

CONTRIBUIÇÕES DA ARTE AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E À INCLUSÃO ESCOLAR¹

CONTRIBUTIONS FROM THE FIELD OF ART TO SPECIAL EDUCATION SERVICES AND TO SCHOOL INCLUSION

Libéria Rodrigues NEVES²

RESUMO: este texto objetiva propor uma discussão acerca das contribuições da Arte ao Atendimento Educacional Especializado, direcionado ao público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Com base na teoria da Cognição Imaginativa, busca-se apresentar a arte como área de conhecimento dotada de características que dialogam com os objetivos dos trabalhos desenvolvidos nas Salas de Recursos Multifuncionais, oferecidos aos alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e três modelos de trabalho com Arte e Inclusão são relatados: 1) uma oficina desenvolvida na ONG Nosso Sonho (SP), reunindo seis crianças com paralisia cerebral, descrita em Tese de doutorado em Artes Visuais (Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo); 2) um livro que sistematiza quinze anos de trabalho do Instituto Rodrigo Mendes (RJ), que desenvolve projetos em arte-educação para sujeitos com e sem deficiência; e, 3) o trabalho da ONG Corpo Cidadão, que, em uma de suas unidades de educação social, desenvolve oficinas de arte com alunos de escola especial juntamente com alunos de escolas regulares, na grande Belo Horizonte. Enfocando a criação e imaginação como uma atividade humana, e não como uma faculdade dada *a priori*, o ensaio propõe que a arte deve ser um componente nas atividades desenvolvidas nos espaços de Atendimento Educacional Especializado, direcionadas, principalmente, aos alunos com deficiências intelectuais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Artes. Cognição. Inclusão.

ABSTRACT: The aim of this paper is to propose a discussion about the contributions from the field of Arts to Special Education Services (SES), addressing the target of Special Education, under the perspective of Inclusive Education. Based on the Imaginative Cognition theory, we sought to present the field of Arts provided with features that dialogue with the objectives of the studies carried out in Multifunctional Resources Classrooms, provided to students with disabilities, global developmental disorders, and gifted students and three model services with and Arts and Inclusion are reported: 1) a workshop carried out by Nosso Sonho [Our Dream] NGO (SP), with six children with cerebral palsy, and that was described in a Visual Arts Doctoral Thesis at Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) [School of Communication and Arts at University of São Paulo] – Brazil; 2) a book that systematizes the fifteen-year work at Instituto Rodrigo Mendes (RJ) [Rodrigo Mendes Institute at the state of Rio de Janeiro/Brazil], and that carries out projects in Arts Education for subjects with and without deficiencies; and finally, 3) and the work of Corpo Cidadão [Citizen Body] NOG, which, in one their facilities of social education, carries out Arts workshops with students of special education schools, together with regular education schools, in the metropolitan region of Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil. Focusing on creation and imagination as human activities, and not as a faculty given a priori, we conclude the work proposing Arts as a component for the activities developed on the spaces of SES, directed mainly to the students with intellectual disabilities

KEYWORDS: Special Education. Arts. Cognition. Educational Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso à educação escolar, algo de certo modo recente na história brasileira, congrega o desafio do “para todos”, pois, no âmbito do universal, faz-se necessário atentar para as diferenças – questão posta quando se tem em foco a garantia do acesso à aprendizagem. Trata-se de um processo que engloba elementos sociais, culturais e singulares, da parte de quem aprende e também de quem ensina. Tais elementos, por vezes, interferem de modo a

¹ <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382317000400002>

² Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Ciências Aplicadas à Educação. Docente do Mestrado Profissional PROMESTRE. Belo Horizonte, MG, Brasil. liberianeves@gmail.com

comprometer a construção dos conhecimentos oferecidos no ambiente escolar e até mesmo a permanência neste ambiente. Este fato é passível de ser enfrentado por todo e qualquer aprendiz, embora mais recorrente naqueles que apresentam algum tipo de necessidade especial – no âmbito físico-locomotor, sensorial, intelectual ou ainda algo da ordem da saúde mental, demandando, por vezes, um Atendimento Educacional Especializado.

Este não significa um desafio novo na história da educação brasileira, mas certamente um desafio mais presente. E nesse cenário, os saberes produzidos em diversos campos teóricos são convocados de modo a auxiliar a construção do fazer pedagógico. A Psicologia, juntamente com a Medicina, participa historicamente na educação – principalmente na Educação Especial, contribuindo para sua efetivação.

Atualmente, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva convoca as contribuições desses e outros campos teóricos para se pensar e efetivar a Inclusão (paradigma da escola para todos), uma vez que é oferecida aos estudantes matriculados nas redes regulares de ensino por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em caráter complementar e/ou suplementar; não substitutivo.

Tal cenário congrega políticas que definem hoje o público-alvo da Educação Especial no Brasil: as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. São, portanto, demandadas ações pedagógicas que possam contribuir para se reconhecer esse público nas escolas, bem como efetivar seu atendimento.

De acordo com o documento que registra a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, apresentada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, em 2008:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008, p.12)³.

As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Do nascimento aos três anos, o atendimento se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, avançando para o ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), alfabetização em Língua Portuguesa, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da Tecnologia Assistiva e outros. Ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum, de modo a se alcançar cada vez mais o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes.

