

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS OFICINAS DE
ARTES VISUAIS PARA ADULTOS COM
DEFICIÊNCIA: TRAJETÓRIAS E ALTERNATIVAS**

ELIANE APARECIDA ANDREOLI

**PIRACICABA, SP
(2015)**

PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS OFICINAS DE ARTES VISUAIS PARA ADULTOS COM DEFICIÊNCIA: TRAJETÓRIAS E ALTERNATIVAS

ELIANE APARECIDA ANDREOLI

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA INÊS BACELLAR MONTEIRO

**Tese apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UNIMEP
como exigência parcial para obtenção
do título de Doutor em Educação.**

**PIRACICABA, SP
(2015)**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro – Orientadora

Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha

Profa. Dra. Lúcia Helena Reily

Profa. Dra. Maria Heloisa Correa de Toledo Ferraz

Profa. Dra. Roberta Polizio Puccetti Bueno

Dedico este trabalho a todos os alunos que atuaram como professores; aos voluntários; aos alunos das oficinas de Belas Artes; aos funcionários; à direção e à Central de Extensão do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo.

Todos juntos, em comunhão e propósito comum, colaboraram para a realização do Programa Arte e Inclusão – Belas Artes 1998-2013.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar a vontade de contribuir socialmente e aos anjos que me sustentaram até o final deste trabalho.

A Ricardo e Julio, que souberam compreender a minha ausência.

A meus pais, Hélio e Geny, minha história, exemplo e valores.

A Carlos Alberto (*in memoriam*), que mesmo a galáxias de distância esteve comigo todos os dias, e a meus outros irmãos, Lidia, Izabel e Eduardo, pela torcida e pelas orações.

Este trabalho teve um processo distinto de construção. Seu desenho foi marcado por três momentos diferentes e em cada um deles contei com o apoio de professores, especialistas e amigos. A eles quero agradecer nominalmente.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro, por suas orientações e correções; à Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha, por me inspirar; à Profa. Dra. Lúcia Reily, por me apresentar caminhos alternativos e definitivos.

Agradeço também ao Prof. Dr. José Gerardo Mattos Guimarães, pelo tempo dedicado, pelas correções, bate-papos e amizade; à Profa. Dra. Maria Inês Nocite, pelas dicas, por me ouvir e acender a luz em momentos de escuridão; à Profa. Dra. Maria Heloisa Correa de Toledo Ferraz, por sua generosidade, carinho e atenção; ao Prof. Ms. Fábio Adiron, por me auxiliar em questões técnicas e específicas da legislação referente às pessoas com deficiência; aos outros professores do curso de doutorado, Bruno Pucci, Cleiton de Oliveira, José Maria Paiva, Nazaré da Cruz, Raquel Gandini, Roseli Schnetzler; à funcionária da secretaria acadêmica da Unimep, Angelise Sallera Bongagna; a Eliane Xavier e

demais funcionários da Unimep; aos funcionários das bibliotecas do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo e da Faculdade Anhanguera de Taboão da Serra; à Profa. Dra. Sonia Regina Fernandes, por sua atenção e disposição; aos professores e amigos, pela colaboração, torcida, bate-papos, trocas, sugestões e orações: Natalício Batista Junior, Marisa Candido Almeida, Leila Rabello, Irene Baroni, Claudia Garrocini, Paula Miranda, Mariana Farcetta, Artêmia Santos, Silvia Santos, Denise Simonetto, Madalena Machado, Vera Lúcia Di Gregório, Marli Amaral da Cruz Jesus, Maria Inês Lima, Caru Marret, Solival Filho, Julio Trigo, Tabata Morganti, Laura Antunes Almeida, Sonia Bernardes, Ana Paula Perpétuo, Jéter Santana, Maria Cristina Blanco, Valdira Ramos, Soraia Pedroso, Helena Bernardes Millani, Antonieta Andrade, Rogério Pires e Clícia Conti.

Agradeço a meus novos amigos, Cristina Paixão Lopes e Carlos Alberto Rittner e também a Marcio Batista Kawano, do Acervo Sesc Memória.

Por último, agradeço à Capes pelo apoio a esta pesquisa.

Os filósofos têm apenas interpretado o mundo
de maneiras diferentes; a questão, porém, é
transformá-lo.

Karl Marx

Yo veo mejor, porque puedo ver todas las cosas
que sueño.

Jorge Luis Borges

Nunca se deve engatinhar quando o impulso é
voar.

Hellen Keller

RESUMO

ANDREOLI, E. A. **Práticas educativas nas oficinas de artes visuais para adultos com deficiência: trajetórias e alternativas.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo.

Este estudo descreve práticas pedagógicas desenvolvidas em oficinas de artes visuais junto ao Programa de Arte e Inclusão, vinculado à central de extensão do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo e desenvolvido em parceria com o Instituto de Medicina Física e Reabilitação – IMREA/HC/USP. O Programa consistia em atividades de arte-educação e cultura, dentre as quais ocorriam as oficinas de artes visuais. Estas oficinas seguiam a fundamentação da arte-educação, reconhecendo a arte como área do conhecimento, uma linguagem repleta de significação. Nesta pesquisa procurei conhecer o processo de busca de alternativas para o trabalho de artes com adultos com deficiência para que pudessem aprender a expressar-se com autonomia e imaginação, com um olhar voltado para suas possibilidades de desenvolvimento. Para isso tomei como base a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, cujo maior representante é Lev Semionovich Vigotski. À luz desta perspectiva são analisadas as práticas artísticas/pedagógicas de quatro professoras junto a alunos com deficiência, durante atividades de artes visuais. Focalizei o modo como as professoras conduziam as atividades para superar dificuldades no percurso e possibilitar a criação artística. As análises permitiram estabelecer relações entre a prática educativa, a ação do docente, entre a motivação e o interesse dos alunos com deficiência em busca da criação e da imaginação.

Palavras-chave: pessoa com deficiência; perspectiva histórico-cultural; arte-educação; prática educativa.

ABSTRACT

ANDREOLI, E. A. **Educational practices in visual arts workshops for adults with disabilities:** trajectories and alternatives. Thesis (Doctorate in Education) – School of Humanities, Methodist University of Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, Brazil.

This study describes the educational practices developed in visual arts workshops of the Art and Inclusion Program, linked to the extension center of the Fine Arts University Center of São Paulo and developed in partnership with the Institute of Physical Medicine and Rehabilitation – IMREA / HC / USP. The program consisted of activities of art / education and culture, among which were the visual arts workshops. These workshops were grounded in art / education, recognizing art as a field of knowledge, a language full of meaning. In this research I sought to identify the process of searching for alternatives to the art work with adults with disabilities so that they could learn to express themselves with independence and imagination, looking at their possibilities of development. To such end, I took on the historical-cultural perspective of human development, whose main representative is Lev Semionovich Vygotsky. In light of this perspective I analyzed the artistic / educational practices of four (4) teachers with students with disabilities during their visual arts activities. I focused on how teachers conducted the activities in order to overcome the difficulties in the process and allow artistic creation. The analyzes allowed me to establish relations between the educational practice and the teacher's action, between motivation and the students with disabilities' interest in searching for creation and imagination.

Keywords: disabled person; historical-cultural perspective; art education; educational practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Os quatro filósofos</i> , de Rubens.....	53
Figura 2 - Foto de Dan pintando	64
Figura 3 Cartaz de divulgação de evento.....	65
Figura 4 - Cartaz de divulgação de evento.....	65
Figura 5 - Retrato de Evgen Bavcar.....	66
Figura 6 - Foto de Evgen Bavcar	67
Figura 7 - Obra de Evgen Bavcar	68
Figura 8 - Retrato de Judith e Joyce Scott	69
Figura 9 - Judith Scott desenvolvendo obra.....	70
Figura 10 - Judith Scott desenvolvendo obra	71
Figura 11 - Obra de Judith Scott	72
Figura 12 - Hélio inaugurando a mesa	106
Figura 13 - Exercício gráfico	107
Figura 14 - Pintura realizada por Carlos.....	110
Figura 15 - Pintura do aluno Carlos.....	114
Figura 16 - Pintura do aluno Carlos.....	115
Figura 17 - Pintura do aluno Alberto.....	117
Figura 18 - Pintura do aluno Alberto – tinta acrílica.....	118
Figura 19 - Pintura do aluno Alberto – tinta acrílica.....	118
Figura 20 - Isabella: exercícios experimentais.....	120
Figura 21 - Isabella: exercício psicomotor	122
Figura 22 - Isabella: exercícios experimentais – construção de círculos	123
Figura 23 - Obra da aluna Isabella – construção da figura humana	125
Figura 24 - Obra da aluna Isabella – construção da figura humana	125
Figura 25 - Obra da aluna Isabella – construção da figura humana	125
Figura 26 - Retrato de Caio com interferência.....	126

Figura 27 - Obra do aluno Caio – retrato do amigo Carlos	128
Figura 28 - Exercício gráfico do aluno Caio.....	129
Figura 29 - Pintura de Caio – autorretrato	130
Figura 30 - Exercício gráfico da aluna Beathriz – lápis de cor, giz de cera e papel	140
Figura 31 - Exercício gráfico da aluna Beathriz	140
Figura 32 - Obra da aluna Beathriz	142
Figura 33 - Obra da aluna Beathriz	142
Figura 34 - Obra da aluna Beathriz – história da goiaba	145

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA. CONCEITOS E PRESSUPOSTOS	24
1.1 Cultura	26
1.2 Pensamento e linguagem	29
1.3 Mediação semiótica e processo de significação	31
1.4 Compensação/supercompensação: conceitos norteadores	32
1.5 Arte e imaginação	41
1.5.1 Arte-educação	44
1.5.2 Imaginação e criação	47
1.6 Elaboração conceitual	50
1.6.1 Oficina história em cores – arte, cognição e inclusão	54
2 A ARTE E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA	58
2.1 Aspectos históricos do ensino da arte para pessoas com deficiência	58
2.2 Destaque: a arte e o desenvolvimento humano	63
2.3 A arte revela o artista	63
2.3.1 Daniel Keplinger (Dan)	63
2.3.2 Evgen Bavcar, o fotógrafo da alma	66
2.3.3 Judith Scott	69
2.4 Reflexão	72
3 PROGRAMA ARTE E INCLUSÃO – BELAS ARTES	74
3.1 Apresentação	74
3.2 Das raízes	75
3.3 Da instituição parceira	76
3.4 Do contexto social	77
3.5 Da história	80
3.6 Da organização – Fase I	81
3.7 Da organização – Fase II	83
3.8 Da documentação	84
3.9 Da experimentação	84
3.10 Da diferenciação	85

3.11 Do atendimento	86
3.12 Da população atendida	87
3.13 Da prática pedagógica	87
3.14 Dos resultados	88
3.14.1 <i>Relação discriminada dos trabalhos acadêmicos</i>	90
4 OFICINAS DE ARTE, PRÁTICAS EDUCATIVAS E AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	94
4.1 Eixo 1 - Oficinas de artes visuais oferecidas em instituições de atendimento às pessoas com deficiência	96
4.1.1 <i>Formação profissional</i>	98
4.1.2 <i>Organização</i>	98
4.1.3 <i>Concepção da oficina na instituição</i>	99
4.1.4 <i>Atividades desenvolvidas</i>	100
4.1.5 <i>Algumas constatações</i>	101
4.2 Outras possibilidades do ensino da arte para pessoas com deficiência	103
4.3 Esclarecimentos da pesquisa	104
4.3.1 <i>Carol e Hélio – o encontro do sensível</i>	105
4.3.2 <i>A professora Marta e o aluno Carlos</i>	109
4.3.3 <i>Silsa e Carlos – afinidades artísticas</i>	114
4.3.4 <i>Alberto – desafio da pintura</i>	116
4.3.5 <i>Silsa, Isabella e Caio</i>	119
4.3.5.1 <i>Isabella – Fase I</i>	119
4.3.5.2 <i>Isabella – Fase II</i>	123
4.3.6 <i>Silsa e Caio</i>	126
4.3.7 <i>Eliane, Beathriz e o grupo: o semear – Fase I</i>	130
4.3.8 <i>Eliane e Beathriz – Fase II</i>	137
4.3.9 <i>Eliane e Beathriz – Fase III</i>	143
4.3.10 <i>As goiabas do vizinho – Fase IV</i>	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	153
ANEXO A – PROGRAMA BELAS ARTES – TEXTO DE APRESENTAÇÃO ...	161

ANEXO B – DOCUMENTO DA RENOVAÇÃO DE PARCERIA ENTRE BELAS ARTES E ESTAÇÃO ESPECIAL DA LAPA	184
ANEXO C – PRIMEIRO TEXTO DA PROPOSTA DE PARCERIA.....	193
ANEXO D – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS.....	193
ANEXO E – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA.....	194
ANEXO F – IMAGENS E VÍDEOS DO PROGRAMA ARTE E INCLUSÃO – BELAS ARTES E RELATIVOS À PESQUISA (MÍDIA)	

APRESENTAÇÃO

O trabalho que será apresentado a seguir é fruto de intenso esforço realizado ao longo de mais de uma década. Está fundamentado em práticas docentes e experiências desenvolvidas no âmbito de instituição acadêmica, bem como em referenciais teóricos que serão explicitados mais adiante. Foi uma experiência profissional marcante, determinante para minhas escolhas posteriores e para definir-me como uma pesquisadora em arte-educação.

Atuo em educação desde 1980, como professora dos ensinos fundamental, médio e superior. Atuei como coordenadora pedagógica e diretora de escola técnica e vivenciei outras experiências, tais como cursos livres e de formação continuada. A seguir, relato como iniciei minhas atividades como pesquisadora.

Em 1998, surgiu a oportunidade de iniciar um trabalho profissional diferente daquele a que eu estava acostumada: a implantação de um projeto de oficinas de arte para pessoas com deficiência. Esse trabalho foi caracterizado como atividade extensionista do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo e recebeu o nome de “Programa Arte e Inclusão – Belas Artes”.¹ Tal programa, que será detalhado no terceiro capítulo, teve seu desenvolvimento realizado, com mais sucesso do que fracasso, em um período de 15 anos de atividades ininterruptas e constituiu-se em um programa com ações que contemplaram diversas atividades, tais como: exposições de arte, seminários, publicações, programas de televisão, pesquisas acadêmicas em nível de

¹ O Programa foi desenvolvido no período de 1998 a 2013 como atividade extensionista do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. De 1998 a 2007 foi formalizada uma parceria com a Estação Especial da Lapa (EEL), unidade do Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo. Em 2003, a EEL foi extinta. Suas responsabilidades em relação ao Projeto citado foram assumidas pela Divisão de Medicina e Reabilitação – Fundação Faculdade de Medicina do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo (FFM/HC/USP). Em 2011, a mesma Divisão passou a ser o Instituto de Medicina Física e Reabilitação – Fundação Faculdade de Medicina do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo (FFM/HC/USP) – e a parceria foi se renovando conforme as respectivas alterações. Em 2013, a Central de Extensão do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo extinguiu o programa.

iniciação científica, trabalho de conclusão de curso de graduação, dissertação de mestrado e tese de doutorado.

O Programa Arte e Inclusão – Belas Artes nasceu apenas como um campo de estágio para os alunos do curso de licenciatura em Artes Visuais. Inicialmente era um estágio de observação e contava com a parceria da Estação Especial da Lapa (EEL), um centro de convivência e desenvolvimento humano vinculado ao Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo (Fussesp).²

Passado o primeiro semestre da parceria, a EEL solicitou que nossa participação fosse mais efetiva. Assim, de acordo com seus interesses e demandas, foram acertadas as oficinas que seriam oferecidas, sendo elas: desenho, pintura, cerâmica, artesanato com reciclagem de materiais e a produção de um boletim informativo. Ao longo dos 15 anos, a quantidade de oficinas variou entre 9 e 19, de segunda a sexta-feira, em horários alternados, nos períodos da manhã e da tarde. A seleção das oficinas sempre foi decidida com a coordenação da instituição, de acordo com a demanda e os recursos físicos e materiais disponíveis.

Estabelecemos que as oficinas teriam como propósito o ensino e reflexão sobre a arte, estímulo à criação, busca de autonomia, e que possibilitasse o acesso a outros espaços sociais.

