecimento. Ele está também na contramão do caráter treinável e mecanicista da aprendizagem, historicamente construída no âmbito da Educação Especial, aspecto este que será abordado posteriormente. Embora se saiba da limitação da pessoa com deficiência mental no alcance da categoria abstrata de pensamento, acredita-se, como Vizim (2001), que essa pessoa não pode ser privada da possibilidade de construir, minimamente, aspectos cognitivos pelas explorações sensoriais que faz.

Se a linguagem é potencialmente a capacidade de expressar a realidade, a dimensão desta realidade concreta é caracterizada a partir de duas vertentes: a vertente do palpável e a vertente dos conteúdos de significações; sendo assim, essas significações não se restringem unicamente ao caráter palpável.

Orrú (2009) critica a educação que se detém nos fatores biológicos e que podem impedir a flexibilidade de processos que venham a contribuir para a transformação do sujeito. Concorde-se com a autora (2009) quando ela afirma ser o desenvolvimento da linguagem o principal eixo para as intervenções pedagógicas com pessoas autistas. Afinal, este é o principal elemento constitutivo do sujeito.

Muitas das alterações apresentadas por crianças autistas ocorrem em razão da falta de reciprocidade e compreensão na comunicação, afetando, além da parte verbal, as condutas simbólicas que dão significados às interpretações das circunstâncias socialmente vividas, dos sinais sociais e das emoções nas relações interpessoais. (ORRÚ, 2009, p.32)

Ressalta-se aqui, a partir da citação anterior, a importância das linguagens não-verbais como uma alternativa viável na interação com os autistas. Uma vez que muitos não conseguem elaborar a linguagem formal por meio da fala ou esta ocorre de modo precário, as vias alternativas de interação podem se mostrar promissoras. Bosa (2002, p.36) afirma:

Os indivíduos com autismo são ainda muito sensíveis a mudanças de humor nas pessoas com as quais convivem, talvez porque estejam atentos a mudanças sutis, tais como: o tom da voz, a expressão facial ou a pressão do toque, mesmo que não saibam 'interpretar' o significado de toda essa gama de comportamento não-verbal.

Se por um lado a inabilidade no relacionamento interpessoal atrapalha a construção das interações e, por consequência, gera dificuldades ou impedimento na aquisição da fala, por outro, reforça a necessidade de laços de interação por meios não-verbais. O fator afetivo e o reconhecimento dessa dimensão para a interação são fundamentais a fim de que ocorra a vinculação do autista com as pessoas de seu convívio e com o ambiente. E, conforme a Organização Mundial da Saúde de Genebra (1979), citada por Lebovic e Mazet (1991, p.39), “O desempenho é habitualmente melhor para as atividades que requerem aptidões mnêmicas ou visoespaciais automáticas do que as que necessitam das aptidões simbólicas ou lingüísticas.”

É possível pensar que a natureza processual do Ensino da Arte a partir de referências visuais, possa proporcionar aprendizagens mais significativas aos autistas, de modo a estimular o exercício de linguagens não-verbais que reflitam aprendizagens e interesses para além do condicionamento ou do treinamento sensorial. Reily (2008) e Oliveira (2008) afirmam a tradição histórica de certas linguagens artísticas tidas como acessíveis a certas deficiências e não a outras. Porém, os novos paradigmas e as novas práticas de inserção dos sujeitos deficientes nas mais variadas instâncias da vida cotidiana propõem também novas

interseções das artes com a educação especial, as quais consideram o “ser e estar no mundo” dessas pessoas e seus processos de criação.

Acredita-se também que a mediação criteriosa dos adultos que convivem com pessoas autistas seja uma chave. Esta vem a possibilitar aos adultos romper com a aprendizagem mecanizada. Dessa maneira, será um caminho de superação do modelo de medição do déficit cognitivo em prol de uma relação efetivamente mais significativa, marcada pelo afeto e pela sensibilidade para se perceber as linguagens e as necessidades dessas pessoas.

3.2 O AUTISMO E A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Parece ser consenso entre os autores que abordam o processo pedagógico de autistas – Rivière (2004); Orrú (2009); Cunha (2007); Lampreia (2008); Schwartzmann (2003); Bosa (2002), entre outros, o reconhecimento da importância da intervenção pedagógica precoce como viabilidade da melhora qualitativa do progresso e das possibilidades de inclusão social dessas crianças.

De acordo com Rivière, (2004, p.236): “[...] aceita-se de forma quase universal que o tratamento mais eficaz do autismo de que dispomos atualmente é a educação.” Schwartzmann (2003, p.105) endossa, afirmando que: “Indiscutivelmente as intervenções educacionais ou pedagógicas são aquelas que podem trazer resultados mais significativos, e a escolha dessas abordagens dependerá das características de cada caso.” Certamente, a percepção das necessidades e das peculiaridades de comunicação de cada pessoa implica o reconhecimento da diversidade como um parâmetro norteador da proposta pedagógica. Rivière (2004, p.248) complementa: “O autismo requer do sistema educacional duas coisas importantes: diversidade e personalização.”

Portanto, para que haja intervenções pedagógicas eficazes é necessário levar em consideração a diversidade como parâmetro inerente ao processo, e o desenvolvimento das linguagens como elemento fundante das relações. Nessas se estabelecem caminhos de interação. De acordo com Blanco (2004, p.290),

O conceito de diversidade remete-nos ao fato de que todos os alunos têm necessidades educativas individuais próprias e específicas para ter acesso às experiências de aprendizagem necessárias à sua socialização, cuja atenção requer uma atenção psicológica individualizada.

Rivière (2004) afirma serem as tendências atuais de processos educacionais mais integradoras e centradas na comunicação mais respeitosas com os recursos e capacidades das pessoas autistas. Segundo o autor (*Ibid.*), a necessidade de ambientes estruturados e atividades diretivas se justificam proporcionalmente à gravidade dos casos e dos atrasos no desenvolvimento.

De acordo com Schwartzmann (2003, p.105),

Nas crianças com AI, os objetivos das intervenções educacionais dependerão, em grande medida, do grau de comprometimento presente. Nos pacientes com prejuízos cognitivos importantes, os esforços deverão se dirigir, de forma mais específica, para a tentativa de aumentar a comunicação e as interações sociais, para a redução das alterações comportamentais (estereotípias, hiperatividade, etc.), para a maximização do aprendizado, e para a independência nas atividades de vida diária.

A restrição para aceitar inovações, própria do perfil autista, propõe ações pedagógicas estruturadas em mudanças comportamentais que favoreçam a redução de comportamentos inadequados. Essas ações são significativamente enfatizadas nas intervenções pedagógicas direcionadas a pessoas com autismo e foram reforçadas durante décadas, além de fundamentadas na concepção comportamental, principalmente pela crença de que o autismo seria um transtorno afetivo.

De acordo com Orrú (2009), em consequência dos estudos comportamentais do Behaviorismo, em 1966, surgiu o Método TEACCH¹⁹, uma das poucas abordagens educativas para autistas, hoje amplamente utilizado em diversos países anglo-saxões, a partir da iniciativa de associações e instituições em prol da educação dos autistas, inclusive no Brasil. Esse método, embora sob a concepção comportamental, propôs inovações na época, quando se considerava o autismo um

¹⁹ O Método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*) ou Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados à Comunicação, surgiu, de acordo com Castañedo (2007) a partir de estudos do Dr. Eric Schopler e colaboradores, na Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, como um projeto de pesquisa que questionava a abordagem clínica que se dava ao autismo até então.

distúrbio com base emocional. Ele era até então tratado por meio de terapias psicanalíticas. Segundo Castanedo (2007), a preocupação com o desenvolvimento pedagógico do autista surgiu a partir das pesquisas que verificaram a anormalidade bioquímica e neurofisiológica do cérebro. Essa comprovação, conforme abordado anteriormente, desmentiu a patologia afetiva dos pais.

Ainda na constatação de Castanedo (2007), o princípio de normalização e integração, nascido nos Estados Unidos e também denominado *mainstreaming*, possibilitou que os pais de crianças autistas, ao invés de investirem horas de tratamento psicoterápico para si mesmos, passassem a ser coterapeutas de seus filhos. Esses pais seriam acompanhados pelas equipes de profissionais da saúde e da educação, característica do Método TEACCH. Baseado na estruturação e organização do espaço físico e das rotinas diárias, esse Método, de acordo com Orrú (2009), contribui com uma metodologia eficaz para a modificação de comportamentos. O Método utiliza-se de estímulos visuais e “audiocinestesicovisuais” para a comunicação. O professor tem por objetivo, por meio do treino individual, dirigir as ações do aluno para a gradativa realização das tarefas com autonomia, usando diversos recursos visuais.

Não é objetivo desta pesquisa o aprofundamento do estudo sobre tal Método, mas compreendê-lo e reconhecer a sua eficiência no âmbito dos estudos para mudanças comportamentais. Devido à severidade do autismo, acredita-se que a melhora dos padrões estereotipados e dos comportamentos inconvenientes das pessoas acometidas seja o alcance principal das terapias e dos métodos atuais.

Porém, na perspectiva do desenvolvimento integral do sujeito, concorda-se com Orrú (2009) quando alega que as concepções e métodos que se fundamentam nos déficits do autista, impedem, muitas vezes, o desenvolvimento de suas funções superiores²⁰. Elas dependem da interação social e do intercâmbio cultural para se realizarem. Orrú (*Ibidem*, p.63) afirma que:

É preciso atentar para a necessidade de transformação do ambiente educacional desse aluno, de forma que ele supere a falta de sentido inerente a treinos isolados de comportamentos e de forma que ele amplie o universo cultural e social de suas escolas.

²⁰ A autora utiliza o conceito de funções superiores de acordo com a concepção de Vigotsky, conforme abordado no capítulo 2 desta pesquisa.

Ao nortear sua pesquisa sobre o autismo com a obra de Vigotsky, Orrú (2009, p.102) propõe que a mediação pedagógica possibilite o “encontro/confronto das experiências cotidianas no contexto em que elas ocorrem para a formação de conceitos, quer sejam acadêmicos ou não, em uma maior internalização consciente do que está sendo vivenciado e concebido.” Ora, para que seja possível vislumbrar essa perspectiva pedagógica é necessário que as implicações comportamentais sejam repensadas no sentido de superar modelos baseados na concepção behaviorista, na qual não ocorre a construção de significados, mas assimilações mecânicas de ações cotidianas. Orrú (2009, p.103) argumenta:

Logo, o processo de ensino e aprendizagem de alunos com autismo carece de ser orientado pela perspectiva do desenvolvimento da linguagem, rompendo e transcendendo o ensino mecanizado de hábitos e a concepção reducionista acerca do desenvolvimento e da aprendizagem deste aluno. Quando falamos de aprendizagem, entendemos estarem implícitas todas as formas de conhecimento, não nos limitando aos conhecimentos acadêmicos, mas a conhecimentos do cotidiano, abrangendo, inclusive, as ações de afeto e sentimento e de valor.

Desse modo, a aprendizagem não está voltada apenas para as aquisições de conhecimentos cognitivos. As ações pedagógicas e as propostas curriculares precisam ser projetadas para alcançar novas percepções do sujeito escolar, bem como contemplar maneiras diversas de aprender e de interagir com os conhecimentos acadêmicos e com o contexto sociocultural.

Rivière (2004, p.249) alerta:

Os sistemas homogêneos e os modelos pouco individualizados do processo de ensino-aprendizagem são incapazes de atender às necessidades das crianças cujo modo de desenvolvimento se afasta mais do ‘modelo padrão de desenvolvimento humano’.

Ao levar em conta as interações do sujeito com as linguagens subjetivas, expande-se para a perspectiva da diversidade, na qual a flexibilidade de seus códigos pode significar novas apropriações, não possíveis pelo caminho pedagógico tradicional. Segundo Orrú (2009), fundamentada em Vigotsky, a concepção de linguagem que compreenda os diversos sentidos de uma palavra na amplitude entre o verbal e não-verbal possibilita movimentos de elaboração do psiquismo que

reforçam o espaço do indivíduo como ser histórico e social. As compensações dos déficits do autista podem ser supridas pelas relações sociais e pelas mediações que se estabelecem nessas relações. Desse modo, os processos pedagógicos necessitam de vias para o seu desenvolvimento a partir do conhecimento das peculiaridades que compõem o sujeito e de estratégias de intervenção para construir significações.

Além de ter boa formação, o professor necessita do apoio de especialistas e da estreita colaboração da família. Segundo Rivière (2004, p.250): “Numerosas pesquisas psicopedagógicas demonstraram que o envolvimento da família é um dos fatores mais relevantes no êxito das tarefas educacionais e terapêuticas com crianças autistas.” Atualmente, ainda reflete Rivière (*Idem*), há uma defasagem entre o atendimento pedagógico das crianças autistas para os adultos, o que requer pensar no transtorno sob a perspectiva de um ciclo vital, e não apenas durante a infância. De acordo com o autor (*Ibidem*, p.237):

Devemos levar em conta que a maioria das pessoas autistas requer atenção, supervisão e apoio durante toda a vida. Atualmente não se ‘cura’ o autismo, embora possa haver uma melhora muito significativa, graças, sobretudo, ao trabalho paciente da educação.

A dimensão inclusiva na intervenção pedagógica do autista é um ponto central na proposta que esta pesquisa aborda e referência para o Ensino de Arte a ser exposto no próximo capítulo. As questões que permeiam a diversidade e o processo de inclusão são norteadoras da compreensão de aprendizagem em Arte, bem como constituem âncoras teóricas para a coleta de dados da pesquisadora.

3.2.1 Sistema escolar, autismo e Educação Especial

É sabido que a estrutura escolar foi historicamente construída obedecendo a critérios racionalistas com base no conceito de normalidade, de forma que os alunos aptos a superar os obstáculos de apreensão dos conteúdos tivessem acesso aos

níveis mais elevados de ensino. Já, aqueles com ritmo mais lento ou diferenciado de aprendizagem, deveriam seguir por outros caminhos, ignorados pelo sistema escolar.

Denominados por Bourdieu (2004, p.206) como indivíduos “programados”, esses alunos do sistema são “[...] dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação, constituem o produto mais específico de um sistema de ensino.” Esta condição acaba por perpetuar esse sistema que se sustenta pela exclusão e pela segregação. O autor (*Ibidem*, p.207) continua:

O que os indivíduos devem à escola é sobretudo um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns.

Nessa perspectiva, a sistematização de conteúdos eruditos e científicos reforça a primazia da razão e do fazer técnico, em detrimento dos aspectos sensíveis, afetivos e subjetivos das experiências dos alunos. Esse fato estabelece a manutenção de uma hierarquia de saberes que valorizam os alunos com maior capacidade cognitiva, reproduzindo essa ordem. Essa reprodução da cultura escolar acaba por perpetuar um *imprinting*, como cita Morin (2002a, p.29):

Há assim, sob o conformismo cognitivo, muito mais do que conformismo. Há um *imprinting* cultural, matriz que estrutura o conformismo, e há uma normalização que o impõe. O *imprinting* é um termo que Konrad Lorentz propôs para dar conta da marca incontornável imposta pelas primeiras experiências do jovem animal, como o passarinho que, ao abrir o ovo, segue como se fosse sua mãe o primeiro ser vivo ao seu alcance. Ora, há um *imprinting* cultural, matriz que marca os seres humanos, desde o nascimento, com o selo da cultura, primeiro familiar e depois escolar, prosseguindo na universidade ou na profissão.

Sob essa ótica, o sistema de ensino e aprendizagem acaba por se constituir em um território previsível, delimitado, dentro de que as ações do sujeito escolar registram e reforçam permanentemente sua condição, delimitando-o igualmente. Mehler (1974) *apud* Morin (2002a, p.30) continua:

O *imprinting* cultural inscreve-se cerebralmente desde a mais tenra infância pela estabilização seletiva das sinapses, inscrições iniciais que marcarão irreversivelmente o espírito individual no seu modo de conhecer e de agir. À maneira indestrutível das primeiras experiências, acrescenta-se e combina-se a aprendizagem indelével, que elimina *ipso facto* outros modos possíveis de conhecer.

No que diz respeito especificamente à escola, Bourdieu (2004, p.211) destaca:

Enquanto ‘força formadora de hábitos’, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado.

Valle (2008, p.105), baseada nos conceitos de Bourdieu, afirma: “O *habitus* assegura a interiorização da exterioridade, ajustando a ação do agente à sua posição social. As experiências infantis ocupam lugar determinante na constituição do *habitus* (*‘habitus* primário’).” Portanto, a organização dos sistemas escolares reforça essa condição, por meio de suas regras e valores. Valle (2008, p.107) continua: “A maneira de ser das pessoas é produzida por sua socialização: quanto maior o ‘tempo de sua formação’, melhor será a incorporação das características exigidas pela posição profissional – e social – a que estão destinadas.” Segundo a autora, pelo fato de o *habitus* ser multidimensional, ele abrange desde as disposições corporais até as dimensões morais, cognitivas, estéticas e constituintes da linguagem.

O processo de superação desse modelo implica se desestabilizarem os parâmetros até então tidos como formadores desse *habitus* e apontar para outro horizonte. Neste, as capacidades de desenvolvimento podem ser ampliadas a partir de novas percepções do sujeito escolar, nas quais suas falas e linguagens sejam referência para as práticas pedagógicas. Ao se pensar nas potencialidades que constituem os sujeitos, verifica-se a limitação do seu desenvolvimento quando o sistema escolar baseia-se tão somente em critérios racionais e cognitivos. Esta limitação foi historicamente constituída, e vem sofrendo revisões substanciais nas últimas décadas, como demonstram alguns apontamentos a seguir, os quais se focalizam as pertinências da educação especial com a perspectiva inclusiva.

As Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos (2006, p.17) rezam: “A organização da Educação Especial sempre esteve determinada por um critério básico: a definição de um grupo de sujeitos que, por inúmeras razões, não corresponde à expectativa de normalidade ditada pelos padrões sociais vigentes.” Essa assertiva vem ao encontro da preocupação anteriormente apontada por Bourdieu (2004), no sentido de se superar a visão hierárquica do conhecimento, a partir do *habitus* que marginaliza o diferente e o estigmatiza como inferior.

A área da deficiência vivenciou ao longo dos séculos práticas, desde o extermínio, à segregação e à institucionalização. O processo de escolarização se constituiu inicialmente com ênfase no assistencialismo e na normalização. O assistencialismo, conforme Mazzotta (1995) foi durante longo tempo, confundido com a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Em muitas situações a prática assistencialista descaracterizava o propósito educacional e reforçava a diferença enquanto desigualdade, o que veio a contribuir para a hierarquização do normal sobre o deficiente (diferente). Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos (2006, p.20): “A institucionalização da norma se materializa em diferentes técnicas e dispositivos: a família, a escola, o hospício, a prisão e a Educação Especial.”

Oliveira (2008, p.256) complementa:

Esse pensar da escola para a normalidade está pautado no discurso racionalista, no qual a escola constitui-se no espaço privilegiado de transmissão e difusão do conhecimento erudito/científico, valorizando-se o uso da razão como um domínio do saber-fazer técnico.

Freitas (2008) corrobora, afirmando que:

Normalizar significa escolher arbitrariamente uma identidade, e fazer dela a única identidade possível, a única identidade verdadeira e adequada. Nessa perspectiva, os portadores de necessidades educativas especiais não encontram um espaço de aceitação.

Verifica-se que a situação de acesso à escola e ao atendimento adequado às pessoas com deficiência vivenciou uma condição ambígua entre o papel do Estado e o da iniciativa privada. Considera-se importante levar em conta os avanços

alcançados com a força organizacional das instituições de iniciativa privada, a exemplo das APAES²¹ – que contribuíram para que autoridades do Poder Executivo e do Legislativo tratassem de questões legais a favor dos deficientes ou mesmo das Sociedades Pestalozzi. Elas introduziram métodos e recursos no atendimento de crianças e jovens com deficiências mentais e distúrbios de condutas, dentre outros feitos.

Cabe destacar aqui a importância das práticas artesanais e das oficinas de atividades manuais, instituídas na formação desses deficientes e organizadas como parte integrante dos currículos das instituições de educação especial de modo geral. Essa prática curricular refletirá diretamente na concepção de Arte e de Ensino de Arte para a Educação Especial, presente em grande parte das escolas de educação especial até hoje. Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos (PARANÁ, 2006), as pesquisas na área das Ciências Humanas e Sociais, a exemplo da Psicologia, que questionaram a tese determinista do desenvolvimento humano, desenvolvidas ao longo do século XX, contribuíram para o surgimento de um novo paradigma. Esta passou a considerar os motivos socioculturais na origem e no desenvolvimento de distúrbios e deficiências.

No cenário do final do século XX surgiu o movimento em prol da diversidade e da heterogeneidade na escola, desafiando as escolas a efetuar mudanças curriculares. Em abrangência social, esse movimento, denominado paradigma de suportes (BRASIL, 2004), tem por objetivo tornar disponíveis os suportes social, econômico, físico e instrumental, garantindo a inclusão social.

A concepção de inclusão social traz em seu bojo a mudança das representações sociais em torno das pessoas com deficiência e evidencia que elas podem ser participativas e capazes. Essa compreensão tem como foco a organização da sociedade para que sejam propiciadas as condições, o respeito e a valorização das diferenças e lhes sejam oferecidas oportunidades iguais, com equidade de condições, conforme propõe o paradigma de suportes. (PARANÁ, 2006, p.26)

As mobilizações sociais em prol dos direitos das pessoas com deficiência culminaram com uma série de leis e resoluções, no final do século XX. Elas

²¹ APAE significa Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, cuja primeira sede foi fundada, de acordo com Mazzotta (1996), em 1954, no Rio de Janeiro, e seguida de várias outras em diversos estados brasileiros.

nortearam políticas públicas que garantiram essas reivindicações. Os princípios reforçados pela Declaração Mundial de Educação para Todos²² (Tailândia, 1990), posteriormente pela Declaração de Salamanca²³ (Espanha, 1994) vêm desencadeando mudanças legais e novas abordagens pedagógicas, de caráter mais universalizado, visando contemplar a diversidade e a inclusão.

Segundo Mazzotta (1995), as medidas educacionais vêm se concretizando mediante ações desenvolvidas por profissionais da saúde e da educação ou por leigos, envolvidos nos contextos. Essas pessoas, por iniciativa particular, trabalharam na organização e no atendimento de deficientes, impulsionaram as medidas sociais e legais que culminaram com a evolução da educação especial e com os parâmetros inclusivos atuais.

Outro aspecto a ser considerado é que a LDBEN n. 9394/96 amplia a compreensão de educação especial, e desloca, conforme afirma Matiskei (2004, p. 192), “[...] o enfoque do especial ligado ao aluno para o enfoque do especial atribuído à Educação”. Esse conceito foi reformulado e atualizado segundo as palavras de Carvalho (2001), citada por Matiskei (2004, p.192):

Especiais devem ser consideradas as alternativas educacionais que a escola precisa organizar, para que cada aluno tenha sucesso; especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001), a Educação Especial é assim definida:

Modalidade de educação escolar, entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação. (BRASIL, 2001).

²² UNESCO. Declaração Mundial de Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, Jomtien, 1990.

²³ DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, Salamanca, 1994. A Declaração de Salamanca foi elaborada na Conferência Mundial de Educação Especial, com representação de 88 governos e de 25 organizações internacionais, reunidas em assembléia em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, com o objetivo de reafirmação do compromisso com a Educação para Todos.

No âmbito estadual, podem-se destacar algumas das principais iniciativas bem como questões legislativas que nesta pesquisa delimitam o Estado do Paraná. Afinal, os dados coletados apresentados no próximo capítulo foram levantados em uma escola de Educação Especial em Curitiba, cujas diretrizes são da Secretaria de Estado de Educação do Paraná – SEED. A escola defende a concepção de inclusão responsável, justificada pelo fato da educação especial estar em um momento de mudanças de paradigmas, no qual as estruturas e conquistas não podem ser desconsideradas. De acordo com as diretrizes do Estado do Paraná (2006, p.30-31), “O principal embate ideológico ambienta-se na área da deficiência mental, já que, na proposta paranaense, prevê-se a continuidade dessa forma de atendimento em ambos os serviços especializados.” E acrescentam:

O desafio da inclusão escolar é enfrentado como nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, e, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender. (PARANÁ, 2006, p.39).

O Artigo 1º da Deliberação n.02 de 2003 do Conselho Estadual do Paraná fixou normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica, para o Sistema de Ensino do Estado do Paraná, para alunos com necessidades educacionais especiais, denominada então de Educação Especial.

Parágrafo único - Esta modalidade assegura educação de qualidade a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, em todas as etapas da educação básica, e apoio, complementação e/ou substituição dos serviços educacionais regulares, bem como a educação profissional para ingresso e progressão no trabalho, formação indispensável para o exercício da cidadania. (PARANÁ, 2003, p.1)

Matiskei (2004), ao abordar as necessidades educacionais especiais, aponta que o deslocamento do enfoque do especial para educação contribui para que o sistema educacional público possa suprir, com recursos, serviços especializados e capacitações de docentes, além das necessidades dos alunos para que a aprendizagem se efetive. A autora (*Ibidem*, p.192) continua:

Mesmo que os alunos apresentem características diferenciadas decorrentes não apenas de quadros orgânicos vinculados a deficiências ou distúrbios invasivos de desenvolvimento, mas também, de condições socioculturais diversas e econômicas desfavoráveis, eles terão direito a receber apoios diferenciados daqueles normalmente oferecidos pela educação escolar.

Na perspectiva inclusiva a escola deve incorporar em seu projeto político-pedagógico e curricular ações que favoreçam o desenvolvimento e a interação de todos os alunos. A participação e o apoio aos educadores, alunos e familiares é indispensável para que o movimento inclusivo responsável possa efetivamente acontecer. (PARANÁ, 2006)

Em 2005²⁴, com a realização do primeiro Concurso Público para Professores da Educação Especial, ampliou-se a oferta de apoios especializados no contexto da escola regular. Além disso, o certame possibilitou às escolas especiais da rede conveniada terem professores do Quadro Próprio do Magistério de forma permanente em seu quadro funcional. Vale ressaltar que esse foi o primeiro concurso do Estado para professores da área de Arte na Educação Especial. O desafio da inclusão escolar é, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que os alunos com NEE possam manter-se na escola e aprender. O processo de inclusão educacional exige planejamento e mudanças políticas no que se refere à educação especial. Dessa forma, cada sujeito é um elemento fundamental para que o processo inclusivo ocorra de fato, afirma Matiskei (2004).

Verifica-se a indissociabilidade entre a compreensão das diversidades e a garantia dos processos inclusivos, seja no âmbito pedagógico, ou no social. A ampliação do conceito de “necessidades educacionais especiais” é fundamental para que os projetos político-pedagógicos das escolas sejam revitalizados.

Ramos (2005), reafirmando essa ideia propõe que:

A validade da Educação Especial se justifica na certeza da importância da educação para todos. Assim, para alguns alunos, ela deve se desenvolver de forma especial, para atender às diferenças individuais dos alunos, através da diversificação dos serviços educacionais.

²⁴ Conforme Edital para Concurso Público nº 036/2004 da SEED/PR e Decreto de Nomeação nº 4529 de março de 2005 da SEED/PR.

González (2007) considera que a atenção deve estar na dificuldade de aprendizagem e não na deficiência ou na incapacidade da criança. Dessa forma, as necessidades educacionais específicas serão superadas. De acordo com González (2007, p.19); é:

[...] a Educação Especial já não é vista como a educação de um tipo de aluno, **mas entendida como o conjunto de recursos pessoais e materiais** colocados à disposição do sistema educacional para que este possa responder adequadamente às necessidades que, de forma transitória ou permanente, alguns dos alunos possam apresentar. (grifo do autor)

O autor (*Idem*) continua:

A educação de alunos com necessidades educacionais especiais (nee) pode ser definida como o atendimento educacional dado às crianças e aos adolescentes que apresentam algum tipo de deficiência física, psíquica ou sensorial, ou que estão em desvantagem por fatores de ordem social, econômica ou cultural que os impedem de acompanhar o ritmo normal do processo de ensino-aprendizagem. Por meio desses atendimentos especiais pretende-se conseguir o máximo desenvolvimento das possibilidades e capacidades desses alunos, respeitando as diferenças individuais apresentadas ao longo desse processo.

Portanto, o que se verifica é que a forma de entendimento das necessidades educacionais especiais que a escola tenha refletirá diretamente no atendimento ou não dessas necessidades, caracterizando a educação inclusiva ou não. González (2007) propõe as adaptações curriculares individualizadas como uma das respostas à diversidade, nas quais as atividades sejam programadas de forma que seja possível aprender de diferentes maneiras e em diferentes tempos, integrando os alunos na sala de aula. Ainda conforme o entendimento de González (2007) as adaptações curriculares podem se dar desde a metodologia, a variação de atividades referentes ao conteúdo, à questão do tempo para o aprendizado até adaptações significativas, que requerem modificações nos componentes curriculares. Garcia (2007) avisa não deverem as adaptações curriculares fortalecer a hierarquização do acesso ao conhecimento; ao contrário, elas devem preservar as diferenças culturais.

Fernandes (2007) afirma que o princípio da flexibilização curricular para a prática inclusiva funciona em rede e permeia todo o processo educacional. Segundo a autora (2007, p.29):

As adaptações curriculares trazem em sua essência a idéia de que os alunos não são todos iguais, eles têm ritmos e estilos próprios, dependentes de inúmeros fatores, que devem ser respeitados, afastando-se a crença de que apenas os alunos com deficiência apresentam singularidades no processo educativo.

Diante da dificuldade em se traçar uma linha divisória entre conduta normal e diferente e considerando a reciprocidade de influências entre alunos e seu meio de convívio, concorda-se com González (2007, p. 22) quando afirma que: “A pessoa diferente (deficiente) é a que precisa dos repertórios sociais adequados para realizar-se em seu ambiente social e escolar”. Portanto, a discussão que se salienta é a atitude de acolhimento do professor, seja ele da escola regular seja da especial. A sua crença na viabilidade da aprendizagem de todos os alunos e a mobilização para que todos se sintam pertencendo ao grupo é a postura inclusiva que se espera e a partir dos quais o caminho pedagógico se constrói.

Ao abordar especificamente a aprendizagem de alunos autistas, Castanedo traz uma preocupação em relação ao desenvolvimento efetivo de alunos com quadros mais comprometidos de autismo, e da limitação no atendimento das escolas regulares, uma vez que exige uma demanda específica de conhecimento e de recursos, para a qual grande parte das escolas ainda não está preparada.