³ <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>

Aos profissionais que atuam nesta modalidade, cabe a elaboração de atividades adequadas a cada estudante encaminhado para o AEE, juntamente com o professor da turma do ensino regular. O educador especializado deve tomar como base o Plano de Ensino Individualizado (PEI), que pode ser pensado como um estudo de caso. O PEI significa, portanto, um documento a ser elaborado conjuntamente pelos professores, propondo uma mesma linha de ação pedagógica, tanto no ensino regular como no AEE. Constitui-se como um instrumento capaz de propiciar um olhar individualizado sobre o estudante, seu desenvolvimento, suas habilidades e competências, suas limitações e, acima de tudo, suas possibilidades no processo de aprendizagem. O PEI traça objetivos a serem alcançados com o estudante em questão e delinea estratégias para alcançar as metas, levando-se em conta suas necessidades específicas.

O objetivo do presente texto consiste em destacar a importância da presença de atividades artísticas, nos espaços de AEE, em especial, para os alunos com deficiências no campo intelectual; estes, de modo geral, para obterem tal diagnóstico, apresentam, entre outros, impasses na função simbólica, acarretando uma série de dificuldades que dependem da representação e implicam certa precariedade na abstração e na imaginação, comprometendo, por vezes, a construção de conhecimentos em alguns campos do saber.

Apesar de os principais casos de deficiência intelectual estarem presentes nas síndromes de Down, do X-Frágil, de Prader-Willi, de Angelman, e de Williams, muitos têm sido os alunos que recebem este diagnóstico no espaço escolar, englobando características como dificuldades em lidar com atividades do dia a dia, impasses no desenvolvimento da linguagem e no desenvolvimento social. Tais alunos vêm usufruindo as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), recebendo uma série de reforços que visam contribuir com a minimização da defasagem escolar. Nesse sentido, pretende-se chamar a atenção para as possibilidades da vivência em Arte, por parte destes sujeitos, nos espaços de AEE.

A fim de se confirmar a potência cognitiva e inclusiva da Arte, parte-se dos aportes teóricos sistematizados por Arthur Efland, que configuram a teoria da Cognição Imaginativa. Desse modo, aponta-se a Arte como área de conhecimento dotada de características que dialogam com os objetivos dos trabalhos desenvolvidos nas SRM's.

Em seguida, passa-se ao relato de três modelos de trabalho com Arte e Inclusão, a título de ilustração. Dois deles apresentados a partir de seus registros em Tese de doutorado e livro – a oficina desenvolvida na ONG Nosso Sonho (SP), com seis crianças com paralisia cerebral, descrita em Tese no campo das Artes Visuais (ECA-USP), defendida pela artista e educadora Ana Amália Barbosa; o livro que sistematiza quinze anos de trabalho do Instituto Rodrigo Mendes (RJ), desenvolvendo projetos em Arte-Educação para sujeitos com e sem deficiência. E, por fim, a experiência da ONG Corpo Cidadão que, em uma de suas unidades de Educação Social, desenvolveu, em 2015, oficinas de Arte com um grupo constituído de estudantes de uma Escola Especial juntamente com estudantes de duas Escolas Regulares, na região da Grande BH. Esta última experiência foi constatada a partir de uma investigação em nível de Iniciação Científica.

2 A ARTE E A EDUCAÇÃO

A atenção para a presença da Arte na educação não é recente. As discussões acerca da educação estética atravessam a história – de Platão aos dias de hoje. Cabe ressaltar um expoente do movimento de educação pela Arte, Herbert Read; ele defendeu uma educação estética em que todas as linguagens artísticas seriam abordadas: educação plástica/visual, literária/poética, musical/auditiva e cênica. Pensando a Arte baseada na expressão e na liberdade criadora, contribuiu para a educação dos sentidos em que se baseiam a consciência, o raciocínio e a inteligência do indivíduo.

Em seu livro *A redenção do robô – meu encontro com a educação através da arte*, afirma (1986, p.12):

[...] quando falo em arte, quero dizer um processo educacional, um processo de crescimento; e, quando falo em educação, quero designar um processo artístico, um processo de autocriação. Como educadores, olhamos o processo do lado de fora; como artistas o vemos por dentro; e ambos os processos integrados constituem o ser humano completo.

O pensamento de Read, apontando a Arte como a protagonista dos processos de uma educação libertadora, destaca seu diálogo com processos intelectuais, sensíveis, emocionais e transcendentais. Esse diálogo favorece a presença e o uso da mesma para fins terapêuticos, curativos e educativos, os quais se confundem, dificultando a definição da Arte como campo do conhecimento a ser explorado na educação.

Nesse sentido, torna-se relevante destacar a distinção entre Arte-Terapia, Arte como Terapia e Arte-Educação. A primeira consiste numa técnica que une Arte e conhecimentos em Psicologia, visando trazer à tona conteúdos reprimidos a serem trabalhados, com o objetivo de tratamento; ou mesmo a cura de traumas e eliminação de comportamentos indesejados. Podemos citar, como exemplo, o Psicodrama, criado pelo médico romeno Jacob Levy Moreno, na 1ª metade do século XX, que consiste numa técnica terapêutica, de grupo, na qual se utiliza do teatro para esse fim. A Arte-Terapia também se constitui a partir de elementos plásticos e musicais; neste último caso, configura o campo específico da Musicoterapia.

Já a Arte como Terapia pode ser pensada como o uso da Arte para fins terapêuticos. Não se constitui como uma técnica em si, mas utiliza os efeitos terapêuticos constituintes da Arte para o tratamento de um mal-estar. Pode-se dizer, a Arte por si só congrega uma terapêutica, uma vez que o processo criativo ou mesmo a fruição de um trabalho artístico (tela, peça de teatro, etc.) intermedeia as relações com nossos conflitos internos. Nesse sentido, muitas vezes é convocada como instrumento para tratamento ou cura desses conflitos. A partir dessa perspectiva, encontra-se com frequência nas atividades oferecidas nos espaços de convivência e de tratamento de sujeitos com sofrimento mental e/ou dependência química.