Posso apontar que o programa estabeleceu-se com diversos diferenciais em relação a outros projetos de arte para pessoas com deficiência. Dentre esses diferenciais, o principal era a maneira pela qual buscávamos olhar aquele grupo de pessoas. Para nós, a deficiência não era nenhum impedimento pedagógico. Naturalmente, alguns alunos/monitores, ao se defrontarem com o público, apresentaram reações inesperadas. Alguns, muito sensibilizados, abandonaram a atividade acadêmica logo no início. Outros, ao contrário, transformavam aqueles encontros em verdadeiros momentos mágicos. E assim, com a contribuição de todos, fomos nos adequando paulatinamente às necessidades do grupo.

² A EEL tinha como propósito o desenvolvimento de atividades culturais, esportivas e profissionalizantes para pessoas com deficiência, exclusivamente a partir de 14 anos de idade, e destinando 70% de suas vagas para pessoas com deficiência e 30% para quaisquer outros interessados.

O embrião do programa foram as oficinas de arte, que tinham como propósito o ensino da arte para pessoas com deficiência. É necessário explicar que desde o início acreditávamos que essas pessoas poderiam aprender arte, pensar, criar e realizar atividades de forma única, de acordo com sua própria expressividade.

Essa explicação é essencial diante da ocorrência frequente de projetos, informações de oficinas e/ou instituições que chamam de arte programas para treino psicomotor, atividades lúdicas, entretenimento ou para fins terapêuticos. Ou seja, a orientação dada na aplicação da atividade especialmente nesses projetos demonstra uma preocupação muito pequena com a linguagem gráfico-plástica e com o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Mesmo desconhecendo a natureza da pessoa com deficiência, no Programa Arte e Inclusão – Belas Artes tínhamos a pretensão de ensinar arte.³ E essa certeza vinha dos estudos de fundamentação da arte-educação.

Desconhecíamos por completo o universo das deficiências, isto é, sabíamos que o grupo a ser atendido era de pessoas com deficiência, mas desconhecíamos as características que as identificavam, suas dificuldades e necessidades. Iniciamos, então, alguns estudos com apoio da instituição parceira, a EEL.

Na implantação do Programa Arte e Inclusão, procuramos informar-nos sobre a educação de pessoas com deficiência, uma vez que este era um assunto completamente novo dentro da instituição universitária. O objeto de estudo era o entendimento das relações sociais do grupo e seu pensamento artístico. Iniciamos uma investigação para obter informações de caráter pedagógico, médico, biológico, cultural e artístico a fim de que esses conhecimentos fizessem parte de novas referências que pudessem contribuir e organizar a maneira pela qual a ação educativa poderia se desenvolver.

O intento de estudar e pesquisar os processos culturais que mobilizavam as necessidades das pessoas com deficiência foi conseguido paulatinamente, por um

³ Ensinar arte é uma concepção de que a arte é conhecimento. Ou seja, trabalhar com arte não se resume à atividade do fazer; é necessário ter informações históricas, receber elementos para contextualizar, para ter uma apreciação mais significativa. “Só um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte” (BARBOSA, 1994, p. 33).

processo contínuo, pela observação, enquanto supervisionava e coordenava as oficinas do referido programa. É possível afirmar que houve identificação pessoal com o grupo pesquisado e, a partir de tal constatação, foi possível trabalhar com entusiasmo (embora com cautela) na perspectiva de um novo propósito pessoal, a saber: desvendar a natureza cognitiva, artística e criativa desse grupo. Uma das responsabilidades profissionais que deveriam ser satisfeitas com a realização das oficinas era garantir que as aprendizagens viessem contribuir para a qualidade de vida do grupo atendido no Programa Arte e Inclusão – Belas Artes.

Desse modo, iniciei uma trajetória profissional que possibilitou a realização da dissertação de mestrado, em 2004, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP), sob o título *Leitura de imagens por pessoas com deficiência mental: estudo de caso* (ANDREOLI, 2004). A oportunidade de permanecer como coordenadora do Programa Arte e Inclusão despertou meu interesse em transformar a experiência vivenciada no seu desenvolvimento em um desafio acadêmico. A dissertação colocou-me diante de aspectos que me eram totalmente desconhecidos, por ignorar e partilhar de conceitos de senso comum. Para minha surpresa, fiz diversas descobertas, dentre elas: a pessoa com deficiência observa e percebe a vida, tem opinião, sonhos e desejos; ela cria, tem imaginação; atribui ao desenho a cor de sua preferência, sua expressão e marca pessoal; tendo a oportunidade, ela pode argumentar sobre sua criação, sobre o clima, a novela, política e qualquer outro assunto. Foi possível perceber que aqueles alunos dispunham de muita vida, mas estavam ali escondidos sob os títulos e adjetivos que lhes eram atribuídos e, com isso, eram desqualificados e desacreditados. Naturalmente, como educadora e pesquisadora, busquei estudar e debater principalmente a capacidade cognitiva, expressiva e criativa desse grupo.

Sendo o tema amplo e complexo, busco nesta pesquisa dar prosseguimento ao que foi iniciado no estudo anterior. Porém, neste contexto, na expectativa de apresentar uma proposta que possa trazer novas perspectivas para a participação social das pessoas com deficiência.

O Programa Arte e Inclusão – Belas Artes realizou diferentes atividades que serão explicitadas adiante. Esclareço que neste trabalho relato aquilo que se refere exclusivamente às relações de ensino que ocorriam nas oficinas pedagógicas, em especial o que se refere às ações pedagógicas diante dos desafios que se apresentavam nas oficinas de arte. Meu objetivo neste estudo é estabelecer relações entre as ações de professores de artes e o desenvolvimento de alunos com deficiência. Algumas questões nortearam minha investigação: Como era a atuação dos professores? Quais recursos eram usados para desenvolver a percepção, distinguir os sentidos, estabelecer experiências criativas e novas relações sociais? Qual o papel do professor? Quais os indícios de possibilidades de desenvolvimento das funções mentais superiores de criação e imaginação?

Quero ressaltar que o propósito desta pesquisa é dirigir o olhar para um trabalho desenvolvido dentro dos pilares da arte-educação fundamentada na perspectiva histórico-cultural. Tenho como expectativa contribuir com o debate acadêmico e apontar caminhos que contribuam para a mudança de paradigmas a respeito da pessoa adulta com deficiência. Parto da premissa de que o desenvolvimento social cognitivo e expressivo alcança melhores resultados quando há uma prática educativa capaz de atuar dialogicamente (educador e educando).

Este estudo, como já mencionado, tem como foco a ação do professor na condução da prática pedagógica em oficinas de arte com adultos com deficiência que apresentam uma perspectiva de aprendizado bastante diferenciada. Ressalto que, na atuação das oficinas, o professor mencionado é, na verdade, um graduando dos cursos universitários oferecidos pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, que está na condição de professor em razão de cumprir uma atividade acadêmica, como estágio ou atividades complementares. (Em algumas situações, de forma excepcional, este graduando, após cumprir a atividade acadêmica, continuou na atividade de forma voluntária.)

A construção deste estudo teve como base teórica a perspectiva histórico-cultural, na figura do seu maior representante, Lev Semionovich Vigotski, porque seus pressupostos permitem refletir sobre as possibilidades de ensino de artes para adultos

com deficiência, a partir do deslocamento do foco do déficit inicial para a criação de oportunidades sociais, desenvolvimento e transformação.

Assim, dentro desta perspectiva, parti do princípio de que adultos com deficiência têm a possibilidade de aprender arte em oficinas, centros culturais e outros espaços e que isso pode trazer novas perspectivas para a participação social destas pessoas. Elas também podem se apropriar da linguagem artística dependendo das possibilidades criadas para seu sucesso. O professor de oficinas de arte, centros culturais e outros espaços de arte tem um papel fundamental na mediação dos signos culturais, o que pode trazer novas perspectivas para a participação social dessas pessoas.

Percurso metodológico

Lev S. Vigotski atuou em várias áreas buscando compreender a natureza e a constituição humanas – uma constituição não como uma ação passiva do meio, mas construída nas relações sociais (FREITAS, 2003).

Ao compreender que o desenvolvimento humano dá-se por um processo no qual a história, as relações sociais e a cultura ganham importância, abrimos um espaço maior para reconhecer que a pessoa com deficiência pode vir a apresentar um processo diferente de desenvolvimento. Apenas diferente. As pessoas com deficiência podem relacionar-se e construir valores com o grupo social.

Os indivíduos não só fazem parte de um lugar, comunidade, grupo, mas também os constituem. Pela linguagem, os signos e valores culturais são transmitidos, refletidos e transformados por outros.

Essa interatividade trazida pela linguagem abre uma perspectiva para o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias externo/interno, social/individual (FREITAS, 2007).

Sem as dicotomias, sem a rigidez, a concretude das ciências duras dá oportunidade para outros métodos de pesquisa, como este, em particular, classificado como qualitativo ou como análise explicativo-descritiva.

No estudo aqui desenvolvido fundamentei-me nesta perspectiva teórica que compreende as relações sociais como essenciais para a constituição das funções mentais superiores. Assim, como objeto de análise trago a prática pedagógica de quatro professoras que atuaram em distintos momentos da trajetória do Programa Arte e Inclusão – Belas Artes. As análises têm como propósito observar a prática desenvolvida e responder às minhas questões e a hipótese levantada, sob a ótica do referencial teórico eleito nesta pesquisa.

Ainda como processo metodológico, visitei quatro instituições de atendimento à pessoa com deficiência, tendo, dentre suas atividades, as oficinas de arte. O propósito dessas visitas foi conhecer o que é geralmente oferecido às pessoas com deficiência como atividade de artes.

Desta forma, este trabalho é constituído por quatro capítulos. O primeiro refere-se ao quadro teórico de referência, as concepções teóricas que subsidiam as reflexões e análises a partir do princípio humano, conforme se observa no primeiro artigo da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009):

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e eqüitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. (ONU, 2006).⁴

A partir desta exposição, esclareço que a pesquisa está calcada na perspectiva histórico-cultural, na visão de seu maior representante, Lev Semionovich Vigotski, por

⁴ A Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada na Organização das Nações Unidas (ONU), em 25 de agosto de 2006, tem como propósito defender e garantir a vida com dignidade para todas as pessoas com deficiência (ONU, 2006).

considerar que este teórico tem uma compreensão universal do ser humano. No seu entender, o ser humano não nasce humano; ele aprende a ser humano a partir da relação com o outro, em um processo educacional que transforma o biológico em cultural. E isto é válido para qualquer ser humano. Os processos são diferentes, de acordo com o contexto e as condições biológicas de cada um, mas todos são capazes. Dentro desta perspectiva, Vigotski aproximou, investigou e teorizou a respeito da pessoa com deficiência, possibilitando inúmeras pesquisas posteriores. E assim, diversas áreas das ciências têm fundamentado seus estudos em suas teorias.

Em sua trajetória intelectual e acadêmica, Vigotski assumiu uma atitude revolucionária: não aceitava os conceitos da psicologia vigentes por considerá-los carentes de pressupostos consistentes. Queria entender o homem a partir da origem e do desenvolvimento da espécie humana. E, dessa forma, encontrou na teoria marxista⁵ uma base para uma *psicologia marxista*; queria conhecer mais, não apenas se aproximar das palavras. Queria saber como se constrói uma ciência; desejava aprender o método de Marx. Assim, fundamentado neste pensador, Vigotski elaborou uma teoria de desenvolvimento considerando os aspectos dialético, histórico e cultural do indivíduo. Para ele, o indivíduo é um ser histórico inserido na história social humana.

Contribuem também para este trabalho os comentadores de Vigotski: Angel Pino, Sonia Mari Shima Barroco, Ana Luiza Smolka e Teresa Cristina Rego, que realizaram estudos e reflexões sobre os temas desenvolvimento humano, a linguagem como processo social, histórico e dialético, interação, mediação semiótica, recursos compensatórios, elaboração conceitual, imaginação e criatividade.

Nas áreas de arte e educação e nos segmentos arte-educação, arte/deficiência, o trabalho com arte possibilita que pessoas com paralisia cerebral e pessoas com deficiência intelectual desenvolvam uma produção artística. Contribuíram para o presente estudo os pesquisadores: Ernst Fischer, Luigi Pareyson, Herbert Read, Ana Mae Barbosa, Maria Heloisa Correa de Toledo Ferraz, Lucia Reily.

⁵ Refere-se à perspectiva histórico-materialista e dialética, estudo proposto por Marx e Engels. O referido estudo, dirigido ao social, principalmente no campo econômico, partia de uma concepção totalmente nova: linguagem e consciência são de natureza essencialmente social, pois nascem da necessidade de interação entre os homens (JAPIASSU; MARCONDES, 2001 p. 126).

No segundo capítulo, faço um breve relato da história do ensino da arte para pessoas com deficiência. Apresento três artistas com deficiência que alcançaram a profissionalização: Daniel Keplinger, Judith Scott e Evgen Bavcar, artistas que ultrapassaram os estigmas. Suas obras de arte alcançaram reconhecimento internacional em virtude de sua grande qualidade.

A razão de trazê-los a este trabalho não é discutir sua produção artística; tem, sim, o intuito de exemplificar e fortalecer minha argumentação sobre as possibilidades de pessoas com deficiência desenvolverem a imaginação e a criação artística.

O terceiro capítulo apresenta o Programa Arte e Inclusão – Belas Artes, sua história, contexto, princípios, atividades, metodologia e parcerias.

Minha expectativa, ao fornecer as informações apresentadas, é conseguir reunir elementos para ilustrar, exemplificar e idealizar como o Programa Arte e Inclusão desenvolveu-se, qual foi seu alcance, e ter parâmetros para compreender, relacionar e associar às análises do capítulo posterior.

O quarto capítulo traz as descrições das situações reportadas e as respectivas análises, enfocando as ações pedagógicas dos professores (graduandos) que tinham suas ações pedagógicas baseadas nos princípios da arte-educação.

Em razão de os princípios da arte-educação estarem voltados para a busca de um aprendizado significativo, a expectativa era verificar se, por intermédio das atividades propostas, o conhecimento de signos artísticos conseguia concretizar a aprendizagem, e se esta propiciava o acesso a outros espaços sociais.

A possibilidade reside nas particularidades da arte. Entre estas, trazer o sensível de cada pessoa, expor a emoção de quem faz a arte e, com isso, estabelecer um canal de comunicação e possível autonomia.

Com estes princípios, o capítulo teve como finalidade exemplificar e relacionar a prática pedagógica com as teorias apresentadas a fim de responder às questões e à hipótese levantada.

Também faz parte deste capítulo apresentar os dados das visitas a quatro instituições de atendimento à pessoa com deficiência e que oferecem oficinas de arte a

seus alunos. O propósito das visitas era conhecer o trabalho realizado nas oficinas de arte, saber quem é o profissional que está à frente da oficina e quais são as propostas de atividades.

As análises seguiram o método qualitativo, com foco na descrição e explicação.

1 QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA: CONCEITOS E PRESSUPOSTOS

Honrar um pensador não é elogiá-lo, nem mesmo interpretá-lo, mas discutir sua obra, mantendo-o, dessa forma, vivo, e demonstrando, em ato, que ele desafia o tempo e mantém sua relevância. (Cornelius Castoriadis).

Tudo que se estuda, que se fala e pensa tem uma história, um começo, uma razão de seu existir. E assim também é com o objeto deste estudo. Os conceitos que estruturam esta pesquisa foram constituídos por influências e transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que ocorreram na Europa e na Rússia nas primeiras décadas do século XX. Particularmente a Rússia, que, após sua principal revolução, em 1917, adotou o nome de União Soviética e passou a ter um governo socialista. Nesse momento, encontrava-se destruída, com uma população carente e em situação precária em muitos aspectos. Contava com a ciência para sanar seus problemas.

É neste cenário que Lev Semionovich Vigotski, o principal teórico que subsidia esta pesquisa, iniciou sua trajetória profissional. De origem bielorrussa, de uma família culta judaica, teve uma formação intelectual bastante ampla, abrangendo as áreas de medicina, psicologia, direito, pedagogia e arte. Atuou como professor, escritor e palestrante, mas foi como pesquisador, dando vazão à sua privilegiada capacidade de cientista, que seus estudos passaram a estar presentes nos mais diferentes temas e áreas (IVIC, 2010).