Não há nenhuma dúvida de que nem todas as crianças autistas podem se beneficiar da integração escolar, pois essa inclusão requer que a criança disponha de um mínimo de capacidades intelectuais, sensoriais e motoras. A maioria das crianças que sofrem de autismo – aproximadamente 75% - tem deficiência profunda e precisa de supervisão a vida toda, e o transtorno está associado a disfunções cerebrais ou cognitivas sérias que aparecem desde os primeiros anos de vida. (CASTANEDO, 2007, p.221)

Rivière, da mesma forma, traz o aspecto da qualidade das intervenções pedagógicas e das necessidades em relação aos investimentos na formação de profissionais da educação bem como nos recursos e materiais específicos para a aprendizagem dos alunos com autismo. Segundo o autor (2004, p.254):

A educação das pessoas com autismo e outros transtornos profundos provavelmente exige mais recursos do que são necessários em qualquer outra alteração ou atraso evolutivo. Às vezes, embora ocorram aquisições funcionais e um abrandamento dos traços autistas, os progressos são muito lentos. Aparentemente, podem ser mínimos quando comparados ao quadro de desenvolvimento normal. O problema da educação de crianças autistas não pode ser compreendido apenas em termos econômicos. Trata-se, na realidade, de um problema essencialmente *qualitativo*. (itálico do autor)

Orrú afirma que a educação de autistas calcada na concepção tradicional e centrada na doença ou nos sintomas, encontra dificuldades para que a aprendizagem, a comunicação e a interação se efetivem. “Porém, na perspectiva da abordagem histórico-cultural, espera-se um salto a ser dado por esse indivíduo, a partir do contexto de relações pessoais, das atitudes possibilitadas e envolventes do educador e da ação mediadora de signos.” (ORRÚ, 2009, p.109). Acredita-se, ainda com Orrú (2009), que a educação de autistas na perspectiva inclusiva deva respeitar os limites da pessoa, para que as interações se estabeleçam e para que a centralidade na linguagem favoreça a aprendizagem no campo da atenção, da memória e da imaginação. Conforme a autora (*Ibidem*, p.111):

O professor que trabalha com seu aluno autista, na perspectiva do desenvolvimento da linguagem, contribuirá como agente de mediações para a reconstituição e a melhora da vivência emocional de seu aluno para que seu ser, muitas vezes revelado em suas ações, transcenda as reações afetivas imediatas para outras mais duradouras.

Possivelmente, um dos maiores desafios na educação de autistas seja a acessibilidade às significações do contexto: um olhar, uma imagem, as relações com as pessoas próximas ou outro elemento qualquer que lhes possibilite estabelecer novas relações com o seu ser-estar no mundo, ressignificando-o por meio de interações com as linguagens.

3.2.2 O Autismo e o processo inclusivo

A complexidade presente na abordagem do autismo e dos processos inclusivos, vislumbrados ou vivenciados na contemporaneidade, demandam flexibilidade frente aos desafios que essa síndrome impõe, quer à família, à escola

quer ao contexto social. Flexibilizar respostas para a inclusão significa apoiar-se em conhecimentos que rompem com a visão fragmentada da ciência e constroem cooperativamente vias de acesso para a realização desse desafio.

Morin (2002b, p.63) aborda o “princípio da religação” como uma resposta à fragmentação do conhecimento na contemporaneidade. Por meio deste princípio reaproxima-se o que até então se manifestava de “forma disjunta” ou até mesmo “repulsiva”. Religar implica pensar nas inter-relações das partes com o todo do conhecimento e, neste caso específico, alimentar o diálogo das ciências com a Arte.

Concorda-se com Morin (2002b, p.64) quando afirma que: “Neste contexto, o princípio dialógico é necessário para afrontar realidades profundas que, justamente, unem verdades aparentemente contraditórias.” O diálogo é pensado como uma forma de superação da segregação, construída historicamente que as pessoas com algum tipo de diferença ou deficiência vêm sofrendo.

Freire (2005, p.54) afirma:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere.

A partir desse princípio, a qualidade da relação está na percepção, no reconhecimento da diferença e na vontade de construir o diálogo a partir dela. De acordo com Mantoan (2006, p.192): “As diferenças são produzidas e não podem ser naturalizadas, como pensamos habitualmente. Essa produção é sustentada por relações de poder e merece ser compreendida, questionada e não apenas respeitada e tolerada.” Para tanto, não basta aceitar o diferente em forma de generosidade ou benevolência para com o diferente, pois essa aceitação mantém a hierarquia presente.

Pensar a diferença é pensar nas **relações** estabelecidas entre os sujeitos da escola: quem são os alunos?, que história trazem?, de que maneira aprendem?, como constroem significados?, que papel os professores desempenham nessa mediação?, por quais caminhos pode-se ensinar?, o desafio se coloca na mudança paradigmática, de modo a superar o *habitus* constituído e atingir o que se espera da escola inclusiva.

Sabe-se que o processo inclusivo perpassa pelo reconhecimento das experiências de vida de cada um, de sua relevância na aprendizagem, uma vez que são expressões de saberes. Essas experiências se manifestam também na linguagem corporal e gestual, e precisam de espaço nos currículos escolares e nas relações estabelecidas entre alunos e professores em sala de aula.

Freire (2003, p.118), a respeito da relação dialógica afirma: “O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro.” Nessa perspectiva, pretende-se pensar nos caminhos dialógicos que favoreçam o desenvolvimento das aprendizagens do aluno autista, bem como seu processo inclusivo. Seja sob a perspectiva do ensino regular seja sob o ângulo da educação especial, o processo inclusivo vem sofrendo revisões em seus conceitos e parâmetros, cuja amplitude vai além da educação, porque são também sociais, culturais, políticos e econômicos. Os movimentos sociais ocorridos a partir da segunda metade do século XX pressionaram para as novas perspectivas legais que se estendem para o âmbito social e escolar.

A concepção de educação inclusiva surge neste bojo e tende a valorizar outros aspectos que não apenas o cognitivo, cuja base é a racionalidade e a primazia dos conceitos científicos das disciplinas tradicionais curriculares. Salvador (2006, p.71) afirma: “A necessidade de falar, escrever ou expressar-se por meio de outras linguagens fundamenta o atual momento histórico que traz à tona a preocupação com a inclusão social”.

Sassaki (2006) critica a ideia de inclusão social baseada no modelo de deficiência, no qual ao sujeito deficiente é negado o acesso aos espaços e bens culturais, econômicos, entre outros, pelo fato de serem medidas as suas incapacidades. Para o autor a “equiparação de oportunidades”²⁵ é o processo que disponibiliza, a todas as pessoas todos os serviços, atividades e informações, removendo barreiras que impeçam a plena participação de todos os cidadãos. Ainda de acordo com Sassaki (*Ibidem*, p.39):

²⁵ De acordo com Sassaki (2006) a equiparação de oportunidades é um termo criado pela ONG *Disabled Peoples's International (DPI)*, em sua Declaração de Princípios, em 1981, e adotada a partir de 1982 pela ONU.

Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

A aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa e o princípio cooperativo para a aprendizagem são processos fundamentais para o projeto de uma sociedade inclusiva e conseqüentemente de uma escola inclusiva. A prática da inclusão requer adaptações em diversos níveis (acessibilidade a espaços físicos, a aparelhos e equipamentos, por exemplo) e mudanças nas relações entre as pessoas.

A diferença, assim como as características e peculiaridades de cada situação de ensino-aprendizagem, deve ser pensada a partir de seu contexto social, econômico e cultural. A educação inclusiva propõe pensar a diferença como uma marca humana presente em todas as situações sociais e, conseqüentemente, em todas as salas de aula, nos diversos níveis e modalidades de ensino e de realidades sócio-culturais. Segundo Oliveira (2007, p.38),

Com a chegada da educação inclusiva nas escolas, as ações paralelas entre a política pluralista cultural do ensino fundamental e a política inclusiva da educação especial tendem a ser superadas pouco a pouco, e o debate que antes era restrito aos docentes da educação especial tende a ser ampliado, com isso, as (in)formações sobre a inclusão no espaço escolar tendem a ser socializadas também de forma mais abrangente .

A variação das posturas psicopedagógicas, conseqüentes do movimento da inclusão, vêm conduzindo a uma percepção mais ampliada sobre as necessidades especiais, o que leva em conta a centralidade do aluno nesse processo. As comunidades escolares organizam sua estrutura de ensino e aprendizagem de acordo com os valores e a diversidade que compõem a sua própria realidade.

Outro marco que vem afetando diretamente a estrutura organizacional das escolas é a Declaração de Salamanca (1994). Ela explicita critérios e metas a serem atingidas pelos sistemas escolares no tocante à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais:

No contexto desta Estrutura, o termo 'necessidades educacionais especiais' refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades

educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. (SALAMANCA, 1994, p.3)

A partir da “perspectiva de escolarização inclusiva” a Declaração de Salamanca vem provocando mudanças de parâmetros, que implicam modificações nos espaços públicos, nos meios de comunicação e mais significativamente nos ambientes escolares. Seja por meio das adaptações de acessibilidade aos espaços físicos, seja pelo comportamento das pessoas, essas mudanças vêm gerando novas percepções e maneiras de lidar com situações desafiadoras, como, por exemplo, a apropriação de novas linguagens para a comunicação.

A partir da referida declaração, vários países implementaram sistemas legais para o cumprimento das deliberações. Essas implementações interferem diretamente no próprio conceito de escola, de ensino e aprendizagem, e seus objetivos ante uma sociedade inclusiva. O conceito de escola inclusiva propõe a reestruturação, como pode ser verificada na citação a seguir.

Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma **pedagogia centrada na criança**²⁶ e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (SALAMANCA, 1994, p.3-4)

Em nível nacional, os documentos indicativos do MEC originados a partir das mudanças legais (LDB nº 9394/96), prescrevem mudanças que se refletem nas ações pedagógicas, nas estruturas dos ambientes escolares e nas dinâmicas das relações. “Cada pessoa é única, com características físicas, mentais, sensoriais, afetivas e cognitivas diferenciadas. Portanto, há necessidade de se respeitar e de se

²⁶ Grifo da pesquisadora.

valorizar a diversidade e a singularidade de cada ser humano.” (BRASIL, 2002, p. 13)

Parece que o desafio que antecede toda e qualquer proposta de inclusão é a “flexibilização” no modo de estabelecer relações com os outros. Isso porque as identidades e as diferenças se estabelecem nessas relações e podem ser as molas propulsoras para a construção de novas linguagens, até então desconhecidas ou desconsideradas nos currículos visíveis e invisíveis²⁷ da escola. A partir dessa perspectiva Blanco (2004, p.291) observa:

O conceito de necessidades educativas especiais implica que os grandes objetivos da educação devem ser os mesmos para todos os alunos, de modo a assegurar a igualdade de oportunidades e a futura inserção na sociedade. Portanto, se no currículo se expressam as aprendizagens consideradas essenciais para serem membros da sociedade, este deve ser o referencial da educação de todos os alunos, fazendo as adaptações que sejam necessárias e proporcionando-lhes as ajudas e os recursos que favoreçam a obtenção das aprendizagens nele estabelecidas.

De acordo com González (2007, p. 29): “A questão é adaptar a educação ao indivíduo, e não o indivíduo à educação, submetendo-o a um caminho de segregação, fracasso ou marginalização.” Esse autor propõe as adaptações curriculares individualizadas como uma das respostas à diversidade, nas quais as atividades são programadas de forma que seja possível aprender de diferentes maneiras e em diferentes tempos, visando à interação dos alunos na sala de aula.

Blanco (2004, p.291) contribui:

Um currículo aberto e flexível é condição fundamental para responder à diversidade, já que permite tomar decisões refletidas e ajustadas às diferentes realidades sociais, culturais e individuais, mas não é uma condição suficiente. Além disso, a resposta à diversidade implica um currículo amplo e equilibrado quanto ao tipo de capacidades e conteúdos que contempla.

Ao se considerar a importância da individualidade no processo inclusivo, reconhece-se que é necessário ocorrer um deslocamento da visão conteudista da escola para uma compreensão mais humana. Segundo Blanco, (*Ibidem*, p.290), “Existem necessidades educativas comuns, compartilhadas por todos os alunos,

²⁷ Os termos currículos visíveis e invisíveis foi utilizado com base na autora Teixeira (2002, p. 47), quando aborda as zonas de invisibilidade (crenças, valores e ideologia) e as zonas de visibilidade (manifestações verbais, visuais e comportamentais), presentes em toda cultura escolar.

relacionadas às aprendizagens para o seu desenvolvimento pessoal e sua socialização, que se expressam no currículo escolar”.

A autora (2004, p. 305) continua:

As adaptações curriculares, como toda programação, devem estar abertas a modificações constantes em função dos dados proporcionados pela prática. O acompanhamento implica registrar os avanços do aluno e avaliar a qualidade das decisões adotadas, não só no que se refere ao conteúdo como também no processo que o acompanha.

Nesse sentido, cabe ressaltar a importância orgânica do currículo escolar como uma estrutura na qual devem refletir os modos de organização do pensamento e das ações escolares visando ao aluno. De acordo com Blanco (2004, p.294): “Conhecer bem os alunos implica interação e comunicação intensa com eles, uma observação constante de seus processos de aprendizagem e uma revisão da resposta que lhes é oferecida”.

Já Garcia (2007) traz uma questão importante acerca do cuidado que se deve ter ao considerar a flexibilidade curricular, proposta ao longo dos anos de 1990, na qual “[...] passa a ser relacionada ao significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, favorecendo uma interpretação de hierarquização do acesso aos conhecimentos a partir das diferenças individuais.” Em resposta a esta constatação, segundo Garcia (2004), a UNESCO divulgou o documento Temático Aberto sobre Educação Inclusiva²⁸. Esse documento, conforme a compreensão da autora (*Ibid.*, p.15), apresenta o “refinamento no desenvolvimento das idéias relacionadas à ‘flexibilização’ curricular”, estabelecendo clara relação entre a inclusão e a flexibilidade curricular, na qual o aluno e a diversidade são as referências.

Verifica-se que as Declarações referidas e os documentos decorrentes sistematizam questões já apontadas anteriormente. Nas primeiras décadas do século XX, Vygotsky (1997) antevia, pelo viés da psicologia, vários aspectos inclusivos na aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais²⁹. O autor questionou o sistema vigente na época que evidenciava a

²⁸ UNESCO. Temático aberto sobre educação inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Santiago, 2004.

²⁹ De acordo com a obra de Vygotsky *Fundamentos de la defectología* (1997), os termos utilizados, vigentes na época, referem-se à criança com necessidades educacionais especiais como *sordomudo*, *retrasado mental*, *anormal* ou *cego*. Cabe esclarecer que alguns destes termos não são mais utilizados na atualidade, por serem considerados inadequados.

deficiência como insuficiência e que dificultava a busca de soluções e a adaptação necessária para o equilíbrio da criança no processo educacional.

Vygotsky (1997, p.187), ao propor novos encaminhamentos para o processo de aprendizagem, afirma:

Por tanto, el nuevo criterio prescribe que se tenga en cuenta no sólo la caracterización negativa del niño, no sólo sus aspectos desfavorables, sino también la fotografía en positivo de su personalidad, que presenta sobre todo el cuadro de los complejos caminos de rodeo del desarrollo. Sólo es posible el desarrollo de las funciones psíquicas superiores por las vías de su desarrollo cultural, siendo indiferente que este desarrollo siga el curso del dominio de los medios exteriores de la cultura (lenguaje, escritura, aritmética) o la línea del perfeccionamiento interior de las propias funciones psíquicas (elaboración de la atención voluntaria, de la memoria lógica, del pensamiento abstracto, de la formación de conceptos, del libre albedrío, etc.)

Sob o parâmetro da normalidade e dos critérios cognitivos classificatórios, o deficiente intelectual sempre se apresentará como inferior, anormal, ou menos capaz. Vygotski (*Ibidem*, p.132) reitera: “No es posible apoyarse en lo que a ese niño le falta, en lo que no es, sino que es preciso tener aunque sea la más confusa noción de lo que posee, de lo que es”. Aqui é possível dialogar com González (2007). Ele afirma que as interpretações das condições mentais ou comportamentais, baseadas em dotações ou déficits, em testes de QI, pouco contribuem para as interações reais do sujeito em seu meio. O desenvolvimento cultural como possibilidade de compensação das dificuldades que o aluno possa ter é um aspecto fundamental para a mudança de parâmetros pedagógicos.

Então, concorda-se com Ross (2004, p.224) quando afirma que: “O conhecimento inclusivo é menos discursivo, menos fundado no princípio da separação. O conhecimento inclusivo é mais localizado nas necessidades reais das pessoas, portanto é cognitivo, fortemente afetivo-emocional, é artístico, motor e interativo”. Ross (2004) propõe compartilhar as tarefas como uma atitude que leva ao “pertencimento”. Sentir-se pertencer é condição básica de acolhimento, de inclusão, seja em qualquer nível e relação. Portanto, é na relação com o outro que as habilidades individuais adquirem valor, uma vez que se somam a outras e possibilitam a transformação de dificuldades em novas habilidades.

Blanco (2004, p.294), em relação a esta demanda aponta:

Os professores devem conhecer bem as possibilidades de aprendizagem dos alunos, os fatores que a favorecem e as necessidades mais específicas deles. Somente com tal conhecimento poderão ser ajustadas as ajudas pedagógicas ao processo de construção pessoal de cada aluno.

Ferreira (2007) faz um levantamento com professores acerca da crença nos processos inclusivos e constata que estes são ainda minoritários e que eles ocorrem com maior frequência nos grupos de professores que têm experiência pedagógica com alunos com NEE. A autora levanta também a importância do contato com alunos com NEE com vista a gradativamente se estabelecerem mudanças que levem à efetiva inclusão. Oliveira (2008, p.258), ao abordar a construção da relação com o outro, complementa:

A educação inclusiva, então, ao propor uma educação para todos e uma educação para a diversidade, que respeite as diferenças, apresenta como referencial a diferença como alteridade, o outro como 'distinto', superando a visão de diferença de caráter identitário e hegemônico estabelecida em relação a um outro, o 'normal'.

Inerente a esse processo, há algumas questões que inquietam e permanecem sem uma resposta definitiva: que tipo de formação é adequado ao propósito de produzir mudanças efetivas na atitude dos professores?; que conhecimentos proposicionais e procedimentais são relevantes?; que aprendizagens e experiências favorecem o desenvolvimento de crenças inclusivas? Essas questões remetem diretamente à formação do professor e ao seu preparo para o trabalho inclusivo que possa compreender a potencialidade de cada aluno e construir com ele aprendizagens significativas no seu conhecimento de mundo e de si mesmo. Blanco (2004, p.294) continua:

A forma como se propõem as situações de ensino e de aprendizagem é determinante para conseguir ou não uma aprendizagem significativa. A construção de aprendizagens significativas implica que todos os alunos tenham uma predisposição favorável para aprender, atribuam um sentido pessoal às experiências de aprendizagem e estabeleçam relações substanciais entre as novas aprendizagens e o que já sabem.

Freitas (2008), por seu turno, aborda outro aspecto relevante no processo inclusivo: a construção de uma avaliação que leve em consideração a interação social como marco referencial e a adaptação como norteadora do processo. A autora (2008) continua:

Adequar formas de avaliação supõe diversificá-las e isso significa também colocar à disposição dos alunos um conjunto amplo de ajuda e apoio. Supõe a flexibilização dessas formas de apoio, de acordo com o momento em que os alunos possam receber o que necessitam.

Longe de ser uma questão unânime, a inclusão entrecruza várias instâncias antes de chegar à sala de aula. Posturas diversas compõem o cenário atual: desde aquelas que defendem a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, psíquicas e cognitivas na sala de aula do ensino regular até posturas que defendem a permanência das escolas de educação especial. Bisaccione e Mendes (2008, p.71), destacam este descompasso e afirmam:

Apesar da força dos argumentos que apóiam a inclusão, existe uma considerável variabilidade nos modos e extensão com que as práticas inclusivas têm sido implementadas e ainda existem controvérsias sobre a conveniência da inclusão de todas as crianças. Assim, o debate acerca da educação inclusiva vem sendo um assunto freqüente em nosso país, mas a matrícula de alunos com necessidades especiais em classes comuns das escolas regulares, uma garantia legal alcançada há aproximadamente 17 anos, parece estar avançando muito lentamente.

Dentre as iniciativas existentes, pode-se referir que a rede pública de ensino do Estado do Paraná (2006) segue a orientação da inclusão responsável, conforme consta nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para currículos inclusivos. De fato, preserva-se, para os casos mais específicos de necessidades educacionais especiais, a escola de educação especial. Embora haja disponibilidade de vagas nas escolas de ensino regular, cabe à família fazer a opção de modo a atender melhor as condições do aluno enquanto cidadão.

No que diz respeito à escolarização de crianças e jovens autistas, há alguns aspectos a serem considerados no processo inclusivo e que exige dos profissionais da educação formação e orientação específicas. Afinal, a aprendizagem, como foi visto anteriormente, necessita de apoio em rede com participação da família, do

atendimento clínico e de profissionais da educação preparados para esta tarefa.

Pode-se dizer com certeza que todas as crianças com autismo, independentemente de sua opção escolar, requerem atenção específica e individualizada a seus problemas de comunicação e de linguagem e a suas dificuldades de relação. (RIVIÈRE, 2004, p. 253)

Acredita-se que há duas dimensões de formação do professor e esta não depende apenas do preparo técnico e do conhecimento específico, mas das ações que estabelecem as interações determinantes na qualidade pedagógica do trabalho e no desenvolvimento significativo do sujeito. Os conteúdos subjetivos das linguagens podem ser o diferencial de uma aprendizagem bem sucedida. De acordo com Rivière (*op.cit.*, p.250),

Ocorre muitas vezes que uma professora comprometida com o caso, que cria fortes laços afetivos com a criança, exerce uma influência enorme em seu desenvolvimento, e é quem 'começa a abrir a porta' do mundo fechado do autista, por meio de uma relação intersubjetiva, da qual resultam intuições educativas de grande valor para o desenvolvimento da criança.

Ora, percebe-se que o processo inclusivo recai sobre a formação docente e sobre a educação continuada, sem as quais não é possível produzir pesquisas e experiências inclusivas. Bisaccione e Mendes (2008, p.71) reforçam esta ideia: "Fundamentalmente, parece necessário produzir conhecimento sobre como deve ser formado o professor especializado e como deve ser capacitado o professor do ensino regular para fazer frente à inclusão".

Recorre-se novamente à pedagogia dialógica de Freire (2005, p.122-123), cuja essência é profundamente inclusiva: "Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*³⁰, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento". Portanto, o diálogo com o seu universo de linguagens precisará se efetivar para que a prática inclusiva seja estabelecida. Rivière (2004, p.254) acrescenta: "A alienação autista do mundo

³⁰ Grifo do autor.

humano é um desafio sério, pois nosso mundo não seria propriamente humano se aceitasse passivamente a existência de seres que, sendo humanos, são alheios”.

Alimentar a curiosidade de que fala Freire (2005), neste sentido, é possibilitar ao aluno ampliar seu horizonte a partir dos significados construídos e apropriados. Nessa construção ele poderá se perceber e elaborar a representação que tem de si mesmo e de seu contexto de forma positiva. Desse modo, é possível afirmar o processo inclusivo da aprendizagem.

3.2.3 Ensino de Arte e Educação Especial na perspectiva inclusiva

O estudo das relações pedagógicas da Arte com a Educação Especial pode se desdobrar em vários enfoques em virtude da complexidade que envolve essas relações. A atualidade desafia a perceber os recortes da história que permeiam esses enfoques e a organizá-los, na tentativa de compreender os caminhos trilhados pelo Ensino de Arte e pela Educação Especial e apontar para perspectivas inclusivas.

Reily (2008), ao abordar o Ensino da Arte na Educação Especial, critica o modo como os alunos com deficiência intelectual e física foram, durante décadas, conduzidos às práticas artísticas destituídas de conhecimento. A desconsideração dos critérios de aprendizagem que não correspondessem ao padrão cognitivo da normalidade, somada ao histórico de desprestígio do Ensino de Arte em relação a outras disciplinas curriculares foram fatores que contribuíram para essa realidade.

A autora (2008) destaca as iniciativas de alguns pioneiros nas Artes Plásticas, no início do século XX, no Brasil, como a psicóloga e educadora russa, Helena Antipoff, naturalizada brasileira e a educadora Noêmia Varela. Antipoff, segundo Reily (2008), foi responsável pela criação do Instituto Pestalozzi³¹ em Belo Horizonte, em 1932 e pela Granja-Escola na Fazenda do Rosário, nos arredores de Belo Horizonte, em 1940, segundo Mazzotta (1996). De acordo com Reily (2008, p.221), Helena Antipoff “[...] valorizou a criatividade e a arte na

³¹ De acordo com Mazzotta (1996), o Instituto Pestalozzi, criado a partir da concepção da Pedagogia Social do educador suíço Henrique Pestalozzi, trouxe para o Brasil a concepção da “ortopedagogia das escolas auxiliares européias”. O primeiro instituto fundado no Brasil foi em 1926, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, e depois houve sua expansão para várias regiões do Brasil e da América do Sul, com orientação técnica assegurada pela Sociedade Pestalozzi.

educação especial, organizando oficinas de cerâmica e outras propostas de atividades manuais para incentivar a criatividade e a produção artesanal.” Mazzotta (1996, p.43) afirma que o trabalho pedagógico na Granja-Escola proporcionava “[...] experiência em atividades rurais, trabalhos artesanais, oficinas e mantendo cursos para preparo de pessoal especializado”.

O trabalho pedagógico com deficientes mentais e com problemas de conduta foi uma marca desses institutos, e Helena Antipoff, ainda de acordo com Mazzotta (1996) assentou as bases psicopedagógicas para a fundação da Sociedade Pestalozzi no Rio de Janeiro – SPERJ – em 1948. Essa Sociedade foi a principal articuladora da fundação da Federação das Sociedades Pestalozzi – FENASP – em 1980 e recebeu apoio de órgãos públicos municipais, estaduais e federais.

O trabalho de Noêmia Varela repercutiu de forma diferenciada. Ela apresenta uma formação calcada nos valores do movimento de educação através da Arte, de Herbert Read e Viktor Lowenfeldt, que impulsionou a Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro no ano de 1948. Segundo Varela *in* Barbosa (1986, p.15):

Meu desenvolvimento com a Escolinha de Arte do Brasil me levou a integrar a arte no processo de educação do deficiente mental, na Escola Especial Ulisses Pernambuco, em Recife, de 1949 a 1957. E, também, a integrá-la na programação do 1º Curso que organizei, nessa mesma Escola, em 1953, destinado a professores interessados em educação especial. Neste mesmo ano, foi fundada a Escolinha de Arte do Recife por educadores e artistas – entre eles lembro Augusto Rodrigues, Ayrton Carvalho, Aloísio Magalhães, Ana Paes Barreto – e passei, por conseguinte, a me dedicar, cada vez mais, à arte-educação, como professora e diretora técnica fundadora dessa Escolinha.

O Movimento Escolinhas de Artes no Brasil atingiu diretamente a formação e a capacitação de professores de Arte, uma vez que não havia curso superior para essa formação, segundo Barbosa (1986). A parceria entre artistas e educadores, inclusive visitantes e convidados de fora do Brasil, dentre eles Herbert Read, em 1953, possibilitou um trabalho orientado pelo movimento de Educação pela Arte, no qual o desenvolvimento da expressão e a criatividade eram aspectos centrais do ensino. A Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, fundada por Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lucia Alencastro Valentim, em 1948, foi, durante duas décadas, referência na formação e na capacitação de professores de Arte, de

acordo com Varela *in* Barbosa (1986). Isso influenciou toda uma geração de profissionais da Arte e de seu Ensino.

Outra referência de intervenção com artes que se destaca, embora na área hospitalar, é o trabalho da médica psiquiatra Nise da Silveira. Por meio de atividades de Terapia Ocupacional, em 1946, ela fundou a Seção de Terapêutica Ocupacional no Centro Psiquiátrico Nacional em Engenho de Dentro (atual Instituto Municipal Nise da Silveira), no Rio de Janeiro. De acordo com Mello (2009, p.13),

Foi devido à surpreendente produção dos ateliês de atividades expressivas – pintura, modelagem e xilogravura – que Nise criou, em 1952, o Museu de Imagens do Inconsciente, como objetivo de torná-lo um centro de estudos e pesquisas para a compreensão do processo psicótico.

Segundo Mello (2009), Nise da Silveira acreditava que as imagens produzidas nos ateliês por aqueles pacientes com esquizofrenia e outras doenças mentais, suscitavam questões sem respostas na interpretação da psiquiatria acadêmica. A pesquisa da psiquiatra sobre as formas produzidas por esses pacientes procurava “penetrar nas dimensões e mistérios dos processos do inconsciente.” (*Ibidem*, p.17). O contato afetivo para o desenvolvimento das atividades da terapêutica ocupacional.

Os ateliês envolviam desde as atividades artísticas citadas até a encadernação, a marcenaria, a jardinagem a tapeçaria, a costura, entre outras. O trabalho de Nise da Silveira pôs em questão o tratamento dado aos doentes mentais. Na realidade, ela propôs novos parâmetros de tratamento e recuperação. “Seu trabalho e seus princípios inspiraram a criação de museus, centros culturais e instituições terapêuticas no Brasil e no exterior.” (*Ibidem*, p.19).

Embora esses exemplos sejam marcos de integração e encontro das Artes com a deficiência, o modelo mais comum vivenciado pela maioria das escolas e locais de atendimento do público com necessidades educacionais especiais é o modelo da ocupação manual com finalidade em si mesma. A descrença no potencial de desenvolvimento de pessoas com deficiência, construída historicamente, contribuiu para que as atividades manuais tivessem esta conotação. De acordo com Reily (2008, p.231),

Historicamente, a literatura mostra que ocorre um certo menosprezo pela capacidade de aprendizagem e criação dos alunos com deficiência. A ênfase dos programas recai sobre o treinamento e a ocupação, com ensinamento de habilidades. Quando contempladas no programa educacional de alunos com deficiência, as linguagens artísticas (música e artes plásticas) foram trabalhadas durante muito tempo no viés da higiene mental, como atividades de compensação sensorial ou de ocupação manual, seguindo modelos utilizados em instituições de alienados.

Reily (2008) afirma que a ênfase do Ensino de Arte como recreação e treinamento de habilidades de coordenação manual para alunos com necessidades educacionais especiais impossibilitam a expressão ou a inserção cultural. Portanto, este é também um modelo segregador, que reforça a falta de autonomia do aluno e dificulta a articulação da experiência prática com os conhecimentos teóricos.

Ora, pensar a Educação Inclusiva no Ensino de Arte implica localizar o sujeito escolar em seu tempo e espaço e compreender quais as suas necessidades, os seus potenciais e por que caminhos ele pode aprender. Daí parte-se do pressuposto de que a Arte é um sistema aberto de linguagens e os signos que a constituem são propositores de diversas combinações e recriações que podem expressar diversas aprendizagens por meios verbais e não-verbais.