Torna-se possível, portanto, focar nos efeitos terapêuticos do fazer/fruir Arte (Arte como Terapia); ou mesmo somar a Arte aos saberes da Psicologia, constituindo-se uma técnica de tratamento (Arte-Terapia).

Já no que se refere à Arte-Educação, parte-se da compreensão da Arte como área de conhecimento, a qual deve compor o rol de saberes a serem transmitidos e construídos nos processos educativos – escolares ou não escolares, por meio de processos pedagógicos específicos.

O ensino-aprendizagem da Arte pode também ser pensado a partir das Teorias Cognitivas que apontam uma mudança de concepção de Arte, como forma de linguagem, para outra, como resultado de um nível de operações cognitivas de esquemas mentais constituídos pela imagem, ou seja, de imagens esquemáticas (EFLAND, 2005). Assim, sua transmissão não se daria por comunicação, mas por metáfora – não no sentido linguístico, mas no sentido imagético.

Tal concepção vem sendo amplamente estudada pelo historiador de Arte-Educação e professor Titular do Departamento de *Art Education* da *The Ohio State University* / EUA, Arthur Efland. Segundo este, só a metáfora constrói ligações que nos permitem entender e estruturar o conhecimento em diferentes domínios para estabelecer conexões entre coisas aparentemente não relacionadas. Portanto, pode ela (a metáfora) ser considerada uma de nossas ferramentas mais importantes para compreender, parcialmente, o que não se pode compreender na totalidade, sobretudo ao que se refere a nossos sentimentos, experiências estéticas, práticas morais e consciências espirituais.

Esse autor então propõe uma concepção de Arte como uma produção oriunda do que se pode chamar de Cognição Imaginativa, significando o termo “imaginativo” como uma classe específica de operações cognitivas. Contudo, a imaginação não significa nenhuma operação cognitiva em si mesma, senão o resultado de ações cognitivas que permitem aos indivíduos construir significados que, geralmente, dependem menos das formas de pensamentos convencionais regidos por regras comunicacionais.

A linha da Cognição Imaginativa considera que a imaginação representa o único “espaço” possível de construção de conhecimento, em qualquer área. Os outros “espaços” já se veem tomados por relações, registros memoriais, automatismos, etc. Destarte, é no espaço imaginativo que novas formas podem se construir, lançando-se mão do que existe nos outros espaços. A partir do momento em que o construído se fixa, ele migra para a memória, relações ou automatismos, dando lugar para que novas construções possam ocorrer.

Efland (2005, p.183-184) parte da proposta de pensar a imaginação como ação e poder de formar imagens mentais do que não se vê, de fato, presente em nossos sentidos ou que não tenha sido experimentado. Ou, ainda, o poder de criar novas ideias ou imagens por meio da combinação e reorganização de experiências prévias. Trata-se de um processo cognitivo que permite aos indivíduos organizar ou reorganizar imagens, combinar ou recombinar símbolos – como nas produções narrativas ou na criação de metáforas. Sobre essas últimas, o autor recorre, sobretudo, ao trabalho linguístico de George Lakoff e Mark Johnson, somados aos conceitos de esquema de Piaget.

Lakoff e Johnson (2007) ressaltam os fundamentos cognitivos de atividades mentais aparentemente abstratas, como a categorização e a metáfora. Defendem a presença de evidências que propõem a existência do que denominaram “um nível de operações cognitivas imagem-esquemáticas”. Tal como os esquemas apresentados por Piaget, estas significam estruturas baseadas em imagens derivadas da experiência corpórea e perceptiva cotidiana. Entretanto, esses autores preveem um rol contínuo para as imagens-esquema na cognição, não respondendo a um sistema evolutivo, como propõe Piaget, ao configurar-se num esquema que estabelece as bases das formas de pensamento não proposicional – tais como as imagens mentais e a metáfo-

ra. Trata-se do estabelecimento do esquema, que dá bases para a elaboração de outros conceitos por meio da metáfora.

Os dois autores postulam um tipo de esquema que começa com imagens e experiências corporais adquiridas diretamente na percepção e que proporcionam o fundamento para a categorização, a razão abstrata, formas de pensamento proposicionais⁴ e não proposicionais, metáfora e narrativa. As imagens-esquema não seriam, portanto, imagens que recordamos de percepções anteriores, mas estruturas cognitivas que derivam de uma variedade de imagens produzidas na experiência. Uma vez estabelecidas, essas imagens-esquema mostram-se potencialmente constituídas para a elaboração metafórica, de forma que a ideia ou conceito possa transpor-se para outro campo que não o primeiro, concreto.

Efland (2005) salienta que a metáfora aparece em todos os domínios do conhecimento, mas principalmente em Arte é onde fazemos experiências de ações metafóricas da mente como via de construção de sentidos. Portanto, o que distingue a experiência artística de outras experiências não é a metáfora por si só, mas a excelência dos níveis metafóricos de imaginação e seu vínculo com a estética. Desse modo, a partir de tais pressupostos, pode-se dizer que a prática artística potencializa a vivência pessoal e/ou a bagagem imagética do indivíduo, gerando maior capacidade cognitiva em quaisquer práticas do conhecimento.