Vigotski dedicou-se a entender a natureza social do desenvolvimento humano. O interesse pelo tema teve início quando ministrou cursos de formação aos professores de crianças com deficiências. O tema estimulou seu interesse em buscar alternativas que auxiliassem os professores e alunos; também via nele uma excelente oportunidade para compreender os processos mentais humanos. Seus estudos eram

interdisciplinares, provinham de várias origens e temas, inclusive de âmbitos distintos, mas tinham como foco compreender, analisar e alcançar o conhecimento de como o ser humano constitui-se nas relações dialéticas, históricas e sociais, principalmente nos mecanismos que recebem o nome de funções psicológicas superiores, perfil característico da espécie humana, no qual identificamos a atenção, a memória, os pensamentos abstratos, o raciocínio dedutivo, a capacidade de planejamento, dentre outros.

Vigotski teve várias e diferentes influências em suas pesquisas. Entre elas estão os linguistas A. Potebnya e W. Humboldt. Ambos concebiam a área da linguística a partir de uma abordagem histórica e sua relação com o desenvolvimento do pensamento. É dentro desta mesma concepção histórica que ele se aprofundou no pensamento marxista.

Podemos identificar os pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos de sua obra na teoria dialético-materialista. As concepções de Marx e Engels sobre a sociedade, o trabalho humano, o uso de instrumentos, e a interação dialética entre o homem e a natureza serviram como fundamento principal às suas teses sobre o desenvolvimento humano, profundamente enraizado na sociedade e na cultura. (REGO, 2003, p. 32).

As extensões estabelecidas por estes teóricos, e que influenciaram suas pesquisas, contribuíram para que Vigotski desenhasse uma nova psicologia voltada para o estudo do comportamento humano a partir de uma perspectiva histórica e social e dos movimentos dialéticos das relações sociais (REGO, 2003). Como já dito, sua obra tem um grande alcance em muitas áreas, com maior destaque para a psicologia e educação.

Esta pesquisa é pautada no entendimento dialético das relações sociais estabelecidas na ação pedagógica do professor e do aluno, tendo como conceito principal a “compensação” – conceito exposto na obra *Fundamentos de defectologia*

(VIGOSTSKI, 1989,1997), originalmente publicada em 1929 (ainda sem tradução para o português, mas com duas publicações em língua espanhola: em 1989, versão cubana, e 1997, versão espanhola). Como dito, o tema principal deste estudo é a compensação como processo psicológico e pedagógico para o ensino da arte a pessoas com deficiência. Antes de adentrar neste tema propriamente dito, vou expor os principais pressupostos que orientaram os estudos do teórico bielorrusso. Naturalmente, dentro dos limites deste trabalho, os conceitos serão abordados a fim de subsidiarem as reflexões e as análises. São eles: cultura, linguagem, mediação semiótica, compensação e elaboração conceitual, arte e imaginação.

1.1 Cultura

A principal tese de Vigotski diz respeito à passagem do biológico para o cultural. Ao refletir sobre o desenvolvimento da pessoa, na perspectiva deste autor, seremos levados a valorizar o processo cultural em que o bebê humano está inserido ao nascer. O processo cultural é fundamental para que ele adquira condições de vida para se desenvolver. A figura do outro e as ações que ele produzirá em relação ao bebê (alimentação e cuidados gerais) garantirão sua sobrevivência. No caso dos animais, que agem por instinto, os filhotes, na ausência da mãe, são capazes de sobreviver sozinhos. Compreendo que o ser humano, ao nascer, ainda não é propriamente humano; não no sentido biológico, mas no social. Embora tenha nascido de um ser humano, o bebê ainda não adquiriu esta condição. Para tal é necessário que ele esteja inserido em um meio humano, e que suas ações sejam interpretadas pelo outro do seu meio social, porque desde que nascemos estamos inseridos em um processo cultural e precisamos que outro humano venha mediar a cultura para constituir a humanidade. A partir deste momento, todas as situações que surgirão estarão repletas de valores e significados culturais (PINO, 2005; REGO, 2003).

Assim, pode-se entender que a relação do homem com o mundo só é efetiva quando mediada por instrumentos e signos criados pelo próprio homem; a criação desses instrumentos é exclusiva da espécie humana (REGO, 2003).

Ao identificar, nas teses de Vigotski, a importância da mediação e o uso dos instrumentos dentro de uma relação dialética, percebemos a forte influência que Marx e Engels exerceram em seus pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos (REGO, 2003). Marx e Engels fundamentaram suas concepções sobre a sociedade a partir do estudo do trabalho humano, o uso de instrumentos e a interação dialética entre homem e natureza (REGO, 2003).

O nascimento biológico, chamado por Pino (2005) de “momento zero”, é também o momento do nascimento cultural. Ao nascer, o bebê está marcado por referências culturais. E são essas referências que, ao longo de seu crescimento, darão qualidade ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS): atenção, percepção, memória, linguagem, imaginação etc.

Em oposição ao senso geral da psicologia da época, que entendia o desenvolvimento psicológico como um processo natural, Vigotski afirma que o desenvolvimento humano dá-se pela cultura. E este pensamento leva-o a formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural, na explicação de Pino (2005). Nesta lei, Vigotski estabelece a origem social das FPSs e discorda de todas as correntes psicológicas que atuam sobre o prisma do geneticismo ou maturacionismo, no meio natural ou religioso. O estudioso bielorrusso afirma que sua origem não está no biológico, quando a criança nasce, mas no plano cultural em que ela está inserida, para aceder ao que ele chamou de “formas culturais maduras”, condutas que caracterizam a sociedade humana.

Outra afirmação, igualmente polêmica, segundo Pino (2005, p. 88), é de que a “cultura é o produto, ao mesmo tempo da vida social e da atividade social do homem”. Para Pino (2005), esta afirmação não é mais uma entre tantas outras. Ele dá a pista para compreender que se trata de uma das teses mais importantes de Marx e Engels a respeito da natureza e do homem, contexto em que traz a cultura à sua verdadeira dimensão. Explica Pino:

Nesse enunciado tão simples, Vigotski está afirmando duas coisas: 1) que a cultura é uma “produção humana”; e 2) que esta produção tem

duas fontes simultâneas: a “vida social” e a “atividade social no homem”. [...] Ao dizer que a cultura é o “produto” da vida social e da atividade social, está afirmando que ela é obra do homem e, por conseguinte, que não é obra da natureza. [...] Entre cultura e natureza existe uma linha divisória que as separa e que as une e essa linha passa pelo homem, ao mesmo tempo natureza e agente da sua transformação; portanto alguém capaz de produzir cultura, mas incapaz de criar a natureza. (2005, p. 89).

A importância dessa observação é compreender de onde Vigotski parte para fazer tal afirmação e, principalmente, porque dela nascem também todos os outros pressupostos de sua obra.

Neste raciocínio, ele estabelece a seguinte correspondência: o que se refere às funções inferiores, elementares ou biológicas está relacionado ao plano da natureza; o que se refere às funções superiores está relacionado ao plano da cultura. E, com isso, observa-se que existe, ao mesmo tempo, ruptura e continuidade. Explica Pino:

Ruptura pela ação transformadora que o signo (sistemas simbólicos) exerce sobre as funções naturais que passam a operar sob as leis da história. Continuidade porque as funções superiores (culturais) pressupõem, necessariamente, uma base natural, biológica, que as torne possíveis e concretas. (2005, p. 89).

Assim, mesmo que o homem transforme e crie um modo simbólico para a natureza, ela continua sendo uma realidade natural; o homem transforma a natureza adaptando-a a seus objetivos, como interesses que garantam condições para viver de acordo com o que ele estabeleceu como ideal a partir da cultura.

Para transformar a natureza, o homem precisa de instrumentos e símbolos. Assim, pode-se compreender que os instrumentos e os símbolos são construções contemporâneas e complementares estabelecidas pela própria cultura. O homem difere

de outro espécime animal justamente porque ele modifica a natureza, constrói um instrumento para usar de acordo com o que foi estabelecido pela cultura.

1.2 Pensamento e linguagem

Pensamento e linguagem são os temas de maior complexidade na obra de Vigotski. Este psicólogo, de forma densa, estuda a linguagem e sua relação com o pensamento, sobretudo as raízes genéticas destes dois processos, em que ambas as áreas relacionam-se (REGO, 2003).

Vigotski busca vários autores em seus estudos, incluindo Marx, que concebe a linguagem como fruto da interação social.

Assim como Vigotski, Bakhtin (1981), em seu livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, concebe a linguagem como produto da interação social. Segundo o autor, a palavra é uma ponte entre mim e o outro, do que podemos depreender que é na interação que se produz o fenômeno da linguagem, e ela sempre carrega um índice de valor social.

Segundo a perspectiva histórico-cultural, a criança constitui-se como sujeito por meio da aquisição da linguagem, a partir das relações sociais construídas e vivenciadas que permitem ao sujeito compreender o mundo exterior (objetos e ações ao seu redor) por meio de palavras isoladas ou de suas combinações.

A linguagem é um recurso humano que possibilita a comunicação entre dois seres. Sendo um dos principais instrumentos do mundo cultural, por ela conseguimos nomear os objetos, criar uma palavra, dar ideia do sentimento, ir além da própria experiência; conseguimos descrever os fatos que ocorreram, como também teremos palavras, sinônimos, para explicitar as sensações recebidas. Também são esses fatos que nos diferem dos animais.

A linguagem é um meio de comunicação e somente mais tarde tornou-se um meio do pensamento, reforçando a ideia do processo cultural nesta constituição. Como explica Vigotski (1997), vale ressaltar que nesse processo, tudo que foi interno no

desenvolvimento das FPSs, foi externo anteriormente, e as relações entre funções mentais superiores foram uma vez as relações reais entre os homens. Eu me relaciono comigo mesmo como as pessoas relacionam-se comigo. A palavra é a responsável por todo esse processo (VIGOTSKI, 1997).

A linguagem é constitutiva da atividade mental humana, sendo, ao mesmo tempo, pessoal e social. É meio de comunicação capaz de produzir reflexão, compreensão, crítica e consciência de si mesmo. Ela precisa da ação do outro para concretizar-se. No processo e na multiplicidade das funções e relações, produz significados que atuam no indivíduo e lhe dão a oportunidade de perceber e conhecer o mundo. Assim, ela é um produto histórico.

A linguagem desempenha um grande papel que assegura um melhor fluxo do pensamento. A questão que mobilizou os estudos de Vigotski foi em relação à ação individual da linguagem e do pensamento. Em um primeiro momento, como hábito da psicologia, compreende a consciência como um todo único; pode-se considerar que ambos, linguagem e pensamento, estariam imbricados. Esta é uma questão que mobiliza diversos estudos, oscilando, como expõe Vigotski (2010), entre a plena identificação e a plena fusão do pensamento com a palavra, e entre sua plena separação e dissociação. O cerne desta questão é entender o que são o pensamento e a linguagem. Em que medida estão imbricados, separados, opostos ou são complementares? Como há vários caminhos para compreender esta questão, uma possibilidade de resposta, diz Vigotski (2010), é que os processos que movimentam a linguagem desempenham um papel que vem assegurar o melhor fluxo do pensamento. Passa também a ser um recurso de interpretação do material verbal; a linguagem interior contribui para a fixação e a unificação de matéria apreendida.

A palavra é um excepcional ato verbal do pensamento, ato esse que reflete a realidade, por vezes de forma diversa daquela como está refletida nas sensações e percepções imediatas. O significado é parte inalienável da palavra. Sem significado, a palavra é um som vazio. A palavra e o pensamento, socialmente, reproduzem-se de forma dinâmica e articulada. Assim, ao longo do tempo, sofrem mudanças em razão das práticas sociais que podem ser entendidas como necessidades de sobrevivência

que levaram a uma aproximação cada vez maior dos membros de determinada sociedade, fazendo com que, neste processo, eles tivessem cada vez mais o que dizer uns aos outros.

1.3 Mediação semiótica e processos de significação

O interesse de Vigotski pela semiótica extrapola, portanto, suas preocupações com a arte e a literatura. Ele fala do signo linguístico, não como linguista, mas como pensador da natureza simbólica do ser humano. (PINO, 2005, p. 135).

Vigotski concentrou seu estudo no entendimento das funções psicológicas superiores, aquilo que, para a psicologia, compreende os processos de atenção, memória, emoção, pensamento, linguagem, dentre outros.

Segundo o entendimento de Vigotski, o psiquismo humano desenvolve-se a partir das relações sociais que se iniciam no nascimento. O bebê precisa do *outro* para dar sentido e significação a seus gestos, choros e expressões.

Na concepção de Vigotski, explica Pino (2005), a natureza humana difere da do animal porque ela tem a capacidade de transformar a natureza – não apenas transformar, como também criar os próprios instrumentos para realizar as transformações. A este processo chamamos de cultura: criação e apropriação dos valores culturais por parte dos indivíduos de acordo com o estabelecido socialmente, isto é, mediados por essa mesma sociedade.

Mediação é uma questão que ocupa um lugar central na obra de Vigotski. Pino (2005) relata que, para o estudioso bielorrusso, dois fatores foram importantes e levaram-no a preocupar-se com a mediação semiótica. O primeiro fato é sua ligação, desde a infância, com as artes, especialmente a literatura e o teatro. Esse interesse manifestou-se tanto na leitura, na escrita e no pensamento das obras dos grandes poetas russos, como Pushkin, Tolstoi, Dostoiévski e outros. Esses estudos literários

foram tão relevantes que o levaram à sua dissertação de mestrado, com tema *Psicologia da arte* (1999), em 1925. O segundo fato é como Vigotski interessa-se pelo tema de forma diferente de outros autores, que tinham razões exclusivamente linguísticas ou cognitivas. Para ele, a mediação tinha a possibilidade de explicar a natureza social e cultural das funções mentais superiores. Com base no conceito de mediação instrumental trazido por Marx e Engels, referindo-se ao trabalho social, Vigotski busca o conceito equivalente de mediação semiótica no plano psicológico (PINO, 2005).

As funções mentais superiores são desenvolvidas pela ação de um signo. O signo permite ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes e estabelecer relações mentais na ausência das próprias coisas. Permite planejar a ação e transitar entre presente, passado e futuro.

Vigotski afirma que “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VIGOTSKI, 2003, p. 53-54). Para ele, essa característica humana é fundamental por permitir que a criança aprenda, não somente pela própria experiência, mas pela experiência do outro, o que significa que não precisa começar do zero e que a cultura e as gerações anteriores exercem um papel importante em seu desenvolvimento.

1.4 Compensação/supercompensação: conceitos norteadores

O desenvolvimento da pessoa humana foi o que mobilizou os estudos de Vigotski. Seu interesse era tão grande que ele foi cursar medicina para compreender melhor a pessoa humana e seu desenvolvimento. No entanto, ele não atuou diretamente nesta área. Seu interesse estava na psicologia e pedagogia, tanto que suas pesquisas nessas áreas do conhecimento são complementares entre si.

Um exemplo dos estudos e observações refere-se à ocasião em que ministrou cursos de formação a professores e, ao ouvir suas dúvidas a respeito de seus alunos

com deficiência, interessou-se em descobrir recursos e métodos que auxiliassem a prática pedagógica. Ele se dedicou a este novo tema e o estudou por muitos anos. Tempos depois, quando foi convidado a dirigir o Instituto de Psicologia em Moscou, fundou o Instituto de Estudos da Deficiência e trabalhou simultaneamente nos dois, e ainda dirigiu o departamento de educação voltado para a deficiência, o Narcompros.⁶

Os resultados dos estudos e pesquisas a respeito das pessoas com deficiência foram publicados na obra *Fundamentos de defectología* (1989, 1997).

Nessa obra, Vigotski apresenta suas concepções relativas ao trabalho com as pessoas com deficiência, propõe um novo entendimento para o conceito de “compensação” e o faz a partir de críticas ao sistema vigente. Suas críticas foram embasadas em uma extensa pesquisa nos autores expoentes na área da psicologia como: Stern, Adler, Pavlov, Belterev, entre outros. Seu intuito era elaborar um material atual profundo que contribuísse com mudanças daquilo que ele chamou de “velha defectologia”.

Defectologia, terminologia usada no final do século XIX e início do século XX, era o campo que estudava a pessoa com deficiência em qualquer aspecto – físico, sensorial ou intelectual.