Na trajetória de superação e de conquistas do processo inclusivo, Reily (2008) expõe que o trabalho consistente do Ensino de Arte é construído principalmente nas escolas de educação especial. Isso por causa do fortalecimento pelas equipes multidisciplinares (fisioterapia, psicologia, por exemplo). Além disso, deve-se somar a tais conquistas o conhecimento das especificidades das áreas de deficiência que deve servir de base para construir a prática do Ensino de Arte na escola para todos.

No contexto da educação inclusiva, a arte e seu ensino passam a ter um novo significado, superando a visão utilitarista. Arte compreendida como uma atividade inerente ao ser humano e potencializadora de suas habilidades, capaz de educar, sensibilizar e inquietar, possibilitando aos sujeitos problematizar, criticar, criar e se emocionar. Por isso, a arte viabilizaria caminhos efetivos para a inclusão escolar. (OLIVEIRA, 2008, p. 265)

A mediação, apontada por Vygotsky, tem um papel fundamental nesse processo, uma vez que é um processo que determina o impacto que os estímulos internos e externos têm sobre o organismo, comprometendo o processo cognitivo e

o emocional. A mediação está interligada ao tempo de aprendizagem do sujeito, sobre o qual Martins (1992, p.18) afirma:

É preciso encontrar situações desafiadoras que provoquem a relação 'eu/mundo', dela nascendo a aprendizagem. É preciso coordenar o tempo com uma seqüência de atividades entrelaçadas, que aprofundem a exploração, as descobertas, o conhecimento.

Portanto, acredita-se na aproximação entre a construção dos significados e as singularidades do sujeito pelas mediações que o Ensino de Arte proporciona. Afinal, esse sujeito produz alguns sentidos a partir das mediações que vivencia nas intervenções pedagógicas. O impacto causado sobre sua percepção, sensibilidade e possibilidade de interpretação de mundo resulta em modos singulares de expressão e de construção de linguagens. A imagem como mediadora é parte inseparável neste processo:

Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas –, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável. (MANGUEL, 2001, p.27)

Salienta-se que a intervenção pedagógica consciente seja relevante no propósito inclusivo da Arte, para a qual o docente necessita de boa formação, de modo que sua prática não se esvazie nas técnicas. Este fato implica uma revisão dos conceitos didáticos e epistemológicos que fundamentam os cursos de licenciaturas em Arte, de modo que apontem para mudanças paradigmáticas para a superação de *habitus* segregadores e elitistas de concepções artísticas nas escolas.

Reily (2008) critica a atual continuidade à ênfase do Ensino de Arte como recreação e treinamento de habilidades de coordenação manual em muitas instituições de educação especial. Nessa contramão, a autora (*Ibidem*, p.233) afirma: “O ensino da arte para pessoas com deficiência não é mais limitado às tradicionais escolas de educação especial, mas migrou para as escolas regulares, ateliês, museus e outros centros culturais.” Ora, ainda no entender de Reily é necessário que os cursos superiores de formação de professores de arte alcancem

parâmetros inclusivos, o que sugere critérios curriculares diferenciados que contemplem a consciência sobre a diversidade e a inclusão. Este processo envolve reflexões e mudanças na maneira de lidar com o tempo e o espaço escolar, a partir do preparo consistente do professor. A autora (*Ibidem*, p.236) analisa:

No que diz respeito às necessidades específicas de alunos com deficiência incluídos na rede regular de ensino, os cursos de licenciatura em arte estão demorando na adequação da grade curricular à nova configuração da sala de aula, antecipando a diversidade que o futuro professor de arte estará encontrando na sala de aula.

A parceria entre professores e outros profissionais da Educação e da Saúde, atuantes no ensino regular e na educação especial, pode ser um caminho viável para a construção da cidadania. Ela leva em conta as dimensões da diferença e, conseqüentemente das múltiplas linguagens que se desenvolvem a partir do seu reconhecimento. Acredita-se que o estudo dos recursos imagéticos, enquanto mediadores de saberes seja um campo promissor já que possibilita vínculos e mediações adaptadas às condições individuais. Porém, sua validade está em ser somada à atitude acolhedora do docente, construída a partir da percepção das diferenças e do crescimento mútuo com este convívio. Além disso, há a compreensão de que é por meio das diferenças que se aprende e se ensinam novas linguagens para se ler o mundo e sentir-se pertencendo a ele.

Especificamente nos casos de autismo, a imagem poderá ser a referência externa que leve o aluno a construir sua auto-imagem, perceber elementos de seu entorno, estimular os sentidos para as relações com o espaço, e abrir uma entrada que conecte seu universo fechado com signos visuais que possam construir significados e linguagens.

3.3 MANIFESTAÇÕES EXPRESSIVAS E SINGULARES DO AUTISTA

O termo expressão suscita certo estranhamento ao se abordar autismo, uma vez que a atividade simbólica das pessoas acometidas é empobrecida, assim como sua capacidade de articulações com a linguagem verbal, de acordo com os autores anteriormente citados. As dificuldades em organizar, sequenciar e combinar ideias

propõem caminhos alternativos na busca do desenvolvimento e aprendizagem do autista, requerendo dos professores outras abordagens que não apenas por meio verbal para mediar conhecimentos.

Baron-Cohen (1990, p.21), com base nos estudos de Hermelin (1978), afirma que as pessoas autistas processam as informações de forma qualitativamente distinta das pessoas não autistas: “Así, por ejemplo, mientras los niños normales tienden a convertir la información visual en un código verbal/auditivo al almacenarla en la memoria, los niños autistas tienden a almacenarla directamente como información codificada visualmente”. As relações sensoriais e perceptivas com a visualidade, a sonoridade e o movimento têm uma força e uma dinâmica diferentes e mais acentuadas na aprendizagem do autista. Elas podem tornar-se o elo para as interações necessárias com o professor e com a abordagem que pretende. A ênfase nos detalhes e o interesse focalizado em pormenores podem representar para o docente o direcionamento necessário que esse aluno necessite para o desenvolvimento de sua expressão.

De acordo com Rocha (2000, s/p): “Alunos com autismo são, com muita frequência, muito bons na observação de detalhes minúsculos, especialmente os visuais.” O desafio que se coloca no processo pedagógico é construir com esse aluno o sentido desses detalhes no contexto em que se inserem, de maneira que a experiência perceptiva ou sensorial se torne significativa em sua aprendizagem.

Rocha continua: “Indivíduos com autismo, independentemente do nível cognitivo, têm relativamente maior dificuldade com conceitos lingüísticos simbólicos ou abstratos do que com fatos e descrições objetivos.”

A tendência dos nossos alunos de se super concentrar em detalhes e de resistir a mudanças, significa que nós temos que lhes ensinar sob situações variadas, com materiais diversos, para que desta forma possamos ajudá-los a se tornar o mais flexíveis possível. (ROCHA, 2000, s/p).

Os apontamentos anteriores indicam que um possível caminho de expressão de alunos autistas seja a partir de referências visoespaciais planejadas e organizadas no seu cotidiano. Desse modo, enquanto objetos mediadores produzem sentido eles são explorados significativamente pelo docente. Dalley (1990, p.xiii) afirma:

Images can create clarity in expression, especially with some things that are most difficult to say. Symbolizing feelings and experiences in images can be a more powerful means of expression and communication than verbal description, and at the same time, is able to render these feelings and experiences less threatening.

A partir da afirmação da autora é possível estabelecer relações entre essas especificidades do autista e caminhos viáveis para o desenvolvimento da expressão artística dele. Tais relações devem ser levadas em consideração tanto no aspecto da interação com o professor/orientador, quanto nos recursos a serem utilizados para as aprendizagens. Com efeito, a expressão plástica e o desenho de crianças, jovens e adultos autistas vêm sendo pesquisados nas últimas décadas. Isso em razão de apresentarem, em vários casos, características e singularidades que fazem de cada caso um estudo único, cujas particularidades revelam conteúdos expressivos do sujeito, que não se aplicam necessariamente a outros.

É necessário, então, que essas características gráficas sejam analisadas no conjunto das demais do próprio transtorno, e sejam consideradas no perfil do autista, para se ter clareza das possíveis intervenções pedagógicas da Arte e dos benefícios que esta pode trazer enquanto conhecimento e expressão para o indivíduo. Pesquisadores como Golomb (1995), entre outros, relatam casos de autistas com pouca ou nenhuma linguagem verbal. Estes desenvolvem no desenho ou na pintura um veículo de expressão e de comunicação de seu universo solitário com o exterior. O caso de Nádia, uma menina autista, acompanhado e relatado por Selfe (1979; 1995), é um exemplo de expressão gráfica acima das habilidades normais de uma criança.

De acordo com Selfe (1979), Nádia por volta dos três anos de idade, apresentava um desenvolvimento intelectual bastante comprometido. Foi iniciada com ela a atividade com desenhos; ela mostrou habilidades perceptivas muito acima de sua idade: os principais desenhos eram de animais, especialmente de cavalos apresentados em escorço, em perspectivas e movimentos incomuns para a compreensão do espaço e da forma dessa faixa etária.

Selfe (1979) inicialmente acompanhou Nádia em seções terapêuticas durante cinco meses. Quando a menina tinha seis anos de idade, Selfe estudou os desenhos em retrospectiva e constatou a habilidade extraordinária de Nádia para

desenhar, enquanto outras funções encontravam-se pouco desenvolvidas, como a fala (emitia em torno de dez palavras), a motricidade (era muito lenta em seus movimentos) e o comportamento (não obedecia ou negava-se a fazer atividades solicitadas na escola). Ainda pelo relato de Selfe *in* Golomb (1995, p.198):

Nadia's drawings were of one stationary fixed view of objects, usually animals, in linear perspective, where foreshortening was used. Proportions were invariably accurate, diminishing size was used reliably and essential characteristics of an object, not visible from a fixed viewpoint, were occluded.

Selfe *apud* Golomb (1995, p.199), conta que Nádia, quando criança, desenhava rapidamente, usando recursos de memória e de observação: "Generally, the inspiration for the drawings came from children's pictures books, often where the quality of the picture was rather crude." Curiosamente, por volta dos seis anos passou por uma fase de diminuir e depois suprimir as cabeças de suas figuras humanas. Conservou apenas os cavalos ou detalhes do movimento das patas, por exemplo. Selfe *apud* Golomb (1995) relatou também os desenhos de Nádia nos anos subsequentes que tiveram maior influência de outras pessoas, supondo que possivelmente por maior interação da linguagem. A escola que a menina estudava tinha como programa principal o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. A autora (1995) deduz, então, que a crescente interação com outras pessoas levou Nádia ao interesse por diversos temas e à imitação dos desenhos de outros.

Seu interesse continuado pelo desenho se deu até os doze anos. Com a mudança de escola e seu processo de adolescência, houve perda no interesse pelo desenho. Coincidentemente ocorreu nessa fase o falecimento da mãe da menina, fator que possivelmente tenha influenciado em sua produção gráfica.

Selfe acompanhou Nádia durante longo período, com seções em casa. De acordo com a autora (1995) o interesse espontâneo de Nádia aos vinte e cinco anos pelo desenho é quase nenhum. Quando ela desenha sob supervisão representa estruturas estereotipadas e empobrecidas. Selfe *in* Golomb (1995, p. 221) afirma: "It suggests to me, yet again, that the original drawing was not the result of a burgeoning talent, the work of an isolated 'genius', but was the amazing result of a pathological process." Esse relato ilustra que diversas pesquisas não apenas da

autora, mas de grupos de estudiosos consideram várias hipóteses a respeito do desenvolvimento gráfico acima da média de crianças e jovens autistas.

Autores como Baron-Cohen (1993), Frith (1989), Golomb (1992), entre outros registraram também estudos sobre a expressão gráfica de autistas. Embora sejam levantadas teorias e hipóteses, ambas reafirmam a dificuldade de enquadramento das habilidades gráficas de autistas em categorias ou patamares de análise, endossando a necessidade de estudar cada singularidade e cada contexto pessoal de acordo com as suas especificidades.

Rocha (1996, s/p) reitera essa ideia afirmando:

A faixa de QI encontrados na população de pessoas com diagnóstico de autismo é bastante ampla; outra fonte de ampla variação é a distribuição de habilidades encontradas a nível individual. A maioria das pessoas com autismo geralmente apresenta um padrão de relativa ou significativa importância em certos aspectos da memória, percepção visual ou talentos isolados (ex. desenho, ouvido musical absoluto).

Baron-Cohen (1990) aborda o fato de que os autistas apresentam alterações na capacidade de construir a compreensão dos significados. Esta diferença no processamento de informações pode estar relacionada às habilidades extraordinárias intactas em alguns autistas. Shah e Frith (1983), citados por Baron-Cohen (1990, p.21) estudaram a habilidade dos autistas de perceber "figuras escondidas":

Esta habilidad implica analizar patrones visuales complejos para identificar dibujos más pequeños incluídos dentro de ellos. Encontraron que en dichas tareas, los niños autistas eran más precisos que los niños de los grupos de control no autistas y de edad mental similar. Esto sugiere que la estructura cerebral en el autismo da lugar a una ejecución notablemente distinta en ciertos dominios.

A proposição acima indica que o conhecimento dos domínios e dos limites de cada autista tem uma relação estreita com as possibilidades de desenvolvimento cultural que seu meio oferece. Vygotski (1997) afirma que essa relação está vinculada à maior ou menor deficiência no desenvolvimento das funções superiores.

Seria assim: na medida em que a acessibilidade e a continuidade do trabalho pedagógico sejam reforçadas, maiores serão também as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades e das linguagens do autista. Essa tarefa requer um enfoque longitudinal para as intervenções pedagógicas com alunos autistas, nas quais o Ensino de Arte possa ocupar um espaço que possibilite a elaboração de conhecimentos e, quando for o caso, abra caminho para o reconhecimento das aptidões que venham a suprir áreas defasadas do desenvolvimento e propor a tais áreas o seu crescimento também.

4 EXPRESSÃO EMOCIONAL E REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO AUTISTA: UM ESTUDO DE CASO

*"Quem não compreende um olhar
tampouco compreenderá uma longa explicação."
Mário Quintana*

O estudo de aspectos subjetivos que compõem o ser humano reporta a uma dimensão limitada do ponto de vista da mensuração, da estatística ou outra abordagem verificável quantitativamente. A subjetividade humana encontra terreno para a pesquisa na perspectiva qualitativa, na tentativa de abarcar a complexidade das relações sociais e das diferenças entre os grupos e as singularidades dos indivíduos.

Para Barros e Junqueira (2005, p.34):

Aquilo que os seres humanos percebem ao observar o mundo é, portanto, produto de uma operação muito complexa, na qual estão envolvidos o sujeito observador, o objeto observado, os esquemas interpretativos utilizados pelo observador e o contexto em que tal observação se dá e adquire ou encontra sentido.

De acordo com os apontamentos teóricos apresentados nos capítulos anteriores, a pesquisa de campo construída se insere no âmbito qualitativo, a partir do pressuposto de Barros e Junqueira (*Idem*) de que: "O mundo não é imediatamente apreensível sem que o ser humano se valha de algum instrumento para percebê-lo, interpretá-lo e avaliá-lo. E ele o faz sempre a partir de um determinado contexto."

A diversidade dos contextos e a complexidade de sua análise para a compreensão dos fenômenos inerentes a essa dinâmica solicitam do pesquisador recortes precisos para investigação. Especificamente nas questões que envolvem a arte e sua natureza subjetiva, a delimitação dos instrumentos favorece reflexões mais pertinentes ao contexto específico que está sendo estudado.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.49):

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Ainda segundo Bogdan e Biklen (*Ibidem*, p.51): “Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior.”

Será apresentado a seguir o percurso metodológico e alguns dados levantados que servirão de subsídio para as análises e reflexões que pretendemos desenvolver na última etapa deste capítulo.

4.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme Flick (2004, p.28): “A pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo de expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.” Portanto, é fundamental que as estratégias e métodos de trabalho sigam critérios específicos que validem o estudo e sejam revertidos em benefícios qualitativos para as comunidades envolvidas. O método indutivo, presente na pesquisa qualitativa, é uma estratégia para que se possa, a partir de “conceitos sensibilizantes”, no que destaca Flick (2004), abordar os contextos estudados empiricamente. O autor considera, porém, que, mesmo empiricamente, o observador já possua conhecimentos prévios, que antecedem a sistematização dos dados.

O espaço pedagógico delimitado nesta pesquisa é uma escola de educação especial com a qual houve uma parceria de extensão universitária durante quatro anos consecutivos. Nessa parceria coordenamos estágios pedagógicos dos alunos da Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná – FAP, os quais puderam atuar com o Ensino de Arte nessa comunidade. Tal atuação abriu, também, possibilidades de pesquisa e de atuação com a educação especial, especificamente na área de transtornos globais do desenvolvimento. A seguir, apresentamos dados que caracterizam este espaço pedagógico e o perfil dos seus alunos.

4.1.1 Caracterização do espaço e da equipe pedagógica e do grupo de alunos

A delimitação do campo foi a Escola de Educação Especial Alternativa, localizada na região central de Curitiba. A escola conta com uma equipe de profissionais para atender em média cento e dez alunos, divididos nos turnos matutino e vespertino. Além dos professores regentes e dos atendentes de sala, a escola conta com um professor de Arte, um de Educação Física e uma professora de Informática. A equipe técnica é composta pela Diretora, Auxiliar de Direção, Secretária, Assistente Social, Coordenadora Pedagógica e Psicóloga.

Embora a escola tenha localização central, ela recebe alunos de diversas localidades da cidade e de regiões metropolitanas, muito em razão do número reduzido de instituições de ensino para atender essas especificidades. A escola foi criada em fevereiro de 1982, é vinculada ao CENTRAE – Centro Integrado de Atendimento Especializado S/C, para o atendimento de crianças e jovens com quadros de transtornos diversos. De acordo com os dados do Projeto Político-Pedagógico (ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ALTERNATIVA, 2008), a escola surgiu como desdobramento do trabalho clínico-terapêutico das psicólogas Dra. Mônica Maria Bigarella e Dra. Walquíria Fowler e da psicopedagoga Laura Montserrat Barbosa. O funcionamento da escola inicialmente se deu como atividade em paralelo ao atendimento clínico, uma vez que essas profissionais percebiam a necessidade de encaminhamento pedagógico específico para as crianças e jovens com distúrbios de diversas naturezas, atualmente compreendidos como TGD.

Conforme consta no Projeto Político-Pedagógico (*Idem*), em 1988, um grupo de pessoas interessadas em manter a escola, a despeito das dificuldades que enfrentava, encontrou como solução: a fundação da Associação Mantenedora do Ensino Alternativo – AMENA – sem fins lucrativos, mas com possibilidades de oferecer melhores condições de atendimento pedagógico às crianças e adolescentes com distúrbios de aprendizagem ou emocionais. A partir de então a escola se desvinculou do CENTRAE. A escola, organizada administrativamente pela AMENA, funciona atualmente por meio de convênios com a Secretaria de Estado da Educação e Secretaria Municipal de Educação, bem com a participação voluntária das famílias que têm melhores condições financeiras.

A escola se caracteriza por atender especificamente alunos que apresentam Transtornos Globais do Desenvolvimento, os quais se manifestam nas mais variadas idades e em diversas intensidades e associações de quadros tidos como patológicos. A instituição atende crianças a partir dos quatro anos de idade, sem idade limite para o término da vida escolar. No presente momento a Escola Alternativa atende alunos com até quarenta anos.

O perfil desses alunos apresenta diagnósticos com diversos níveis de comprometimento cognitivo, psicomotor e afetivo. Cabe ressaltar que no turno vespertino, no qual a coleta de dados ocorreu, há em torno de cinquenta estudantes, dos quais apenas um participa no contraturno do ensino regular, em uma escola regular inclusiva. Esse perfil dos alunos exige dos profissionais da educação preparo para flexibilizar conteúdos e procedimentos, além de explorar as potencialidades de cada educando em uma diversidade acentuada. É fundamental também o conhecimento acerca das especificidades dos transtornos e suas variantes. Esse fator possibilita o desenvolvimento pedagógico nos diversos níveis de Educação Infantil até o nível aproximado do 5^a ano do Ensino Fundamental nas turmas de melhor resposta cognitiva. Há ainda grupos de alunos com comprometimento intelectual e motor mais acentuados, que têm atividades voltadas às estimulações perceptivas e sensoriais correspondentes a alguns conteúdos iniciais da educação infantil. Nesses casos, as atividades escolares somadas ao convívio social favorecem a aprendizagem que requer um tempo maior e diferenciado e com respeito aos potenciais e as limitações individuais.

As turmas são organizadas de acordo com as faixas etárias, conforme orientações da Secretaria de Estado de Educação do Paraná – SEED. Elas levam em conta os quadros de transtornos, compondo turmas de, no máximo, oito alunos. Os grupos de alunos de maior faixa etária, foco principal desta pesquisa, participam de oficinas de artesanato e outras atividades extracurriculares alternadas com os conteúdos pedagógicos.

Cabe relatar que observamos paralelamente uma turma de Educação Escolar cuja faixa etária é dos onze a doze anos. Esta turma apresentou resposta cognitiva mais limitada. Concluímos, então, que, para a coleta de estudo de caso com esse grupo composto por cinco alunos dos quais três são diagnosticados com autismo, seria necessário um período mais extenso com a prática pedagógica, a fim

de obtermos dados mais consistentes.

Esse grupo apresentou níveis de atenção menores e, conseqüentemente, respostas gráficas mais imaturas, o que requer um trabalho mais intenso e de longo prazo. Tal fator delimitou o campo da pesquisa para o grupo dos alunos focalizado anteriormente, de maior faixa etária, considerando-se a resposta cognitiva deles para o tempo específico da coleta.

4.1.2 Procedimentos e instrumentos de coleta

A partir da delimitação do grupo para coleta de dados estudada em parceria com a equipe psicopedagógica da escola, iniciamos a observação participante cujos instrumentos utilizados foram as anotações e os registros fotográficos. Visamos a com isso organizar os dados sobre o comportamento dos alunos individualmente e em interação com os demais (quando ocorria), bem como a interação dos docentes com eles. Durante o processo de pesquisa de campo, inclusive para ministrar as aulas, contamos com a participação efetiva de duas alunas estagiárias, do 4º ano do curso de Licenciatura em Artes Visuais da FAP, Cláudia Vanelli Albers e Patrícia Agra Caldas³², no primeiro semestre letivo e com a aluna Patrícia Agra Caldas, no segundo semestre letivo.

No primeiro semestre, pelo fato de estarmos em processo de definição dos estudos de caso, optamos em trabalhar com as duas turmas juntas – USO I e USO II – e no segundo semestre, com a opção pelo estudo de caso único, trabalhamos com a turma USO II e focalizamos a proposta pedagógica e o levantamento dos dados.

A participação das estagiárias, tanto na etapa da observação participante, quanto no estudo de caso, possibilitou várias trocas e acréscimos significativos no material coletado, uma vez que a observação individual tende a focalizar um aspecto e, no conjunto das observações, estes dados se complementam. Ao final de cada período elaboramos relatos orais observados ou anotados, o que enriqueceu esses dados e as impressões registradas. Seguindo ao período de observação participante para a coleta de dados do estudo de caso único utilizamos vários instrumentos, e técnicas de coleta, no intuito de preservar o máximo de referências da coleta. De

³² As alunas mencionadas autorizaram a pesquisadora à divulgação dos seus respectivos nomes.

acordo com Yin (2005), os “dados de gente e dados de papel” consistem na análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos.

Os instrumentos utilizados para o estudo de caso foram: registros fotográficos de etapas diversas de cada aula; coleta de desenhos; consulta supervisionada à ficha de anamnese³³ da aluna; observações e anotações em sala de aula e uma entrevista semiestruturada com a mãe da aluna. De acordo com Flick (2009) a coleta de dados por meio verbal é uma das principais abordagens metodológicas da pesquisa qualitativa, com o objetivo de gerar aberturas em relação ao objeto de estudo e às perspectivas do entrevistado nas discussões.

Neste caso optamos pela entrevista semiestruturada na qual, segundo Flick (2009, p.194): “dá-se preferência ao direcionamento temático, e as entrevistas podem se concentrar, de forma muito mais direta, em tópicos específicos.” Essa modalidade de pesquisa, de acordo com o autor (2009), possibilita dimensionar aspectos subjetivos da coleta que se somam e confirmam os demais dados levantados por meio de outras fontes, neste caso anamnese, observação e participante e questionários.

Por fim, encaminhamos a três profissionais da escola um questionário estruturado, elaborado com algumas questões específicas para cada um: a professora regente de sala de aula, o professor de artes e a coordenadora pedagógica do turno da tarde (em anexo). Os dados serão apresentados de modo integrado com as análises dos desenhos do estudo de caso e as reflexões que se seguem.

4.1.3 A observação participante com as turmas de Unidade Sócio Ocupacional I e II

Como método inicial da pesquisa de campo por meio da abordagem qualitativa, optamos por utilizar a observação participante para o processo de conhecimento e delimitação do grupo de alunos a ser investigado. Isso é o que atesta Peruzzo (2005, p.126) em quem nos baseamos: “a pesquisa participante

³³ O termo anamnese é utilizado pelas ciências da saúde referindo-se ao documento com informações dos antecedentes de uma doença, neste caso, da aluna estudo de caso.

implica a presença constante do observador no ambiente investigado, para que ele possa ver as coisas de dentro”.

Esta opção se deu pelo fato de termos conhecimento prévio dessa comunidade escolar e dos alunos participantes, havendo interações com o grupo, porém sem que estes interferissem nos objetivos da pesquisa, nem nas suas demais fases, caracterizando assim esta modalidade de pesquisa. Novamente, apoiamo-nos em Peruzzo (*Ibidem*, p.125): “A pesquisa participante consiste na inserção do pesquisador no ambiente natural de ocorrência do fenômeno e de sua interação com a situação investigada.” E Bogdan e Biklen (1994, p.48) complementam a afirmação anterior: “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente de ocorrência.”

Flick (2009, p.207), por sua vez, ao abordar a observação participante, propõe: “Os aspectos principais do método consistem no fato de o pesquisador mergulhar de cabeça no campo, de ele observar a partir de uma perspectiva de membro, mas também, de influenciar o que é observado graças à sua participação.” A situação de ensino e aprendizagem como parte integrante da coleta de dados pressupõe a afirmação anterior do autor, sendo também um fenômeno que conta com situações inusitadas, imprevisíveis e surpreendentes.

Bogdan e Biklen (*Ibidem*, p.50) reforçam essa concepção:

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando.

Tal modalidade de pesquisa, bem como outras inseridas no âmbito das relações sociais, exige postura ética, apropriação e flexibilidade, uma vez que seus dados não podem ser generalizados (FLICK, 2009). Nesse caso, por se tratar de um grupo discente cuja realidade psicopedagógica é complexa, atentamos para as variantes na participação e nas possíveis interações.

Após a sondagem prévia de várias turmas orientada pela psicóloga da escola do turno vespertino, a observação participante foi desenvolvida com as turmas de Unidade Sócio-Ocupacional I e II (USO I e II) e caracterizada por serem

alunos mais velhos (entre dezenove e trinta e nove anos de idade no momento da pesquisa). Essas turmas, devido ao grande comprometimento cognitivo e/ou psicomotor, não participam do mercado de trabalho e desenvolvem na escola diversos trabalhos de estimulação para manutenção e melhora de suas funções psicomotoras, cognitivas e de socialização.

Essas turmas, denominadas USO I e II, são formadas por alunos que não tiveram condições de aprendizagem em uma sala de aula do ensino regular. O tempo de aprendizagem escolar deles é diferenciado. Com efeito, são alunos que participam de diversas atividades além das disciplinas e dos conteúdos curriculares compreendidos entre o 1º e o 5º ano do Ensino Fundamental, conforme as condições individuais. Essas atividades incluem práticas artesanais diversas, aulas de culinária e de informática, dependendo do caso do aluno. Cada turma é composta por cinco alunos, somando o total de dez. Esses alunos apresentam quadros diversos de Transtorno Global do Desenvolvimento dos quais quatro alunos são diagnosticados com autismo.

A seguir, apresentamos os quadros de composição das turmas USO I e USO II com nomes fictícios, a fim de se resguardar a identidade dos alunos. No entanto, preservamos a idade e o diagnóstico, de acordo com o levantamento nas fichas individuais (anamneses):

UNIDADE SÓCIO OCUPACIONAL I – USO I – Profª S. M.		
NOME	IDADE	DIAGNÓSTICO
Renata	28 anos	Transtorno Mental
Gilson	23 anos	TGD Autismo
Cláudio	34 anos	Síndrome de Down e Autismo
Ricardo	39 anos	PC e Transtorno Mental
Gislene	26 anos	Psicose e Transtorno Mental

Tabela 1 – Tabela de dados da turma USO I

UNIDADE SÓCIO OCUPACIONAL II – USO II – Profª G. S.

NOME	IDADE	DIAGNÓSTICO
Kátia	24 anos	TGD não especificado
Murilo	20 anos	TGD não especificado e déficit intelectual acentuado
Ananda	19 anos	Distúrbio do Comportamento e Autismo (estudo de caso)
Lucas	19 anos	TGD Autismo
Beatriz	23 anos	Autismo

Tabela 2 – Tabela de dados da turma USO II

Esses diagnósticos e dados gerais dos alunos foram acessados mediante a presença e o acompanhamento da psicóloga e da coordenadora pedagógica da escola, por meio das fichas de anamnese e de acordo com os procedimentos da escola. O levantamento desse material ocorreu em paralelo ao período de observação, conforme indicado no quadro a seguir.

OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

DATA	PROCEDIMENTO	INSTRUMENTO
1º dia da coleta	1º contato com a escola Observação das turmas USO I e II no pátio, no horário de Educação Física e em horário do recreio.	Coleta por meio de anotações
2º dia da coleta	Observação das turmas de Educação Escolar I e II no horário de Educação Física e de Artes e no horário do recreio, com as demais turmas.	Coleta por meio de anotações e registro fotográfico.
3º dia da coleta	Observação das turmas USO I e II no pátio, no horário de Educação Física e em horário do recreio. Consulta às fichas de anamnese	Coleta por meio de anotações e registro fotográfico.
4º dia da coleta	Observação das turmas USO I e II no pátio, no horário de Artes e de atividades artesanais. Consulta às fichas de anamnese.	Coleta por meio de anotações e registro fotográfico.
5º dia da coleta	Consulta às fichas de anamnese.	Coleta por meio de anotações.

Tabela 3 – Tabela da 1ª etapa da coleta de dados, realizada no primeiro semestre de 2009.

A coleta realizada na observação participante ocorreu no primeiro semestre de 2009. A observação participante possibilitou a organização da proposta

pedagógica para a turma com base nos limites e nas potencialidades individuais, levando em conta as dificuldades cognitivas e motoras dos alunos e também a faixa etária dos mesmos. Devemos apontar que a observação de algumas atividades e o acompanhamento de alguns procedimentos nas atividades curriculares e artesanais do grupo possibilitou-nos detectar preferências e interesses, que serviram para fundamentar as atividades artísticas propostas para a segunda etapa da coleta.

