

2. A ARTE E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO CONTRIBUIÇÕES À INCLUSÃO ESCOLAR¹

Libéria Rodrigues Neves

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 bem como de quem ensina. Tais elementos, por vezes, interferem de modo a comprometer a construção dos conhecimentos oferecidos no ambiente escolar e até mesmo a permanência neste ambiente. Este fato certamente é passível de ser enfrentado por todo e qualquer aprendiz, embora se mostre de modo recorrente naqueles que apresentam algum tipo de necessidade notadamente especial – no âmbito físico-locomotor, sensorial, intelectual ou ainda algo da ordem da saúde mental, demandando, por vezes, um atendimento educacional especializado complementar ou mesmo substitutivo ao ensino comum.

Este, não significa um desafio novo na história da educação brasileira, mas certamente um desafio mais presente desde a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, em 2008 (BRASIL, 2008), a qual, além de apontar a transversalidade da Educação Especial em relação

¹ Uma primeira versão deste texto foi publicada como ensaio na Revista Brasileira de Educação Especial <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382317000400002>

a todas as etapas e modalidades de ensino, define seu público (pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.) e destaca o direito de estes estarem matriculados nas redes regulares² e de se beneficiarem da estrutura do AEE – Atendimento Educacional Especializado – AEE, oferecido em Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, em caráter complementar e/ou suplementar; não substitutivo à escolarização.

De acordo com o documento que registra a PNEEPEI, 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, portanto, diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, complementando e/ou suplementando 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 ópti-

² Usa-se aqui o termo regular no sentido de comum, ou seja, não especializado ou exclusivo para determinados estudantes.

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

cos, 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.

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)⁴, 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, as barreiras que lhe são postas e, acima de tudo, suas possibilidades nos processos 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.

Nesse cenário, são, portanto, demandadas ações pedagógicas que possam contribuir para se reconhecer esse público nas escolas, bem como efetivar seu atendimento. Diante disso, os saberes produzidos em diversos campos teóricos são convocados de modo a auxiliar a construção desse fazer. Pode-se destacar a Psicologia que, juntamente com a Medicina, participa historicamente na educação escolar, sobretudo na Educação Especial, contribuindo para sua efetivação.

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

⁴ Também citado em algumas redes de ensino como Plano de Desenvolvimento Individualizado – PDI.

na função simbólica, acarretando uma série de dificuldades que dependem da representação e implicam certo prejuízo 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 e 2016, oficinas de Arte com um grupo constituído de estudantes de uma escola especial juntamente com estudantes de duas Escolas comuns, na região da

Grande BH. Esta última experiência foi constatada a partir de uma investigação em nível de Iniciação Científica.

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, que 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 sua presença e seu uso 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 de elementos 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 (CHAVES, 2015). Nesse sentido, muitas vezes é convocada como recurso no 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). Nessa perspectiva, 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, a metáfora é o que constrói ligações permitindo-nos estruturar o conhecimento em diferentes domínios para estabelecer conexões entre coisas aparentemente não relacionadas. Portanto, pode ela (a metáfora) ser considerada um de nossos instrumentos 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, nesta concepção, 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. Para tal sistematização, o autor recorre, sobretudo, ao trabalho linguístico de George Lakoff e Mark Johnson, somados aos conceitos de esquema de Jean 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 de um determinado nível de operações cognitivas o qual denominam de “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 metáfora. Trata-se do estabelecimento do esquema, portanto, 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 proposicionais⁵ 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

⁵ Que expressam uma proposição.

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)⁶

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

⁶ Tradução da autora.

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.

Imagem 1: Esquema de construção de metáforas⁷

Teoria da Cognição Imaginativa (EFLAND, 2005)

A experiência artística, FAZER e FRUIR, se dá por metáfora → no sentido imagético, não linguístico.

A metáfora é pensada pelo autor a partir de George Lakoff & Mark Johnson e o conceito de Esquemas de Piaget.¹



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, intensificado nas décadas de 1980 e 1990 (BARBOSA, 2020), culminou na inclusão obrigatória, desta, como disciplina nos currículos escolares da Educação Básica. Mas o que se observa, de modo geral, é ainda 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.

⁷ Elaborado pela autora.

Sem desconsiderar a importância e a necessidade de se fomentar a presença da Arte nos currículos, bem como as condições para que este campo do conhecimento seja efetivamente trabalhado em todo o percurso escolar da Educação Básica, quer-se aqui destacar as possibilidades desse trabalho no espaço de Atendimento Educacional Especializado, tendo em vista sua organização poder se dar de modo mais flexível, no que se refere aos tempos e espaços⁸ 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 tratando, obviamente, de atividades de “passatempo”, nem de um uso com exclusivo objetivo terapêutico, mas da aprendizagem nessa 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* (MEC/SEE, 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.

⁸ Refere-se aqui aos espaços de AEE organizados fora ou dentro da escola.

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 indicação e 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 (APA, 2013); 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 (MENDES, 2006), prevalente até o reconhecimento do paradigma da Inclusão, 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 verificam 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 possam 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, se locomover ou manipular objetos. 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 MEC⁹ 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 projeção 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.