As artes são lugares em que os saltos metafóricos da imaginação se vangloriam por seu potencial e excelência estética. Além disso, a arte é onde a experiência, a natureza e a estrutura da metáfora se tornam o foco principal. Isso ocorre em atividades em que os indivíduos criam obras de arte, mas também entram em jogo na interpretação de obras de arte. [...] as artes são lugares onde as construções da metáfora podem e devem tornar-se o principal objeto de estudo, em que é necessário compreender que as imagens visuais e expressões verbais não são fatos literais, mas são representações de significados que podem ser vistos sob outra ótica. Somente nas artes os processos e produtos da imaginação se encontram e se exploram com plena consciência; se convertem em objetos de investigação, diferentemente das ciências, onde as metáforas usadas ficam ocultas (EFLAND, 2005, p.206-207, tradução nossa).

Assim, de acordo com o autor, a partir de suas referências, a Arte pode ser pensada como uma atividade calcada em elementos cognitivos, uma vez que apresenta como base de construção de sentidos a imaginação – ação que convoca esquemas articulados pelo recurso de pensamento da metáfora, a qual emana da percepção e da experiência corpórea. O autor, ao apontar o potencial cognitivo da imaginação na educação, apresenta suas possibilidades para desenvolver conhecimento e compreensão.

Propiciar experiências e vivências significativas, as quais possam construir esquemas e provocar metáforas, seria a linha de ação de uma proposta pedagógica calcada na ideia de Cognição Imaginativa. O esquema a seguir pretende ilustrar e esclarecer o exposto acerca desta teoria.

⁴ Que expressam uma proposição.

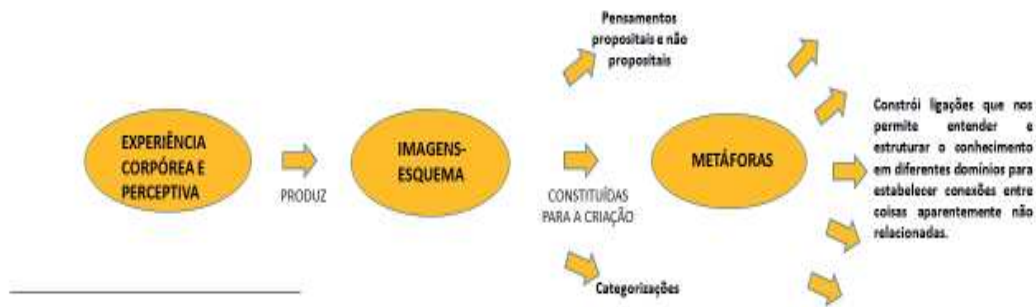


Figura 1- Esquema de construção de metáforas
Fonte: elaboração própria.

A defesa da Arte na educação, no Brasil, passa por movimentos que destacaram sua importância no campo da estética e da política. O movimento de Arte-Educação no Brasil, intensificado nas décadas de 80 e 90, culminou na inclusão obrigatória, desta, como disciplina nos currículos escolares da Educação Básica. Mas o que se observa, de modo geral, é uma precarização no ensino de Arte nas escolas. Os motivos são vários, mas acentuam-se a falta de estrutura física adequada para a realização dos processos de ensino-aprendizagens, bem como o curto espaço de tempo para o desenvolvimento dos mesmos.

Nesse sentido, quer se destacar que o espaço de Atendimento Educacional Especializado pode se organizar de modo mais flexível, no que se refere aos tempos e espaços⁵ escolares. Esse fato permite oferecer um contato mais intenso com a Arte, configurando uma possibilidade de atividade complementar a ser trabalhada nas Salas de Recursos Multifuncionais, em especial, com alunos que apresentam deficiências no campo intelectual. Não se trata de uma atividade de passatempo nem com exclusivo objetivo terapêutico, mas como área de conhecimento, visando ampliar os saberes e as competências metafóricas da cognição.

De acordo com o *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais* (BRASIL, 2010), as contribuições do professor de AEE contemplam, entre outras ações,

Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular (p.8).

Defende-se aqui a experiência artística nos espaços de AEE, apostando-se no diálogo com processos intelectuais, sensíveis, emocionais e transcendentais (READ, 1986) visando, também, ao desenvolvimento das habilidades mentais superiores.

⁵ Refere-se aqui aos espaços de AEE organizados fora ou dentro da escola.

3 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO AEE

A deficiência intelectual, congênita ou adquirida, constitui um impasse para o ensino na escola regular, tanto no que se refere ao diagnóstico quanto para a definição do Atendimento Educacional Especializado. A complexidade na conceituação dessa deficiência impede sua definição por um único campo do saber, tornando-se objeto de estudos de inúmeras áreas de conhecimento.

A pessoa com deficiência intelectual apresenta algum atraso no seu desenvolvimento, configurando, não raro, dificuldades na aprendizagem, na realização de tarefas do dia a dia e na interação com o meio onde vive; ou seja, engendra um comprometimento cognitivo.

Entretanto, pelo fato de não se esgotar em sua condição orgânica e/ou intelectual, o saber pedagógico adequado à educação das pessoas com esse tipo de deficiência constitui-se numa série de revisões em seu conceito, as quais vêm sendo produzidas nos campos da Medicina, da Psicologia, da Psicometria e da Psicanálise, entre outros.

Nesse sentido, o movimento de Integração escolar manteve o uso de práticas adaptativas, direcionadas aos alunos com deficiência intelectual, com o objetivo de propiciar a inserção destes na escola comum, por meio do treino diante dos mesmos conteúdos e programas do ensino regular. Tais práticas encontram suas ressonâncias em muitos dos espaços atuais de Atendimento Educacional Especializado, de escolas comuns, onde ainda se encontram propostas de repetição de ações sobre os objetos, sem que o sujeito lhes atribua um significado próprio. Trata-se de práticas sem nenhuma repercussão intelectual, pois nada produzem de novo e apenas colocam esses alunos em uma condição funcional – posição inferior, enfraquecida e debilitada diante do conhecimento (BATISTA; MANTOAN, 2006).