A primeira crítica era dirigida ao sistema de avaliação que usava a escala métrica do pedagogo e psicólogo Alfred Binet e do neurologista russo G. I. Rossolimo. Estes cientistas formularam suas concepções baseados no aspecto quantitativo.

Com ajuda destes métodos, pode-se determinar o grau de insuficiência intelectual, mas não se caracteriza a deficiência em si e nem a estrutura interna da personalidade que ela cria. [...] Segundo Lipmann, podemos denominar estes métodos medições, mas não investigações da capacidade [...] já que estabelecem a capacidade, mas não seu gênero e tipo. [...] O mesmo também ocorre a outros métodos pedológicos de estudo da criança deficiente, métodos não apenas psicológicos, mas

⁶ Narcompros (grafia em russo, *narkompros*): Comissariado do Povo. Refere-se a um departamento educacional e cultural equivalente ao Ministério de Educação e Cultura, criado após a Revolução Soviética, em 1917.

que abarcam outros aspectos do desenvolvimento infantil (anatômico e fisiológico). Também aqui as proporções, o tamanho, a escala constituem as categorias fundamentais da investigação, como se todos os problemas da defectologia fossem problemas de proporção e toda a diversidade dos fenômenos estudados pela defectologia fosse englobada por um único esquema “menos-mais”. Em defectologia começou-se antes a calcular e a medir antes de experimentar, observar, analisar, diferenciar e generalizar, descrever e definir qualitativamente. (VIGOTSKI, 1997, p. 11, tradução nossa).

Suas reflexões e argumentos opunham-se à ideia de buscar o entendimento da pessoa com deficiência a partir de uma concepção puramente biológica. A esse aspecto ele fez a seguinte afirmação (entre outras): “a deficiência não é tanto de caráter biológico, mas social” (VIGOTSKI, 1989, Prefácio; tradução nossa), e com esta frase viria uma explicação:

o desenvolvimento que se observa nas pessoas com algum tipo de defeito deve-se essencialmente à ausência de uma adequada educação baseada em métodos e procedimentos especiais que permitam um desenvolvimento semelhante ao das pessoas sem deficiência. (VIGOTSKI, 1989, p. 1-2, tradução nossa).

Para ele, as crianças deficientes, no processo de ensino e aprendizagem, não se diferenciam das crianças sem deficiência; elas podem assimilar, adquirir conhecimento, desenvolver suas habilidades de maneira semelhante às da mesma faixa etária. Por essa razão, não podemos conceber a educação das pessoas com deficiência baseados apenas nas características da deficiência, sem levar em conta sua história pessoal. É por isso que se torna imprescindível investigar, utilizar métodos, procedimentos e técnicas específicos, para conseguir o desenvolvimento pleno. Vigotski ainda advertiu a escola a perceber que ela seguia, como herança, modelos europeus tendenciosos, burgueses, filantrópicos, ou religiosos.

Compreendo que nesta advertência Vigotski estava fazendo um alerta, uma denúncia. A escola que opta por atuar dentro destes parâmetros tendenciosos citados por ele muito possivelmente incorrerá em uma prática pedagógica segregante ou valorizará o processo “quantitativo”, excluindo, naturalmente, qualquer pessoa que não se enquadre no modelo estipulado. Exemplificando:

a criança cujo o desenvolvimento é afetado por uma deficiência não é simplesmente menos desenvolvida que as crianças sem deficiência da mesma idade; é uma criança cujo desenvolvimento é distinto. (VIGOTSKI, 1989, p. 3, tradução nossa).

As autoras Dainez e Smolka (2014) relatam que Vigotski defendia um sistema educacional único que permitisse às crianças com deficiência e às sem deficiência serem integradas em um único sistema educacional. Ao propor essa alternativa ele tinha em vista a ideia de compensação, porém, na ocasião, duas vertentes ditavam os procedimentos pedagógicos e sociais: uma referia-se ao “dom” que, como no período medieval, atribuía à pessoa com deficiência uma força divina, e que esta força especial compensaria sua deficiência. A outra era de ordem biológica, e esta se referia a uma função perceptiva ausente que seria compensada naturalmente por outro órgão. Em uma predisposição orgânica nos casos da deficiência sensorial, outro órgão faria a compensação. Nos dois exemplos, o desenvolvimento humano era avaliado por aquilo que é mensurável. Este fato limitava-se a uma análise mais restritiva, por basear-se no déficit orgânico.

Vigotski não concordava com essas abordagens por terem um viés naturalista; por conseguinte, a compensação seria uma correção automática biologicamente e mais relacionada ao caráter médico. A pedagogia assumia uma ação terapêutica, e não educacional. Segundo Dainez e Smolka (2014, p. 11), Vigotski defendia que “a função da educação é a criação de novas formas de desenvolvimento”.

Embora seus estudos fossem calcados no conceito da compensação e da supercompensação do psicólogo austríaco Alfred Adler, Vigotski discordava do

entendimento dele e justificava a impossibilidade de compreender o desenvolvimento humano apenas pelos aspectos biológicos, fazendo as seguintes afirmações:

o que decide o destino e a personalidade, em última instância, não é o defeito em si, mas suas consequências sociais sua realização sociopsicológica. Neste sentido, é obrigatório que o psicólogo compreenda cada ato psicológico não só na vinculação com o passado, mas também com o futuro da personalidade. [...] Em essência, esta concepção dos fenômenos psicológicos não só a partir do passado, mas também com referência ao futuro, não significa nada mais que a exigência dialética de compreender os fenômenos em eterno movimento. (VIGOTSKI, 1997, p. 44-45; tradução nossa).

Assim como a vida todo organismo está orientada por sua exigência biológica de adaptação, a vida da personalidade está orientada por suas exigências do ser social. Não podemos pensar, sentir e querer atuar sem que tenhamos uma finalidade. (ADLER, 1927, apud VIGOTSKI, 1997, p. 45; tradução nossa).

Com base nesta ideia, considero que, na vida da pessoa com deficiência, não há muito espaço para suas querências, desejos e mesmo autonomia. Mesmo a educação não prevê e não compreende que o desenvolvimento da pessoa com deficiência é semelhante ao da pessoa sem deficiência. Foi o que Vigotski (1989, 1997) apontou ao criticar a “velha defectologia”, em que o princípio pedagógico era centrado na própria deficiência. Esse recurso não permite um amplo desenvolvimento e faz com que o deficiente fique acomodado, viciado naquilo que é mais prático; não oferece a possibilidade de usar e descobrir os recursos psicológicos que darão “compensação” à sua deficiência, ou seja, criar outras vias que possibilitem sua participação social de forma completa.

Para Vigotski, compensação é o processo psíquico que permite a “formação de uma consciência de supersaúde ao organismo enfermo, a formação da supereficiência procedente da insuficiência, a transformação do defeito em talento, capacidade e inteligência” (VIGOTSKI, 1989, p. 28).

Neste trabalho, procurei estabelecer relações entre as ações dos professores – que buscavam novas formas para que os alunos superassem suas dificuldades iniciais – e o desenvolvimento das artes visuais de adultos com deficiência.

Parto da ideia de que a compensação constitui um processo auxiliar, substituto ao processo natural de desenvolvimento motor, perceptivo, sensorial. Quando o processo natural de desenvolvimento não é possibilitado, o indivíduo com deficiência pode eleger outras formas que lhe permitam estar no mundo e relacionar-se com ele.

À luz da perspectiva histórico-cultural, Vigotski elabora sua teoria de compensação e supercompensação. Inspirado nos estudos dos psicólogos Adler e Stern sobre compensação, elege como princípio o conceito de Stern: “*Todo lo que no me destruye me hace más fuerte*” ou seja, tudo que não me destrói me fortalece. Enquanto Stern considerava que “da debilidade surge a força e das insuficiências, as capacidades” (STERN apud VIGOTSKI, 1989, p. 27, tradução nossa), Adler criava uma nova corrente psicológica denominada “psicologia individual” e uma teoria sobre a personalidade, seu desenvolvimento em um sistema integral e uma teoria acabada sobre a psique. Esses estudos levam à ideia da compensação e da supercompensação. Diz Vigotski que a supercompensação é tão comum em nosso cotidiano que é possível identificar este fenômeno em várias áreas da vida orgânica; sua atuação é tão presente que pode ser considerada um eixo fundamental na vida do organismo. E, para ilustrar, cita o seguinte exemplo: “Se injetarmos em uma criança saudável o vírus da varíola, ela sofrerá uma leve enfermidade e depois sua recuperação garantirá sua imunidade por muitos anos” (VIGOTSKI, 1997, p. 41, tradução nossa). Com este exemplo ele atribui o adjetivo de paradoxo para enfatizar a ação da supercompensação.

A supercompensação é fato recorrente no organismo. Mencionando outro exemplo: um organismo com alguma moléstia recebe uma droga para combater o vírus

causador da doença na expectativa de que esta droga, em uma batalha, provoque o organismo a combater o vírus invasor. A expectativa de que o organismo irá reagir e superar a enfermidade é a mesma e ocorre na medicina, na pedagogia, na terapia e na educação.

Ao observar o funcionamento do organismo, Adler estabeleceu correspondências com os órgãos, como rins e pulmões: em caso de enfermidade, outro membro assume as funções, desenvolvendo a compensação. Vigotski reconhece a importância dos estudos de Adler, mas afirma que tanto *pode* como *deve discordar* deste psicólogo austríaco quando ele atribui ao “processo de compensação um significado universal em qualquer desenvolvimento psíquico” (VIGOTSKI, 1997, p. 15; tradução nossa). Porém complementa que nenhum estudioso da defectologia questionará a maneira de entender a personalidade do defeito e o desenvolvimento do processo compensatório e assegura:

o mais importante é que junto com o defeito orgânico estão dadas as forças, as tendências e as aspirações a superá-lo e nivelá-lo. [...] Não há necessidade de ser adleriano e nem compartilhar os princípios de sua escola para reconhecer a exatidão destas teses. (VIGOTSKI, 1997, p. 16, tradução nossa).

Adverte Vigotski (1997), no entanto, que a compensação é um processo, e nem sempre tem sucesso; há variáveis que devem ser consideradas. Inclusive deve-se observar que o processo de compensação é orgânico e psicológico, de criação e recriação da personalidade da criança.

Em geral, a pessoa com deficiência tem em si um sentimento, uma consciência de menos-valia, em consequência de sua deficiência. Isto resulta na busca de valorização e posição social. Esse sentimento converte-se na força principal para o desenvolvimento psíquico.

A educação de crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que, simultaneamente com o defeito, também existem as tendências psicológicas de orientação oposta, as possibilidades compensatórias para superar o defeito. São estas, precisamente, as que aparecem em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas em um processo educativo como sua força motriz. (VIGOTSKI, 1997, p. 47, tradução nossa).

A teoria fornece elementos para que o educador desempenhe suas funções de forma diferenciada, ou seja, ela possibilita que o educador, como prática, observe as necessidades do aluno com deficiência e, nesta prática, encontre recursos que auxiliem seu processo de aprendizagem, inclusive solicitando ao aluno que aponte caminhos para que ele o ajude a executar as atividades. É preciso priorizar as necessidades do aluno e reconhecer que ele, como ser humano, apresenta necessidades individuais. Ele não é uma categoria, um padrão de comportamento, por essa razão poderá executar qualquer atividade porém de forma diferente, por caminhos por vezes diferentes. Poderá executar em maior tempo do que outro aluno, mas certamente cumprirá a tarefa.

Para isto, em um sentido de parceria, o pedagogo deve reverter o sentimento de menos-valia buscando recursos que auxiliem na execução da tarefa. Mesmo porque, o resultado só será possível se a própria pessoa com deficiência tiver interesse na mudança. Porque a força motriz capaz de reverter a situação e encontrar um processo compensatório está dentro dela mesma, e somente se estiver interessada será capaz de colocá-la em funcionamento. Um clássico exemplo citado por Vigotski (1997) é o de Hellen Keller, que nasceu cega e surda. Hellen encontrou na professora Anne Sullivan a parceria que necessitava para despontar e tornar-se mundialmente conhecida. Quando a professora Anne a encontrou, ela vivia isolada, não se comunicava e era analfabeta, mas graças ao trabalho pedagógico e à parceria de ambas, uma grande transformação aconteceu. Quando faleceu, em 1968, Hellen Keller não era apenas uma

pessoa cega e surda; era uma ativista da causa da pessoa com deficiência, jornalista, artista, escritora, conhecida mundialmente e condecorada em muitos países.⁷

Os textos que compõem o livro *Fundamentos de defectologia* foram escritos nas primeiras décadas do século XX. Lastimavelmente, quase um século depois, as escolas dirigidas a pessoas com deficiência ainda se enquadram no que Vigotski escreveu referindo-se às escolas do século XIX: “A educação está debilitada por suas tendências de comiseração e filantropia, está envenenada com o tóxico do estado enfermo e da debilidade. [...] Precisamos de ideias audaciosas e fortalecedoras” (1989, p. 55, tradução nossa).

Na atualidade, encontramos diversas leis que orientam e que podem possibilitar algumas ideias “audaciosas”, mas ainda encontramos muita resistência à mudança. Em algumas situações, acredita-se que um espaço exclusivo, uma escola especializada, seja o melhor recurso para garantir qualidade ao atendimento à pessoa com deficiência.

Da experiência que trago, penso que, se o aluno com deficiência estiver matriculado na escola com outros sem deficiência, a possibilidade de usar sua força motriz é maior. Mas será necessário fornecer-lhe condições para que o desenvolvimento ocorra. Nas oficinas de arte do programa aqui apresentado tivemos a oportunidade de observar os alunos que demonstravam maior habilidade, destreza no trato com as linhas, pinturas e outros maneirismos artísticos. Quando estes alunos eram observados por outros com maiores dificuldades na realização de alguma atividade, podíamos perceber nestes últimos uma mudança em sua postura corporal e expressão facial. Procuravam fazer seu trabalho de maneira diferente; procuravam olhar o desenho dos outros colegas; por vezes até copiavam e aguardavam ansiosos os comentários dos professores. No meu entender, pareciam compreender que o comentário era uma avaliação, um caminho para sua melhor elaboração artística.

Na ocasião em que eram convidados a comentar sobre seu trabalho, mesmo que o comentário estivesse, efetiva ou aparentemente, desarticulado do trabalho em si, percebia-se a responsabilidade que envolvia aquela ação, a importância de manifestar sua opinião.

⁷ Sobre Hellen Keller, veja: <<http://www.ethelrosenfeld.com.br/personalidades4-hellenkeller.htm>>.

Desta forma, entendo que quando o aluno é convidado a expressar sua opinião, está produzindo novas experiências e vivências na inter-relação com o professor e os colegas. E elas, por sua vez, tornam-se processos compensatórios mediados pelos signos da linguagem e da cultura.

1.5 Arte e imaginação

Ora, nenhuma obra de arte pode existir a não ser como produto de si mesma e jamais como substituição. (Mario Pedrosa).

A arte não reproduz o invisível, torna visível. (Paul Klee)

A arte não seria uma tentativa de explicação do mundo, mas de assimilação de seu enigma. Se a ciência e a filosofia pretendem explicação do mundo, esse não é o propósito da música, da poesia ou da pintura. A arte, abrindo mão das explicações, nos induz ao convívio com o mundo inexplicado, transformando sua estranheza em fascínio. (Ferreira Gullar).⁸

Falar de arte é falar de uma magia que envolve tanto quem faz enquanto faz quanto quem a aprecia e se insere naquele universo, seja de cores, letras ou sons. Fischer (1979) afirma que a arte é necessária ao homem, que desta forma, pode conhecer e mudar o mundo; ao mesmo tempo, para ele, torna-se necessária em razão da magia que lhe é inerente.

⁸ Textos extraídos da seleção de definições do livro *Arte é o que eu e você chamamos de arte: 801 definições sobre arte e o sistema da arte* (MORAES, 2000, p. 34, 38, 41).

Milhões de pessoas leem livros, ouvem música, vão ao teatro e ao cinema. Por quê? Dizer que procuram distração, divertimento, a relaxação é não resolver o problema. Por que distrai, diverte e relaxa o mergulhar nos problemas e na vida dos outros, o identificar-se com tipos de um romance, de uma peça ou filme? Por que reagimos em face dessas “irrealidades” como se elas fossem a realidade intensificada? Que estranho, misterioso divertimento é esse? E se alguém nos responde que almejamos escapar de uma experiência sem riscos, então uma nova pergunta se apresenta: por que nossa própria existência não nos basta? Por que esse desejo de completar a nossa vida incompleta através de outras figuras e de outras formas? Por que, da penumbra do auditório, fixamos nosso olhar admirado em um palco iluminado, onde acontece algo que é fictício e que tão completamente absorve nossa atenção?