⁹ <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>

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 de cada 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 específicas 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 nos ensinar muito sobre as contribuições da Arte à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A seguir, passar-se-á à apresentação de alguns destes trabalhos.

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 compõem o público da Educação Especial, 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*¹⁰, como sequela 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 anos de idade, portadoras de paralisia cerebral ou outro tipo de lesão cerebral constatada após o nascimento; todas faziam uso de cadeira de rodas, algumas com comprometimentos 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

¹⁰ Também 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 vígil), 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>

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 Oiticica¹¹ para projetar as atividades visando 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 sujeitos público 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 no campo 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

¹¹ Artista brasileiro performático, pintor e escultor. Na década de 1950, abandona os trabalhos bidimensionais e cria relevos espaciais, bólides, capas, estandartes, 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-oiticica>

apropriando de ideais multiculturalistas, expandindo seus horizontes e transformando-se numa escola para todos, com atendimento, também, a pessoas sem deficiência, desenvolvendo, ainda, 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 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 um curso que fora criado pelo artista, em 1992, para pessoas com deficiência pertencentes a uma comunidade de baixa renda, juntamente com um professor de Artes Visuais. 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 regulação de angulação, além de material simples – papel *canson*, 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 a 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 composto por pessoas com cegueira, filiadas 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 atualmente¹² 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 destaca (2010, p.49) 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, ofere-

¹² Até o período imediatamente anterior à pandemia da Covid 19. <http://instituto-drigomendes.org.br>

cendo aos educandos outras portas de acesso ao desenvolvimento de seu potencial. É nesse sentido 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 de sujeitos com deficiências.

Quer-se aqui destacar ainda 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 Sambalê, de Arte-Educação social, foi criada¹³ 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 Sambalê. 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. Atualmente¹⁴, centenas de participantes são beneficiados com oficinas de artes integradas, com foco especial em Dança, 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 dos teatros da cidade.

¹³ <http://corpocidadao.org.br>

¹⁴ Até o período imediatamente anterior à pandemia da Covid 19. <http://corpocidadao.org.br>

Até o final do ano de 2015¹⁵, 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 comuns 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.

Nesta unidade, nos turnos da manhã e tarde, nas 3as e 5as, cerca de 100 crianças e jovens – com e sem deficiências – vivenciavam duas oficinas por dia, no contraturno em relação ao horário da escola¹⁶.

Os educadores relataram que os tempos e espaços foram organizados de forma que os alunos e alunas das escolas comuns 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, realizada¹⁷ em outubro de 2015, foi possível observar os estudantes das escolas comuns, que não apresentavam

¹⁵ Estas atividades foram interrompidas em função da falta de recursos.

¹⁶ Os alunos participantes nesta unidade da ONG Corpo Cidadão, no turno da manhã, frequentavam suas escolas (comum 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.

¹⁷ A visita foi realizada por ocasião de pesquisa de Iniciação Científica intitulada *Arte-Educação em espaços não escolares*, orientada pela autora deste capítulo, desenvolvida por meio de recursos da FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

diagnóstico de deficiência, participarem das oficinas, juntamente com os estudantes da escola especial, de idades variadas. Havia crianças e adolescentes com Síndrome de Down, deficiência intelectual e 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 da escola especial 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 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 os participantes. 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.

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

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 por professores capacitados e/ou artistas das comunidades onde se localizam as escolas, 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 caracte-

rísticas 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

APA. **American Psychiatry Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5.** 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

BARBOSA, Ana Amália T.B. **Além do corpo: uma experiência em Arte/Educação.** São Paulo: Cortez, 2014.

BARBOSA, Ana Amália T.B. Além do corpo: uma experiência em Arte/Educação. 2009. 212f. **Tese (Doutorado em Artes Visuais)** – ECA USP, São Paulo.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil.** 6ª ed. SP: Editora Perspectiva, 2020.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BATISTA, Cristina Abranches M; MANTOAN, Maria Teresa E. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental.* [2. ed.]. Brasília: 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: MEC/SECADI, 2008

CHAVES, Ernani (Trad.). **Arte, literatura e os artistas.** Coleção Obras Incompletas de Sigmund Freud. Editora Autêntica: BH, 2015.

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

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

EFLAND, Arthur 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, Ana Maria; CAVALHERO, Jose; MENDES, Rodrigo H. **Artes visuais na educação inclusiva: metodologias e práticas do Instituto Rodrigo Mendes**. SP: Petrópolis, 2010.

GOMES, Mauro de P; FARAGE FILHO, M. Síndrome do encarceramento (Locked-in Syndrome). Registro de um caso e revisão de literatura. **Revista Arq. Neuropsiquiatria**. SP. Vol 40. N. 3, setembro/1982. <https://doi.org/10.1590/S0004-282X1982000300013>

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

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

MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006. P. 387-405. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>

READ, Herbert. **A Redenção do Robô. Meu Encontro Com a Educação Através da Arte**. São Paulo: Summus, 1986.