A partir de uma perspectiva inclusiva, o AEE deve existir para que os alunos possam construir conhecimentos distintos dos presentes nos currículos do ensino regular, os quais são considerados necessários para que se possa ultrapassar as barreiras advindas com a deficiência. Então, este atendimento deve propiciar aos alunos com deficiência intelectual algumas condições para que possam passar de um tipo de ação automática e mecânica, diante de uma situação de aprendizado, para outro tipo, que lhe possibilite selecionar e optar pelos meios que julguem mais convenientes para agir intelectualmente.

No AEE, deve-se privilegiar o desenvolvimento e a superação de possíveis dificuldades intelectuais, como ocorre nos casos de estudantes com outros tipos de deficiências: ao estudante cego, é oferecida a possibilidade de ler pelo sistema Braille; ao estudante Surdo, o meio mais conveniente de se comunicar; ao estudante com deficiência física, o modo mais adequado de se orientar e se locomover. Entretanto, diferentemente desses exemplos, para o estudante com deficiência intelectual, a acessibilidade não depende de suportes externos ao sujeito, mas da saída de uma posição passiva e automatizada, diante da aprendizagem, para o acesso e a apropriação ativa do próprio saber.

No material produzido pelo Ministério da Educação (MEC)⁶ para a orientação de professores (BATISTA; MANTOAM, 2006), no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado para a deficiência intelectual, propõe-se trabalhar a abstração por meio da pro-

⁶ <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>

jeção das ações práticas em pensamento. Partindo-se da ideia de construção mental do conhecimento, desenvolvida pela teoria piagetiana, destaca-se que a passagem das ações práticas, bem como a coordenação dessas ações em pensamento, compõe o processo cognitivo humano. Entretanto, chama-se a atenção para o fato de que, no caso das pessoas que contam com alguma deficiência no campo intelectual, essa passagem deve ser estimulada e provocada, de modo que o conhecimento possa tornar-se consciente e interiorizado.

Quais são as possibilidades de trabalhos complementares, com esse propósito, no âmbito do Atendimento Educacional Especializado? Tem-se em vista, aqui, chamar a atenção para a importância da Arte (o fazer e o fruir) nos ambientes de AEE, em especial, nas Salas de Recursos Multifuncionais. O foco é a Arte enquanto área de conhecimento que, por suas características, demanda o exercício cognitivo da metáfora, permitindo a construção de imagens mentais como esquemas, ou seja, evoca e motiva a Cognição Imaginativa. Trata-se de algo que pode contribuir, acima de tudo, de forma complementar, no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Quer-se aqui, também, destacar o aspecto inclusivo da Arte, no que se refere à valorização da produção singular do sujeito. Nos processos de ensino-aprendizagem em Arte, consiste o foco nas possibilidades de quem produz – o estudante, no caso, destacando-se as características de sua produção, seu estilo, suas descobertas, seu “traço”; e, desse modo, permitindo ressignificar a função do olhar, bem como os conceitos de erro e de acerto, de beleza, de exposição.

A riqueza das possibilidades da vivência em Arte, por sujeitos que apresentem necessidades educacionais especiais no campo intelectual, pode ser ilustrada a partir de trabalhos desenvolvidos em espaços educativos não escolares. Muitos deles constroem processos pedagógicos que se sistematizam por meio de práticas efetivas, as quais podem ensinar muito sobre as contribuições da Arte à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

4 ARTE-EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: EXPERIÊNCIAS QUE NOS ENSINAM

No sentido de incrementar a reflexão acerca do potencial educativo e inclusivo da Arte, especialmente ao se tratar de sujeitos com necessidades educacionais especiais, quer-se aqui citar três experiências distintas. Uma delas refere-se ao trabalho de pesquisa, da artista e Arte-Educadora Ana Amália Tavares Bastos Barbosa, desenvolvido em Tese de doutorado no campo das Artes, a qual resultou no livro de mesmo título: *Além do Corpo – uma experiência em Arte/Educação* (2014).

A autora adquiriu a síndrome de *locked-in*⁷, como seqüela de um acidente vascular cerebral de tronco, tornando-se desde então tetraplégica, muda e disfásica, embora com a cognição e consciência inteiramente preservadas. Dedicou-se então a uma pesquisa no campo da Arte-Educação, desenvolvida durante três anos (2008 a 2010), com seis crianças entre 7 e 9

⁷Também conhecida como síndrome do encarceramento, se caracteriza basicamente por tetraplegia, anartria e preservação do nível de consciência, além de certa movimentação ocular pela qual o paciente se comunica. Deve se diferenciar do mutismo acinético (coma vigil), que se caracteriza por incapacidade de realizar qualquer movimento ou vocalizar, conservando a inspeção vigilante dos olhos, porém com ausência total da atividade mental. Normalmente, os movimentos presentes nos olhos são o piscar e movimentos verticais (*bobbing*). Fonte: <http://www.scielo.br/pdf/anp/v40n3/13.pdf>

anos de idade, portadoras de paralisia cerebral ou outro tipo de lesão cerebral no nascimento; todas em cadeira de rodas, algumas com dificuldade também na fala e na visão.