É claro que o homem quer ser mais do que ele mesmo. Quer ser um homem total. Não lhe basta ser um indivíduo separado; além da parcialidade da sua vida individual, anseia uma “plenitude” que sente e tenta alcançar, uma plenitude de vida que lhe é fraudada pela individualidade e todas as suas limitações; uma plenitude na direção da qual se orienta quando busca um mundo mais compreensível e mais justo, um mundo que tenha significação. (FISCHER, 1979, p. 12).

Desde a pré-história a humanidade comunica-se por meio de linguagens. São as várias linguagens construídas por signos culturais que tecem tramas e revelam os sentidos e os significados. Entre esses sentidos, significados e tramas temos a arte. Arte é um espaço na vida humana e uma linguagem de comunicação. Um espaço que Fischer (1979) entende ser capaz de preencher as lacunas emocionais humanas oferecendo, por intermédio da vivência artística, a sensação de totalidade que o homem busca ao longo de sua vida. Vigotski comenta: “a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido” (1999, p. 307).

Costa (2004) infere que as reações expressivamente humanas são traduzidas por meio de signos articulados, propiciando nosso entendimento do sentimento: se é de dor ou alegria. E quando queremos relatar um fato vivenciado, podemos ser tão convincentes em nossa interpretação que somos capazes de fazer nosso interlocutor rir ou chorar. Da mesma forma, podemos elaborar gestos para contar uma história e, por meio deles, proporcionar prazer e emoções, e a partir desse momento estaremos transformando essa linguagem em arte.

No intuito de conceituar arte, relacionar seus significados e, posteriormente, tê-los como contribuição nas análises, busquei na obra de Luigi Pareyson⁹ (2001) os elementos para desenvolver tais conceitos.

É a partir dos estudos de arte e estética, sobretudo em sua obra *Os problemas da estética* (2001), que o filósofo apresenta sua definição de arte e levanta questões relativas à estética e à poética. Nesta obra ele conceitua sua teoria da formatividade.

Para Pareyson (2001), a arte tradicional define-se em três concepções: a arte como *fazer*, como *conhecer* ou *expressar*. Segundo o autor, as três concepções, em alguns momentos, associam-se entre si de diversas maneiras; em outros momentos, distanciam-se. É importante compreendê-las: mesmo que façam, ou não, combinações, elas permanecem, em definitivo, as três definições da arte.

A arte como *fazer* foi valorizada na Antiguidade. Ela tinha o caráter do fazer, ou seja, era valorizado o trabalho manual, o fabril, a técnica. Não havia uma distinção entre o teórico da arte e sua atividade artesanal.

A arte como *conhecer* é o entendimento de que ela é contemplação, reflexão e apreciação. Valorizar essa concepção é desmerecer a execução da imagem; nesse sentido, “a arte ignora qualquer outro fazer que não seja aquele implícito no próprio conhecer” (PAYERSON, 2001, p. 24). Mas “a arte revela, frequentemente, um sentido das coisas e faz com que um particular fale de um modo novo e inesperado, ensina uma nova maneira de olhar e ver a realidade; estes olhares são reveladores, sobretudo

⁹ Importante filósofo italiano, falecido em 1991, que dedicou sua vida ao estudo da existência humana com base na filosofia alemã voltada a temas de hermenêutica, filosofia da religião e estética.

porque são construtivos, como o olho do pintor, cujo ver já é um pintar e para quem contemplar se prolonga no fazer” (PAYERSON, 2001, p. 25).

A teoria da formatividade diz respeito ao fazer da arte, o aspecto que é produtivo, realizador e executivo; mas deve-se considerar que outras funções humanas também são realizadoras e executivas. Porém, a arte tem uma particularidade que não é somente o “fazer”; ela também é invenção, e segundo as regras

ela é um fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer. A arte é uma atividade na qual execução e invenção procedem *pari passu*, simultâneas e inseparáveis, na qual o incremento de realidade é constituição de um valor original. Nela concebe-se executando, projeta-se fazendo, encontra-se a regra operando, já que a obra existe só quando é acabada, nem é pensável projetá-la antes de fazê-la e, só escrevendo, ou pintando ou cantando é que ela é encontrada e é concebida e é inventada. (PAREYSON, 2001, p. 26).

Para Pareyson, o importante no fazer artístico é o processo em que o artista realiza a obra. Ao mesmo tempo em que está delineando a forma da obra, ele está, simultaneamente, demonstrando como fazê-la. A construção da obra e a ideia da obra caminham juntas, ao mesmo tempo. É nesta relação que entendo a produção artística dos alunos que serão citados nesta pesquisa. A obra foi construída a partir da orientação do professor. Nossa análise não diz respeito à qualidade artística, mas ao processo didático-pedagógico que levou os alunos a tal resultado.

1.5.1 Arte-educação

Educação é o resultado de um processo no qual o sujeito, por intermédio de outro, desenvolve suas capacidades psíquicas, intelectuais e morais. São ações que

proporcionam a assimilação dos hábitos, costumes e valores de uma comunidade. É um processo de transformação.

O objetivo da educação, portanto, só pode ser o de desenvolver, juntamente com a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo.

Ela pode ser uma maneira única de falar ou de sorrir – mas que contribui para a variedade da vida. Mas pode ser uma maneira única de ver, pensar, inventar, expressar a mente ou a emoção – e, neste caso, a individualidade de um homem pode constituir um incalculável benefício para toda a humanidade. (READ, 2001, p. 6).

A educação, ao mesmo tempo que propõe o desenvolvimento individual, está construindo um espaço social por intermédio do “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, artigo 2º).¹⁰

A educação é um processo individual, mas esse espaço é construído para ser compartilhado. O homem, quando desenvolve uma atividade consciente, conhece a finalidade de seu trabalho, pode modificá-lo quando necessário e tem poder de decisão, transformação e criação. Ele constrói um espaço valoroso. Não apenas vive, mas existe, e sua existência é histórica (FREIRE, 2013, p. 124).

O mesmo acontece com a arte. Não há arte se ela não for vista, compartilhada, significada e, principalmente, se não houver trocas.

Desde os primórdios da civilização a arte ocupa um espaço que a torna essencial ao social, seja na ação mística, política ou religiosa. Ela atua diretamente na humanidade de cada um, tanto para o indivíduo que a produz como para o indivíduo que a consome. Ela manifesta criatividade, sensibilidade, autoconhecimento e proporciona a interação entre uns e outros.

¹⁰ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada em 20 de dezembro de 1996.

A arte não é apenas algo que encontramos nos museus e nas galerias de arte, ou em antigas cidades como Florença e Roma. A arte, seja lá como a definimos, está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos. (READ, 2001, p. 16).

O artigo 26 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) diz: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Que a legislação nacional reconheça a importância da arte para o desenvolvimento humano é um grande avanço. Mas isso não é o suficiente. É necessário garantir que de fato a legislação venha aprimorar a formação artística e estética dos estudantes (FERRAZ; FUSARI, 2009).

A associação das duas áreas – arte e educação – estabelece a compreensão de que ambas detêm o mesmo grau de importância na vida humana e juntas possibilitam a capacidade de transformação de modo satisfatório e rico em trocas.

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (BRASIL, 1997, p. 19).

O caminho da arte parece ser o ideal contra a vida mecânica, contra a alienação. A experiência com a arte possibilita o contato com outro tipo de emoção, que parte do interior de cada indivíduo. Ela oferece uma dimensão que aproxima os indivíduos de forma singular e plural. Dada sua importância – em razão de ambas as áreas estarem associadas ao desenvolvimento humano –, por que não trazer essa experiência para os alunos com deficiência? É preciso entender que a confluência das duas abre perspectivas que podem produzir no indivíduo com deficiência a compreensão de seu processo de sentir, de conceber e dimensionar a emoção. Esse conhecimento é

relevante porque permite o acesso ao mundo simbólico e, como resultado, o desenvolvimento da subjetividade, da consciência e da autonomia.

1.5.2 Imaginação e criação

Vigotski teve na arte a base para o desenvolvimento de muitos de seus estudos. Contrariou as concepções inatista e cognitivista do desenvolvimento humano e percorreu o caminho da capacidade criativa. Podemos encontrar suas reflexões sobre o tema principalmente na obra *Imaginação e criação na infância* (2009). A obra traz reflexões teóricas do autor sobre a imaginação e a criatividade, temas que farão parte das análises que se encontram no quarto capítulo deste trabalho.

De acordo com seus pressupostos teóricos, os temas imaginação e criatividade também estão calcados nos princípios do materialismo histórico e dialético, sendo mais uma das funções que o homem é capaz de realizar e estando relacionadas ao processo do desenvolvimento humano. Segundo o autor, há uma troca entre a imaginação e a realidade. A imaginação apoia-se na experiência e a experiência apoia-se na imaginação; ambas afetam as emoções. As emoções afetam a imaginação, e a imaginação provoca emoções. Toda essa dinâmica é produzida em razão da qualidade de experiências que possibilitaram o registro e o desenvolvimento da imaginação. A imaginação é construída a partir de elementos retirados da realidade e reconhecidos das experiências anteriores.

As experiências – e sua qualidade – vão interferir diretamente na cultura e na linguagem. Nesta pesquisa elas assumem um papel importantíssimo, porque, em razão dos registros gráficos e pictóricos, poderemos avaliar a apropriação dos signos e a correspondência significativa no desenvolvimento da linguagem e da autonomia.

Assim, atribuímos à criação a capacidade de produzir algo novo. Pouco importa o que é criado, se é um objeto ou um sentimento humano, do qual somente a pessoa terá conhecimento.

A atividade criadora tem duas funções preponderantes:

- 1) *reconstituidora ou reprodutiva* – está intrinsecamente ligada à memória. Ela reproduz marcas e registros anteriormente vivenciados. Neste caso, nada novo é criado, mas, sim, repete-se o que já existia. O homem sempre se utiliza de memórias anteriores para adaptar-se ou para criar hábitos que serão repetidos em condições iguais;
- 2) *atividade criadora ou combinatória* – indica que o homem não mantém apenas a experiência reprodutiva, mas elabora, planeja, cria e combina novas imagens, ações, avançando para o novo, para o futuro. É justamente a atividade criadora que promove no homem o desejo de ansiar pelo futuro e buscar soluções diferentes para seu presente. Para a psicologia, a atividade criadora denomina-se *imaginação* (VIGOTSKI, 2009).

Há que se reconhecer que a imaginação está presente em todos os campos da vida cultural; tudo o que está à nossa volta, tudo o que nos rodeia, foi feito pela mão humana. Tudo, exceto a natureza, vem da cultura e foi pensado pelo homem – a vida cultural, artística, científica ou técnica.

O processo de criação é muito complexo e específico em cada idade. Para compreendermos os mecanismos psicológicos que envolvem a imaginação e a atividade criadora, devemos entender a relação existente entre fantasia e realidade. Não é correto considerar que ambas possuem uma linha inviolável.

Para Vigotski, a imaginação possui quatro formas de se relacionar com a realidade. A primeira depende da riqueza e diversidade das experiências às quais o indivíduo foi exposto, já que esta experiência fornece o material que possibilita a construção da fantasia. Quanto maior a experiência do indivíduo, mais elementos a imaginação tem a seu dispor. A estrutura da imaginação é formada por elementos tomados da realidade das experiências vividas anteriormente, mesmo quando cria seres fantásticos.

A segunda forma é mais complexa e depende de pressupostos, de uma reserva maior de experiências anteriores. Com essa reserva ela é capaz de estabelecer novas relações, embrenhar-se em novas experiências e construir as imagens. Nesta forma, a

imaginação depende da experiência e vice-versa. Ambas constroem-se juntas; há uma dependência simultânea. Reconhecemos esta situação quando criamos mentalmente uma cena baseada na experiência alheia: quando alguém nos conta uma história, produzimos mentalmente as imagens relacionadas a ela.

A terceira forma tem caráter emocional e manifesta-se de dois modos: o primeiro, denominado *lei do signo emocional comum*, corresponde a todo sentimento e toda emoção capaz de selecionar as impressões, as ideias e as imagens de acordo com o estado de ânimo do indivíduo. Desta forma, os sentimentos criam signos na atividade da imaginação. Há um processo combinatório entre os elementos extraídos do sentimento e do reflexo do nosso ânimo. Conforme este casamento ocorre, um signo é registrado. Os signos emocionais comuns associam-se, resultando em um terceiro signo. Aqui, a relação é estabelecida pela emoção; não há semelhança ou contiguidade explícita entre eles.

Outra forma é chamada de *lei do signo emocional da imaginação*. A essência dessa lei é formulada por Ribot¹¹ do seguinte modo: “Todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos” (VIGOTSKI, 2009 p. 28). Nesta forma, ao contrário da anterior, a imaginação influencia o sentimento, ou seja, a criação de qualquer fantasia influi sobre nossos sentimentos. Um exemplo clássico são as imagens, preferencialmente as assustadoras, que as crianças atribuem às formas: sombras encontradas no quarto quando a luz se apaga são monstros, bandidos e outros. Essas imagens, frutos da fantasia infantil, são irreais, mas o medo e pavor que a criança vivencia são verdadeiros; a emoção é real para ela. Outro exemplo dado por Vigotski refere-se às obras de arte: elas são criadas pela fantasia de seus autores, mas exercem uma forte emoção em quem as aprecia. Em ainda outro exemplo, uma peça musical poderá provocar um mundo inteiro e complexo de vivências e sentimentos. Nessas experiências artísticas os sentimentos sofrem um aprofundamento e reconstroem a atividade criativa.

¹¹ Théodule-Armand Ribot, psicólogo francês que estudou psicologia experimental. Sua tese de doutorado foi sobre a teoria psicológica da hereditariedade. Vigotski, em sua obra *Imaginação e criação na infância* (2009), faz diversas referências a este psicólogo.

A quarta e última forma de relação entre imaginação e realidade traz uma reflexão sobre a estrutura da fantasia, que pode ser algo completamente novo, quer dizer, não corresponde a nenhuma experiência anterior, ou pode, de forma contrária, produzir na imaginação um signo cristalizado. E nesta perspectiva, este signo cristalizado, agora objeto, começa a existir de fato. Um exemplo é a idealização de uma máquina e depois vê-la em funcionamento. Smolka, na apresentação de obra de Vigotski (2009), comenta que, para ele, a imaginação humana é uma forma mais complexa de atividade psíquica, como a união de várias funções em suas relações peculiares. Por isso, para Vigotski é necessário que a imaginação seja realizada de alguma forma, seja por meio de uma palavra, desenho ou artesanato, de modo que haja um elemento material para integrar de maneira objetiva a produção coletiva.

A imaginação criativa é o que converge para o futuro. São as ações imaginativas que descobrem, modificam, expressam e dão formas ao pensamento e às emoções. Para os alunos com deficiência atendidos no programa, o tema é de maior relevância em razão de ser tanto um instrumento para constatar as possibilidades vividas e comparar com os registros gráficos como um mecanismo de estímulo e produção vivencial para que este grupo de alunos adquira outras experiências e tenha material para relacionar com novas experiências trazidas na própria atividade pedagógica, como na leitura de uma obra, na narrativa de um fato ou história, no debate sobre algum fato histórico, data comemorativa ou visita a uma exposição. Esses são exemplos de situações em que o Programa efetivamente estabelecia a relação com a imaginação e criatividade.

1.6 Elaboração conceitual

O conceito de elaboração conceitual refere-se à associação de todas as teses acerca do desenvolvimento humano, ou seja, a relação entre pensamento e linguagem, mediação semiótica e o papel da cultura no processo de internalização dos conhecimentos e significados.