A coordenação pedagógica da escola organizou horários com a turma de modo que o projeto das aulas para essa coleta tivesse autonomia em relação às demais atividades escolares, ou seja, propusemos um projeto de ensino de arte independente das aulas curriculares, com autonomia da equipe em relação ao conteúdo, metodologia e avaliação dos resultados. Durante a observação participante, pudemos constatar os diversos níveis de produção gráfica dos alunos, alguns com figuração e outros, em estágio de garatuja. Verificamos significativa heterogeneidade no desenvolvimento psicomotor e cognitivo do grupo selecionado, inclusive entre os quatro alunos diagnosticados com autismo, foco da pesquisa.

Esses fatores, somados à complexidade da análise a ser realizada, definiram o percurso a seguir, compreendido como estudo de caso único. Dentre os quatro alunos com diagnóstico de autismo, a escolha de Ananda ocorreu pelo fato de sua produção gráfica apresentar figuração, o que viabilizou a análise de sua produção. Além disso, havia o conhecimento prévio da aluna e do seu interesse pelas atividades de artes, verificados nas experiências pedagógicas anteriores e no relato de sua professora regente (G.R.C.F., 2009)³⁴.

4.1.3 O Estudo de caso de Ananda

Seguido ao período de observação participante, a partir do qual delimitamos o grupo para estudo, prosseguimos o método do estudo de caso: “Como estratégia de pesquisa, utiliza-se o estudo de caso em muitas ações, para contribuir com o conhecimento que temos de fenômenos individuais, organizacionais, sociais,

³⁴ Por solicitação dos professores e da coordenadora pedagógica, a pesquisadora adotou as iniciais dos respectivos nomes e sobrenomes, forma utilizada também para referenciar os questionários, a fim de preservar suas identidades.

políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados. (YIN, 2005, p.20). Utilizamos o estudo de caso único com técnicas de observação direta, interações com o grupo, coleta de desenhos, anotações em sala e registros fotográficos.

O estudo de caso, segundo Yin (2005, p.32):

É uma investigação empírica que: investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. É uma estratégia de pesquisa abrangente, característica da pesquisa social e qualitativa.

A este respeito Duarte (2005, p. 219) complementa afirmando que:

O estudo de caso deve ter preferência quando se pretende examinar eventos contemporâneos, em situações onde não se podem manipular comportamentos relevantes e é possível empregar duas fontes de evidências, em geral não utilizadas pelo historiador, que são a observação direta e série sistemática de entrevistas.

De acordo com Yin (2005), é necessária a definição de quatro problemas: quais questões estudar; quais dados são relevantes; quais dados coletar; como analisar os resultados. Esses quatro problemas devem remeter ao foco inicial da pesquisa. Castro (1977, p.88 *apud* DUARTE, 2005, p.219) afirma: “mesmo no estudo de caso, o interesse primeiro não é pelo caso em si, mas pelo que sugere a respeito do todo”.

Para este estudo acompanhamos as aulas de artes propostas em uma turma com média de dez alunos com necessidades educacionais especiais no primeiro semestre de 2009 – turmas de USO I e USO II. Também acompanhamos uma turma com cinco alunos no segundo semestre de 2009 – turma USO II, com atividades específicas para o Ensino das Artes Visuais planejadas especialmente para esta coleta e independente das atividades escolares dos alunos, nas quais foi enfatizado o desenho. Embora seja estudo de caso único, optamos em manter o ambiente pedagógico de acordo com a organização da escola. Isso quer dizer que foram mantidos todos os alunos juntos na sala de aula, para resguardar as características e as dinâmicas de interação entre eles e, assim, assegurar a fidedignidade da coleta. Afinal, no que ressalta Yin (2001), o tratamento dos dados coletados é de natureza predominantemente qualitativa e deve seguir às

proposições teóricas delimitadas inicialmente e desenvolver uma estrutura descritiva do caso. Para tanto, a fidedignidade dos dados observados e registrados por diversos meios deve ser preservada ao máximo, mantendo a totalidade da unidade social.

Os dados que se seguem foram construídos a partir da consulta à documentação da aluna, com autorização e supervisão da escola e também com uma entrevista concedida pela mãe da aluna³⁵. Esses dados são apontados e relacionam-se com a relevância para a compreensão do perfil da aluna Ananda. Ela tinha dezenove anos de idade na data da coleta e ingressou na Escola Alternativa em 2000, com dez anos de idade, data em que a maior parte dos dados gerais da anamnese foi registrada e que atualizamos na medida da necessidade e relevância.

Segundo documento de anamnese, sua mãe teve uma gestação atribulada; porém, com tempo normal, seguida de parto de cesárea. Filha mais nova de três irmãos, a infância de Ananda caracterizou-se por alguns atrasos motores e de linguagem: andou aos dois anos, teve o controle de esfíncteres demorado, comeu com auxílio da mãe até os sete anos e iniciou a fala aos seis anos. Sua fala atualmente é restrita, na maior parte das vezes em ecolalia.

De acordo com a entrevista com a mãe da aluna, Lúcia (2010), aos quatro ou cinco meses ela percebeu que sua filha não brincava; entre seis e sete meses de idade a menina só embalava a cabeça, diferentemente das reações de seus irmãos mais velhos. Com um ano e meio, Ananda já manifestava os sintomas de autismo e o seu laudo clínico de autismo com psicose associada foi diagnosticado por volta dos três anos de idade. Algumas características peculiares no modo de Ananda se relacionar foram relatadas pela mãe. Ela apontou expressões faciais e gestos para se comunicar, sons peculiares, balanço lateral e aperto das mãos. Ela apresenta tendência em isolar-se e, quando criança, tinha obsessão por pintar com lápis. Segundo relatado na anamnese, Ananda fazia “desenhos estranhos quadriculados”. Lúcia (2010) afirmou que a atividade preferida da filha até hoje é desenhar e pintar com lápis, canetas tipo hidrocor e outros materiais sempre são fornecidos a Ananda.

³⁵ Vale ressaltar que tanto a Direção da escola quanto a mãe da aluna assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujo modelo segue em anexo. Por solicitação da mãe será referenciado apenas seu primeiro nome, preservando sua identidade. A entrevista concedida pela mãe da aluna estudo de caso ocorreu em maio de 2010.

Segundo consta na anamnese e de acordo com sua mãe (2010), Ananda cresceu com boas condições de saúde e vai ao médico psiquiatra atualmente a cada três meses, para acompanhamento. Quando criança ela apresentava quadro de hiperatividade, reagia com choro ou batia nela mesma quando frustrada. A mãe (2010) afirmou que atualmente Ananda não faz uso de medicamentos pelo fato de seu comportamento ser tranquilo na maior parte do tempo. Segundo relato de Lúcia (2010), antes de estar na Escola Alternativa esteve em outras duas escolas de educação especial. A primeira delas quando tinha entre quatro e cinco anos e apresentou problemas de adaptação; portanto, não permaneceu na escola. Na segunda escola, tinha por volta dos sete anos, foi maltratada por alunos mais velhos, e também lá não permaneceu. Ananda, então, ficou um tempo sem escola, até que ingressou na Alternativa, aos dez anos, como relatado. Lúcia (2010) afirmou que nunca matriculou a filha em escolas de ensino regular por acreditar que os professores não conseguiriam dar conta de atender todos os alunos e mais as necessidades de Ananda, uma vez que ela apresentava ritmo diferente e mais lento que os demais. Ela afirma que evitou, dessa forma, a filha sofresse discriminação dos colegas.

Quando criança, Ananda gostava de brincar com o primo, com os irmãos ou sozinha. Segundo relato de sua mãe (2010), as suas brincadeiras de criança “eram estranhas”: “gostava de guardar bichinhos vivos em vidros”, “desmontava as bonecas e reorganizava as suas partes”. Porém, ela “superou este hábito” com o trabalho persistente da mãe. Ananda não gostava muito de ver TV; ela gostava muito de música. Atualmente, de acordo com os dados da entrevista (2010) seus gostos continuam os mesmos em relação à TV, pois pouco assiste a ela. A música, o desenho e a pintura são as suas atividades preferidas até hoje.

Em seu histórico familiar, segundo os registros, há uma tia paterna com doença mental, um avô já falecido, com dependência alcoólica, um tio paterno com epilepsia e uma prima com problemas mentais não identificados, segundo anamnese e relato (2010). Os pais de Ananda são separados desde que ela tinha três anos de idade. A aluna mora com a mãe e os dois irmãos que atualmente têm vinte e cinco e vinte e três anos de idade. Ambos trabalham e um deles também estuda.

Ananda tem sua rotina em casa, mas sem atividades em ambientes sociais.

A mãe sai com ela apenas quando necessário; evita parques e praças pelo fato de a filha ter pavor de cães e de gatos desde pequena. Esses animais a desorientam quando ela os vê. Em seu relato (2010) a mãe se ressentida do preconceito com que as pessoas olham para Ananda quando em locais públicos; estranham seu comportamento. Ela procura evitar situações constrangedoras para evitar o sofrimento da filha em relação a esse preconceito. Por esse motivo, as saídas e passeios de Ananda são bem restritos, ela permanece em casa a maior parte do tempo. Ainda, pelo relato (2010), Lúcia estimula a participação de Ananda em todas as atividades com a família. Ela, por sua vez, gosta de ajudar a mãe em tarefas domésticas simples. Lúcia foi cantora em grupos sertanejos durante doze anos, e seus dois irmãos são músicos também. A família tem por hábito reunir-se para tocar e cantar músicas. Ananda gosta muito de cantar e sabe as letras de muitas músicas; então, ela participa ativamente desses encontros com os irmãos e com a mãe.

Lúcia (2010) ainda ressalta nos relatos que as orientações que Ananda teve em relação às atividades plásticas foram apenas na escola, apontou ainda que Ananda nunca frequentou outra aula nem curso. Lúcia afirmou que tem interesse em matricular sua filha em algum curso, pois considera importante que seja desenvolvido mais e mais o potencial de Ananda. Atualmente, segundo a mãe (2010), Ananda tem-se interessado em desenhar motos e carros, possivelmente por influência dos irmãos que gostam também de desenhar desde que eram crianças e o faziam juntamente com a irmã. Lúcia compra revistas com esses temas, além de outros; sobre a revista com papel de seda, Ananda decalca o contorno e depois redesenha em outra folha de papel. Neste procedimento, de acordo com sua mãe, enquanto não chega a um resultado satisfatório, Ananda repete o desenho até que fique da maneira que lhe agrada: “ela é perfeccionista e persistente”, “não gosta de erros” e sempre utiliza modelos para desenhar, afirmou a mãe (2010). Quando se cansa, Ananda continua o desenho ou a pintura no dia seguinte. Segundo sua mãe ela fica até no máximo uma hora e meia fazendo a atividade e quando termina ou se cansa, organiza e guarda todo o material em uma pasta.

Embora não conviva com ninguém da família ou pessoa próxima que tenha influenciado em seu gosto pelas atividades plásticas, sua mãe relata que ela mesma as aprecia muito. Lúcia faz as pinturas das paredes de sua casa, inclusive com efeitos decorativos, e Ananda gosta de ver sua mãe nessas tarefas.

A partir de nossa observação, percebemos que o perfil da aluna, agora jovem, tende a um comportamento mais passivo, ela não apresenta quadro de agressividade nem de agitação durante o período de observação. A aluna faz movimentos de balanço lateral e tem hábito de mexer no cabelo em movimentos circulares. Além disso, ela precisa ser estimulada para olhar para alguém ou para alguma referência visual, bem como participar das atividades. A partir do contato direto com a turma na sala de aula foi possível observar vários detalhes do comportamento da aluna, relatados a seguir. Ela externa várias expressões faciais, como, por exemplo, de alegria, de prazer, de atenção, embora a postura corporal dela seja, na maior parte do tempo, a cabisbaixa, com a coluna arqueada para frente e com poucos movimentos. Ananda compreende as falas simples e participa quando solicitada, olhando ou apontando com as mãos e os dedos. Dá respostas verbais curtas, em grande parte das vezes em ecolalia.

Inserimos dados gerais sobre a aluna por ser tratar de uma proposta de pesquisa em que o estudo do desenho ocorre durante as aulas, sempre em sala de aula, o que preserva a organização da escola e a dinâmica da turma. Porém, consideramos, também, a caracterização do “fato contemporâneo” afirmado por Yin (2001): questões do desenvolvimento da aluna que interagem e interferem diretamente no processo pedagógico.

Especificamente em relação às atividades artísticas, evidencia-se a fluência motora de Ananda no desenho, cuja linha é contínua, em ritmo constante e suave. Ela demonstra boa percepção das imagens apresentadas e também mostra interesse para observar detalhes, embora ela não se detenha por muito tempo sobre elas. Seu desenho é construído em gestos amplos, sem voltar na linha ou na forma anterior. Cada forma é desenhada de maneira a se organizar no conjunto, com exploração de toda a superfície do papel. Cabe destacar que grande parte das atividades foi realizada no formato A3 e apenas duas no formato A4.

Durante as aulas foi possível perceber a necessidade da aluna em ter uma referência visual para desenhar. Quando ela não a tinha ou não compreendia a tarefa, mostrava-se insegura, a linha era trêmula e Ananda fazia garatujas. Observamos ainda seu interesse pela cor e pelas misturas cromáticas, tanto do giz de cera como das tintas fornecidas durante as aulas. A aluna usa a cor aproximada dos objetos ou referências visuais e cria cores novas com a tinta, explorando as

misturas.

Salientamos que o interesse da aluna pelas atividades plásticas, bem como o seu tempo de concentração é acima da média da turma. Embora ela não olhe o tempo todo para a professora nem para a imagem, a prontidão de Ananda para as propostas é imediata; ela as faz com muita concentração, mantendo um ritmo constante de produção. Apesar de constar no relato da anamnese que a aluna tinha aversão a cães quando criança e a mãe confirmar este dado na atualidade, a demonstração de afetividade pelo cão de brinquedo manifesta em abraços, mostrou grande interesse por parte de Ananda, e este foi o brinquedo escolhido para sua tarefa, conforme será relatado no item posterior.

4.1.4 Desvelando o processo gráfico de Ananda: relatos e análise dos dados

Ao enfatizar os aspectos da mediação e da interação como componentes inseparáveis do processo de ensino e aprendizagem, propomos para a narrativa das atividades artísticas a integração das três dimensões que compõem as dinâmicas mediadoras e interativas da sala de aula: as interrelações entre a aluna Ananda, sujeito do estudo de caso desta pesquisa, sua professora e seus colegas e a imagem:

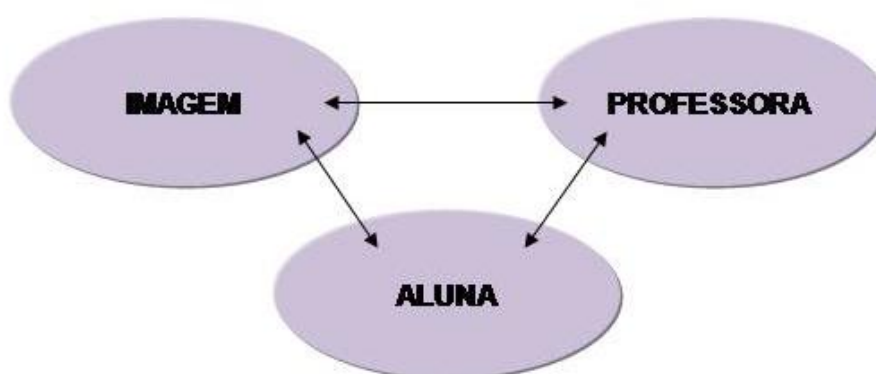


Figura 1 - Esquema para a compreensão e análise das interações e mediações.

A pertinência desta tríade está na circularidade que o processo pedagógico envolve. Nele não é possível isolar apenas um elemento, no caso desta pesquisa, o desenho, e estudá-lo em separado, pelo risco de se perderem dados importantes

desse processo. Entendemos que este se constrói sob uma dada realidade em que as dinâmicas correspondem unicamente àquele contexto e merecem visibilidade nas reflexões. Leontiev (1988, p.74) detecta: “[...] qualquer ato consciente é moldado dentro de um círculo estabelecido de relações, dentro desta ou daquela atividade que também determina sua peculiaridade psicológica.” O resultado do desenho não aborda toda a riqueza das interações que o produziu; portanto, a ação gráfica é entendida neste contexto como uma etapa do trabalho, interdependente das mediações e das interações no processo que a gerou.

O planejamento pedagógico focalizou também o aspecto lúdico do desenvolvimento humano. Em vários momentos, a contação de histórias infantis e os brinquedos foram abordados, além das imagens de Arte. Benjamin (1984) em suas reflexões sobre o brinquedo e seu aspecto cultural, sinaliza para a relação inseparável entre ambos: o brinquedo e seu contexto sociocultural. Portanto, é lícito entender que o brinquedo tem um caráter universal de mobilizar o imaginário, uma vez que ele faz interagir a memória e as relações afetivas no contexto da sala de aula. De fato, as mediações pelo brinquedo favorecem as identificações pessoais dos alunos que conseqüentemente vão se manifestar também na produção gráfica posterior.

As aulas foram planejadas de modo que houvesse continuidade por meio da integração temática. Houve o resgate do momento anterior para se avançar em direção a uma nova proposta. A ênfase inicial ao aspecto lúdico foi gradativamente cedendo espaço para a atenção às imagens de arte e a percepção delas, conforme pode ser verificado nos relatos dos itens 4.1.4.1, 4.1.4.2 e 4.1.4.3 deste capítulo. A contextualização de elementos do universo cotidiano dos alunos para então expandir para algumas especificidades da arte foi a estratégia de ação pedagógica utilizada, com base no significado cultural da imagem visual.

Martins (2007, p.27) propõe:

A imagem é uma condição vinculada ao modo como uma acepção, ideia, objeto ou pessoa se posiciona ou se localiza num ambiente ou situação. Significados não dependem da fonte que os cria, emite ou processa, mas de uma condição relacional e concreta, ou seja, da situação ou contexto no qual os vivenciamos.

Partindo do pressuposto de que esta condição relacional de que fala o autor depende de bases dialógicas, propomos que esse diálogo se desenvolva a partir de aproximações com o universo lúdico dos alunos. Oliveira (2008, p.26), ao se apropriar do conceito de mediação de Vygotsky, afirma: “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

Essa afirmação anterior leva à compreensão da importância da imagem enquanto elemento mediador no processo pedagógico da Arte e o seu vínculo com a aprendizagem e a construção da significação dos alunos. E Martins (2007, p.30) reforça o caráter complexo da interpretação de uma imagem, afirmando que “nenhuma imagem é fixa ou passível de assegurar uma representação fixa”.

Portanto, reunindo conteúdos do cotidiano dos alunos com as referências visuais oferecidas na sala de aula, organizamos três eixos mediadores: imagens e histórias contadas; imagens e brinquedos e imagens de arte que serão apresentados e analisados ao longo deste capítulo.

Apresentamos o seguinte diagrama para a compreensão do processo gráfico do estudo de caso e os grupos temáticos para os relatos e as devidas análises e reflexões:

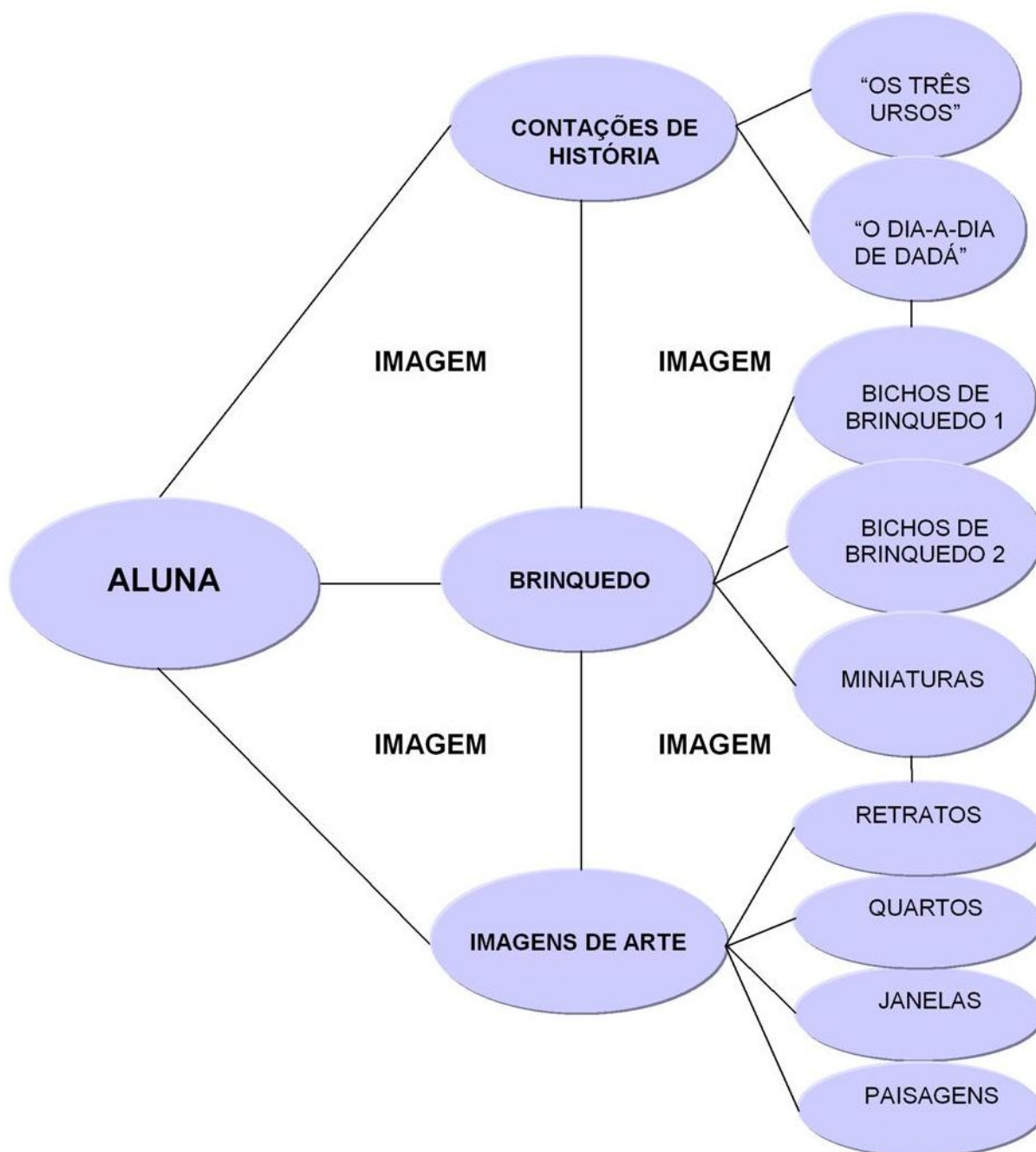


Figura 2 - Diagrama das conexões propostas para a análise dos dados

A partir do diagrama anterior analisaremos as relações focalizadas para esta pesquisa. Delimitamos para tal três eixos de mediação no processo pedagógico: as contações de histórias (“Os três ursos” e “O dia a dia de Dadá”); os brinquedos (bichos de brinquedo 1 e 2 e miniaturas); e as imagens de arte (retratos, quartos, janelas e paisagens).

O vetor principal de condução das reflexões e análises é a imagem, seja das ilustrações dos livros, dos brinquedos ou das reproduções de obras de arte; e a partir dela, a análise de como o desenho de Ananda se constrói, considerando as questões mediadoras e as dinâmicas de interação, bem como as etapas de elaboração realizadas pela mesma.

Não é objetivo o relato das aulas na sua íntegra, mas focalizar aspectos em que a intervenção docente ou as interações com o grupo e com a professora estagiária são relevantes na construção gráfica de Ananda. Embora haja uma sequência cronológica encadeada dessas atividades, o relato e as análises seguirão articulados em função dos eixos de mediação, e não necessariamente na ordem cronológica do planejamento pedagógico.

As aulas foram ministradas pelas estagiárias Patrícia e Cláudia, esta esteve apenas no primeiro semestre. Acompanhamos todo o processo, auxiliando em alguns momentos como a distribuição de materiais; porém, concentramo-nos na atividade de registro fotográfico e anotações a partir das observações do grupo e do estudo de caso.

4.1.4.1 Primeiro eixo de mediação: imagens e histórias contadas

No primeiro eixo estabelecemos duas conexões entre as histórias narradas, ambas voltadas ao público infantil, sendo que a primeira “Os três ursos”³⁶, narrada pela estagiária Cláudia, é de um livro composto por texto e ilustrações, cuja característica é o desenho aquarelado e o livro “O dia a dia de Dadá”³⁷, narrada pela estagiária Patrícia, é composto por imagens a partir de modelagem em massinha, sem a presença de texto.³⁸

³⁶ SOUTHEY, Robert. **Os três ursos**. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (versão em língua portuguesa)

³⁷ XAVIER, Marcelo. **O dia a dia de Dadá**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1987. (Coleção Conte outra vez)

³⁸ Todas as figuras contidas ao longo do capítulo são de autoria da pesquisadora, tanto as tabelas quanto as imagens fotográficas.



Figura 3 - Imagens dos livros narrados nas aulas.



Figura 4 - Imagens dos livros narrados nas aulas.

Em ambos os livros as imagens foram significativamente exploradas e o texto adaptado para o momento, focalizando: ambiente de aconchego, espaço cotidiano: quarto, mobiliário, acessórios domésticos como pratos, traveseiro, brinquedos e cobertor, enfatizando elementos da memória. A situação em que os dois livros foram usados corresponde ao início do trabalho pedagógico, sendo a primeira história, “Os três ursos”, contada no início do estágio no primeiro semestre, e a segunda, “O dia a dia de Dadá”, no reinício do estágio no segundo semestre.

Enfatizamos nas imagens das duas narrativas ações cotidianas de casa e das atividades diárias como: levantar-se, ir à escola, brincar, comer, entre outras. As imagens dos livros proporcionaram um leque de elementos visuais e afetivos para serem vivenciados por meio dos personagens. Isso possibilitou que a aluna, pelas escolhas, se identificasse com alguns desses elementos, representados nos seus desenhos. Entendemos que a seleção desses elementos para a representação bem como a sua disposição no papel são escolhas que denotam relações de afeto, vinculadas às aprendizagens de Ananda, a partir de suas vivências e experiências cotidianas. Ao escolher alguns elementos e não outros podemos inferir a presença de vínculos afetivos, integrados à aprendizagem significativa, ou seja, não há dissociação entre cognição e afeto. Ora, para Meira e Pillotto (2010, p.41) o conhecimento não é apenas construído, mas também sentido; portanto, é também intuitivo: “Assim, a história que construímos a partir dos fragmentos que temos – afetos, emoções, associações – integra um conjunto de elementos que se relacionam formando uma gama subjetiva de significados.”

Na primeira história, “Os três ursos”, observamos o interesse e a curiosidade da turma em relação à história. Tais fatores mobilizaram Ananda para a participação

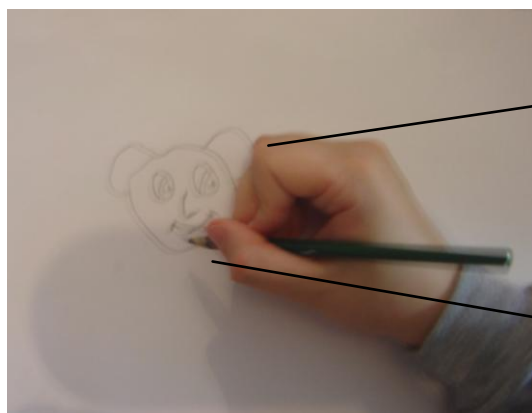
e a atenção à narrativa, adaptada pela professora, para que cada aluno da turma contribuísse para a construção da história. Ananda repetia algumas falas em ecolalia; porém, quando estimulada a falar sobre a menina (personagem que entra na casa dos ursos e toma o mingau preparado para eles), em determinada cena ela identifica a menina “chorando”.

Podemos afirmar que a interação do grupo com a narrativa e a participação por meio dos relatos sobre seus hábitos cotidianos, os elementos do quarto de cada um, seus brinquedos e pertences, foram contribuições significativas na resposta gráfica de Ananda. A aluna representou o urso em proporção maior do que a menina, conforme podemos observar a seguir.



Narrativa da professora indicando com os dedos sobre a imagem os elementos do ambiente, aproximando com o contexto pessoal dos alunos.

Figura 5 – Processo de contação da história “Os três ursos”.



Disposição centralizada da cabeça do urso, a partir do qual toda a sequência da cena se desenvolve no papel.

Expressão fisionômica do urso semelhante à humana, registrada antes do esquema corporal.

Figura 6 - Processo gráfico a partir da história “Os três ursos”.

Inicialmente a aluna desenhou, na região central da folha, a cabeça do urso cuja expressão fisionômica denota alegria, afetuosidade; em seguida, Ananda continuou o desenho do corpo, com a posição de braços abertos, representados em uma expressão leve e acolhedora. Depois representou a cama em vista lateral, no plano posterior ao urso, usando toda a extensão da base do papel. Sobre a cama a aluna desenhou uma figura humana, em estrutura palito. Ela manteve uma proporção menor em relação ao urso, como podemos observar nas imagens que se seguem.

Ocupação total da área do papel, com formas em traçado contínuo.



Figura 7 - Processo gráfico a partir da história "Os três ursos".

Representação do urso em posição frontal, vertical, de braços abertos, denotando afeto, acolhimento.

A figura humana se encaixa no espaço entre a cabeceira da cama e o corpo do urso



Figura 8 - Processo gráfico a partir da história "Os três ursos".

Proporção humana menor em relação ao urso e em posição horizontal

Apresentando a característica de desenhar em silêncio, Ananda não comentou sobre os passos de seu desenho. Ao contrário, permaneceu calada, concentrada, sem participar dos diálogos da turma que, por sua vez, se manteve

comunicativa em todo o processo. Notamos a ocupação total do espaço do papel por Ananda nesta proposta.

Ao receber os lápis de cor, a aluna escolheu com objetividade as cores que desejava para colorir. Ela preencheu parte do urso em azul e parte da cama em vermelho. O preenchimento das áreas com a cor não seguiu o limite dos contornos do desenho, embora Ananda tenha utilizado sempre o mesmo sentido do traçado.