Em parceria com a ONG Nosso Sonho e uma escola pública, na cidade de São Paulo, trabalhou com as crianças a partir de uma oficina de Artes Visuais. Segundo Barbosa (2009), por meio de aulas, objetivou principalmente desenvolver os sistemas proprioceptivo – a percepção do corpo/cadeira de rodas no espaço e da relação entre os segmentos do corpo, e exteroceptivo – a ação dos sentidos. A autora recorre às neurociências para, a partir da Arte-Educação, além da ampliação da alfabetização cultural, provocar o desenvolvimento das estruturas da cognição, compensatoriamente, estimulando os circuitos neurológicos a substituir funcionalmente regiões lesadas (BARBOSA, 2009).

E além de trabalhar a relação do corpo no espaço e a convocação dos sentidos, objetivou a inclusão cultural, promovendo a visita dessas crianças a exposições e espaços culturais, o conhecimento de obras de artistas e o contato com artistas convidados para trabalhar com elas na sala de aula.

Para a prática artística, a autora recorre, entre outras fontes, a Hélio Oiticica⁸ para projetar as atividades que visam desenvolver a percepção do corpo inteiro; e a John Dewey (2010) para a provocação da experiência estética. Partindo-se do pressuposto de que as soluções gráficas variam de indivíduo para indivíduo, propõe pensar o desenho como forma singular de pensamento.

Barbosa (2009) apresenta e analisa a experiência didática vivenciada com as crianças da pesquisa, revelando métodos e concepções de ensino, organicamente entrelaçados, num trabalho colaborativo de educação. Desse modo, promove uma prática em Arte dedicada a um público alvo da Educação Especial – crianças com deficiências físicas e locomotoras e, em alguns dos casos, também deficiência intelectual.

Com relação aos resultados, além de destacar a modificação das crianças na relação com o espaço e com a linguagem, a autora destaca também a importância do trabalho realizado em parceria com os professores da escola onde as crianças estudavam e a ONG que sediava a Oficina no contraturno escolar. Tal experiência aponta possibilidades do ensino-aprendizagem das Artes como atividade complementar à educação de crianças com deficiências.

Outra experiência refere-se ao trabalho desenvolvido pelo Instituto Rodrigo Mendes, que teve início a partir da criação de uma escola de Artes direcionada, exclusivamente, a pessoas com deficiências físicas e intelectuais. O projeto, ao longo de quase duas décadas, foi se apropriando de ideais multiculturalistas, expandindo seus horizontes, e transformando-se numa escola para todos, com atendimento, também, a pessoas sem deficiência, e ainda desenvolve projetos de formação de professores para a Educação Inclusiva.

O trabalho está registrado no livro *Artes Visuais na educação inclusiva: metodologias e práticas do Instituto Rodrigo Mendes* (2010); onde se conta a história da instituição e expõe as

⁸ Artista brasileiro performático, pintor e escultor. Na década de 1950, abandona os trabalhos bidimensionais e cria relevos espaciais, bólides, capas, standartes, tendas e instalações labirínticas, as quais chamou de *Penetráveis*. Na década de 1960, propõe experiências com a percepção do participante, investigando possibilidades de dilatação de suas capacidades sensoriais – uma “supra sensação” que levaria o indivíduo à descoberta do seu centro criativo interior, da sua espontaneidade expressiva adormecida, condicionada ao cotidiano. Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural - <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa48/helio-oitica>.

metodologias e práticas construídas no campo da Arte e da Educação Inclusiva, as quais visam a um ensino que interaja e articule questões relativas à acessibilidade da Arte, sem restrições.

O idealizador do trabalho, Rodrigo Mendes, desde criança interessado pela Arte, adquiriu uma deficiência aos 18 anos de idade por meio de uma bala que lhe atingiu o pescoço durante um assalto, gerando uma lesão medular e consequente paralisia da musculatura e tetraplegia. Após um longo tempo de fisioterapia, que lhe permitiu usar uma cadeira de rodas e sair para fora de casa, começou a pintar.

O projeto nasceu em 1994, como consequência de curso criado pelo artista, em 1992, para pessoas com deficiência pertencentes a uma comunidade de baixa renda, juntamente com um professor. As turmas eram formadas de 10 pessoas que frequentavam a escola uma vez por semana, para aulas de 60 minutos. A metodologia partia da proposta de ateliê, orientada por um professor e pela experiência do artista com deficiência. Usavam poltrona com ajuste da inclinação de encosto e mesa com regulagem de angulação, além de material simples – papel *canon*, lápis hb, diferentes tipos de pincel e aquarela em pastilha, que configuravam um curso de pintura que pretendia levar os alunos com deficiência a experimentar esta prática e, eventualmente, inaugurar uma trajetória pessoal como artistas.

Em 2004, a instituição tornou-se Associação Rodrigo Mendes, incluindo o desenho e a modelagem como modalidades exploradas e ampliando o leque de técnicas e materiais das aulas de pintura – introduzindo tinta a óleo, acrílica, guache e variados suportes. Posteriormente, acrescentou-se tear, bijuterias e um coral de cegos filiados a uma instituição situada no bairro vizinho.

A associação concretizou uma metodologia a partir da Abordagem Triangular, sistematizada pela educadora brasileira Ana Mae Barbosa (1998), pioneira em Arte-Educação. Trata-se de uma abordagem que influenciou de forma positiva o ensino-aprendizagem das Artes e das Culturas Visuais a partir do final da década de 1980 e início dos anos 90 em diante. A abordagem constitui-se como uma postura epistemológica, uma orientação sistematizada por meio de ações decorrentes de três eixos básicos – Ler, Fazer e Contextualizar a Arte.