O processo de elaboração conceitual começa muito cedo, uma vez que, para obter novos conhecimentos, o ser humano precisa selecionar, comparar, associar a outros conceitos já significados e internalizados. Portanto, podemos apontar que, desde o hipotético momento zero, o indivíduo começa a receber elementos culturais e a internalizá-los, e, desta forma, ter elementos para, posteriormente, relacioná-los. Elaboração conceitual é o processo psicológico complexo e inerente às funções psicológicas do indivíduo, abrangendo dois momentos: o primeiro diz respeito à fase de *abstração*, que consiste na análise, e o segundo, à fase de *generalização*, que consiste na síntese. A elaboração conceitual não se desenvolve naturalmente. Ela é aprendida e concretizada de acordo com as relações e interações conseguidas a partir das instituições humanas (FONTANA, 2003, p. 120).

A criança entra no mundo cultural logo nos primeiros momentos de vida e novas significações são incorporadas durante seu desenvolvimento. O mundo adulto é mediado à criança por meio da palavra. A palavra medeia o processo de elaboração da criança, objetivando-o, integrando-o e direcionando-o para as operações mentais envolvidas (FONTANA, 2003, p. 120). O significado da palavra vai sendo modificado conforme as experiências, necessidades e ideologias vão surgindo na vida do indivíduo. O processo de internalização possibilita à criança aplicar as palavras mediadas pelo adulto consciente e deliberadamente, direcionando seu pensamento (FONTANA, 2003, p. 121).

As considerações apresentadas acima referem-se ao processo natural e espontâneo no qual o adulto, no contexto do dia a dia, oferece à criança o universo das palavras e seus significados. Portanto, é “com a ajuda das palavras que a criança formará os conceitos” (FRIEDRICH, 2012, p. 83). Ocorre que os conceitos elaborados espontaneamente assumem uma importância pontual. “A atenção de ambos, adulto e criança, nesse contexto, está centrada nas situações ou nos elementos nelas envolvidos, e não nos seus próprios atos de pensamento” (FONTANA, 2003, p. 122). No contexto vivencial, a criança e o adulto geralmente não percebem a forma pela qual estão empregando cognitivamente as palavras. Por um lado, o adulto permite que a criança desenvolva naturalmente o processo de generalização; por outro, não tem uma clara compreensão de como ele está sendo significado (FONTANA, 2003).

Nesta perspectiva, a escola propicia a informação sistematizada e, neste contexto, o conhecimento tem um processamento diferente. A criança precisa entender e particularizar os conceitos, identificar que eles passam por bases diferenciadas, científicas e são organizados dentro de uma lógica socialmente construída e reconhecida como coerente. Sua utilização depende de operações lógicas, como comparação, classificação, dedução. Neste processo, ao elaborar novos conceitos, a criança necessita da mediação de conceitos anteriores. Esse processo é rico em experiências e permite à criança distinguir a diferença entre os conceitos generalizantes que o adulto (família) propõe e as características conceituais e sistemáticas que a escola e o professor medeiam nas concepções significativas (FONTANA, 2003).

Para Vigotski, a escola desempenha papel decisivo na gênese e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por sua organização formal, a escola necessita que os conceitos sejam elaborados a partir de sistematizações que possibilitem que a criança se aproprie dos processos mentais, não mais com base em suas impressões imediatas, mas isolando diferentes atributos dos objetos. Embora o processo de conceitualização seja um processo único e integrado, Vigotski destaca a necessidade de diferenciarmos a atividade mental centrada sobre a vida cotidiana e a elaboração sistematizada na escola, considerando as diferentes condições externas e internas de elaboração em cada uma dessas situações.

A título de exemplo, apresento, a seguir, uma aula realizada no Programa Arte e Inclusão – Belas Artes. A aula teve como objeto de estudo a leitura de imagem da obra *Os quatro filósofos* (Figura 1), do artista espanhol barroco Rubens (1577-1640). O intuito, aqui, é relacionar a respectiva aula com os conceitos apresentados no quadro teórico.



Figura 1 - *Os quatro filósofos*, de Rubens

Fonte: [Artehistória](http://www.artehistoria.com)¹²

Esclareço, como já mencionado, que nesta pesquisa em particular o objeto de estudo é a prática educativa que orientava as ações e encaminhamentos do processo de ensino/aprendizagem organizados pelo professor. As situações analisadas serão reportadas no quarto capítulo.

Por escolha minha, porém, cito este caso por considerá-lo um bom exemplo de aplicação dos conceitos referidos neste capítulo, destacando a forma como conduzíamos as aulas do Programa Arte e inclusão – Belas Artes na perspectiva de ver um aprendizado significativo e internalizado.

O relato reproduz o diálogo dos alunos a partir da solicitação da professora. É nas frases e conversas que percebemos como os conceitos foram significados. Elas expõem as experiências, vivências e as relações culturais do grupo.

¹² Disponível em: <www.artehistoria.com/v2/obras/14633.html>.

1.6.1 Oficina história em cores – arte, cognição e inclusão

As oficinas do Programa Arte e Inclusão – Belas Artes atuavam com um grupo de pessoas com deficiência e, em sua maioria, adultos oriundos de bairros periféricos do município de São Paulo, com pouca ou nenhuma escolaridade. Nascidos em uma época em que as pessoas com deficiência, muitas vezes, eram escondidas ou frequentavam apenas instituições especializadas, todos os participantes tiveram uma vida cultural restrita, com poucos recursos vivenciais que possibilitassem uma produção gráfico-visual amadurecida, diversificada, perceptiva, salvo alguns casos (que serão apresentados nesta pesquisa) em que as pessoas ultrapassaram essas dificuldades e conseguiram externar uma produção autêntica, com personalidade artística e imaginação.

Nestes casos poderemos verificar que a criação prevaleceu, independentemente do contexto social que lhes impinge a condição de fragilizados, incapazes por conta de sua deficiência.

Na concepção do Programa Arte e Inclusão, a pessoa com deficiência, como qualquer ser humano, precisa do outro para ter acesso e significar a cultura e, nesse processo, desenvolver as funções mentais superiores.

As oficinas do Programa eram concebidas de acordo com os preceitos da arte-educação. Um exemplo era o uso da proposta triangular,¹³ recurso didático-pedagógico no qual o aluno é convidado a participar, em três momentos distintos, do conhecimento da arte. Na alusão à figura do triângulo, cada vértice indica uma ação construtora: fazer, contextualizar e apreciar. O professor poderá, a seu critério, iniciar a aula por qualquer um dos vértices, conforme lhe seja mais conveniente de acordo com sua aula.

Nesta perspectiva pedagógica, o professor possibilita ao aluno uma amplitude no aprendizado da arte. O aluno percebe que o conhecimento não está apenas no fazer;

¹³ Refere-se a uma metodologia sistematizada pela arte-educadora Profa. Dra. Ana Mae Barbosa, que explica que a sistematização deu-se “a partir de condições estéticas e culturais da pós-modernidade”. Segundo esta metodologia, o professor levará o aluno a fazer, ler e contextualizar a obra de arte.

ele deverá entender em quais bases a obra foi realizada e, em outro momento, realizar uma leitura da obra, de maneira a dar a vazão à sua emoção.

Com estes propósitos, os temas eram escolhidos a critério do professor. As aulas deveriam suscitar debates com a participação de todos. Era importante ouvir a compreensão que cada aluno tinha da obra apresentada. A imagem deveria provocar interesse nos alunos para que eles pudessem fazer sua leitura formal e usar da expressão verbal para comentar, comparar, associar, admirar etc.

Nesta aula em particular, os alunos foram apresentados a uma reprodução da obra barroca *Os quatro filósofos*, pintada por Rubens em 1615. Os alunos deveriam observar, entre outros aspectos, a composição, as linhas, formas, cores e o contexto em que a obra foi elaborada, ou seja, eles fariam a leitura da imagem.

Assim, ao grupo foi solicitado que observasse, analisasse, debatesse e, posteriormente, realizasse uma produção artística. Neste exemplo será apresentado o diálogo estabelecido a partir da apreciação da imagem.

O professor perguntou: “O que vocês estão vendo nesta imagem?” Entre as frases ditas: “São pessoas ricas [...] por causa da roupa [...] estão estudando [...] tem muito livro [...] a cortina é chique”.¹⁴

A atividade é complexa e possibilita diversos aprendizados. É importante ressaltar que, o principal instrumento usado para a mediação simbólica é a linguagem. Percebe-se que os alunos estão familiarizados com a atividade: eles conseguem identificar, adjetivar e relacionar as imagens ao contexto imaginário. Reconhecem pelas vestimentas que são pessoas ricas e que estão estudando em razão dos livros.

Ao expressar que a cortina é “chique”, o aluno expõe sua vivência cultural, o valor que ele atribui ao reconhecer o padrão da cortina. É importante ressaltar que ele estabelece uma relação e atribui o adjetivo “chique” ao reconhecer a textura pintada por Rubens. A textura indica ser uma cortina de veludo. Ele não diz a palavra “veludo”, mas o reconhece. Cortina de veludo é chique.

¹⁴ Esse diálogo foi apresentado na categoria comunicação oral no “V Encontro do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão: Tecnologias e Materiais Educativos no Contexto Inclusivo”, promovido pela Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc em 20 de outubro de 2009.

A linguagem possibilita o desenvolvimento das funções superiores, a elaboração de conceitos e também a construção de relações sociais. Neste processo ela contribui para a internalização dos signos culturais. Essa constatação parte do entendimento de que a linguagem exige a ação do pensamento. Enquanto falamos, produzimos imagens, evocamos o passado, nossos conhecimentos, trazemos a lembrança, fazemos comparações, associações e emitimos nossas preferências. O mesmo ocorre com a pessoa com deficiência: quando ela tem a oportunidade de falar, de manifestar-se por meio do diálogo, todo esse processo também acontece.

Como já informei, o grupo atendido no Programa Arte e Inclusão era de adultos. Por conta da exclusão social, eles não tiveram acesso a diversos segmentos sociais, principalmente à escola (vide Gráfico 1, na página 87). Alguns frequentaram apenas as séries iniciais.

Pelo fato de esses alunos não terem tido uma vivência escolar, um aprendizado sistematizado, é bem provável que seu uso da linguagem tenha ficado prejudicado. A linguagem estrutura o pensamento.

De acordo com a minha compreensão, o indivíduo que não se utiliza da linguagem como recurso comunicacional, que não usufrui efetivamente dos significados culturais que possibilitam a expressão de seu pensamento e de sua opinião, pode tornar-se um sujeito passivo, descrente de si.

Desta forma, a ação pedagógica posta em prática nas oficinas deveria recuperar, reconstruir esse espaço, atuar no sentido de melhorar o desempenho da linguagem. Precisariamos produzir as condições para oportunizar o uso da linguagem de forma significativa. “A linguagem é um produto histórico e significativa da atividade mental dos homens, mobilizada a serviço da comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 83).

A arte e sua especificidade como estética, expressão e linguagem tem todos recursos para possibilitar a ampliação conceitual e dar vazão ao que foi elaborado mentalmente, tanto pelo uso da palavra como pelo signo artístico: linha, cor, forma, expressão.

Diante dessas possibilidades, o compromisso do Programa Arte e Inclusão era criar essas condições materiais e psicológicas, permitir experiências diferenciadas, dar elementos para a expressão e para a criação. Sabe-se que a criação não acontece ao acaso, mas configura-se a partir da junção de atividades combinatórias. Entre elas estão experiências adquiridas anteriormente e que levam a conhecer, apreciar, identificar e relacionar os elementos estéticos e o contexto de uma obra de arte.

Estes aspectos congruentes levam Vigotski (1999, p. XVII) a afirmar: “A arte é o social em nós” e argumentar:

O social não é apenas o coletivo, assim como as raízes e a essência da arte não são individuais [...]. É uma atividade de fundo social na qual o homem se forma e interage com seus semelhantes e seu mundo numa relação intercomplementar de troca [...]. O enfoque estético da arte deve combinar as vivências do ser humano em nível individual com a recepção do produto estético percebido como produto social e cultural. (VIGOTSKI, 1999, p. XII).

No processo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a arte, em suas muitas expressões, exercerá um papel de identificação, interação, que possibilitará a construção de outros espaços sociais, entre eles a criatividade e a imaginação. A imaginação é a materialização de experiências vivenciadas, conhecimentos adquiridos e recurso expressivo.

2 A ARTE E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A história humana não é feita apenas de vontades e planos, consiste, antes de tudo, em lutas humanas. (Barroco).

Nesse capítulo apresento brevemente três aspectos que envolvem a produção artística de pessoas com deficiência e que tangenciam esta pesquisa. Início por alguns marcos importantes da história do ensino da arte para pessoas com deficiência que se desenvolveram no Brasil; prossigo com a história de pessoas com deficiência que fizeram da arte sua atividade profissional e/ou sua conexão com outras instâncias sociais além dos possíveis espaços convencionados pela família, escola e igreja. Posteriormente, aponto a maneira como algumas instituições trabalham nas oficinas de arte.

2.1 Aspectos históricos do ensino da arte para pessoas com deficiência

Ao falar de arte para pessoas com deficiência, devemos nos lembrar da psicóloga e educadora Helena Antipoff. Essa educadora russa, de São Petersburgo, teve importante contribuição na formação educacional brasileira e sua atuação desdobrou-se em várias ações, entre elas a criação da Sociedade Pestalozzi, em 1932, em Belo Horizonte e, posteriormente, a Fazenda do Rosário, no município de Ibité, ambos em Minas Gerais, para atender, como ela denominou, “meninos excepcionais” (CAMPOS, 2003).

A professora Helena Antipoff trouxe para o Brasil sua experiência adquirida, na Rússia e na Europa. Chegou ao País em 1929, a convite do governo de Minas Gerais, para implantar mudanças no sistema escolar mineiro e lecionar na recém-criada Escola de Aperfeiçoamento para as Professoras Normalistas (CAMPOS, 2003).

A nova contratada deveria lecionar a disciplina Psicologia, coordenar o laboratório de Psicologia e dar assessoria ao sistema de ensino na aplicação de testes de inteligência. A finalidade era organizar as classes por nível intelectual homogêneo. Tendo essas atribuições e inspirada em sua experiência em Paris e Genebra, propôs uma integração entre a teoria e a prática. Assim, as questões levantadas nas aulas de Psicologia eram acompanhadas de demonstrações concretas. O resultado dessa experiência possibilitou que percebessem que as condições socioeconômicas interferem no desenvolvimento intelectual. Antipoff, então, propôs que as escolas equalizassem as oportunidades para as crianças de baixa renda que não obtinham resultados satisfatórios nos testes (CAMPOS, 2003).

Foi acompanhando essas pesquisas e observando o despreparo do governo para lidar com a situação das crianças “excepcionais” que a professora russa fundou as instituições já mencionadas: Sociedade Pestalozzi e a Fazenda do Rosário.

Sendo uma educadora vanguardista, entendia a necessidade de oferecer diversos recursos para o aprendizado, e era dentro desta orientação que ela considerava a arte: um processo educacional. “D. Helena acreditava que a arte, como expressão livre e criadora, era o meio de educação por excelência, e que o artista tinha um papel fundamental na educação – maior que o dos pedagogos e psicólogos” (RODRIGUES, 1980).¹⁵

Posteriormente, foi trabalhar na Secretária de Saúde do Rio de Janeiro e nesta ocasião estabeleceu uma parceria com o artista Augusto Rodrigues. Esta parceria permitiu uma troca de experiências e prestação de serviço.

Augusto Rodrigues e as também artistas Lucia Alencastro Valentin e Margareth Spencer fundaram a Escolinha de Arte do Brasil (EAB). A EAB, importante instituição na história da arte-educação, fundamentava-se nos conceitos do filósofo e crítico de arte americano Herbert Read. Sua constituição tinha um propósito revolucionário: buscava atender às expressões artísticas (dança, pintura, teatro, desenho, poesia). Os artistas fundadores concebiam, de acordo com Read, que a educação é o fundamento da arte

¹⁵ Depoimento da jurista e pedagoga Zoé Noronha de Chagas Freitas (RODRIGUES, 1980).

(AZEVEDO, 2000). Em virtude da amizade entre Augusto Rodrigues e Helena Antipoff, foi possível incluir crianças com deficiência no atendimento da EAB.

Com este mesmo grupo, mobilizado pela causa da pessoa com deficiência, fundaram a Sociedade Pestalozzi do Brasil. Mais tarde, a experiência da instituição Sociedade Pestalozzi do Brasil contribuiu com a organização das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) e da Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), em São Paulo (ANDRIES, 2014).