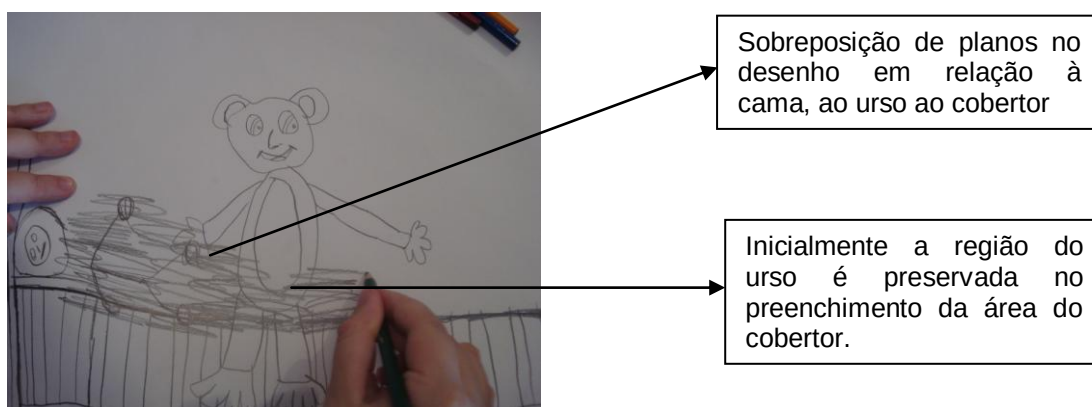


Figura 9 - Processo gráfico a partir da história “Os três ursos”.

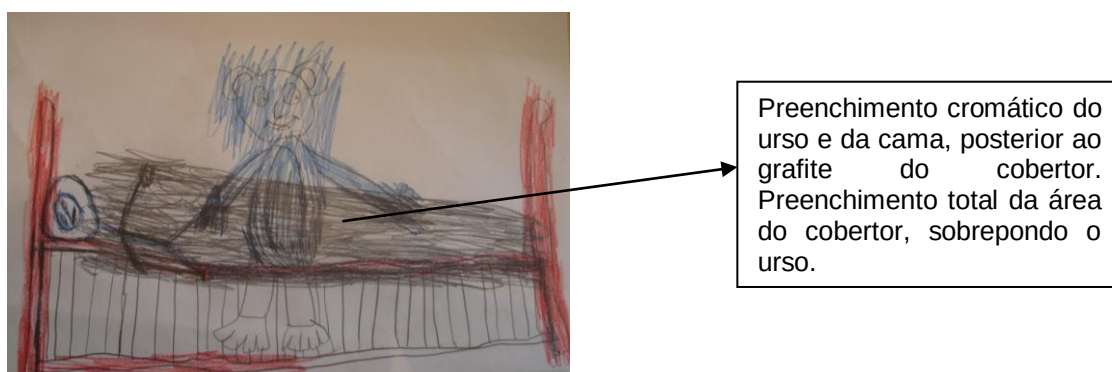


Figura 10 - Processo gráfico a partir da história “Os três ursos”.

É necessário que levemos em conta que essa aula ocorreu no final da tarde, próximo ao horário de saída dos alunos que usam o transporte escolar. Ananda interrompeu a pintura do urso e da cama, como pode ser visto na figura, por esse motivo.

A partir da segunda história, “O dia a dia de Dadá”, Ananda desenhava a personagem principal (a boneca Dadá) e seu entorno, cuja estrutura é semelhante à

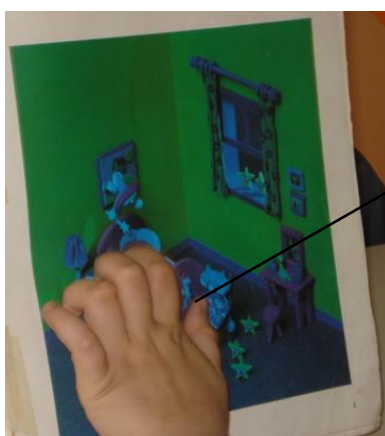
primeira imagem do livro, com alguns elementos sem muito detalhamento. Novamente, ficou concentrada em todo o processo do desenhar, sem estabelecer comunicação com os colegas de sala.

Nesta primeira página da história, a tonalidade azulada sugeria que a cena se passasse à noite. Como não havia texto verbal, a professora estimulava página a página para que os alunos narrassem as imagens, criando a expectativa da cena seguinte. A professora estagiária, a cada página, inter-relacionava os elementos da imagem com os elementos do cotidiano dos alunos, criando significativa interação com o grupo.



Proposta de interação preparando a turma com a expectativa para ver o livro e compor a narrativa, com ênfase na curiosidade do grupo.

Figura 11 – Processo de contação da história “O dia a dia de Dadá”.



Interação com a professora, com a história e com a imagem por meio do toque, demonstrando acompanhamento do pensamento e da apresentação da narrativa

Figura 12 – Processo de contação da história “O dia a dia de Dadá”.

Ananda respondia a algumas perguntas simples feitas pela professora, como: o quarto está claro ou escuro? Por que o quarto está escuro? Estas perguntas

eram intermediadas com estimulações para que os alunos falassem de seu cotidiano. Ananda respondeu algumas perguntas: “Dorme sozinha”, “escuro”, “é de noite”.

Ao estímulo verbal para indicar os elementos das imagens, a aluna direcionava seu dedo para os objetos no livro, embora não fixasse o olhar sobre ele o tempo todo. Ao contrário, enquanto os demais alunos se detinham nas páginas, observando cada detalhe, ela mudava o olhar e fazia balanço lateral, com as mãos abaixadas, segurando a cadeira ou mexendo no cabelo. O estímulo com direcionamento do olhar de Ananda para as imagens do livro teve que ser repetido várias vezes. Seu olhar percorreu a imagem, juntamente com os dedos, nesse momento de leitura, sem se demorar nas imagens. Porém, no momento em que recebeu o material, Ananda imediatamente começou a desenhar com fluidez e ritmo constante das linhas. Isso demonstrou memória visual de Ananda, uma vez que ela não olhou mais para a referência visual. Segurou tanto o lápis quanto o giz com leveza; traçou imagens com objetividade e com linhas contínuas. Seu desenho ocupou toda a área da folha do papel, como podemos observar nas próximas imagens.

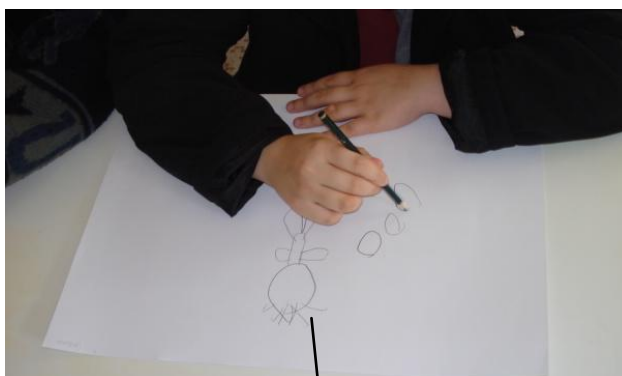


Figura 13 – Início do processo gráfico a partir da história “O dia a dia de Dadá”.

Início do desenho, localizando a personagem da história centralizada no papel.



Figura 14 – Processo gráfico a partir da história “O dia a dia de Dadá”.

Fluência gráfica, verificada por meio da leveza e da rapidez do traçado. Nota-se a posição da mão, que não toca o papel.

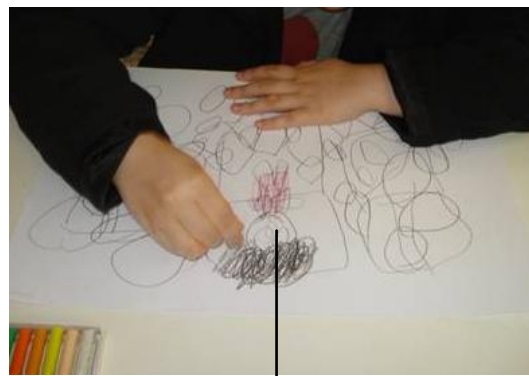


Figura 15 – Processo gráfico a partir da história “O dia a dia de Dadá”.

Inserção do trapézio que caracteriza o vestido da menina, quando a professora perguntou a ela sobre a roupa que usava. O colorido de rosa foi realizado em seguida.

No centro da folha, Ananda localizou a boneca, a partir de onde toda a cena se desenvolveu. Ao se perguntar a ela onde a boneca está, ela respondeu: “No quarto, na cama”. Ela traçou o retângulo em torno da boneca; acomodou a forma da boneca na forma retangular (cama). Ao ser questionada sobre a roupa da boneca, Ananda respondeu que “é um vestido” e imediatamente resolveu no desenho, traçando um trapézio. Em torno, estão os outros brinquedos de menor importância representados sem que se possa reconhecer ou identificar as formas e ao lado direito, semelhante à disposição no livro, está a janela com um vaso de flores.

Em seguida, perguntada sobre a cor do vestido da boneca, ela respondeu: “é rosa” e o pintou com giz, dando continuidade à aplicação das demais cores. Ao pensarmos que ela cobriria todo o desenho com giz colorido, Ananda surpreendeu-nos dizendo: “terminou”.

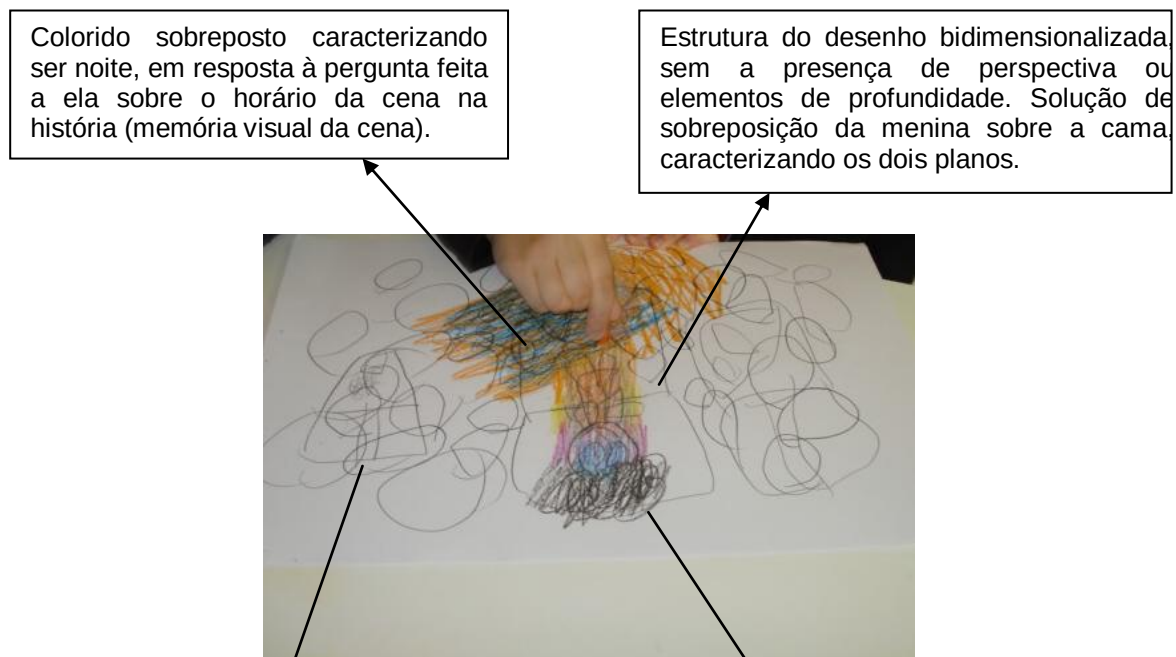


Figura 16 – Processo gráfico a partir da história “O dia a dia de Dadá”.

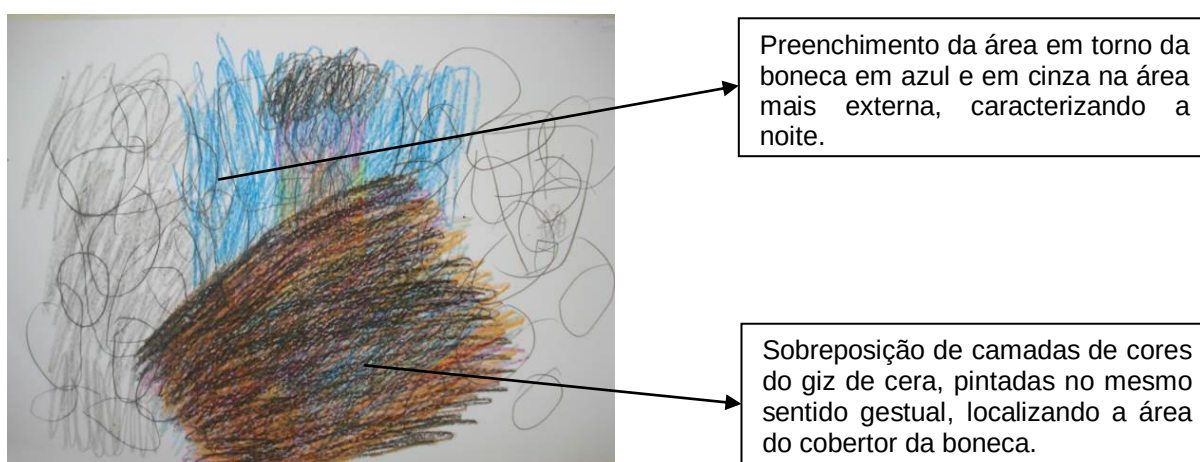
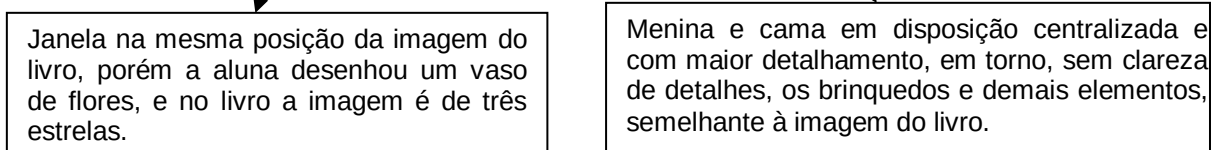


Figura 17 - Resultado gráfico a partir da história “O dia a dia de Dadá”.

Neste primeiro eixo de mediação apontamos alguns aspectos do desenho, da interação e da aprendizagem de Ananda, para que resultem em uma possível análise, a partir da qual procuraremos um caminho para a compreensão das singularidades e das expressões da aluna que se manifestam no contexto gráfico.

ASPECTOS DO DESENHO
Houve ocupação total do espaço do papel.
O início do desenho se deu pelo personagem principal da história na área central do papel.
As laterais do papel foram exploradas com os elementos secundários do desenho.
O desenho foi construído com gestos contínuos e objetivos.
Houve exploração de planos por transparência e sobreposição.
A aluna sobrepôs camadas de giz para preenchimento do desenho, sem seguir a linha de contorno.
ASPECTOS DA INTERAÇÃO/MEDIAÇÃO
Os aspectos lúdicos favoreceram a memória e a relação de afeto.
As narrativas favoreceram as interações do cotidiano com as histórias.
Não houve trocas nem diálogos com os colegas, a aluna desenhou em silêncio.
O interesse pessoal da aluna nas propostas favoreceu sua atenção.
ASPECTOS DA APRENDIZAGEM
Os enfoques lúdicos favoreceram a aprendizagem.
A atenção à professora e às imagens dos livros ocorreu pelo chamamento com o olhar e com o toque do dedo sobre a imagem.
Os desenhos da aluna demonstram compreensão das narrativas dos livros.
Os desenhos caracterizam uma interpretação pessoal das histórias narradas.

Tabela 4 – Quadro síntese dos dados a partir dos desenhos de Ananda referentes ao primeiro eixo de mediação

A partir do quadro-síntese apresentamos as análises dos itens descritos:

 Ambas as propostas (“Os três ursos” e “O dia a dia de Dadá”) partem de aspectos lúdicos que interagem com elementos do cotidiano, possibilitando à aluna relacionar a percepção dos elementos da imagem e suas memórias pessoais.

 Ambas as propostas são compreendidas pela aluna e resultam em uma produção gráfica cujos contextos respectivos das narrativas são apropriados e explorados no desenho, o que torna perceptível sua interação com as narrativas.

 A ocupação total do espaço do papel bem como a centralização do personagem principal foram ocorrências nos dois trabalhos.

 Em ambas as representações a aluna iniciou seu desenho pelo personagem principal (urso e boneca), localizados na área central do papel, explorando os demais elementos nas laterais e na base da folha.

 O aspecto lúdico da narrativa infantil foi estimulador para a produção gráfica, na qual aluna pode fazer as escolhas dos elementos que a interessavam e lhes eram mais importantes para serem representados.

 A aluna se manifestou com a fala em algumas perguntas dirigidas a ela, algumas em ecolalia, outras com palavras breves: “vestido”, “chorando”, denotando participação no processo e interação com a narrativa e com a professora.

 Durante a etapa do desenho, a aluna não conversou nem trocou nenhuma informação com os colegas, com a professora. Ela desenhou silenciosamente, em ritmo contínuo, concentrada, até que terminasse seu desenho.

 As expressões faciais e a gestualidade da aluna demonstraram que a relação afetiva se fez presente no processo. Embora fosse necessário chamar a atenção dela para visualizar os livros, a aluna demonstrou pelo toque nos livros bem como por meio gráfico elementos que mostram sua identificação com alguns aspectos das narrativas, especialmente as personagens (bonecas).

4.1.4.2 Segundo eixo de mediação: imagens e brinquedos

O segundo eixo de mediação focaliza o aspecto lúdico do brincar e da brincadeira. Ele apresenta como estímulo visual para a produção gráfica a manipulação de brinquedos. O objetivo foi o de trazer à tona relações de afeto e memórias importantes para o conhecimento do aluno e de suas possibilidades gráficas a partir desses estímulos visuais e táteis e suas possíveis interações com elementos da linguagem visual.

Embora estejamos trabalhando pedagogicamente com jovens, verificamos que a sua relação com os brinquedos propostos foi estimulante e proporcionou a eles o resgate de lembranças, o que os aproximou com contextos muito próximos. Vários alunos, por sua acentuada deficiência intelectual, identificam-se diretamente

com os brinquedos e sua expressão lúdica; não há distanciamento cronológico em relação ao brincar e simbolizar.

O brinquedo é aqui entendido como uma forma de jogo com o imaginário, no qual as formas de interação que cada aluno cria proporcionam uma visão multidimensional ao professor no sentido de favorecer o conhecimento e as peculiaridades de cada um. Na compreensão de Huizinga (1980), o jogo está presente em toda parte, como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida “comum”, como forma específica de atividade, servindo como função social para a criança. Entendemos que esta função pode se dar em outras etapas da vida, e não apenas na infância. Já para Vigotsky, de acordo com Oliveira (2008) o brinquedo favorece a construção dos significados, uma vez que as situações com regras contribuem para a compreensão de papéis sociais. Embora Vigotsky tenha desenvolvido este conceito referindo-se a crianças, podemos estendê-lo para o grupo que abordamos, com a justificativa de que esse processo está em desenvolvimento no percurso pedagógico desses alunos.

Relatamos a seguir uma das atividades propostas envolvendo um animal de brinquedo, um cãozinho, e três imagens de arte que também abordam a temática do cão: “O Tocador de Alaúde” de Hendrick Sorgh³⁹; detalhe do cão da releitura de Miró⁴⁰ de “O Tocador de Alaúde” e “A aula de dança do gato” de Jan Steen⁴¹. Inicialmente o cão de brinquedo foi mostrado à turma, o que estimulou a relação tátil e visual com o brinquedo e consequentemente o vínculo afetivo com esse brinquedo. Visando levá-los a pensar nas narrativas das imagens de arte, nas quais o animal está presente nas cenas cotidianas, o cão tornou-se um elemento mediador das relações cotidianas com animais domésticos, trazendo-as para os diálogos na sala de aula.

³⁹ “O tocador de alaúde” – Hendrick Sorgh (1610/11-1670), óleo s/ tela, Rijksmuseum, Amsterdam.

⁴⁰ “Interior holandês II” – de Juan Miró (1893-1983), Museu de Arte Moderna, Nova York.

⁴¹ “A aula de dança do gato” – Jan Steen (1626-1679), óleo s/ tela, Rijksmuseum, Amsterdam.

Estimulação visual e tátil por meio do brinquedo, e da ênfase ao aspecto lúdico, sugerindo e provocando a curiosidade e o interesse pelo brinquedo.



Figura 18 – Registro da introdução da aula a partir do cão de brinquedo.

Ananda respondeu afetivamente à presença do brinquedo. Ela interagiu com ele pelo toque e também com as imagens apresentadas: apontou para detalhes percebidos, ateu-se por um período maior na imagem do detalhe da obra de Miró cujo cão se apresenta em vista lateral, semelhante à posição na imagem da obra de Sorgh, porém mais estilizado.



Interação motora e afetiva com o brinquedo por meio do toque e da manipulação. Expressão gestual ao toque do brinquedo, favorecendo a interação com o tema/objeto.

Figura 19 – Registro do processo de interação lúdica com o cão de brinquedo.

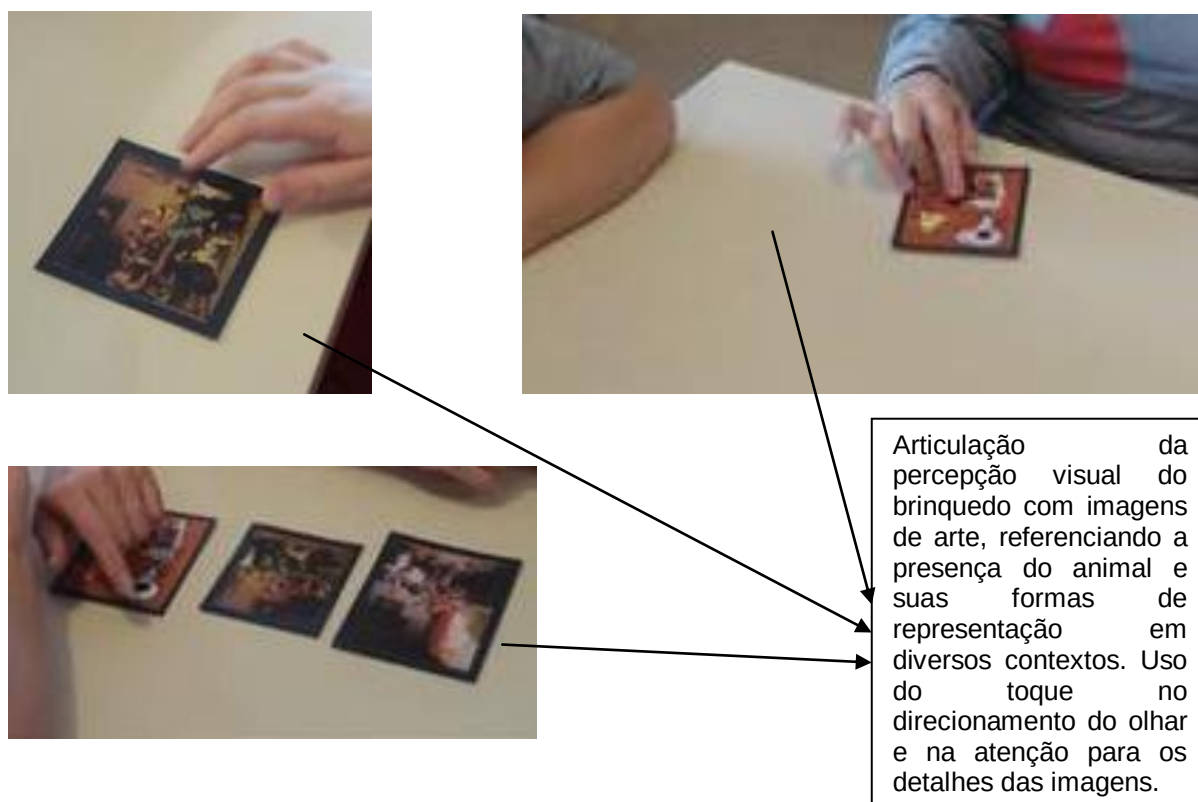


Figura 20 – Detalhes do processo de interação com as imagens abordando cães.

Nas imagens de Hendrick Sorgh e de Jan Steen, pelo fato de serem cenas de maior complexidade, a provocação foi feita no sentido de localizar os animais domésticos presentes nas cenas e a posição em que se encontravam. Ananda os localizou com os dedos, conforme foi solicitado. Por se tratarem de reproduções pequenas, a leitura das imagens exigiu do grupo disciplina e colaboração, no sentido de apreciar, observar e passar adiante as imagens de modo que todos pudessem ver cada detalhe.

A aluna Ananda desenhou em silêncio e em ritmo constante. Ela ocupou todo o campo do papel, como pode ser observado nas imagens a seguir. Seu desenho é fluente, com amplitude e objetividade no gesto, sem hesitação no direcionamento da linha sobre o papel.

Nesta atividade utilizamos folha de papel sulfite formato A4, fator este que possivelmente influenciou Ananda a elaborar dois desenhos, uma vez que desenha rapidamente. Ao final do primeiro desenho, ela pediu mais uma folha e repetiu a proposta, como podemos ver nas imagens que se seguem.



Figura 21 – Registros do 1º desenho a partir das imagens de cães.

Ocupação total do espaço do papel para o desenho do cão em perfil, com traços contínuos e fluentes do grafite e clareza na definição de suas partes.



Figura 22 – Registros do 1º desenho a partir das imagens de cães.

Redesenho do animal com traçados circulares, recobrindo toda a imagem anteriormente delimitada com as linhas de contorno.

Nota-se que a posição de perfil do animal, com a cabeça virada para frente, não é a posição visualizada pelo cão de pelúcia, mas está mais próxima da representação visualizado da imagem de Miró e de Sorgh.

No primeiro desenho o processo gráfico é instigante. Ela recobre todo o contorno do animal já definido por uma linha contínua, representado em vista lateral. Ela desenha com movimentos circulares também contínuos; por último, Ananda recobre em movimento retilíneo diagonal e constante, com o giz de cera, todo o desenho nas cores marrom e azul, respectivamente.

O detalhamento maior que a aluna utiliza no primeiro desenho é maior. Ela insere expressão fisionômica, detalhes nas patas, rabo, além da maneira como utiliza o grafite em movimentos circulares para o preenchimento da área interna do animal. A repetição desses movimentos só ocorreu no primeiro desenho, seguido do preenchimento em movimentos diagonais com o giz de cera marrom, depois, o azul.

Preenchimento contínuo com o giz marrom no mesmo sentido, recobrendo todo o traçado anterior da figuração do 1º desenho do cão, seguido do giz de cor azul, no mesmo padrão de preenchimento.

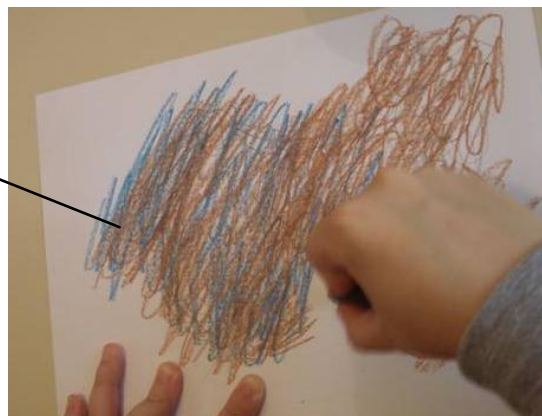


Figura 23 – Registro do 1º desenho a partir das imagens de cães.

Nas imagens a seguir, podemos visualizar comparativamente a construção dos dois desenhos e a forma mais sintetizada que a aluna utiliza no 2º estudo, à direita. Ela mantém a mesma leveza no gesto gráfico, tanto com o grafite como com o giz de cera, sem tocar com a mão na folha do papel.

Notamos que nesta segunda representação os detalhes que definem o animal são suprimidos, embora ela conserve a mesma posição lateral. Entretanto, ela intensifica o colorido com o giz de cera, sobrepondo as camadas: marrom, azul, laranja e vermelho, respectivamente. Notamos que todas as camadas seguem o mesmo padrão de gesto, sem delimitação rígida com as linhas de contorno do desenho com o grafite.

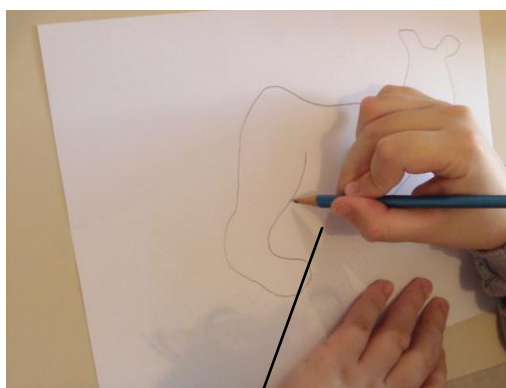


Figura 24 – Registros do 1º desenho e ao lado do 2º desenho, a partir das imagens de cães.

Movimento na pata traseira do animal e definição das orelhas, bem como da fisionomia

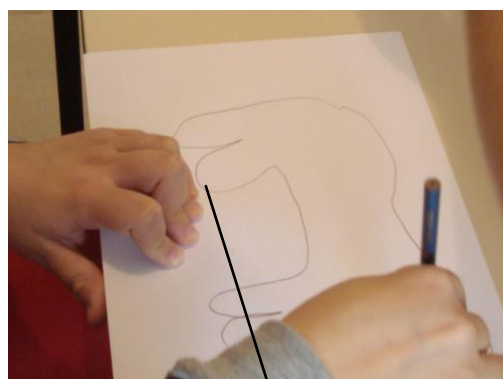


Figura 25 – Registros do 1º desenho e ao lado do 2º desenho, a partir das imagens de cães.

Representação sintética, sem o movimento na pata traseira do animal e sem a definição das orelhas e dos detalhes anatômicos do cão.

Preenchimento em várias cores de giz sobre toda a superfície do animal desenhado, mantendo o mesmo movimento com o giz de cera: resultado final do trabalho.



Figura 26 – Registro do processo gráfico da proposta de imagens de cães.



Preenchimento em várias cores de giz sobre toda a superfície do 2º animal desenhado, mantendo o mesmo movimento com o giz de cera: resultado final do trabalho.

Figura 27 – Resultado gráfico do 2º desenho, a partir da proposta com as imagens de cães.

O relato a seguir trata de uma aula em que alguns bichos de brinquedo foram utilizados. O objetivo foi o de resgatar a interação afetiva com o grupo e com Ananda, mais especificamente, uma vez que houve um intervalo nessa etapa da coleta de dados por motivos alheios ao planejamento da pesquisadora⁴². Esta atividade foi articulada à atividade anterior, na qual a leitura do livro **O dia a dia de Dadá** fez a ponte com o elemento brinquedo. Enfatizamos novamente os brinquedos que surgiram na sala de aula dentro de uma grande sacola. Nela os alunos foram estimulados a retirá-los, a identificá-los e a manipulá-los e eles interagem com cada um deles.

⁴² Entre o final do primeiro semestre e o terceiro bimestre letivo houve um período de afastamento da aluna por motivo de saúde, gerando a necessidade de reiniciar o período da coleta com alguns resgates nas aulas, do ponto de vista da interação com a equipe e da memória dos alunos participantes.



Figura 28 – Registros do momento de interação lúdica com animais de brinquedo.



Figura 29 – Registros do momento de interação lúdica com animais de brinquedo.

As experiências táteis e visuais foram fundamentais para despertar a curiosidade e gerar as interações com os brinquedos.