Em 2005, a associação criou o Programa Plural – curso de 2 meses dirigido a professores de escolas públicas. E atualmente⁹ mantém três programas educativos e um de ateliê (Projeto Singular), não mais específicos para pessoas com deficiência, abrangendo um público de perfil heterogêneo. Trabalha-se a partir de constantes registros dos processos, no objetivo de composições narrativas dos fatos para aprender com o acontecimento de uma prática. Este sistema de ensino considera o sujeito de ateliê como investigador da linguagem visual, e, ao mesmo tempo, de sua própria experiência; ou seja, ele enquanto experiência de si mesmo ao fazer, observar e relacionar-se com a Arte, com outras ideias criativas, meios e pessoas, gerando o que projeto nomeia como estado de *artista*.

A partir dos resultados desse trabalho, Mendes (2010, p.49) destacou a Arte como uma área imprescindível para qualquer proposta pedagógica de qualidade. Parte do pressuposto de que a Arte rompe com o predomínio lógico-matemático das disciplinas escolares, oferecendo aos educandos outras portas e acesso ao desenvolvimento de seu potencial. É nesse sentido

⁹ <http://institutorodrigomendes.org.br>

que a experiência desta instituição demonstra as possibilidades da Arte, em sua dimensão educativa a inclusiva, capaz de contribuir nos processos de singularização e socialização dos sujeitos com deficiências.

5 O QUE A ARTE-EDUCAÇÃO SOCIAL NOS ENSINA?

Os trabalhos desenvolvidos por organizações não governamentais, bem como pelo poder público, no campo da educação não escolar, por vezes trazem como base as atividades artísticas. Muitos deles apresentam processos e resultados advindos de tecnologias educativas, sistematizadas por meio das práticas, que ensinam muito sobre as contribuições da Arte à educação.

Quer-se aqui destacar o trabalho desenvolvido em uma das unidades da ONG Corpo Cidadão, o qual pode ensinar sobre as contribuições da Arte à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Para esclarecer esta afirmação, passar-se-á à sua descrição.

A instituição em questão, por meio do projeto Sambalelé, de Arte-Educação social, foi criada¹⁰ em Belo Horizonte, em 1998, pelo Grupo Corpo Companhia de Dança, responsável por sua idealização, coordenação e gestão, mediante recursos provenientes das Leis de Incentivo à Cultura.

Em 2000, criou-se a ONG Corpo Cidadão, que passou a figurar, desde então, como gestora e proponente do projeto Sambalelé. Em 2006, chegou a atender cerca de 450 crianças e jovens, atuando em três comunidades de Belo Horizonte e da Região Metropolitana, em parceria com outras instituições e/ou sob o patrocínio de instituições públicas e privadas.

No intuito de fazer valer os direitos de crianças e jovens, a ONG vem promovendo oportunidades educativas e de desenvolvimento integral, por meio da Arte-Educação. Ainda hoje, centenas de participantes são beneficiados com oficinas de Dança, de Música, Teatro e Artes Visuais, ao longo de cada ano letivo, finalizando o processo com a construção de um espetáculo cênico musical protagonizado pelos educandos e apresentado em suas comunidades e num grande teatro da cidade.

Até o final do ano de 2015¹¹, a ONG atuou também numa unidade localizada na periferia da cidade de Lagoa Santa, a 35km da capital, Belo Horizonte, em parceria com a prefeitura daquela cidade, atendendo educandos de duas escolas regulares juntamente com os de uma escola especial, tradicional, localizada numa cidade ainda menor, também em parceria com um programa de educação em tempo integral.

O espaço foi cedido por uma empresa do setor de cimentos da região, onde são realizadas também suas ações de educação ambiental. Trata-se de uma casa grande, situada num terreno bem arborizado, composta de espaços amplos utilizados para oficinas de dança, de música, de artes plásticas, além de biblioteca e refeitório.

¹⁰ <http://corpocidadao.org/corpcidadao/>

¹¹ Estas atividades foram interrompidas em função da falta de recursos.

Nesta unidade, nos turnos da manhã e tarde, nas 3as e 5as, cerca de 100 crianças e jovens – com e sem deficiências e/ou transtornos globais do desenvolvimento – vivenciavam duas oficinas por dia, no contraturno em relação ao horário da escola¹².

Os educadores relataram que os tempos e espaços foram organizados de forma que os alunos e alunas das escolas regulares e da escola especial vivenciassem juntos as oficinas, num trabalho espontaneamente inclusivo, tais como vivências de expressão corporal, participação e montagem de coreografias de dança contemporânea, as quais foram preparadas durante um semestre e apresentadas num dos teatros da referida cidade.

Em visita à instituição, realizada¹³ em outubro de 2015, foi possível observar os estudantes das escolas regulares, que não apresentavam diagnóstico de deficiência intelectual ou transtorno global do desenvolvimento, participarem das oficinas, juntamente com os estudantes da escola especial, de idades variadas. Havia alunos com Síndrome de Down, Transtornos do Espectro Autista (TEA), além de outras características desconhecidas pelos educadores.

Na referida visita, foram observados alunos e alunas da escola especial, não sem alguma dificuldade motora, realizando coreografias de forma tecnicamente correta e em diálogo com a música. Foi possível acompanhar uma oficina de Artes Visuais, na qual todos os estudantes trabalhavam por meio do modelo de ateliê, onde vinham desenvolvendo o autorretrato há várias semanas, utilizando diversos materiais e suportes apresentados pela educadora. Foi possível ainda observar esses alunos e alunas, juntos, numa oficina de música, onde ensaiavam uma apresentação musical composta de diversos instrumentos e canto.

Além das oficinas, as crianças e adolescentes, neste projeto, frequentemente são levados em visitas a museus, galerias e espaços públicos, assistem a espetáculos cênicos e musicais na cidade de Belo Horizonte, bem como são estimulados a ouvir e contar histórias a partir da pequena biblioteca montada pela instituição.