É importante ressaltar que a parceria entre Antipoff e Rodrigues só foi possível porque ambos davam a mesma importância à educação e à arte no desenvolvimento das pessoas com deficiência. Assim, de forma pioneira, nasceu o trabalho de arte para pessoas com deficiência.

Noêmia de Araújo Varela, recém-formada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia do Recife, viajou para o Rio de Janeiro a fim de participar do primeiro Congresso Nacional da Sociedade Pestalozzi. Nesta viagem, conheceu a EAB e ficou completamente surpreendida. Posteriormente, ela declarou: “Porque ali estava algo que era experiência real, e se realizando e a se realizar, aqui, ali, acolá. Este foi um grande impacto que me levou às portas da arte-educação e cultura” (AZEVEDO, 2000, p. 123). Ao retornar ao Recife bastante motivada, criou, em 1949, um ateliê de arte dentro da Escola Especial Ulisses Pernambucano voltado para o atendimento a pessoas com deficiência que permaneceu ativo até 1957 (PITOMBO, 2007).

Sua motivação estendeu-se e, junto com um grupo de educadores, artistas e intelectuais, fundou a Escolinha de Arte do Recife, em 1953, possibilitando também aulas para pessoas com deficiência. Até a presente data, mesmo com idade avançada, a professora Noêmia participa das atividades da Escolinha de Arte do Recife.¹⁶ Azevedo presta uma homenagem às educadoras Antipoff e Varela:

Essas mulheres/artes/educadoras têm ensinado a delicadeza de não conhecer as deficiências como entraves, mas olham para elas, as tocam e as transformam, partindo das potencialidades, da capacidade própria

¹⁶ Informação colhida em visita à Escolinha da Arte do Recife, em novembro de 2013.

do ser humano de quebrar limites inventando no cotidiano a novidade e desafiando também, no cotidiano, o segredo da vida. (AZEVEDO, 2002, p. 104).

Parcerias de sucesso, como o exemplo de Antipoff, Rodrigues e Varela, somente voltariam a ocorrer nas décadas de 1980 e 1990 com o movimento da inclusão social e com a efervescência do terceiro setor.¹⁷ Desta forma, diversas organizações não governamentais (ONGs) foram criadas para atender às necessidades dos diversos grupos excluídos ou desfavorecidos economicamente: crianças em situação de risco, crianças com câncer e pessoas com deficiência.

Nesta perspectiva, são formalizadas diversas parcerias entre entidades públicas e privada. As instituições engajadas no conceito de responsabilidade social patrocinam programas, projetos e ONGs. A arte torna-se a maior aliada, garantindo novamente muita visibilidade.

Em 1988, a assistente social e professora Albertina Brasil dos Santos e a musicoterapeuta Ritamaria Aguiar fundam o programa Arte Sem Barreiras,¹⁸ em parceria com a Very Special Art (VSA), uma organização internacional fundada há mais de 35 anos, nos Estados Unidos da América, pela embaixadora Jean Kennedy Smith, para fornecer educação em arte e divulgar a arte de pessoas com deficiência. Hoje há mais de 52 filiais internacionais e uma rede nos Estados Unidos.

Em 1989, o Programa Arte Sem Barreiras/Very Special Art, promoveu, patrocinou e organizou o 1º Encontro Nacional, ocasião em que foram criados os comitês estaduais desta organização.

Em 1993, em Pernambuco, o Programa Arte Sem Barreiras/VSA estabeleceu parceria com a Federação Arte-Educadores do Brasil (Faeb). Essa parceria foi

¹⁷ Terceiro setor refere-se a instituições que são originárias da sociedade civil, sem ter em sua constituição o setor público ou privado. De acordo com a demanda social, “surgem cada vez mais organizações que materializam a insatisfação e a contestação de grupos sociais ditos ‘excluídos’”. Sua efervescência foi nos anos 1990 (CALEGARE; SILVA JUNIOR, 2009).

¹⁸ Arte Sem Barreiras é um programa de valorização da arte para pessoas com deficiência. Inspirado na versão americana, Very Special Art, promove exposições, seminários e publicações (PROGRAMA ARTE SEM BARREIRAS, s.d.).

retomada em 1998, em São Paulo, com a organização do Congresso Latino-Americano. A partir deste congresso, a parceria entre as instituições designou a Faeb, não apenas para dar assessoria às ações em congressos e festivais, mas para promover o debate e a difusão de conhecimentos e experiências envolvendo a arte e a pessoa com deficiência (BRASIL, 2002).

É importante ressaltar que nos anos sucessivos o programa Arte Sem Barreiras/VSA realizou diversas ações. As principais são destacadas a seguir.

Em 1998 houve o I Festival Latino-Americano de Arte sem Barreiras e o I Congresso Latino-Americano de Arte-Educação Inclusiva. De acordo com o *folder* de divulgação, este evento tinha como motivações discutir uma sociedade preconceituosa, discriminatória e propulsora de exclusão social e também redimensionar a arte-educação de forma a possibilitar a todas as pessoas interessadas o desenvolvimento de obras artísticas de acordo com seus talentos e habilidades. O evento tinha como objetivo reunir os países da América Latina e de outros continentes para debater um novo paradigma educacional voltado à inclusão em todos os aspectos e formas de atividades e expressões humanas. “Foi um encontro com dupla face: de um lado, o congresso científico, no qual ocorreu uma reflexão crítica e projetiva; de outro, o festival artístico, mostrando resultados efetivos da inclusão da pessoa com deficiência no campo da arte” (Folder de divulgação).¹⁹

Em 2000 V Congresso Nacional de Arte-Educação na Escola Para Todos e do VI Festival de Arte Sem Barreiras, promoção do Ministério de Educação/Secretaria de Educação Especial e diversas instituições de atendimento à pessoa com deficiência. O congresso foi um marco em razão do número de apresentações artísticas advindas de várias regiões do País e com exímia qualidade de apresentações artísticas, exposições, conferências, mesas-redondas e oficinas. O destaque é merecido porque estas ações influenciaram diretamente as diretrizes para o ensino da arte para pessoas com deficiência, a qualidade do trabalho oferecido e o compromisso com a autonomia e a profissionalização.

¹⁹ Folder de divulgação digitalizado pelo Centro de Memória do Sesc.

2.2 Destaque: a arte e o desenvolvimento humano

Com o propósito de exemplificar a arte em ação no desenvolvimento humano, na profissionalização e na inclusão social, apresento artistas com deficiência e bastante reconhecimento por sua produção artística. Mesmo ciente da qualidade e do reconhecimento de sua obra artística, o enfoque, aqui, não está na qualidade artística dos respectivos trabalhos, mas, sim, no fato de que estas pessoas obtiveram sucesso por lhes ter sido possibilitado o acesso ao caminho da arte.

O acesso foi possibilitado pela ação de um “outro” que oportunizou a construção deste espaço. Ainda dentro desta consideração, devo apontar dois aspectos: o primeiro é que a ação social transpõe a deficiência para um conceito de produção e capacidade; o segundo refere-se à arte em si (PUCCETTI, 2005), que, com seu processo de produção, linguagem e expressão artística, aproxima o sujeito da possibilidade de conceber o mundo sob diferentes modos e encontrar sua própria maneira de olhar/fazer/expressar/conhecer, dando espaço para a convivência e a inter-relação social e a profissionalização, como é o caso dos artistas apresentados a seguir. São eles: Daniel Keplinger, Evgar Bavcar e Judith Scott.

2.3 A arte revela o artista

2.3.1 Daniel Keplinger (Dan)



Figura 2 - Foto de Dan pintando
 Fonte: *Site Dan Keplinger, artist*²⁰

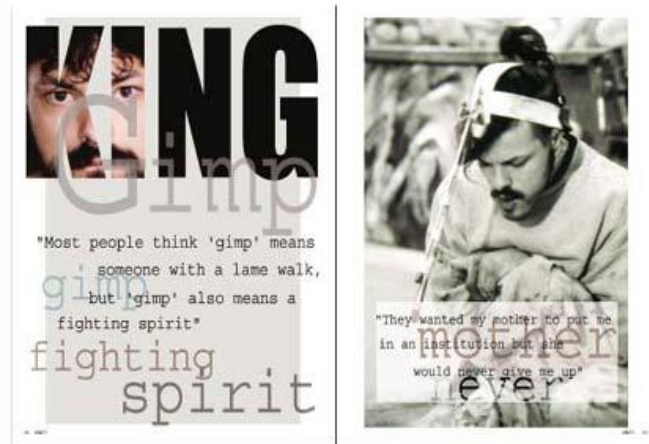
Daniel Keplinger nasceu com paralisia cerebral em 19 de Janeiro de 1973, em Baltimore, Maryland, EUA. Estudou em escola especial e inclusiva e, aos 16 anos, descobriu seu talento artístico por intermédio da escola. É graduado e pós-graduado pela Universidade de Towson. Participou de vários eventos organizados pela VSA, conquistando bastante notoriedade. Atualmente é profissional da arte e representado pela Phyllis Kind Gallery, em Soho, Nova York. Vive do seu trabalho e como palestrante de temas motivacionais e está casado desde 2009.

Sua vida foi retratada pelos cineastas Susan Hadary e William Whiteford, em dois documentários, *Começando com Bong*, em 1983, que tratou da educação de crianças com deficiência, e *King Gimp* (1999), com roteiro escrito pelo próprio Dan (Figuras 3 e 4). O roteiro rendeu-lhe um Oscar de melhor documentário em 2000. Na mesma data, fez uma campanha publicitária para a empresa Cingular Wireless, e também participou da competição esportiva Super Bowl.

Na entrevista que concedeu ao jornalista Chet Cooper, da revista *Ability Jobs.com*, Dan esclarece que a escola foi fundamental em seu desenvolvimento artístico: “Eu sempre gostei de arte, mas, na escola, meu professor começou a me dar

²⁰ Disponível em: <<http://www.kinggimp.com>>.

ferramentas para que eu usasse a arte para dizer o que quisesse” (KEPLINGER, s.d., tradução nossa).



Figuras 3 e 4 - Cartazes de divulgação de evento

Fonte: *Site Dan Keplinger, artist*²¹

Entre outros recursos, Dan usa um *headstick*, o que aqui denominamos “ponteira de cabeça”.

Pincéis e lápis são presos à ponteira, conforme a necessidade; essa operação é realizada por outras pessoas. Sua obra é intensa: são cores, formas, linhas que se aproximam dos movimentos artísticos expressionista e fovista. Posso relacioná-lo a estes movimentos, não apenas pela linguagem pictórica, mas também pela própria proposta de seu trabalho, que ele explica na mesma entrevista citada: “Eu procuro por sentimentos poderosos que me dão certa conexão. A minha busca tem que fazer sentido pra mim, não pode vir do mundo exterior. Eu busco o anormal na vida normal” (KEPLINGER, s.d., tradução nossa).

Ao visitar os endereços eletrônicos de Dan Keplinger, verificamos o quanto ele é reconhecido como pessoa e artista. Essa situação deixa-me um tanto surpreendida. Não estamos acostumados, aqui no Brasil, a conhecer artistas visuais com deficiência que tenham notoriedade, que vendam sua obra e vivam do seu trabalho. Temos

²¹ Disponível em: <<http://www.kinggimp.com>>.

conhecimento de cantores e músicos, como Nelson Ned, Ray Charles e Andrea Bocelli. Também podemos citar os famosos Pintores com a Boca e os Pés,²² porém eles estão sempre associados a uma instituição. E a instituição não promove individualmente cada artista. Em geral, não compramos um cartão desses artistas porque gostamos da pintura. Aliás, nem nos damos ao trabalho de ir comprar. A instituição incumbe-se de enviar por correio e resta-nos recolher a taxa ou devolver. E aparentemente, a instituição não possibilita uma linguagem artística diferenciada nem apresenta obras com preciosismo acadêmico, diferentemente do que reconheço na obra do Dan.²³

Vejo Dan como exemplo, em razão de sua produção artística ter qualidade estética. Ele é estudado, tem um discurso próprio sobre a vida e sua obra. Dan tem essa possibilidade porque teve uma mãe que o auxiliou muito e não o escondeu. Permitiu que brincasse com outras crianças. Buscou a melhor escola que pudesse lhe oferecer. Permitiu que sua vida fosse documentada desde que ele era criança.²⁴ Proporcionou condições psíquicas para que ele fizesse suas escolhas. E foi esse, no meu entender, o elemento-chave para garantir-lhe autonomia, empoderamento.

2.3.2 Evgen Bavcar, o fotógrafo da alma



Figura 5 - Retrato de Evgen Bavcar

Fonte: *Site Aidant Attitude*²⁵

²² Mais informações em: <<http://www.apbp.com.br>>.

²³ As obras podem ser verificadas em: <<http://www.kinggimp.com>>.

²⁴ No documentário *King Gimp* (1999), a vida de Dan Keplinger é retratada dos 12 aos 25 anos.

²⁵ Disponível em: <<http://www.aidantattitude.fr/tag/evgen-bavcar>>.

Evgen Bavcar, nascido em um vilarejo da Eslovênia, em 1946, ficou cego aos 12 anos, em razão de dois acidentes. No documentário *Janela da alma* (JANELA..., 2001), dos diretores brasileiros João Jardim e Walter Carvalho, lançado em 2001, ele próprio explica: “Sou inválido de guerra. Primeiro um acidente atingiu o olho esquerdo. Depois, um detonador de minas atingiu o olho direito. Sou realmente uma vítima de guerra, posterior à guerra”. A cegueira fez com que ele usasse seu tempo para estudar. Além de fotógrafo, cineasta, poliglota (esloveno, alemão, inglês, espanhol e um pouco de português), doutorou-se em filosofia, história e estética (REVISTA BIEN'ARTE, 2005).

Sua história como fotógrafo inicia-se quando sua irmã lhe empresta uma máquina para fotografar os colegas da escola. Após fotografar, levou a máquina para um fotógrafo profissional, que revelou o filme. E ao saber que havia fotografado com qualidade, ficou surpreso e disse: “não vejo as imagens, contudo sou capaz de fazê-las” (JANELA..., 2001).



Figura 6 - Foto de Evgen Bavcar

Fonte: *Blog Patua Danceability*²⁶

O autor Brissac Peixoto (2009) relata que este fotógrafo utiliza como recursos para fotografar a composição escolhida, o tato e o vento. “Ele fotografa contra o vento [...] o vento delinea o contorno e a posição das coisas. Mas a ventania confere sentido ao seu olhar. [...] O vento é aquilo que, como um interlocutor, permite ao cego retribuir o olhar” (BRISSAC PEIXOTO, 2009, p. 38).

²⁶ Disponível em: <<https://patuadanceability.wordpress.com/tag/evgen-bavcar>>.

No documentário já citado, *Janela da alma* (2001), Bavcar conta que pediu à sobrinha, Verônica, que corresse e dançasse em um campo que já era do seu conhecimento; ela tinha junto ao corpo um sininho, que ele escutava: “Na verdade eu fotografei o sininho, mas este não pode ser visto, Trata-se de uma fotografia do invisível” (JANELA, 2001). Mais adiante, no documentário, ele explica que utiliza vários recursos: ele mede a distância pelo corpo, pela voz, alguém descreve como está, por vezes ele recolhe informações nos livros.



Figura 7 - Obra de Evgen Bavcar

Fonte: Fotografe uma ideia²⁷

Ainda no documentário, o fotógrafo esloveno explica que seus nus são para eternizar um momento, uma paixão. Fotografar a mulher nua, uma foto “bíblica”, tem o propósito de eternizar a pessoa fotografada.

Evgen Bavcar, este excepcional fotógrafo, mostra ser uma pessoa bem humorada. O vídeo o mostra em atividade profissional, fotografando uma modelo, e perguntando a ela: “Você está vendo outro homem bonito além de mim?” A pergunta surpreende a modelo, e esta, em sinal de relaxamento, ri. Diante da sua experiência profissional, ele percebe que a moça está tensa ou até constrangida, e, para modificar a situação, faz essa brincadeira. Em outro momento do documentário, ele faz um comentário (que na verdade é um alerta para a pessoa com deficiência tomar conta de si): “Não devemos falar a língua de outros, nem utilizar a língua dos outros, porque neste caso existimos através do outro. É preciso tentar existir por si mesmo” (JANELA..., 2011).