A estimulação foi para que cada um escolhesse um animal de sua preferência para desenhar após experimentarem brincar com cada um. Ananda escolheu de imediato o cão utilizado na aula relatada anteriormente. Ela o acariciou com delicadeza.

Postura corporal indica o afeto pelo brinquedo, aconchegado em seu braço. Ananda se posiciona também de modo relaxado.



Figura 30 – Registro do momento de interação com o cão de brinquedo.



Figura 31 – Registros do momento de interação com o cão de brinquedo.



Figura 32 – Registros do momento de interação com o cão de brinquedo.

Delicadeza na manipulação do brinquedo e cuidado com o seu posicionamento, virado frontalmente para a aluna, denotando relação afetiva com o cão.

Nesse momento de interação, outra aluna que também havia escolhido o mesmo cãozinho, cedeu-o para Ananda quando percebeu seu apego ao brinquedo. A partir de então, a professora solicitou que cada um posicionasse o brinquedo escolhido sobre a mesa para desenhá-lo. Ela ainda enfatizou a percepção deles para a expressão e as características físicas do brinquedo.

Ananda recebeu a folha de papel e desenhou sem figuração, parecendo não ter entendido a proposta. Ocupou rapidamente toda a área do papel em garatujas. Ao observar, a professora prontamente ofereceu outra folha, e pediu à aluna que desenhasse o cãozinho. A professora estagiária ajudou-a a posicionar o brinquedo sobre a mesa, a sua frente, para que ela o observasse primeiro para depois desenhar. Objetivamente, a aluna desenhou a silhueta da cabeça do cão com as orelhas lateralmente caídas, semelhante ao brinquedo e demarcou os olhos, o nariz e a boca, como podemos ver nas próximas imagens.



Figura 33 – Registros do processo gráfico a partir do cão de brinquedo.

Construção da silhueta da cabeça do cão ocupando toda a área da folha do papel, em linhas contínuas e gesto amplo.



Figura 34 – Registros do processo gráfico a partir do cão de brinquedo.

Traçado fluente, sem tocar a superfície da mão no papel, delimitando os olhos, o nariz e a boca do animal.

Ao final da silhueta, Ananda fez traçados circulares por sobre a parte de baixo do desenho e também confundiu as linhas da figura do animal com as linhas em movimento circular na base da folha. A professora ofereceu aos alunos pequenas bandejas individuais com tinta aquarela. Mostro a eles como manipular a tinta com a água, para que se espalhasse sobre o papel.

Ananda demonstrou grande facilidade na coordenação motora para molhar o pincel, manipular a tinta e preparar as cores escolhidas. Selecionou o amarelo e o marrom, recobriu a área do desenho semelhante às cores do brinquedo:



Figura 35 – Registros do processo gráfico a partir do cão de brinquedo.

Traçado circular contínuo na base do desenho, sem definição de formas, podendo significar o corpo do animal ou então apenas uma gestualidade gráfica.



Figura 36 – Registros do processo gráfico a partir do cão de brinquedo.

Escolha cromática semelhante à do cão de brinquedo, com preenchimento da área da base do papel nas mesmas cores, indicando a continuidade da forma.



Figura 37 – Registros do processo gráfico a partir do cão de brinquedo.

Autonomia para manipular a tinta e preparar as cores de acordo com suas escolhas. A transparência da aquarela conservou o traçado do grafite.



Figura 38 – Registros do processo gráfico a partir do cão de brinquedo.

O colorido da tinta redefine os detalhes do animal. A pincelada ampla recobre toda a área desenhada, na qual a aluna parece seguir as cores observadas.

Em continuidade a este eixo de mediação, relatamos a atividade em que foram utilizados brinquedos em miniatura para a estimulação tátil, visual e imaginária

com alusão à história dos “Três Ursos”. Enfatizamos os móveis e alguns bichinhos, os quais foram manipulados, escolhidos e dispostos sobre a mesa para que os alunos desenhasssem de observação, de acordo com as orientações da professora. Nessas interações foi evidente a riqueza com que os alunos relataram seus hábitos cotidianos por meio dos diálogos entre eles e com a professora com as manipulações e as trocas das miniaturas. Ananda escolheu para dispor à sua frente uma cama, um cãozinho e uma cadeira. Organizou os três brinquedos alinhados com a folha do papel e desenhou-os com clareza de detalhes, ocupando boa parte da área do papel.



Figura 39 – Registros do processo gráfico a partir de brinquedos em miniatura.

Disposição alinhada dos brinquedos de acordo com a organização da aluna



Figura 40 – Registros do processo gráfico a partir de brinquedos em miniatura.

Desenho de observação do cão de brinquedo com riqueza de detalhes nas patas, adotando transparência das formas e sugestão de movimento, semelhante à miniatura.

É interessante observar que a aluna primeiramente concluiu todo o desenho do cão com detalhes na expressão fisionômica e com sugestão de movimento nas patas e noção de planos, ao representar as patas traseiras. Seguiu-se ao registro da primeira miniatura o desenho da cama, que a aluna optou em desenhar em vista superior, e a base da cama em vista frontal com sugestão da altura da cama, assim como a cadeira, que ela desenhou em vista frontal com os detalhes do encosto de acordo com a forma do brinquedo.



Figura 41 – Registros do processo gráfico a partir de brinquedos em miniatura.



Figura 42 – Registros do processo gráfico a partir de brinquedos em miniatura.

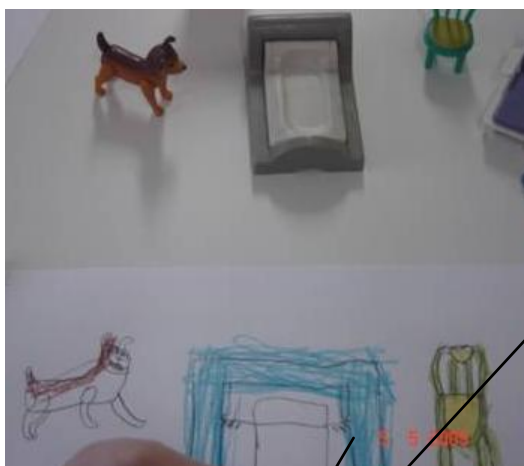


Figura 43 – Registros do processo gráfico a partir de brinquedos em miniatura.



Figura 44 – Registros do processo gráfico a partir de brinquedos em miniatura.

Preenchimento das áreas coloridas de acordo com as cores dos respectivos brinquedos.

Elaboração da base da cama com os detalhes semelhantes ao brinquedo, assim como o encosto da cadeira. Noção de proporção entre os três objetos.

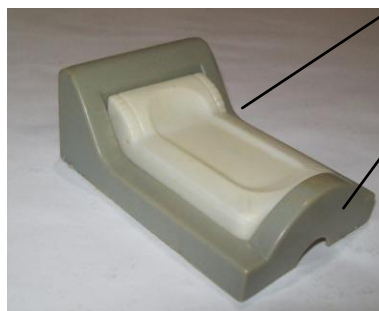


Figura 45 – Registro do brinquedo em miniatura - cama.

A partir do exposto podemos levantar alguns aspectos da produção gráfica de Ananda, evidenciadas neste segundo eixo de mediação. A partir de tais aspectos, abrimos possibilidades de análises e reflexões que integram o pensar e o sentir e levam em consideração a importância da dimensão lúdica na expressão emocional e na representação gráfica.

ASPECTOS DO DESENHO
Houve exploração de toda a área do papel.
Houve observação e registro gráfico de detalhes dos brinquedos.
A aluna representa bidimensionalmente as formas com jogo de planos (frontal, superior e lateral) e sobreposição de formas.
Ocorreu registro fiel das formas, das proporções e da posição dos brinquedos.
Ananda utilizou fielmente as cores em relação aos brinquedos em miniatura.
O desenho foi construído em gestos contínuos e objetivos.
Em duas propostas movimento gráfico sem figuração recobriu o desenho figurado.
Houve sobreposição de camadas coloridas de giz para preenchimento do desenho.
ASPECTOS DA INTERAÇÃO/MEDIAÇÃO
Há evidências da relação afetiva de Ananda com os brinquedos manipulados e escolhidos.
A atenção da professora e seu processo de intervenção determinaram a relação da aluna com a proposta.
Não houve trocas nem diálogos com os colegas, a aluna novamente desenhou em silêncio, embora responda algumas perguntas da colega.
O interesse pessoal da aluna nas propostas favoreceu sua atenção e sua produção.
ASPECTOS DA APRENDIZAGEM
Os enfoques lúdicos favoreceram a aprendizagem.
Houve interesse de participação com a manipulação dos brinquedos, escolha e interação com os escolhidos.
O chamamento com o olhar e a manipulação dos brinquedos favoreceram a percepção das formas e o resultado do desenho.
Os desenhos da aluna demonstram apreensão das formas e de detalhes dos brinquedos.
Os desenhos representam as escolhas pessoais da aluna, nas quais se integram o afeto e o interesse na representação gráfica.

Tabela 5 - Quadro síntese dos dados a partir dos desenhos de Ananda referentes ao segundo eixo de mediação

A partir do quadro-síntese apresentamos as análises dos itens descritos:

 As três atividades enfatizam o brincar, o jogar como ações inerentes ao ser humano e por meio das quais emergem conteúdos sensíveis dos alunos, preferências, desejos e elementos do imaginário. Evidenciam também relações afetivas no processo de simbolização.

 Verificamos a constância de algumas características no processo de representação gráfica do estudo de caso, tais como: objetividade da linha, ritmo contínuo, leveza para conduzir o lápis, movimento de pinça alto no lápis e no giz de cera, sem tocar a mão no papel, ênfase nas linhas de contorno e utilização das cores fiéis aos brinquedos em miniatura.

 Após a figuração, em dois desenhos houve a sobreposição com um traçado em movimento circular contínuo, recobrindo o objeto desenhado, e o preenchimento de cores sobre o desenho em direção constante do giz de cera, sem obedecer à linha de contorno.

 A ocupação total do espaço do papel, bem como a centralização do desenho foram ocorrências nos três trabalhos.

 O brincar articulado à produção gráfica norteou algumas abordagens favorecendo a percepção, a atenção, as interações, tornando-se um fator inclusivo na sala de aula.

 Embora a aluna fixe o olhar por relativo pouco tempo, sua apreensão aos detalhes é significativa, sendo uma particularidade do seu modo de interagir com as imagens e objetos (brinquedos).

 A relação dialógica da professora e suas intervenções com a aluna nortearam sua compreensão, que afetou diretamente o processo gráfico.

 O chamamento com o olhar seguiu-se com a manipulação dos brinquedos, elementos mediadores da percepção, da memória e da imaginação, oferecendo a possibilidade de viabilizar a representação a partir da situação concreta.

4.1.4.3 Terceiro eixo de mediação: imagens de arte

No terceiro eixo de mediação foram enfatizadas as imagens de arte, e não por acaso foram as últimas propostas. Esse fator levou em conta o amadurecimento

da turma, o nível de interação do grupo e a crescente ênfase em conteúdos mais específicos das Artes Visuais. Em todas as aulas fizemos a opção pela utilização de pelo menos duas imagens, no sentido de favorecer comparações, manifestações de preferências e provocar diálogos.

Na experiência com as imagens das janelas a utilização de quatro imagens contribuiu para a reflexão de que os alunos se dispersam com muitas referências visuais e se cansam rapidamente do processo de leitura. Eles próprios elegeram uma de preferência e desfocaram a atenção sobre as demais. Constatada essa realidade, a professora não insistiu nas demais leituras e se ateve mais na imagem de preferência do grupo como será relatado.

Na primeira proposta ligada às expressões fisionômicas dos animais, cuja atividade foi relatada anteriormente, abordarmos as expressões fisionômicas humanas, para chegarmos à concepção de auto-retrato. Enfatizamos dois artistas: Juan Miró e Tarsila do Amaral, para que os alunos tivessem a referência feminina e a masculina.

Inicialmente a professora mostrou aos alunos a fotografia dos dois artistas, e a partir de então as imagens de seus respectivos auto-retratos, abordados com muita curiosidade pelo grupo e mais especificamente por Ananda, que esteve atenta à intensidade das cores, identificou-as e apontou para as misturas na imagem.



Figura 46 – Registros do processo de leitura das imagens: fotografia e pintura de Miró.

O dedo é o elemento condutor da atenção e da aprendizagem dirigindo à percepção para os detalhes, comparações e apreensões de Ananda

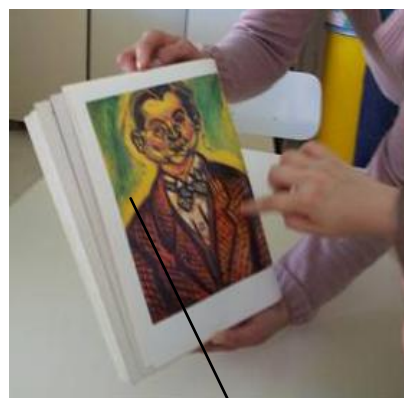


Figura 47 – Registros do processo de leitura das imagens: fotografia e pintura de Miró.

Ao apreciar a imagem da pintura Ananda manifestou muito interesse nas misturas cromáticas, detendo-se por mais tempo, percorrendo com o dedo toda a imagem

Apontamento para as misturas cromáticas, demonstrando interesse na pintura. A professora estimulou para a percepção dos traços fisionômicos do retrato e as tonalidades utilizadas ao fundo.



Figura 48 – Registro do processo de leitura da imagem do retrato de Tarsila do Amaral.

Após o período de leitura das imagens, no qual a professora enfatizou a diferença entre a fotografia e a pintura, os alunos foram convidados a se observarem através de um espelho, individualmente, para que percebessem seus traços e suas expressões fisionômicas. Houve um momento lúdico em que eles brincaram com as suas expressões. Ananda ateve-se ao seu rosto, sorrindo para o espelho e interagindo com sua autoimagem.

A aluna demonstrou grande interesse e atenção neste momento da aula, sorrindo para si mesma no espelho, observando-se de acordo com as orientações da professora.



Figura 49 – Registro do processo autopercepção através de um espelho.

Na sequência desse momento cada aluno recebeu uma folha de papel formato A3 e lápis grafite para que desenhasssem seu próprio rosto. Eles deveriam lembrar como se viram no espelho, para que depois, segundo a professora, pintassem com tinta, como nas imagens apreciadas. O desenho de Ananda novamente nos instigou. Ela não seguiu a um padrão inicial de construção de rosto. Inicialmente imaginamos que ela não havia compreendido a proposta, mas em meio

ao seu traçado indefinido surgiram elementos da fisionomia humana, como a representação dos olhos, o contorno do rosto e a área do cabelo.



Figura 50 – Registro do processo gráfico do auto-retrato.

O desenho é iniciado com o posicionamento de duas formas, das quais a circular será um dos olhos da figura.

Traçado leve, sem tocar com a mão na superfície do papel

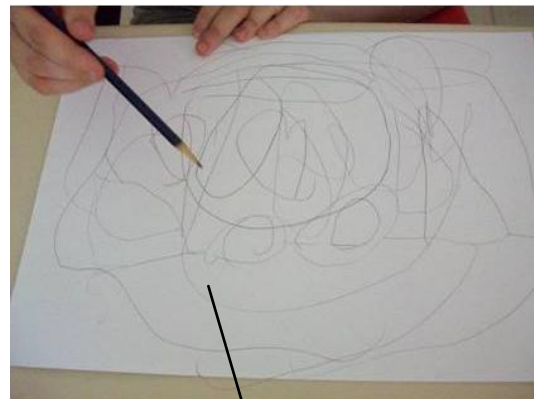


Figura 51 – Registro do processo gráfico do auto-retrato.

Em meio à figura humana a aluna traça linhas contínuas em movimentos circulares, preenchendo todo o campo do papel.

O modo não convencional com que a representação gráfica de Ananda ocorreu nessa proposta se estendeu também para a etapa pictórica. Nela verificamos grande habilidade da aluna na mistura das tintas guache, fornecidas em uma bandeja de isopor de uso individual. Ananda demonstrou facilidade no preparo das tonalidades, recobriu as áreas desenhadas; porém, não obedeceu ao traçado do grafite. Ananda usou três camadas de tinta, todas com misturas de cores. Na primeira camada usou enfaticamente os amarelos e os verdes, criou uma área na base do papel, sem traçado a grafite. Na segunda camada, ela desenhava com o pincel todo o contorno da cabeça, alternou pinceladas em verde e em amarelo e definiu a área da boca em vermelho. Por último fez uma veladura em branco, sempre acrescido de outras cores, traçou com o pincel o contorno dos olhos. O interior dos olhos é uma área vazada na qual aparece a camada anterior de tinta.



Figura 52 – Registro do processo gráfico/pictórico do auto-retrato.

Podemos observar as camadas de tinta que Ananda usou e os vestígios do desenho a grafite por baixo da tinta.

Podemos observar as misturas cromáticas feitas em sua palheta, cujas cores recriam o desenho do rosto.

A região dos olhos é delimitada pelo contorno branco, pintado posteriormente, conservando a transparência da camada anterior de tinta.

Notamos grande aproximação das cores utilizadas por Ananda em relação às imagens dos artistas, com predominância dos verdes, amarelos e azuis.



Figura 53 – Registro do resultado gráfico/pictórico do auto-retrato.

Ao observarmos a imagem do autorretrato de Tarsila, notamos que a forma da gola de seu traje é semelhante à forma da área verde que Ananda acrescenta ao seu autorretrato



Figura 54 – Registro do detalhe da imagem do autorretrato de Tarsila do Amaral.

Ananda desenvolveu esta proposta com grande concentração, sem prestar atenção aos colegas; apenas ela solicitou mais tinta da cor que desejava. A área delimitada dos olhos foi uma das últimas ações da aluna que encerrou a veladura de branco na parte superior do rosto, deixou a parte da boca na camada anterior. Ao final, novamente disse: “terminou”. A professora expôs todos os trabalhos sobre a mesa para que todos os colegas pudessem apreciar os seus auto-retratos, e o retorno dos alunos foi de que “gostaram muito da atividade”.

A segunda proposta deste eixo foi encadeada à história de **O dia a dia de Dadá** e o seu quarto, lembrada pelo grupo, e a memória dos quartos de cada um. A professora propôs conhecer a pintura dos quartos de dois artistas: Van Gogh⁴³ e Egon Schiele⁴⁴, convidando-os a observarem atentamente as imagens mostradas e o que se destacava em cada uma. Novamente houve ênfase na pintura bem como aos móveis e pertences dos artistas. A intensidade cromática é um elemento que chama a atenção do grupo e favorece a concentração para a leitura de alguns aspectos das imagens.



Figura 55 – Registros do processo de leitura das imagens dos quartos de Van Gogh e Schiele.



Figura 56 – Registros do processo de leitura das imagens dos quartos de Van Gogh e Schiele.

O diálogo se manteve concentrado a partir da imagem do quarto de Van Gogh: seus móveis, a janela, a posição dos elementos, as cores e a maneira com que o artista explora a tinta. A imagem do quarto de Egon Schiele foi menos atrativa ao grupo pelo fato de ser “quase sem colorido” e que para os alunos teve a conotação de “ser triste”. Ananda não falou, apontou com o dedo dando preferência

⁴³ **O Quarto de Dormir do Artista em Arles**. – 1889, Vincent Van Gogh (1853-1890), óleo s/ tela, Museu d’Orsay, Paris.

⁴⁴ **O Quarto de Dormir do Artista em Neulengbach** (O Meu Salão) – Egon Schiele (1890-1918), óleo s/ madeira, Historisches Museum der Stadt Wien, Viena.

à imagem do pintor holandês e ficou atenta ao diálogo dos colegas. Ananda esteve concentrada na imagem de Van Gogh, percorreu com os dedos para perceber os detalhes. A professora fixou as imagens na parede, para que cada um pudesse continuar olhando durante o processo do desenho e da pintura.

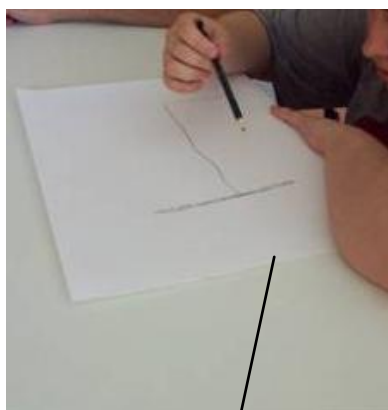


Figura 57 – Registros do processo gráfico a partir das imagens de Van Gogh e Schiele.

Ocupação centralizada da cama, representada em vista lateral.

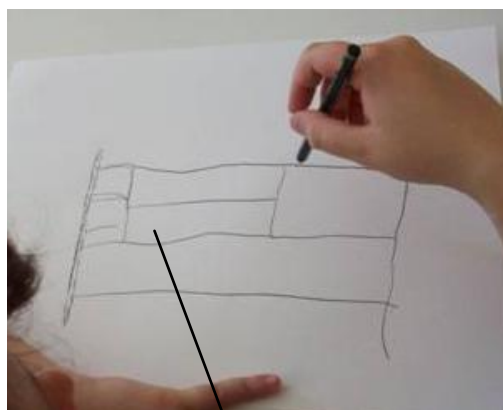
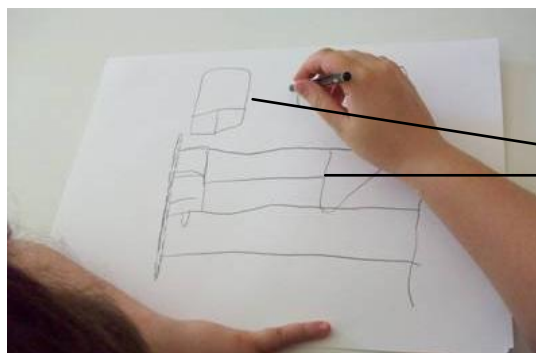


Figura 58 – Registros do processo gráfico a partir das imagens de Van Gogh e Schiele.

Modulação da área interna da cama dando a entender ser a vista superior, com os dois travesseiros, semelhante à imagem do quarto de Van Gogh.

O papel fornecido era em formato A3, sobre o qual cada um desenhava os elementos de que mais gostou a partir das imagens. Ananda iniciou pela cama representada em vista lateral; porém, com uma modulação que indica a profundidade e possivelmente os dois travesseiros, semelhante à imagem observada.

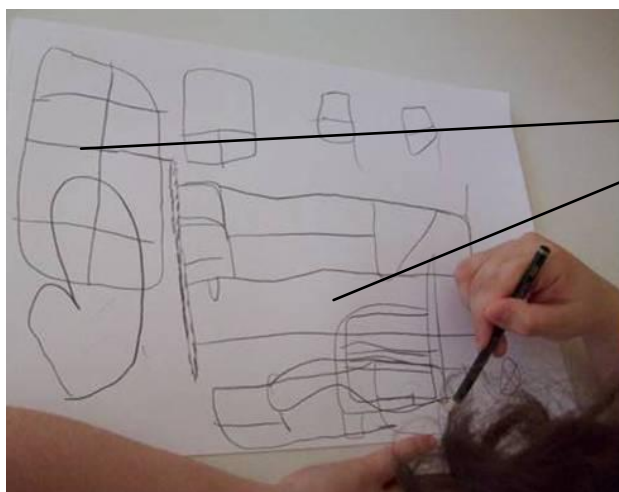
A partir da figura central, Ananda desenvolveu seu entorno, localizou acima da cama várias formas retangulares, semelhantes ao quarto de Van Gogh; porém, ela caracterizou como janelas e as dividiu internamente.



Modulação da forma retangular, em disposição acima da cama. Possível posicionamento de dois travesseiros. Forma triangular semelhante à dobra do cobertor da imagem de Van Gogh.

Figura 59 – Registros do processo gráfico a partir das imagens dos quartos de Van Gogh e Schiele.

Na região da cabeceira da cama, ela desenhou uma grande janela e sobreposta a ela, em transparência, uma forma que se supõe ser uma poltrona. Por último, novamente em transparência, no primeiro plano do desenho, Ananda desenhou uma cadeira também em vista frontal. Em seguida, na área superior, junto às formas retangulares, Ananda desenhou um novo retângulo horizontalmente com duas linhas, em que ela indicou ser o quadro suspenso, similar à imagem observada.



Sobreposição das formas indicando planos, sendo o último a ser representado o plano da cadeira em vista frontal.

Figura 60 – Registros do processo gráfico e pictórico a partir das imagens de Van Gogh e Schiele.



Desenho da forma retangular superior semelhante à estrutura da imagem observada (quadros em suspenso na parede)

Figura 61 – Registro do processo gráfico e pictórico a partir das imagens de Van Gogh e Schiele.

Ao receber a tinta anilina já preparada, Ananda recobriu as áreas desenhadas, fez misturas para encontrar as tonalidades desejadas, com grande habilidade nas misturas e no manuseio da tinta líquida que, por sua transparência, conserva todas as linhas do grafite.

Uso intensivo das cores com grande habilidade, redesenhando com o pincel e enfatizando os contornos das formas. Ananda usou o mesmo procedimento do desenho, não tocando a mão na superfície do papel.



Figura 62 – Registros do processo gráfico e pictórico a partir das imagens dos quartos de Van Gogh e Schiele.



Figura 63 – Registros do processo gráfico e pictórico a partir das imagens dos quartos de Van Gogh e Schiele.

Ao final, Ananda redesenhou a cadeira com a cor vermelha, sobreposta ao azul anterior e evidenciou o primeiro plano, então em violeta.



Figura 64 – Registro do resultado gráfico/ pictórico a partir das imagens de Van Gogh e Schiele.

A terceira atividade a ser relatada neste eixo foi construída a partir de quatro imagens de janelas: duas fotografias, um desenho a grafite e uma gravura. As fotografias são de Lina Faria⁴⁵ e de Orlando Azevedo⁴⁶, o desenho de Ben Ami⁴⁷ e a gravura de Tessa Beaver⁴⁸. Todas as imagens fazem parte dos acervos de museus de Curitiba, compõem o material “Museu na Escola” da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e disponível nas escolas da rede municipal e conveniadas.

A professora estagiária iniciou lembrando as imagens dos quartos e como eram suas janelas. Ela perguntou o que pode ser visto da janela. Apenas um dos alunos respondeu e os demais ficaram quietos. A professora foi à janela da sala, fechou-a e abriu-a novamente, perguntando se na imagem que estava em sua mão, a janela, estava aberta ou fechada. Prontamente, pela situação concreta os alunos interagiram com a imagem, responderam que “aquela janela esta fechada”. A professora explicou então que aquela imagem era um desenho feito a grafite como o que usavam; porém, os alunos não se interessaram muito.

⁴⁵ **Sem título** – Lina Faria (1955 -) fotografia em cores, Museu da Fotografia, Curitiba.

⁴⁶ **Curitiba minha cidade** – Orlando Azevedo (1949 -) fotografia em cores, Museu da Fotografia, Curitiba.

⁴⁷ **Sem título** – Ben Ami (1911 -) grafite s/ papel, Museu Metropolitano de Arte, Curitiba.

⁴⁸ **The locust tree** – Tessa Beaver (1932 -) gravura em metal, Museu da Gravura, Curitiba.

Em seguida, a professora estagiária mostrou a imagem fotográfica de uma janela com dois travesseiros. Imediatamente ela foi identificada como estando aberta. Os alunos identificaram um casal “lá dentro”, “Um vovô e uma vovó”, que pareciam olhar pela janela. Ananda permaneceu em silêncio, porém muito atenta à imagem e às interações do grupo falante. Ela percorreu com o dedo os detalhes.



Figura 65 – Registro do processo de leitura de imagens de janelas.

Processo de leitura da imagem com apoio tátil, identificando os elementos e a disposição dos mesmos no enquadramento fotográfico.

Disposição das imagens na parede para facilitar a leitura visual e para que os alunos tivessem a liberdade de comparar, estabelecer relações e preferências no processo da aula.



Figura 66 – Registro da disposição das imagens de janelas.

O diálogo do grupo a partir do casal de idosos que aparece na imagem fotográfica ocupou a atenção dos alunos. Eles se desinteressaram pelas demais imagens enquanto construíam narrativas sobre o casal, os travesseiros e os elementos contidos na imagem com associação ao cotidiano deles.

Após a fixação das quatro imagens e de exercícios visuais comparando-as, a professora estagiária solicitou aos alunos que desenhassem a sua janela e o que poderiam ver através dela. Os alunos receberam o papel formato A3 e lápis grafite e Ananda prontamente começou a desenhar. Ela começou pelo contorno da forma da janela, conforme podemos visualizar nas imagens a seguir.

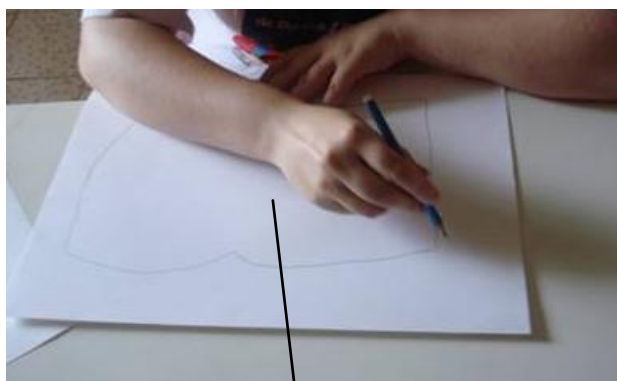


Figura 67 – Registro do processo gráfico a partir da leitura de imagens de janelas

Utilização do papel no formato horizontal, embora a imagem sugira a posição vertical. Ocupação total da área da folha para o traçado do contorno da janela.

A partir das linhas de contorno, a aluna representou duas formas lado a lado, que supomos serem os travesseiros, conforme pode ser visto nas imagens a seguir. Em seguida, ela traçou linhas contornando a forma inicial da janela, repetidamente, inclusive na área interna da janela, descaracterizando a figuração.



Figura 68 – Registro do processo gráfico a partir da leitura de imagens de janelas.



Figura 69 – Registro do processo gráfico a partir da leitura de imagens de janelas.

Formas que podem representar os travessieiros da imagem principal, além dos traçados do contorno, que podem indicar a vegetação em torno da janela.



Figura 70 – Registro da imagem da fotografia de Lina Faria.

Traçados desuniformes circulares e contínuos sobre a estrutura anterior da janela.

Seguida à etapa do desenho, a professora ofereceu aos alunos tinta nanquim aguada para que colorissem o desenho de suas janelas, mostrando a forma de utilização da tinta. Ananda escolheu a cor vermelha e recobriu toda a área do papel, homogeneamente, sem se interessar em usar outras cores oferecidas. Inseriu na base central da folha uma forma quadrada em violeta, sobrepondo-a ao vermelho, como se fosse outra janela dentro da superfície vermelha, concluindo a proposta.