Sem nenhum acompanhante especializado, foi possível observar os estudantes buscando um modo de estar, próprio, inteiro, junto de todos e do todo da atividade, bem como observar a participação ativa nas rodas de conversa, que ocorrem no início e no final do turno de trabalhos. Numa destas, registrou-se a fala de um dos alunos da escola especial, diante da pergunta do educador em relação ao seu dia na instituição: “O projeto hoje foi bom! Igual é bom todos os dias”.

Trata-se de uma iniciativa institucional, em parceria com o poder público e o setor privado. Entretanto, pelo caráter de projeto educativo, permite-se a experimentação cotidianamente e a invenção de um modo de fazer a partir do aprendizado diário com as crianças e adolescentes. Nesse sentido, observa-se um processo desenvolvido por Arte-Educadores, sem experiência com a Educação Especial, os quais concretizam um trabalho estimulador e inclusivo. Conclui-se, nesse caso, que a efetividade do trabalho se concretiza em função da natureza do conhecimento transmitido – a Arte.

¹² Os alunos participantes nesta unidade da ONG Corpo Cidadão, no turno da manhã, frequentavam suas escolas (regular ou especial) no turno da tarde; e vice-versa. Por meio de transporte fornecido pela prefeitura da cidade de Lagoa Santa, realizavam o traslado entre suas casas, a unidade da ONG e suas escolas.

¹³ A visita foi realizada por ocasião de pesquisa de Iniciação Científica intitulada *Arte-Educação em espaços não escolares*, orientada pela autora deste artigo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas três experiências citadas, percebe-se, pelos relatos, pelos registros (em Tese e livro) e pelas observações, a efetividade nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem desses sujeitos, diante da proposta de construção de conhecimento.

Defende-se, aqui, que tal efetividade reside na oportunidade da educação em Arte, uma área de conhecimento com foco mantido sempre no sujeito, em suas potencialidades, e não na deficiência. O fazer e fruir Arte nos convoca à criação e à imaginação, a partir da ampliação de nossas experiências – individuais e coletivas; ou seja, demanda o exercício cognitivo da metáfora, permitindo a construção de imagens mentais como esquemas, de modo a evocar e motivar a Cognição Imaginativa

Sobretudo para os sujeitos que, por circunstâncias diversas, se tornam excluídos dos processos sociais diversos, o encontro com a Arte pode ser uma grande oportunidade de conhecer e ampliar suas possibilidades.

Nos três exemplos apresentados, trata-se de projetos organizados de acordo com as necessidades dos educandos e educadores, cada qual desenvolvendo os trabalhos a partir do modelo que melhor atendeu às necessidades dos sujeitos envolvidos – oficina, ateliê, escola livre de Artes.

A atividade criadora pode ser estimulada em espaços distintos daqueles onde tradicionalmente se trabalha com Arte. Objetivou-se aqui apontar, por meio da teoria da Cognição Imaginativa e dos três exemplos apresentados, a potencialidade da presença da Arte nos ambientes educativos direcionados também aos sujeitos com algum tipo de deficiência. Potencialidade esta passível de ser explorada nos espaços de Atendimento Educacional Especializado, os quais são frequentados pelos alunos e alunas que apresentam, entre outras, alguma deficiência intelectual. Aposta-se, assim, nas características dessa área de conhecimento, acolhidas num espaço educativo, garantido por lei, organizado especialmente para atender às necessidades singulares.

A Arte nesses espaços, para além do puro entretenimento, ou mesmo de uma terapêutica, pode ser pensada como uma potência capaz de contribuir nos processos de desenvolvimento cognitivo e subjetivo – de todos e de cada um.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A.A.T.B. *Além do corpo: uma experiência em arte/educação*. São Paulo: Cortez, 2014.
- BARBOSA, A.A.T.B. *Além do corpo: uma experiência em arte/educação*. 2009. 212f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – ECA USP, São Paulo.
- BARBOSA, A.M. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BATISTA, C.A.M.; MANTOAN, M.T.E. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. 2. ed. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

CORPO CIDADÃO (*site*). Disponível em: <<http://corpocidadao.org/corpocidadao>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

DEWEY, J. *Arte como experiência*. SP: Martins Fontes, 2010.

EFLAND, A.D. *Arte y cognición: la integración de las artes en el currículum*. Barcelona: Octaedro EUB (Ediciones Universitarias de Barcelona), 2004.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL – HÉLIO OITICICA (*site*). Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa48/helio-oiticica>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

GITAHY, A.M.; CAVALHERO, J.; MENDES, R.H. *Artes visuais na educação inclusiva: metodologias e práticas do Instituto Rodrigo Mendes*. São Paulo: Petrópolis, 2010.

GOMES, M. de P; FARAGE FILHO, M. Síndrome do encarceramento (Locked-in Syndrome). Registro de um caso e revisão de literatura. *Revista Arq. Neuropsiquiatria*, São Paulo, v.40, n.3, setembro/1982. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/anp/v40n3/13.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

INSTITUTO RODRIGO MENTES (*site*): Disponível em: <<http://institutorodrigo mentes.org.br/>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

LAKOFF G.; JOHNSON, M. *Metáforas de la vida cotidiana*. 7. ed. Madrid: Ediciones Cátedra, 2007.

READ, H. *A Redenção do robô*. Meu encontro com a educação através da arte. São Paulo: Summus, 1986.

Recebido em: 06/03/2017

Reformulado em: 08/10/2017

Aprovado em: 11/10/2017