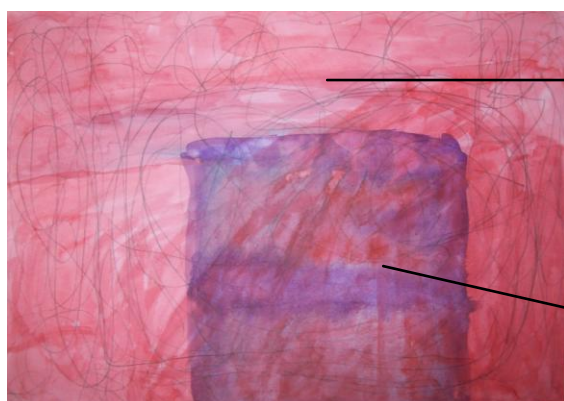
A professora exibiu todos os trabalhos sobre a mesa e os alunos apreciaram, manifestando claramente sua alegria em manusear as tintas e explorar os efeitos sobre o papel. Ananda manteve a expressão facial alegre, com nítida satisfação por seu trabalho.



Figura 71 – Registros do processo gráfico e pictórico a partir da leitura de imagens de janelas.



Figura 72 – Registros do processo gráfico e pictórico a partir da leitura de imagens de janelas.



É possível visualizar pela transparência da tinta o registro gráfico anterior, totalmente recoberto pela tinta vermelha.

Recriação da janela por meio da pintura, a qual definiu a forma quadrilátera sobreposta à tinta vermelha.

Figura 73 – Registros do resultado gráfico/pictórico a partir da leitura de imagens de janela

A quarta atividade deste eixo, também a última aula da coleta de dados, foi relacionada à paisagem e articulada à atividade anterior pela ação de olhar pela janela e encontrar uma paisagem. A professora incentivou esse processo imaginário para inserir as imagens dos dois artistas: Klimt⁴⁹ e Cézanne⁵⁰ e suas respectivas paisagens.

⁴⁹ **Country House on Lake Atter** – Gustav Klimt (1862-1918), óleo s/ tela, Österreichische Galerie, Viena.

⁵⁰ **A vila de Médan** – Paul Cézanne (1839-1906) óleo s/ tela, Glasgow Art Gallery and Museum, Escócia.



Figura 74 – Registro do processo de leitura de imagens das paisagens de Cézanne e Klimt.

Ação de percorrer com os dedos os movimentos visuais da imagem: verticais das árvores, diagonais curtas das pinceladas, caracterizando significativa interação com a imagem e com a professora.



Figura 75 – Registro do processo de leitura de imagens das paisagens de Cézanne e Klimt.

Apontamento das janelas da casa e percepção dos detalhes do jardim e das flores.

Repetição do movimento ponteadado sobre a imagem, imitando a pincelada do artista.

As imagens foram muito apreciadas pelos alunos e mais especificamente por Ananda, que se deteve por longo tempo nelas. Ela apontou continuamente para os vários elementos percebidos. Para mostrar aos alunos o movimento da pincelada predominante nas imagens, a professora fazia com as mãos os gestos: gestos curtos e diagonais na imagem da obra de Cézanne e gestos ponteados na imagem da obra de Klimt.

Ananda e os demais alunos gostaram dos gestos, brincaram algum tempo sobre as imagens e imitaram os movimentos da professora. Em seguida a mesma perguntou sobre os elementos que eram reconhecidos nas imagens: casas, árvores, janelas, jardins e flores, entre outros. Nesse momento Ananda observou atentamente a imagem da obra de Klimt e respondeu “janela”. Os alunos contaram o número de janelas que percebiam na imagem.

A resposta gráfica de Ananda novamente surpreendeu a equipe: iniciou o desenho desordenado de linhas sem nenhuma figuração, em um ritmo vigoroso e intenso com o grafite, como podemos visualizar nas imagens anteriores, ocupando rapidamente toda a folha do papel. Quando perguntamos a ela sobre as janelas, ela indicou-as no desenho, na parte superior direita do papel, em forma de três arcos.

Início do desenho na região central do papel, sem figuração, em ritmo contínuo do lápis, sem tocar a mão na superfície.



Figura 76 – Registro do processo gráfico a partir das imagens de Cézanne e Klimt.

Identificação por Ananda das janelas em arcos, feitas em meio à gestualidade intensa do grafite.

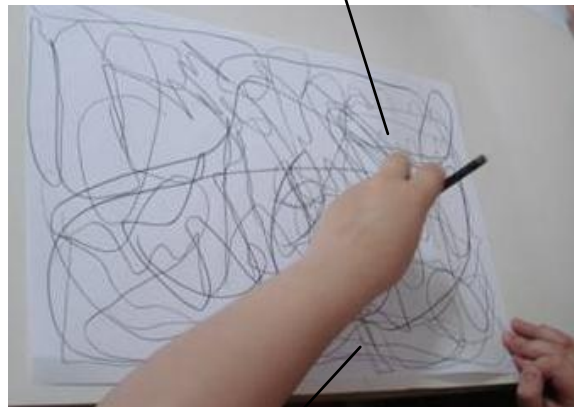


Figura 77 – Registro do processo gráfico a partir das imagens de Cézanne e Klimt.

Nesta região da folha Ananda traçou uma sequência de linhas verticais, possivelmente fazendo referência à imagem da obra de Cézanne, onde predominam eixos verticais dos caules das árvores. Aqui a aluna utilizou a mão esquerda para desenhar.

Na continuidade a professora ofereceu aos alunos a tinta guache em bandejas individuais, com várias cores e tonalidades, para que colorissem suas paisagens como os artistas o fizeram. Eles deveriam lembrar os movimentos das pinceladas. Falou a respeito da pastosidade da tinta, diferente da experiência anterior com a anilina e a aquarela.

Criação de novas estruturas com as áreas de cor, demonstrando habilidade na utilização do pincel e das cores, redefinindo a paisagem. Notemos que a mão utilizada para pintar foi a direita.



Figura 78 - Registro do processo gráfico e pictórico a partir das imagens de Cézanne e Klimt.



Sobreposição de cores e predomínio das linhas verticais, inseridas em toda extensão do papel, referenciando a imagem da obra de Cézanne.

Figura 79 – Registro do processo pictórico a partir das imagens de Cézanne e Klimt.

O processo pictórico de Ananda denota habilidade no manuseio das tintas, com o preparo rápido de misturas cromáticas e objetividade na escolha e na aplicação das cores sobre o papel. Ananda não hesita nos gestos e nos locais em que a cor será inserida, ela mantém ritmo constante em seu trabalho. A cor parece ser uma auxiliar do desenho, redefinidos campos e planos, conforme podemos observar nas imagens a seguir. Notamos a apreensão da aluna pelos gestos predominantes nas pinturas referenciadas em aula bem como a escolha por cores e misturas percebidas nas imagens que se seguem.

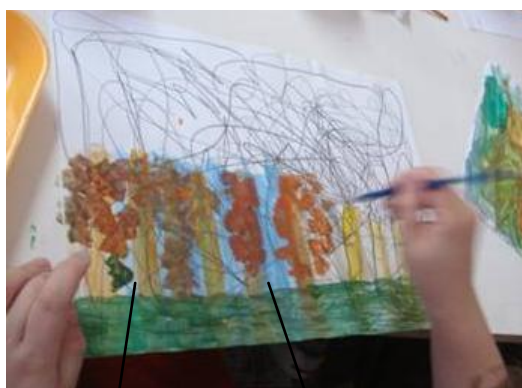


Figura 80 – Registro do processo pictórico a partir da leitura de imagens das paisagens de Cézanne e Klimt.

Pincelada pontuada com mistura de cores, semelhante à imagem de Klimt, sobrepostas às pinceladas verticais anteriores. A base em verde é semelhante à imagem de Cézanne.



Figura 81 – Registro do processo pictórico a partir da leitura de imagens das paisagens de Cézanne e Klimt.

Riqueza de misturas de cores e delimitação de campos com variação da gestualidade sobre o papel.



É possível visualizar a camada anterior de grafite e as camadas de tinta utilizadas, sugerindo profundidade no resultado da paisagem.

Figura 82 – Registro do resultado gráfico/pictórico a partir da leitura de imagens das paisagens de Cézanne e Klimt.

Por fim, a professora expôs os trabalhos da turma sobre a mesa para que eles apreciassem suas paisagens. Ela chamou o olhar também para as imagens das paisagens dos artistas que estavam fixadas na parede da sala. Os alunos expressaram grande satisfação na atividade, inclusive Ananda, que se manifestou com um sorriso.

Partindo destas observações e relatos pertinentes ao terceiro eixo mediador, elencamos alguns aspectos que considerados relevantes na análise do processo gráfico de Ananda e que poderão nos levar à compreensão de algumas singularidades que se manifestam na produção artística do aluno autista.

ASPECTOS DO DESENHO

Houve igualmente exploração de toda a área do papel, tanto graficamente quanto pictoricamente.

Das quatro atividades, em três Ananda fez o desenho com as cores das tintas, que se sobrepuseram ao traçado inicial, reelaborando a imagem sem segui-lo.

Em três, das quatro propostas a aluna desenhou em grafite sem figuração, definindo o desenho com a cor, posteriormente.

Em todas as propostas a aluna se apropriou no seu desenho dos elementos das imagens exploradas.

A aluna escolheu elementos das referências visuais e combinou-os, sem que fosse uma cópia.

Houve objetividade tanto no traçado quanto na escolha, preparo e utilização das cores com as tintas.

A fluência da aluna em seu desenho se estende para as pinceladas com as tintas.

Utilização das duas mãos na atividade da paisagem: desenho com a mão esquerda e pintura com a mão direita.

ASPECTOS DA INTERAÇÃO/MEDIAÇÃO

A interação da aluna com a professora ocorreu em todas as atividades, sendo as imagens os elementos de mediação.

O direcionamento dos dedos sobre os elementos das imagens contribuiu para a atenção e a percepção dos detalhes.

A atenção da professora foi fundamental para a compreensão da aluna e para a sua produção gráfica e pictórica.

O interesse pessoal da aluna pelas propostas favoreceu sua atenção e sua produção.

Ananda produziu plasticamente sem trocar olhares ou palavras com os colegas.

ASPECTOS DA APRENDIZAGEM

A aluna demonstrou grande interesse pelas imagens de arte, especialmente as pinturas.

Seu tempo de atenção sobre as imagens de arte foi maior do que com outros estímulos visuais ou verbais.

Ananda repetiu cada movimento do pincel com as mãos, conforme a professora fazia, e o repetiu depois com as tintas.

Os desenhos representam as escolhas pessoais da aluna, integrando o interesse e o repertório pessoal com a percepção das imagens oferecidas.

Tabela 6 - Quadro síntese dos dados a partir dos desenhos de Ananda referentes ao terceiro eixo de mediação

A partir do quadro-síntese apresentamos as análises dos itens descritos:

 Das quatro atividades propostas, as quais envolveram o desenho e a pintura, em três delas Ananda utilizou-se do desenho não figurativo na fase inicial do trabalho. Posteriormente ela redefiniu as formas com as cores, chegando a um resultado com estrutura diferente do desenho inicial. Embora pareça um desenho caótico inicialmente, Ananda o organiza por meio da cor e das pinceladas.

 A interação de Ananda com as imagens se deu em todas as atividades por meio do toque dos dedos com o qual pareceu apreender os detalhes e elementos de composição.

 A aluna se utilizou de comandos ambidestros durante a atividade relacionada à paisagem. Embora seu desenho não tenha sido figurativo, ela mostrou facilidade no manuseio do lápis com a mão esquerda. No momento da pintura ela utilizou a mão direita.

 As pinceladas seguem a mesma fluência e leveza na gestualidade como o desenho. A aluna não toca no papel com a mão, tanto no uso do grafite como no uso do pincel, o que favorecia o movimento da linha e da cor.

 Ananda se apropria dos elementos observados e os articula. No caso da utilização de duas imagens é possível perceber elementos e/ou características de ambas em sua produção plástica.

 Embora a linguagem gráfica seja diferente da pictórica, entendemos aqui a pintura vinculada ao desenho com a cor, uma vez que Ananda organiza o espaço com as cores, seja pelo contorno de formas, ou pelas áreas coloridas que recria sobre o traçado a grafite.

 Houve resposta interativa com as imagens de arte, fator este que demonstra a viabilidade da aprendizagem da arte por meio de modos alternativos de leitura, em especial com a utilização dos dedos, para a apreensão dos elementos das imagens.

4.1.5 Tecendo relações e reflexões

A partir dos três eixos de mediação e dos elementos de análise formulados, tecemos algumas reflexões com base em autores que nos permitem discutir o “lugar do desenho” e da atividade plástica como construção de conhecimentos em Arte, na busca de articulações com as singularidades inerentes a esse estudo de caso. Utilizaremos também dados dos professores de Ananda e da coordenadora pedagógica a partir dos questionários coletados. Utilizaremos alguns textos de autores acerca do conteúdo.

Tarrés y Argemi (1998) afirmam que a importância do desenho na expressão plástica nas escolas está no fato da qualidade do desenho como “instrumento gerador de imagens”. Seria como se o desenho possibilitasse a construção de um código a partir do qual os alunos possam operar com a mesma rapidez com que pensam. Esses autores (1998) propõem que as imagens geradas por seus desenhos sirvam para que os alunos conheçam a si mesmos e entendam o que está ao redor deles. Partindo daí é possível considerar o aspecto lúdico das narrativas como mediações capazes de estabelecer um vínculo mais forte entre a memória e a

percepção da aluna. Trazer à tona personagens de narrativas que dialogam com elementos da infância e com o universo imaginário, os desenhos podem representar referências visuais das ilustrações dos livros, aliadas à expressão oral da professora. Também, possivelmente, podem representar referências de sua memória e de suas vivências elaboradas em imagens mentais.

Calvino (2003, p.104) ao abordar a visibilidade, integra a imagem à narrativa afirmando: “A partir do momento em que a imagem adquire uma certa nitidez em minha mente, ponho-me a desenvolvê-la numa história, ou melhor, são as próprias imagens que desenvolvem suas potencialidades implícitas, o conto que trazem dentro de si.” Ao integrarmos a fala do autor à teoria de Vigotsky entendemos que a formação das imagens mentais é alimentada pelo processo imaginário, seja por via imagética ou de outra natureza, relacionada com o contexto, com as vivências e experiências. Ainda Calvino (*Ibidem*, p.107) propõe: “A fantasia é uma espécie de máquina eletrônica que leva em conta todas as combinações possíveis e escolhe as que obedecem a um fim, ou que simplesmente são as mais interessantes, agradáveis ou divertidas.” Novamente podemos aproximar Vigotsky (2003) a essa assertiva, quando este afirma que a atividade imaginativa (que ele também denomina de fantasia) está diretamente relacionada à qualidade das experiências concretas. Essa relação pode ser exemplificada nas análises das duas atividades gráficas relatadas no primeiro eixo de mediação, nas quais ocorre uma mescla da oralidade com a visualidade. Ambas podem alimentar as referências para a ampliação dos processos de imaginação e de construção de repertório visual.

De acordo com Wilson e Wilson (1997), o aprendizado mais importante da Arte está no ganho da experiência temporal. Com efeito, o processo de aquisições de convenções permanece operacional durante toda a vida. Para Wilson e Wilson (1997, p.62) ao contrário do signo verbal, formado por regras pouco modificáveis,

[...] os signos configuracionais aparecem em formas assemelhadas com seus referenciais naturais, existindo uma grande variedade de formas não padronizadas e sempre cambiantes que oferecem um convite aberto para que sejam alterados e para que se elabore sobre suas formas.

Ora, é necessário o exercício da visualidade por meio de imagens que articulem saberes e formas diversas de sentir na construção de conhecimentos em arte e de elaborações estéticas. A cada novo recurso incorporado no desenho,

afirmam Tarrés y Argemi (1998), novos conhecimentos são adquiridos. Eles não são necessariamente técnicos, mas o aumento da capacidade de percepção: detalhes acrescentados enriquecem gradativamente os esquemas. Com efeito, ao pensarmos na ampliação do repertório do aluno consideramos a dimensão interativa com o grupo, na qual a riqueza das mediações favorece o aprendizado, e também o aspecto individual, que cada aluno vivencia uma experiência singular com a Arte. Tarrés y Argemi (*Ibidem*, p.85), sobre a importância da ampliação do repertório dos alunos afirmam: “El enriquecimiento de los esquemas universales también depende de la experiencia visual de los individuos”. Outro aspecto relevante em nossas reflexões é a atenção de Ananda e o seu interesse pelas imagens e pelas atividades plásticas. Ela realmente se manifesta com visível prazer, percebido em sua expressão facial, na sua prontidão para as tarefas e no seu empenho em executá-las. 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.

Embora Ananda não utilize a expressão verbal durante a sua produção gráfica, podemos reconhecer no desenho dela algumas apropriações de elementos narrados, visualizados e percebidos. Estes, por seus mecanismos internos, Ananda selecionou, ordenou e reelaborou no espaço da folha de papel. A objetividade do seu traçado e a atenção focalizada no fazer da aluna denotam o interesse e o prazer pelas atividades propostas. Aliás, esse interesse e prazer nas atividades plásticas são confirmados nas respostas dos professores e da coordenadora pedagógica, que reafirmam a importância da atividade artística na escola. Segundo J.P.F. (2009) e A.V.P. (2009) o interesse maior da aluna é nas atividades artísticas e destaca-se por sua habilidade nos desenhos e nas pinturas. G.R.C.F. (2009) reafirma a facilidade de Ananda para o desenho e também a exigência dela mesma para que o resultado seja “bem feito”.⁵¹

⁵¹ A.V.P., J.P.F e G.R.C.F. são as iniciais dos professores de Arte e da coordenadora pedagógica da Escola de Educação Especial Alternativa, que responderam aos questionários em dezembro de 2009, cujos modelos estão nos apêndices.

Meira e Pilloto (2010), a partir do conceito de *creare* latino e *krainen* grego, ambos significando o fazer, o realizar, abordam a inter-relação do fazer, do sentir, do pensar e do criar e sua dimensão afetiva. As autoras (2010, p.29) esclarecem: “[...] o ato criador envolve aspectos teóricos e práticos, ou seja, ativamos pensamento, corpo, espaço, movimento e ação. Afetamo-nos e somos afetados pelos outros, pelo contexto e por nós mesmos”. Houve, na realidade, durante o processo pedagógico, um encontro de Ananda com o “outro”; os diálogos estabelecidos com a professora e com as narrativas e as imagens proporcionaram a aprendizagem que se manifestou graficamente. Orrú (2009, p.94) acentua: “A palavra não é algo possuído pelo indivíduo, mas a mediação de circunstâncias interativas diversas.” Portanto, a linguagem não verbal com qual a aluna se manifestou sinalizou sua aprendizagem. Também, Smolka (2009, p.117) referenda: “Diferindo da teoria do espontaneísmo e do dom, o ensino apresenta-se como uma possibilidade concreta de apropriação da forma gráfica, plástica, de linguagem pelas crianças e adolescentes.” Acrescentamos à frase da autora a apropriação “também por jovens e adultos”, por considerarmos o processo de aprendizagem algo para toda a vida.

Sobre o processo de ensinar Arte, com o exercício da leitura de imagens, bem como da leitura da própria produção plástica, Smolka (*Idem*) expõe:

Orientar a olhar, apresentar e analisar a produção de diversos autores, explicar a composição, mostrar a técnica, viabilizar o acesso aos materiais, informar e instruir, são ações que ampliam a experiência, expandem o conhecimento, contribuem para o domínio das especificidades dessa forma de linguagem. Não se trata de colocar uma pintura em palavras. Trata-se de experienciar as possibilidades de sentido que uma obra mobiliza. Da análise das obras às possibilidades de produção, aprende-se outra forma de dizer, de objetivar a experiência social, subjetiva; aprende-se a narrar pelo desenho.

Levando em conta a experiência de socialização na construção de linguagens, novamente recorreremos às respostas dos professores e da coordenadora. Eles confirmam que o Ensino de Arte colabora com os autistas não só no aspecto cognitivo e psicomotor, mas também no desenvolvimento da afetividade e da expressão das emoções e, em última análise, favorecem essa socialização.

Ao considerar aspectos do desenvolvimento cognitivo de Ananda, é interessante verificar como ela resolve o desenho em estruturas bidimensionais. A

aluna articula o desenho em vistas frontais, superiores e laterais na tentativa de representar os objetos tais quais percebe. Embora a mãe e a professora G.R.C.F. (2009) relatem a facilidade de Ananda para copiar, percebemos que a sua habilidade de observar lhe possibilita articular as vistas, de modo que dê conta de representar os objetos de modo satisfatório para si mesma, como é o caso da cama, e das patas do cachorro no segundo eixo de mediação ou ainda da representação do quarto no terceiro eixo de mediação. A esse respeito Tarrés y Argemi (1998, p. 20) esclarecem:

La práctica del dibujo desarrolla la imaginación espacial de la persona. Cuando dibujamos, nos movemos en todos los sentidos de un espacio bidimensional, pero lo que es más importante es que intentamos representar en una superficie plana un mundo que nuestra percepción nos transmite en volumen.

Esse fator remete à concepção do desenho como uma forma de apropriação da imagem, na qual estão contidos elementos da realidade e da imaginação, que se mobilizam racional e emocionalmente. Ainda na interpretação de Tarrés y Argemi (*Ibidem*, p.45): “Tanto el dibujo esquemático como el descriptivo y el naturalista se nutren de lo que ven.” Podemos considerar que este “ver” é carregado de significações elaboradas pela rede afetiva e lógica de que nos esclarece Richter (2004, p.56):

O que nos distingue como seres humanos é a nossa capacidade de entrelaçar o intelectual com o emocional para construir significações através de diferentes linguagens. É nessa rede afetiva e lógica que nos tornamos singulares e sociais em determinada cultura.

Oliveira (2008) também aponta, com base em Vygotsky, que a memória mediada possibilita ao indivíduo apoiar-se em elementos mediadores que o auxiliem a lembrar de conteúdos específicos. Nesse caso, a memória é mediada pela professora estagiária na medida em que esta reapresenta as imagens ou ainda relembra as situações visualizadas, de modo que os alunos possam fazer suas conexões, e levarem em conta as dificuldades que têm em reter informações por longo tempo. A.V.P. (2009), em sua experiência com a utilização de imagens nas aulas de artes com a turma de Ananda, ressalta “a importância da experiência

estética, através das discussões e apreciações”, como também se utiliza destas linguagens para “trabalhar o simbólico, tão importante no desenvolvimento de cada aluno”.

Um aspecto relevante apontado pelos professores A.V.P. (2009) e G.R.C.F. (2009) é a necessidade de Ananda em manter a referência visual (modelo) e a importância de que a atividade seja para ela dirigida e orientada passo a passo. Vivenciamos em dois momentos de aula a situação de a aluna se sentir insegura, sem compreender a proposta e iniciar garatujas sem nenhuma estrutura gráfica nem propósito de representação. No momento em que retomamos com ela a proposta e houve a compreensão, ela negou o papel já desenhado e iniciou outro desenho dentro do que foi solicitado.

Ao abordarmos como referência de imagem as ilustrações de livros infantis e os brinquedos, visamos aproximar os alunos do universo lúdico por meio da fantasia, em concordância com Benjamin (1984). Este autor afirma que não é o conteúdo imaginário do brinquedo que mobiliza a criança; é o imaginário da criança que determina a brincadeira e a forma de utilização do brinquedo. Nesse caso, consideramos a propriedade lúdica do brinquedo como um pressuposto universal com o qual qualquer faixa etária pode ser mobilizada para interagir com ele, como foi o caso de nossa aluna e os demais colegas de sala. Segundo Walter Benjamin (*Ibidem*, p.75): “A essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito.” Portanto, em nossa proposta a mobilização se deu pelo fato de haver conteúdos afetivos em ação que interagiram com o modo de representar da aluna. Os desenhos revelam uma forma de articulação dos elementos visuais com os procedimentos de representação (vistas dos objetos, ocupação da área do papel, por exemplo).

El dibujo es una herramienta importante para la comprensión morfológica y topológica del entorno. Dibujar es pensar, pero no de un modo lógico y discursivo como el pensamiento verbal, sino a modo de entrenamiento mental del tipo intuitivo. La práctica del dibujo desarrolla la actividad del hemisferio derecho del cerebro y posibilita el ejercicio de la intuición. (TARRÉS y ARGEMI, 1998, p.22)

Em seus estudos sobre a influência cultural sobre o modo de desenhar das crianças, Ferreira (1998, p.59) afirma: “O objeto figurativo testemunha os objetos da

cultura da criança, constitui o lugar das forças ativas e é resultado de ‘recortes’ perceptivos da realidade que a criança conhece.” Embora a autora considere o universo infantil, redimensionamos sua fala para esta realidade, uma vez que consideramos a inter-relação da estrutura perceptiva com a cultura. Nessa rede indissociável do pensar e do sentir na construção da visualidade, outro aspecto relevante é a ação da emoção no processo de aprendizagem. Smolka (2009, p.76) afirma que: “A emoção, ou inquietação, emerge cada vez que o equilíbrio com o meio é perturbado.” Portanto, o caráter mobilizador da Arte, conduzido pela curiosidade é um aspecto relevante a ser considerado, especialmente porque favoreceu manifestações expressivas de Ananda.

Podemos exemplificar aqui as estruturas cromáticas sobrepostas aos desenhos, especificamente no terceiro eixo de mediação. Eles apresentam elementos da observação das imagens de Arte como o movimento das pinceladas e as misturas cromáticas dos artistas que Ananda explorou sobrepondo elementos no desenho e na pintura. Richter (2004, p.49) colabora, afirmando: “Pintar e desenhar são ações distintas que podem interagir de diferentes e inusitados modos, produzindo renovadas imagens que instigam o imaginário.”

Ao considerarmos a cor como um dos elementos constitutivos do desenho de Ananda, seja por meio do giz de cera, seja por meio das tintas, concordamos com Richter (2004, p.47) que: “A cor torna-se assim o elo de ligação entre nós e o mundo através do sentir, sendo as formas de expressar esta experiência sensorial o próprio modo de constituir a interpretação do que acontece em nós.”

Nessas relações e reflexões podemos afirmar que todas as experiências vivenciadas por Ananda durante as aulas foram materializadas por meio do desenho e da pintura, de construções de aprendizagens da ordem do sensível e do cognoscível. Inferimos que possam ser significativos na estrutura da construção do conhecimento e do desenvolvimento de nossa aluna.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos três eixos mediadores e seus respectivos levantamentos, respaldados por autores que articulam nossa análise sobre o processo gráfico de Ananda, podemos afirmar como uma constante verificada em todas as propostas relatadas no capítulo anterior:

-  Ocupação de toda a superfície da folha de papel, em formato A4 ou em formato A3, e o início acontece com as formas principais na área central;
-  Leveza da mão para o desenho, sempre mantendo ritmo contínuo e intenso do desenho e sem tocar na superfície do papel;
-  Representação gráfica bidimensional com exploração de sobreposições e rebatimentos das vistas dos objetos;
-  Interesse e atenção em todas as propostas, com utilização da observação e da relação tátil com as imagens e os objetos (brinquedos);
-  Habilidade e autonomia na utilização dos materiais, manuseio das tintas e preparação das cores desejadas;
-  Interação com todas as referências visuais e táteis experimentadas;
-  Resposta plástica diretamente vinculada ao tema proposto na aula;
-  Manifestações emocionais durante as atividades que sinalizam prazer e alegria na aprendizagem (gestos e expressões faciais);
-  Objetividade e concentração na elaboração das propostas;
-  Apreensão das imagens por meio da percepção visual e da relação tátil, indicando ser um facilitador da aprendizagem;
-  Interação manifestada por meio de gestos e do olhar, tanto com a professora quanto com os colegas.

A partir desse levantamento, verificamos que os três aspectos anteriormente relacionados: aspectos do desenho; da interação e mediação; da aprendizagem são contemplados. Ananda desenvolveu alguns comportamentos como padrão nos contextos das aulas, o que nos permite ver algumas singularidades de seu perfil a serem consideradas no processo de ensino e aprendizagem, seja para explorar mais, como é o caso da fluência gráfica, seja para percorrer as imagens com os dedos para maior apreensão.

Os apontamentos verificados põem-nos também diante do desafio de pensar em procedimentos que favoreçam a sua interação com os colegas e com a professora, com vistas a ampliar a sua linguagem de comunicação e de expressão não apenas em relação à arte, mas também ao convívio social. Tanto no aspecto motor quanto na cognição e na afetividade, cada proposta evidenciou etapas de construção de saberes, ampliação de repertório e exploração de algumas potencialidades. Foi possível observar que, junto às estruturas gráficas, houve em cada proposta escolhas de elementos, Ananda apresentou a sua maneira de dispor as imagens sobre o papel, também a identificação com determinados elementos em detrimento de outros, o que denota a elaboração da aluna a partir de referências estéticas. Ainda, verificamos a elaboração estética de Ananda nas habilidades motoras dela. Isso é indicativo da necessidade de fortalecimento e de continuidade do ensino das Artes Visuais como um caminho para o seu desenvolvimento mais efetivo, no que diz respeito à construção significativa dessas habilidades.

A opção pelo estudo de caso único favoreceu nossa imersão nas análises, embora nos encontremos constantemente em situações de não encontrar respostas concretas ou objetivas para perguntas que fazemos. Por exemplo: por que Ananda desenha a partir da silhueta e depois redesenha com movimentos circulares, quase como uma garatuja? É uma característica constante em outros autistas? Como se dá o processo de construção das imagens mentais nessa etapa? O que a garatuja esconde/revela da aluna e de sua referência visual? Cabe à Arte responder a essas questões?

Verificamos que a interação de Ananda com os temas lúdicos foi igualmente correspondida em relação aos conteúdos mais específicos das Artes Visuais. Instigou-nos as respostas gráficas mais amadurecidas frente às propostas do terceiro eixo de mediação, nas quais a aluna mostrou interesse e apreensão de valores, além da articulação de elementos percebidos, memorizados e explorados em seus desenhos.

Por outro lado, como professores de Arte, surpreendeu-nos a atenção minuciosa de Ananda ao movimento da pata do cãozinho de brinquedo representado por ela no grafite, os detalhes da cama de brinquedo ao ser representada, a atenção à pincelada pontuada do artista na paisagem e o mesmo movimento utilizado com o pincel, criando camadas de cores que sugerem a nós leitores profundidade na

imagem. O tratamento gráfico desigual que caracterizou o material da coleta põe em questão a necessidade da diversidade, tanto do ponto de vista do professor de Arte, ao selecionar temas e abordagens para seus alunos, quanto do ponto de vista do encaminhamento metodológico. Esta sinalização indica reflexões acerca da produção artística do aluno autista considerando-o como parâmetro de si mesmo.

Embora seja característica de vários autistas a capacidade de fixação em detalhes, conforme fundamentado no capítulo três, enfatizamos que a condição visoespacial da aluna favoreça substancialmente a sua habilidade gráfica. Essa constatação pode indicar caminhos metodológicos para novas apreensões do espaço e da forma a partir da exploração dos detalhes e de focos específicos em imagens e objetos.

O estudo de caso único viabilizou uma análise mais minuciosa, embora tenhamos clareza de que esse modelo não pode ser tomado como um padrão de análise aplicada nem tampouco pode basear-se em parâmetros ou esquemas de autores consagrados, estudiosos do desenho, haja vista as especificidades da aluna e as características anteriormente apresentadas. Ao contrário, o percurso da pesquisa conduziu ao desafio de pensar em uma estrutura de análise dos desenhos de Ananda que contemplasse a singularidade, uma vez que não é possível contar com esquemas e padrões de quantificação ou de qualificação da produção gráfica do aluno autista no contexto do Ensino de Arte.

Os eixos de mediação foram construídos como uma resposta a esse desafio. Pudemos estabelecer aspectos para serem considerados nas análises e reflexões: aprendizagem, interação e mediação e elementos do desenho. Percebemos que algumas características gráficas foram respostas específicas da aluna àquela determinada proposta e outras são constantes em vários de seus desenhos. Esse foi o caso de sobrepor movimentos circulares com o lápis sobre o próprio desenho figurativo. Tais características apontam para a necessidade do trabalho continuado, no qual os processos interativos e mediados possam levar o aluno a superar dificuldades perceptivas, padrões de comportamento gestual com o desenho, respostas automatizadas para determinados estímulos visuais e favorecimento da ampliação de seu repertório estético e cultural. As análises e reflexões apresentadas vêm provocando uma série de questionamentos com relação às possibilidades de articulação da experiência visual da Arte com o desenvolvimento do desenho do

aluno autista, partindo-se do pressuposto da mediação e das interações sociais abordadas nos capítulos iniciais.

A experiência com os estímulos visuais, desde lúdicos, como brinquedos e livros de história, até imagens de arte, favoreceu os laços afetivos. Como resultado, essa experiência possibilitou a construção de conhecimentos da aluna, revelados nas etapas de sua produção artística. Percebemos aí que a significação se dá pela combinação dos elementos da imagem com as referências pessoais da história do sujeito.

Importa ainda destacar que limites do autista levam à reflexão sobre essa singularidade e esse dimensionamento metodológico do Ensino de Arte, voltado para as múltiplas aprendizagens que ele deve prever. A diversidade encontrada a cada aula e a riqueza de respostas de Ananda, levou-nos a reafirmar a complexidade que Vigotsky e seus estudiosos apresentam acerca da aprendizagem e da construção da linguagem bem como a indissociabilidade desta do contexto cultural e social. Tal reflexão reafirma a contemporaneidade e a pertinência da obra do autor.

O desenho nesta perspectiva se afirma como uma linguagem que materializa saberes, dificuldades, compreensões e interpretações de mundo de maneira individualizada e única. O desenho realizado com o lápis, com o giz de cera ou com a tinta no pincel, representa um sistema de pensamento conectado com as referências visuais e com as memórias, de acordo com as condições psicomotoras, afetivas e cognitivas de cada um. A narrativa mostra-se como uma poderosa aliada do gesto gráfico, porque ela insere o aluno no diálogo, mesmo que ele não tenha condições motoras de registrar seu pensamento ou que não tenha a linguagem verbal totalmente elaborada. A narrativa, com efeito, possibilita aos alunos falantes instigarem os não falantes, provocarem nestes algumas expressões de curiosidade, de interesse e, em alguns casos, estimula a fala e a vontade de dizer algo de si.

A interação pela fala foi uma contribuição no processo de aprendizagem de Ananda, uma vez que em várias situações a aluna viu-se estimulada a responder e a participar dos comentários dos colegas ou da professora, mesmo que em forma de ecolalia. Observamos a viabilidade do brincar articulado à produção gráfica que possibilitou nortear alguns conhecimentos artísticos nos momentos de aula. Este fato nos leva a acreditar nesse recurso como acessível a públicos diversos e se

tornar um fator inclusivo na sala de aula, que desafiou o professor a pesquisar caminhos do brincar pertinente e adequado à sua realidade específica da aluna.

Estes apontamentos levam-nos a pensar na dimensão da singularidade em todo o ser humano e na necessidade emergente da formação de professores preparados para este reconhecimento e a condução de processos de Ensino de Arte que promovam essas singularidades nos espaços das escolas, sejam elas de educação especial, do ensino regular, sejam de espaços informais de ensino de arte. Neste aspecto, amplia-se o conceito de inclusão, uma atitude de pertencimento. Ora, a atenção a cada indivíduo e o respeito ao seu modo de ver antecede qualquer conhecimento específico. O pertencimento é o sentir-se parte do todo que é a sala de aula, com sua diversidade e com suas diferenças, de maneira que estas sejam motivo de crescimento de todos.

Por fim, ressaltamos a importância da continuidade de pesquisas com abordagens que possam dialogar com nossa proposta. Afinal, os caminhos inclusivos requerem investimentos e a integração entre o ensino, a extensão e a pesquisa, de modo a oferecer qualidade no trabalho pedagógico e fundamentos científicos respaldados nas práticas do Ensino de Arte.

A pesquisa responde às questões iniciais e procura localizar o lugar de singularidade do desenho no Ensino das Artes Visuais com alunos autistas. A investigação, de fato, abriu um universo de questões que se colocam como convites a outros pesquisadores. Ao considerarmos as interfaces da Arte com a Educação e com as Ciências da Saúde, acreditamos na possibilidade de redes de pesquisas que levem a novas reflexões e até mesmo de respostas aos desafios que a aprendizagem da Arte na perspectiva inclusiva nos oferece.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva de. **A emoção na sala de aula**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- APA ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM – IV)**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- ARASSE, Daniel. Arte e ciência: funções do desenho em Leonardo da Vinci. In: FABRIS, Annateresa e KERN, Maria Lúcia B. (orgs.). **Imagem e conhecimento**. São Paulo: EDUSP, 2006. p. 55-73.
- ARTIGAS, Villanova. **O desenho**. Palestra proferida na aula inaugural do Curso de Arquitetura da FAU em 1967. Disponível em: <[http:// http://www.g-arquitetura.com.br/desenho.html](http://www.g-arquitetura.com.br/desenho.html)> Acesso em: jan. 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAPTISTA Claudio Roberto, BOSA, Cleonice (orgs.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BAPTISTA Claudio Roberto, CAIADO, Kátia Regina Morena, JESUS, Denise Meyrelles (orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- BARON-COHEN, Simon. Autismo: un trastorno cognitivo específico de “ceguera de la mente”. **International Review of Psychiatry (1990)**. 2, 81-90. Trad. Maria Eugenia Alonso. Disponível em: <http://www.aetapi.org/congresos/salamanca_93/sindrome_02.pdf>. Acesso em: mar. 2010.
- BASTOS, Alice Beatriz B. I. **A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BERGER, John. **Modos de ver**. Lisboa: Edições 70, 1996.

BISACCIONE, Paola, MENDES, Enicéia Gonçalves. Os desafios da transição da educação infantil para o ensino fundamental: como os professores lidam com um aluno com deficiência inserido em suas turmas? *In*: ALMEIDA, Maria Amélia (org.) *et al.* **Temas em educação especial**: múltiplos olhares. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2008. p.70-76.

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações ao currículo. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v. p. 290-308.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001, 79p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Reconhecendo os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem relacionadas a condutas típicas**. Brasília: MEC, 2002. v.2.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério de Educação/Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva**. Direito à Diversidade. Curso de Formação de Gestores e Educadores Brasília: MEC/SEESP, 2004.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CAMARGO, Denise de. **As emoções & a escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

_____.; BULGACOV, Yára Lúcia M. (orgs.). **Identidade e emoção**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006.

CASTANEDO, Celedonio. Autismo infantil: avaliação e intervenção psicopedagógica. *In*: GONZÁLEZ, Eugênio (coord.). **Necessidades educacionais específicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 220-237.

CLASSIFICAÇÃO de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

DALLEY, Tessa (ed.). **Art as therapy**: an introduction to the use of art as a therapeutic technique. New York: Routledge, 1990.

DAMÁSIO, Antonio. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

DAROS, Silvia Zanatta. Tão inseparável que se instituiu como parte e clama por uma nova síntese: as relações entre ciência e arte. *In*: ZANELLA, Andréa Vieira et al. **Educação estética e constituição do sujeito**: reflexões em curso. Florianópolis: NUP/CED/EDUFSC, 2007. p.85-97.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. (org.) **Disegno. Desenho. Desígnio**. São Paulo: Senac, 2007.

DUARTE, Jorge.; BARROS, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa em educação**. São Paulo: Atlas, 2005.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. Sobre o desenho infantil e o nível cognitivo de base. **DA Pesquisa**. Revista de Investigação em Artes. v.1, n.3. ago. 2007 a jul. 2008. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/v.3.n.1/visuais.htm> Acesso em: jan. 2010.

_____. O caso Manuella e os desenhos-palavra. **DA Pesquisa**. Revista de Investigação em Artes. v.1, n.4. ago. 2008 a jul. 2009. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/v.3.n.1/visuais.htm> Acesso em: fev. 2010.

_____.; CARDEAL, Márcia. É bonito, mas será arte?. **DA Pesquisa**. Revista de Investigação em Artes. v.1, n.3. ago. 2007 a jul. 2008. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/v.3.n.1/visuais.htm> Acesso em: jan. 2010.

EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. *In*: GUINSBURG, J. e BARBOSA, Ana M. **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ALTERNATIVA. **Projeto político-pedagógico**. Curitiba, 2008. (Documento digitado)

FERREIRA, Manuela Sanches. **Educação regular, educação especial**: uma história de separação. Porto: Afrontamento, 2007, p.129-152.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para a educação especial**. Curitiba: IBPEX, 2007.

_____. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas: Papirus, 1998.

FONSECA, Vera Regina R. M. O autismo e a proposta psicanalítica. **Viver Mente & cérebro**. São Paulo: Ediuoro. Ed. Especial, n. 3, 2005. p. 42-51.

FRANCASTEL, Pierre. **A realidade figurativa**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

_____. **Imagem, visão e imaginação**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Pintura e sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Neli Klix. **Inclusão socioeducativa na escola**: avaliação do processo e dos alunos. v.16, n.60, Jul/set. 2008, p. 323-336.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: nov. 2009.

_____. Formação humana e ensino de Artes Visuais: percursos singulares, contextos referenciais e processos criativos. **Anais do 16º Encontro da ANPAP**. 2007, p. 1082 – 1093.
Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/2007/2007/artigo/109pdf>> Acesso em: abr. 2009.

_____. Arte e ensino das artes visuais: percursos e possibilidades em educação inclusiva. **DA Pesquisa**. Revista de Investigação em Artes. v.1, n.4. ago. 2007 a jul. 2008.
Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/v.3.n.1/visuais.htm> Acesso em: jan. 2010.

FREITAS, Neli Klix e ANASTASIOU, Helene P. **Desenho e inclusão socioeducativa**: diálogos com a arte.
Disponível em: <<http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/Forum/anais-vi/08>> Acesso em: jan. 2010.

FRITH, Uta. **Autism**: explaining the enigma. Cambridge: Basil Blackwell, 1990.

GADIA, Carlos A; TUCHMAN, Roberto; NEWRA, T. Rotta. **Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento**. Jornal de Pediatria - Vol. 80, Nº2 (supl.), 2004.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa10.pdf>> Acesso em: 6 abr. 2010.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. *In*: JESUS, Denise M. *et al.* **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

GAUDERER, E.C. **Autismo**. São Paulo: Atheneu, 1993.

GOLOMB, Claire (edited by). **The development of artistically gifted children**: selected case studies. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1995.

GOMBRICH, Ernst H. **Arte e ilusão**: um estudo da psicologia da representação pictórica. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

GOMES, Luiz V. N. **Desenhismo**. Santa Maria: EDUFMS, 1996.

GONZÁLEZ, Eugênio. A educação especial: conceito e dados históricos. *In*: _____. (org.). **Necessidades educacionais específicas**: intervenção psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.17-46.

GUTIERREZ, Francisco. **Linguagem total**: uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Summus, 1978.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

IRARRÁZVAL, María Elisa; BROKERING, Walter; MURILLO, Gustavo Adolfo. **Autismo**: una mirada desde la psiquiatria de adultos. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatria*, n.43(1): 51-60, 2005.
Disponível em: <<http://www.scielo.cl/pdf/rchnp/v43n1/art07.pdf> artigo.> Acesso em: abr. 2010.

KERN, Maria Lúcia B. Imagem manual: pintura e conhecimento. *In*: FABRIS, Annateresa e KERN, Maria Lúcia B. (orgs.). **Imagem e conhecimento**. São Paulo: EDUSP, 2006. p.15-29.

LAMPREIA, Carolina. Algumas considerações sobre a identificação precoce do autismo. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, M. Amélia; HAYASHI, Maria

Cristina P. I. **Temas em educação especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Brasília: CAPES, PROESP/ Junqueira & Marin Ed., 2008. p.397-421.

LANGER, Susanne K. **Ensaaios filosóficos**. São Paulo: Cultrix, 1971.

_____. **Sentimento e forma**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

MAHONEY, Abigail A. Contribuições de Henri Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. IN: PLACCO, Vera Maria N. S. **Psicologia & educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2005.

MAKOWIECKY, Sandra. **Representação**: a palavra, a ideia, a coisa. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas. Florianópolis, v.57, 2003. p.1-30.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *In*: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p.183-209.

MARTINS, Alice F. As artes visuais e a educação inclusiva. *In*: Arte sem barreiras. **Educação – Arte – Inclusão**. Edição Especial. Anais do 1º Congresso Internacional, 2002, v.1.

MARTINS, Mirian Celeste. **Aprendiz da arte**: trilhas do sensível olhar pensante. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha. **Didática do ensino da arte**: poetizar e fruir, a língua do mundo. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. *In*: OLIVEIRA, Marilda O. de (org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: EDUFMS, 2007. p.19-40.

MAZZOTTA, Marcos José S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELLO, Luiz Carlos. **Nise da Silveira**: caminhos de uma psiquiatria rebelde. Curitiba: Museu Oscar Niemeyer, 2009.

MENEZES, Paulo Roberto A. de. **A trama das imagens**: manifestos e pinturas do século XX. São Paulo: EDUSP, 1997.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. Constituição do sujeito volitivo e criativo: educação estética em Vygotsky. *In*: ZANELLA, Andréa Vieira *et al.* **Educação estética e constituição do sujeito**: reflexões em curso. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007. p.121-130.

MONTE-SERRAT, Fernando de. **Emoção, afeto e amor**: ingredientes do processo educativo. São Paulo: Academia de Inteligência, 2007.

MORAIS, Frederico (curador). **Cildo Meireles**: algum desenho [1963 – 2008]. Curitiba: 2008. (Catálogo)

MOREIRA, Ana Angélica A. **O espaço do desenho**: a educação do educador. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MORIN, Edgar. **O método 4**: as ideias, habitat, vida, costumes, organização. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002a.

_____. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde A. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória e conflitos. IN: JESUS, Denise M. *et al.* **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: mediação, 2007.

_____. História, arte e educação: a importância da arte na educação inclusiva. *In*: BAPTISTA Claudio Roberto, CAIADO, Kátia Regina Morena, JESUS, Denise Meyrelles (orgs.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4.ed. São Paulo: Scipione, 2003.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1983.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ, Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº. 02/2003**.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PESAVENTO, Sandra J. Fronteiras da história: uma leitura sensível do tempo. *In*: **Fronteiras do pensamento**: retratos de um mundo complexo. São Leopoldo: Unisinos, 2008.

PILLAR, Analice D. A educação do olhar no ensino da arte. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p.71-82.

PINO, Angel. Imagem, mídia e significação. *In*: LENZI et alli. (orgs.). **Imagem: intervenção e pesquisa**. Florianópolis: EDUFSC/ NUP, 2006. p.17-38.

_____. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. A psicologia concreta de Vigogtski: implicações para a educação. *In*: PLACCO, Vera Maria N. de S. (org.). **Psicologia & educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ/Fapesp, 2005b.

RAMOS, L. H. Orientação e estratégias para educação de alunos com dificuldade de aprendizagem associadas a condutas típicas. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Ações pedagógicas para pessoas com necessidades educacionais especiais**. Curitiba, 2005.

REILY, Lúcia Helena. **Armazém de imagens**: ensaio sobre a produção artística de pessoas com deficiência. Campinas: Papirus, 2001.

_____. História, arte, educação: reflexões para a prática de arte na educação especial. *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina M.; JESUS, Denise M. **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 221-266.

RICHTER, Sandra. **Criança e pintura**: ação e paixão do conhecer. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. A arte e a dimensão poética do conhecer na infância. *In*: **Projeto** Revista de educação - Artes Plásticas. Porto Alegre, v.3, n.5, 2001.

RIVIÈRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, 3v. p. 234-254.

ROCHA, Pedro Paulo. **A cultura do autismo**: do entendimento teórico à prática educacional. Divisão TEACCH. Departamento de Psiquiatria da Universidade da Carolina do Norte. Jan. 2000.
Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos>> Acesso em: mar. 2010.

ROSS, Paulo R. Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão. *In*: **Educar em Revista**. Dossiê Educação Especial. Curitiba: EDUFPR, n. 23, 2004. p. 203-220.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SALLES, Cecília A. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: FAPESP; Annablume, 1998.

SALVADOR, Lia H. Shaeffer. A linguagem da inclusão. *In*: PAROLIN, Isabel.

Aprendendo a incluir e incluindo para aprender. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006. p.69-86.

SANTOS, Mônica Pereira dos.; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). **Inclusão em educação:** culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006.

SASSAKI, Romeu. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo infantil.** São Paulo: Memmon, 2003.

SELFE, Lorna. **Nadia:** a case of extraordinary drawing ability in an autistic child. New York/ London: Harvest/HBJ, 1979.

SILVA, Silvia Maria Cintra da. **A constituição social do desenho da criança.** Campinas: Mercado da Letras, 2002.

SILVA, Tomás T. da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza. **Lev S. Vigotski:** imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.

TAILLE, Yves de la; OLIVEIRA, Marta K.; DANTAS, Heloísa. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. 20. ed. São Paulo: Summus, 1992.

TARRÉS, Montserrat Torres; ARGEMÍ, Roser Juanola. **Dibujar:** mirar y pensar. Consideraciones sobre la educación artística. Barcelona: Asociación de Mestres Rosa Sensat, 1998.

TEIXEIRA, Lucia Helena G. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas.** Campinas: Autores Associados, São Paulo: UMESP/ANPAE, 2002.

VALLE, Ione Ribeiro. Pierre Bourdieu: a pesquisa e o pesquisador. *In:* BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (orgs.). **A trama do conhecimento:** teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas: Papirus, 2008.

VIGOTSKI, Lev. S. **La imaginación y el arte em la infancia:** ensayo psicológico. 6.ed. Madrid: Atlas, 2003.

VYGOTSKI, Lev. S. **Obras escolhidas V:** fundamentos de defectología. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKII, Lev. S.; LÚRIA, Alexander. R.; LEONTIEV, Alex. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 3. ed. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

_____. **Objetivos e métodos da psicologia**. Lisboa: Estampa, 1975.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANELLA, Andréa V. **Sujeito e alteridade**: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*, 17 (2): 99-104, mai.-ago. 2005.

Disponível em: <[http:// www./scielo.br/scielo.](http://www.scielo.br/scielo)> Acesso em: jul. 2009.

_____. Sobre olhos, olhares e seu processo de (re) produção. *In*: LENZI *et al.* (orgs.). **Imagem**: intervenção e pesquisa. Florianópolis: EDUFSC/ NUP, 2006, p.17-38.

APÊNDICES

Apêndice A – Modelo do Questionário aplicado ao professor de Arte.

Apêndice B – Modelo do Questionário aplicado à professora regente da turma de Unidade Sócio – Ocupacional II.

Apêndice C – Modelo do Questionário aplicado à coordenadora pedagógica da Escola de Educação Especial Alternativa.

Apêndice D – Roteiro da entrevista com a mãe da aluna estudo de caso.

Apêndice E – Termo de consentimento livre e esclarecido encaminhado à Direção da escola.

Apêndice F – Termo de consentimento livre e esclarecido encaminhado à mãe da aluna estudo de caso.

Apêndice A – Modelo do Questionário aplicado ao professor de Arte.**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR DE ARTE**

1 NOME: _____

2 FORMAÇÃO: _____

3 TEMPO DE EXPERIÊNCIA COM ED. ESPECIAL: _____

4 TEMPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COM A TURMA USO: _____

5 QUAIS SÃO AS ATIVIDADES DE ARTE PREDOMINANTES COM A TURMA?

6 QUAL É A SUA PERCEPÇÃO SOBRE O APROVEITAMENTO DA TURMA (EM GERAL) NAS ATIVIDADES E PROPOSTAS DE ARTE?

7 VOCÊ UTILIZA IMAGENS DE ARTE COM OS ALUNOS EM SUAS AULAS? EM CASO AFIRMATIVO, DE QUE MANEIRA?

8 VOCÊ ACREDITA QUE AS IMAGENS DE ARTE SEJAM SIGNIFICATIVAS NAS AULAS DE ARTE ? POR QUÊ?

9 QUAL É A SUA PERCEPÇÃO SOBRE O INTERESSE PELAS ATIVIDADES E PARTICIPAÇÃO DA ALUNA A.V.?

10 COMO É O NÍVEL DE ATENÇÃO E CONCENTRAÇÃO PARA AS ATIVIDADES PLÁSTICAS?

11 VOCÊ PERCEBE MAIOR INTERESSE DA ALUNA PARA O DESENHO E/OU A PINTURA? EM CASO AFIRMATIVO, COMO A ALUNA DEMONSTRA ESSE INTERESSE?

12 VOCÊ ACREDITA QUE O CONVÍVIO COM OS ALUNOS FALANTES FAVOREÇA A INTERAÇÃO DOS ALUNOS AUTISTAS? EM CASO AFIRMATIVO, DE QUE MANEIRA?

13 EM SUA OPINIÃO DE QUE MANEIRA AS ATIVIDADES ARTÍSTICAS CONTRIBUEM PARA A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM E DA EXPRESSÃO DOS ALUNOS AUTISTAS?

14 COMO VOCÊ VÊ O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO?

OBSERVAÇÕES OU COMPLEMENTOS:

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO.

Apêndice B – Modelo do Questionário aplicado à professora regente da turma de Unidade Sócio – Ocupacional II.

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORA REGENTE

1 NOME: _____

2 FORMAÇÃO: _____

3 TEMPO DE EXPERIÊNCIA COM ED. ESPECIAL: _____

4 TEMPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COM A TURMA USO: _____

5 QUAIS SÃO AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PREDOMINANTES COM A TURMA?

6 QUAL É A SUA PERCEPÇÃO SOBRE O APROVEITAMENTO DA TURMA (EM GERAL)?

7 COMO VOCÊ ESTABELECEU VÍNCULO COM A ALUNA?

8 QUAL É A SUA PERCEPÇÃO SOBRE O INTERESSE PELAS ATIVIDADES E PARTICIPAÇÃO DA ALUNA A.V.?

9 COMO É O COMPORTAMENTO GERAL DA ALUNA EM SALA DE AULA?

10 COMO É O NÍVEL DE ATENÇÃO E CONCENTRAÇÃO PARA AS ATIVIDADES MANUAIS?

11 VOCÊ PERCEBE MAIOR INTERESSE DA ALUNA PARA O DESENHO E A PINTURA?

12 VOCÊ ACREDITA QUE O CONVÍVIO COM OS ALUNOS FALANTES FAVOREÇA A INTERAÇÃO DA ALUNA? DE QUE MANEIRA?

13 EM SUA OPINIÃO DE QUE MANEIRA AS ATIVIDADES ARTÍSTICAS CONTRIBUEM PARA A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM E DA EXPRESSÃO DOS ALUNOS AUTISTAS?

14 COMO VOCÊ VÊ O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO?

OBSERVAÇÕES OU COMPLEMENTOS:

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO.

Apêndice C – Modelo do Questionário aplicado à coordenadora pedagógica da Escola de Educação Especial Alternativa.

QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORA PEDAGÓGICA

1 NOME: _____

2 FORMAÇÃO: _____

3 TEMPO DE EXPERIÊNCIA COM ED.ESPECIAL: _____

4 TEMPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COM A TURMA USO: _____

5 QUAL É A SUA PERCEPÇÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DA TURMA USO:

6 QUAL A SUA PERCEPÇÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO PSICOPEDAGÓGICO DA ALUNA A.V.?

7 VOCÊ PERCEBE DIFERENÇAS NO INTERESSE DA ALUNA A.V. EM DETERMINADAS ATIVIDADES?

8 COMO VOCÊ ANALISA A PRODUÇÃO ARTÍSTICA DA ALUNA A.V.?

9 EM SUA OPINIÃO COMO AS ATIVIDADES ARTÍSTICAS PODEM CONTRIBUIR PARA A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM E DA EXPRESSÃO DOS ALUNOS AUTISTAS?

10 COMO VOCÊ VÊ O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO?

11 OBSERVAÇÕES E COMPLEMENTOS:

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO

Apêndice D – Roteiro da entrevista com a mãe da aluna estudo de caso.

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A MÃE DA ALUNA ESTUDO DE CASO

Sobre o diagnóstico de autismo:

Quando se manifestaram os sintomas?

Como foi constatado?

Quando teve o laudo?

Faz acompanhamentos de terapias ou de médicos especializados?

Sobre escolaridade:

Como foi o início de sua escolaridade?

Chegou a freqüentar escolas de ensino regular? Por quê?

Frequentou outras escolas de Educação Especial antes da Alternativa?

Como foi o processo de ingresso na Alternativa?

O que ela mais gosta de fazer na escola?

Quais os aspectos mais desenvolvidos com a escola?

Hábitos em casa:

Quais suas atividades preferidas quando criança?

Como eram suas brincadeiras e com quem brincava?

Quais suas atividades preferidas atualmente?

Manuseia atualmente brinquedos ou livros?

Como é sua relação com a família?

Como é a comunicação com ela atualmente?

Qual a relação de Ananda com o cão? E com outros animais domésticos?

Sobre o desenhar e as atividades artísticas:

Ananda gosta de ver imagens?

Que tipo de imagens ela tem acesso: revistas, programas de TV, etc.?

Recebeu alguma orientação ou aulas de desenho ou pintura além das aulas e atividades da escola?

Convive com alguém da família ou pessoa próxima que desenvolve estas atividades?

Ela gosta de desenhar ou pintar em casa? Pede para fazer estas atividades?

Que materiais ela tem acesso?

Como é o processo de desenhar de Ananda?

Como mãe você acredita no desenho como uma possibilidade de aprendizagem e de expressão do autista?

Apêndice E – Termo de consentimento livre e esclarecido encaminhado à Direção da escola.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: “O lugar do desenho no Ensino de Artes com alunos autistas: um estudo de caso”

Os alunos das turmas de Unidade Sócio-Ocupacional (USO I e II) da Escola de Educação Especial Alternativa estão sendo convidados a participar de um estudo para Coleta de Dados da pesquisa de dissertação, desdobrada em um período de Observação Participante, acompanhando os alunos em suas atividades rotineiras, seguida do Estágio Pedagógico, com anotações em sala, registros fotográficos da produção dos alunos e observações diretas.

Serão previamente marcados as datas e horários ao longo deste ano letivo, em acordo com a coordenação pedagógica da escola, para a realização das observações e das aulas de Artes Visuais utilizando recursos visuais e materiais cuja responsabilidade é da pesquisadora. Ao final serão encaminhados questionários aos docentes envolvidos com as turmas, bem como à coordenação pedagógica. Estes dados serão compilados como parte integrante da pesquisa dissertativa para o Programa de Mestrado em Artes Visuais do CEART/UDESC.

Não há riscos nestes procedimentos, uma vez que envolvem apenas situações pedagógicas, nas quais serão respeitados os limites de cada aluno participante. A identidade dos alunos e docentes envolvidos no processo será preservada, pois cada indivíduo será identificado por um nome fictício e os professores por letras iniciais, não havendo nenhuma exposição de imagens que possa gerar a identificação de qualquer indivíduo.

O objetivo desta pesquisa pode se desdobrar em benefícios aos alunos e à comunidade escolar, pois visa estudar dinâmicas e possibilidades pedagógicas das artes visuais no desenvolvimento desses alunos.

As pessoas que estarão acompanhando o período da coleta de dados serão duas estudantes do último ano graduação em Licenciatura em Artes Visuais, Cláudia Vanelli Albers e Patrícia Agra Caldas, da Faculdade de Artes do Paraná, e a pesquisadora responsável, Rosanny Moraes de Moraes Teixeira, aluna do CEART/ UDESC e professora da Faculdade de Artes do Paraná.

Solicitamos a vossa autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos, resguardando o caráter contextual dos dados expostos, sem ferir nenhuma norma da escola nem a ética pedagógica.

Agradecemos a vossa participação e colaboração.

Rosanny Moraes de Moraes Teixeira
Pesquisadora responsável

Curitiba, 24 de março de 2009.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informada sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a respeito dos alunos serão publicados criteriosamente, mantendo em sigilo a identidade dos alunos. Eu compreendo que neste estudo, os procedimentos pedagógicos serão feitos nas turmas de Unidade Sócio-Ocupacional I e II da escola.

Nome por extenso _____

Assinatura _____ Função _____

Curitiba, ____/____/____.

Apêndice F – Termo de consentimento livre e esclarecido encaminhado à mãe da aluna estudo de caso.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: “O lugar do desenho no Ensino de Artes com alunos autistas: um estudo de caso”

A senhora está sendo convidada a participar de uma entrevista para complementar os dados de uma pesquisa, cujo estudo de caso é sua filha, aluna da escola de Educação Especial Alternativa. A partir do agendamento de horário utilizaremos um roteiro de perguntas para a entrevista, direcionada a questões que envolvam a produção gráfica de sua filha. Estes dados serão acrescentados à dissertação para o Mestrado em Artes Visuais do CEART/UEDESC. Não é obrigatório responder a todas as perguntas.

Não há riscos neste procedimento, e sua identidade, bem como a identidade de sua filha serão preservadas por meio de um nome fictício. O objetivo desta pesquisa pode se desdobrar em benefícios aos alunos e à comunidade escolar, pois visa estudar dinâmicas e possibilidades pedagógicas das artes visuais no desenvolvimento de alunos autistas.

Solicitamos a sua autorização para a publicação de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos, preservando a ética profissional e resguardando a sua identidade, bem como de sua filha, através da não-identificação dos seus nomes.

Agradecemos a sua participação e colaboração.

Rosanny Moraes de Moraes Teixeira
Pesquisadora responsável

Curitiba, 17 de maio de 2010

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito ou de minha filha serão publicados criteriosamente, respeitando o foco da pesquisa. Eu compreendo que neste estudo, os dados fornecidos por meio da entrevista farão parte da dissertação.

Declaro que fui informado que posso deixar de responder qualquer questão que julgar impertinente.

Iniciais do nome _____ .

Assinatura _____ Curitiba, ____/____/____ .

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)