²⁷ Disponível em: <<http://fotografeumaideia.com.br/site/fotografos/inspiracoes/352-evgen-bavcar-o-fotografo-do-in-visivel>>.

2.3.3 Judith Scott



Figura 8 - Retrato de Judith e Joyce Scott

Fonte: *Site Judith & Joyce Scott*²⁸

Judith Scott nasceu gêmea de Joyce Scott, minutos depois. Nasceu diferente da irmã, com síndrome de Down e com uma surdez muito profunda.

Por sete anos conviveu com a família em Cincinnati. Quando chegou à idade escolar, Judith foi submetida a testes, que não conseguiram identificar sua profunda surdez.

Como ela era incapaz de ouvir o que lhe era perguntado, os avaliadores, ignorando sua surdez, entenderam que seu grau de deficiência era bastante profundo e que por isso deveria estudar em outra instituição capaz de oferecer recursos diferenciados. Nesta época também era comum que as pessoas com deficiência fossem internadas em instituições especializadas. Desta forma, os pais foram aconselhados a interná-la em uma instituição estadual em Columbus, a três horas de carro de Cincinnati.

²⁸ Disponível em: <<http://judithandjoycescott.com/judith.shtml>>.

A família visitava-a periodicamente, mas quando ela foi encaminhada para outra instituição mais distante, as visitas foram ficando mais raras, sobretudo com a morte do pai, em 1956.

Por trinta anos, as irmãs Judith e Joyce ficaram separadas. Joyce estudou, formou-se enfermeira, casou, teve filhos e conquistou uma vida plena, ou quase. Por todos esses anos, Joyce pensava em sua irmã e fazia-lhe visitas esporádicas – até o dia em que decidiu buscá-la para viverem juntas.

Durante todos esses anos, Judith não recebeu formação escolar. Segregada na instituição, sem a presença familiar, tornou-se muito introspectiva. Assim, logo que chegaram à Califórnia, Joyce matriculou Judith no Creative Growth Center, uma escola de arte e criatividade para pessoas com deficiência.



Figura 9 - Judith Scott desenvolvendo obra

Fonte: *Site Judith & Joyce Scott*²⁹

No início, segundo o relato da professora Sylvia Seventy (KANIGEL, 2004), Judith chegava e limitava-se a permanecer sentada. Era intratável e teimosa: “por mais que tentássemos, ela não se mexia”. Até o momento em que a professora conseguiu mudar a situação. A professora começou a imitar suas expressões. Depois de muitas risadas, Judith aceitou a orientação da professora. Começou a tecer um tapete. Tecia

²⁹ Disponível em: <<http://judithandjoycescott.com/judith.shtml>>.

grandes áreas. Um dia, enrolou a lã em um feixe de vime e acrescentou outros materiais: cordões, tecidos, madeira.

A partir deste momento, Judith iniciou um trabalho único: esculturas com lã ou casulos juntando lãs e outros materiais. “Foi como se encontrasse uma voz para exprimir algo que até então nunca conseguira exprimir”, disse Stan Peterson (KANIGEL, 2004), outro professor da instituição.



Figura 10 - Judith Scott desenvolvendo obra

Fonte: *Site Judith & Joyce Scott*³⁰

Cada vez mais, Judith apropriava-se de suas criações; havia muito personalismo. Ela trazia uma linguagem bastante diferente, atraindo a atenção dos galeristas. O primeiro foi Frank Maresca, proprietário da Galeria de Arte Ricco/Maresca, de Nova York. Sua galeria foge do convencional e expõe trabalhos de artistas marginais e autodidatas. Quando conheceu o trabalho de Judith, ficou encantado com os casulos, as texturas e levou suas obras para sua galeria. Logo Judith tornou-se uma celebridade. Outras galerias vieram: Chicago, São Francisco, Paris, Tóquio (JUDITH..., s.d.).

³⁰ Disponível em: <<http://judithandjoycescott.com/process.shtml>>.



Figura 11 - Obra de Judith Scott

Fonte: *Site Judith & Joyce Scott*

Uma celebridade. Fama e sucesso. Foi tema do livro *Metamorfoses: a arte de fibra de Judith Scott*, do historiador de arte John M. MacGregor.

Joyce esclareceu que a irmã não tinha consciência de sua fama e sofreu mudanças com a exposição pública. Para Joyce, a irmã ficou mais sociável. Antes era desconfiada, agora estava segura e irradiava vida.

Judith elaborou mais de 200 obras, algumas pequenas, outras tão grandes que precisava de ajuda para movimentá-las. Algumas pessoas compreendem que o colorido de sua obra remete a experiências felizes da infância.

2.4 Reflexão

Pode-se considerar que os artistas citados acima fazem parte de uma “elite” artística, de um grupo diferenciado que se destaca entre as pessoas com deficiência que fazem arte. Com eles aconteceu o fato quase inédito de terem acesso e oportunidades – e saberem aproveitá-las.

Infelizmente, não são muitas as pessoas com deficiência que encontram essas oportunidades. Nem sempre a família percebe que seu parente tem essa possibilidade; o próprio deficiente não tem condição de comunicar ao seu responsável que deseja fazer arte.

No exemplo de Judith Scott, ela teve a “sorte” de estar em uma instituição que valorizava a criatividade e estendeu recursos para que ela experimentasse materiais diferentes. E, desta forma, ela encontrou o material ideal para sua expressividade.

3 PROGRAMA ARTE E INCLUSÃO – BELAS ARTES

Missão:

Por intermédio de atividades artísticas, culturais e profissionais, contribuir para o processo de inclusão social de pessoas com deficiência física, intelectual, sensorial ou múltipla.³¹

3.1 Apresentação

O Programa Arte e Inclusão – Belas Artes foi uma atividade de extensão universitária. Esteve vinculado ao Centro Universitário Belas Artes de São Paulo e foi desenvolvido em parceria com o Instituto de Medicina Física e Reabilitação do Hospital das Clínicas do Estado de São Paulo (Imrea/HCSP). Existiu no período de abril de 1998 a junho de 2013 e era destinado ao atendimento da pessoa com deficiência em diversas ações que visavam ao ensino da arte, geração de renda, acesso à cultura e inclusão social.³²

As oficinas de artes visuais desenvolvidas neste Programa são o objeto de estudo desta pesquisa. E para que o leitor possa saber como se constituiu o Programa Arte e Inclusão – Belas Artes, apresento as informações a seguir.

³¹ Epígrafe extraída do texto de apresentação do Programa.

³² Esta pesquisa é exclusivamente sobre as oficinas de arte que ocorreram na EEL. Assim, as informações e os dados oferecidos correspondem apenas a elas. As demais atividades serão somente citadas.

3.2 Das raízes

O Centro Universitário Belas Artes de São Paulo é uma instituição de ensino superior, na cidade de São Paulo (SP) e oferece cursos de graduação, pós-graduação e outras modalidades nas áreas de arquitetura e urbanismo, artes visuais, comunicação, design e relações internacionais.

Foi fundado por Pedro Augusto Gomes Cardim em 1925, época efervescente na arte e cultura brasileiras, sobretudo na cidade de São Paulo, que em 1922, vivera o revolucionário festival de arte, conhecido como “Semana de 22”.³³

Na ocasião da fundação, em 23 de setembro de 1925, recebeu o nome de Academia de Belas de São Paulo. Pedro Augusto era filho do artista português João Pedro Gomes Cardim. Naturalmente, a arte era um tema constante em sua vida. Participou da criação do Teatro Municipal, do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, da Academia Paulista de Letras e da Companhia Dramática de São Paulo. “Fundar uma instituição para o ensino das artes era um movimento natural” (BELAS ARTES, s.d.).

A instituição, que neste ano de 2015 completará 90 anos, estava em atividade quando importantes fatos históricos ocorriam em São Paulo e no mundo, entre eles a Revolução Tenentista (1923); a Revolução Constitucionalista (1932), duas Guerras Mundiais (1914/1945) e a criação da Universidade de São Paulo (1934).

Sua história contém amizades e inimizades políticas e culturais e por essa razão seu endereço mudou algumas vezes desde a sua fundação. Em 1999, com a inauguração do segundo prédio de sede própria, o então ministro da Educação, Paulo Renato Souza declarou:

A Faculdade de Belas Artes nasceu em São Paulo como uma combinação de dois elementos que estiveram presentes na criação de

³³ Semana de 22 – evento artístico ocorrido no Teatro Municipal de São Paulo nos dias 13, 14 e 15 de fevereiro de 1922. O evento contou com importantes artistas e sua audácia abalou a elite paulistana.

outras instituições públicas e privadas. A visão do futuro e a generosidade. (MODERNELL, 2001, p. 136).

Implementar e manter um programa para pessoas com deficiência por quinze anos, oportunizando estudos, pesquisas, seminários e encontros, representam um espírito visionário, responsável, respeitoso e generoso, que o ministro da Educação Paulo Renato Souza soube reconhecer e declarar.

3.3 Da instituição parceira

A Estação Especial da Lapa – Centro de Convivência e Desenvolvimento Humano (EEL) foi inaugurada em 1990,³⁴ tendo como propósito o atendimento prioritário de pessoas com deficiência física, intelectual, sensorial e múltipla – reservada para 70% dos usuários – e da comunidade em geral. Unidade do Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo (Fussesp), oferecia oficinas gratuitas de cunho educacional, esportivo e profissionalizante.

Em 2007, a EEL, como instituição, foi encerrada e as atividades que eram desenvolvidas foram assumidas pela Secretaria do Estado da Saúde, incorporadas à Divisão de Medicina e Reabilitação do Hospital das Clínicas DMRHCUSP. Essa mudança modificou as oficinas de arte, esporte adaptado e profissionalizantes, que passaram a ter caráter terapêutico.³⁵ Posteriormente, em 2011, passaram a integrar o Instituto de Medicina Física e Reabilitação (Imrea) e vincularam-se à Rede Lucy Montoro de unidades de atendimento avançado de medicina de reabilitação.³⁶ As oficinas de esporte adaptado foram extintas.

³⁴ Inaugurado por Alaíde Quércia, esposa de Orestes Quércia, ex-governador do estado de São Paulo.

³⁵ Mesmo com esta denominação e o acompanhamento das terapeutas ocupacionais em nossas oficinas, nossa metodologia de trabalho não precisou ser modificada.

³⁶ Mais informações no *site* da Rede Lucy Montoro: <<http://www.redelucymontoro.org.br/UnidadeDetalhes/139#.VO9KgnF->>.

3.4 Do contexto social

O programa Arte e Inclusão – Belas Artes foi um programa de extensão universitária, uma ação acadêmica, que culminou em diversas atividades de arte, cultura e pesquisa, como já mencionado. Quando começou, recebeu o nome de Projeto Belas Artes. Nos anos posteriores, o nome foi alterado para Projeto Belas Artes – Arte e Inclusão. Essa informação é para explicar que o nome representava o nível de conhecimento, amadurecimento e comprometimento social e político que viríamos a adotar em um programa de ação social e cultural. Dentro deste contexto, destaco três aspectos que estruturaram o Programa.

O primeiro refere-se às décadas de 1980 e 1990, quando um grande movimento pelos direitos humanos recebeu o nome de *inclusão social*. Neste contexto, os grupos organizados lutavam para que a pessoa com deficiência fosse reconhecida como pessoa humana e, portanto, os encaminhamentos dos segmentos sociais deveriam reconhecê-la como tal, em detrimento do modelo médico ainda vigente.

O movimento de inclusão social encontrou espaço político na Organização das Nações Unidas (ONU) que, desde 1948, com a Declaração dos Direitos Humanos, vinha aprimorando a busca de uma sociedade para todos, para atender ao que proclamou em seu artigo primeiro: “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948, p. 4).

Na busca de sanar a exclusão social, muitos documentos foram promulgados pela ONU, como exemplifico abaixo.

- 1966 – Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação,³⁷ “para alcançar um dos propósitos das Nações Unidas, que é o de promover e encorajar o respeito universal e efetivo pelos direitos humanos e liberdades fundamentais para todos, sem discriminação de raça, sexo, idioma ou religião”.

³⁷ Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/discriraci.htm>.

- 1983-1992 – Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência, para que os países partes adotassem medidas concretas para garantir direitos civis e humanos.
- 1990 – Declaração Mundial sobre Educação para Todos.³⁸ Em virtude da conferência ocorrida em Jomtien (Tailândia), onde também foi proposto o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Seu objetivo era promover a universalização do acesso à educação.
- 1993 – Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência³⁹ (ONU). Estabelece padrões mínimos para promover igualdade de direitos;
- 1994 – Declaração de Salamanca⁴⁰ – Princípios, política e prática em educação especial, proclamada na Conferência Mundial de Educação Especial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Reafirma o compromisso para com a Educação para Todos e reconhece a necessidade de oferecer educação a pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

As nações-membro filiadas à ONU, como o Brasil, buscavam, dentro de suas estruturas políticas, atender às demandas. Por outro lado, a sociedade tinha pressa de ter suas necessidades atendidas. Como primeiro movimento, o Brasil criou a Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) (BRASIL, 1989). A Corde “institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público”.⁴¹ Dez anos depois foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade)⁴² (BRASIL, 1999).

³⁸ Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>.

³⁹ Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/projetos/pee/m_gra/nor_equ.php>.

⁴⁰ Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>.

⁴¹ A Corde atualmente responde como Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

⁴² Atualmente, em razão da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, foi alterado para Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Desta forma (visão otimista), os paradigmas da inclusão social ganharam espaço nos segmentos sociais. O tema era discutido nas escolas, na imprensa, nos programas televisivos, possibilitando que a sociedade brasileira discutisse as questões de forma mais profunda. Infelizmente, a morosidade de políticas públicas, de supervisão e acompanhamento dificultam a efetividade da legislação.

O segundo aspecto a estruturar o Programa refere-se ao Ministério da Educação (MEC), que orientou as instituições educacionais a promoverem a extensão universitária como complemento ao processo de ensino e aprendizagem,⁴³ visando oportunizar ao discente uma vivência prática na elaboração de projetos que atendessem à sociedade, minimizando as carências e dificuldades.

O terceiro aspecto diz respeito à atuação do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo que, dentro de sua filosofia como instituição de ensino e com o compromisso de desenvolver ações de utilidade pública, promoveu, ao longo de sua existência, diversas atividades e ações de cunho social.

É na conjuntura destes aspectos que o Programa constituiu-se. Desconhecíamos as importantes conquistas dos movimentos de luta da pessoa com deficiência para o reconhecimento de seus direitos, mas tínhamos o princípio de que a arte era importante para qualquer pessoa. Acreditávamos que por intermédio dela o aluno (um hipotético aluno) da Estação Especial da Lapa poderia ter acesso a outros espaços culturais e também comercializar seus trabalhos – se tivesse interesse em “alçar outros voos”, como de fato veio acontecer. Oferecer estes espaços também passaria ser nossa responsabilidade e nossa ação política.

⁴³ A extensão universitária está prevista na legislação educacional brasileira. O Plano Nacional de Pró-Reitores de Extensão, em 1987, conceituou: “É o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (ENCONTRO DE PRÓ-REITORES..., 1987).

3.5 Da história

A história do Programa Arte e Inclusão – Belas Artes remete ao L'Artes, laboratório de arte-educação do departamento de Educação do curso de Licenciatura em Educação Artística, da Faculdade Belas Artes de São Paulo. (Nesta ocasião, a instituição ainda não havia sido promovida a centro universitário.)

Em meados de setembro de 1997, em uma reunião do departamento de educação liderada pelo professor Célio Rosa, chefe do departamento de educação e também chefe do Laboratório de Artes (L'Artes), este comunicou às docentes Maria Tereza Micucci, Sueli Alonso e Eliane Andreoli que o então professor Eiji Yajima, coordenador do curso, encaminhara para apreciação e deliberação do respectivo departamento uma solicitação do diretor-presidente Dr. Paulo Antonio Gomes Cardim para que fossem avaliadas propostas de campo de estágio para as seguintes instituições: Fundação Casa (Febem) e EEL (atendimento a pessoas com deficiência), uma unidade do Fundo Social de Solidariedade (Fussesp).

Diante das propostas, declarei-me disponível e interessada em trabalhar na EEL. As professoras Maria Tereza e Sueli Alonso, ao contrário, preferiram conhecer o trabalho da Fundação Casa.

Foi agendada uma reunião na EEL a fim de conhecer quais eram as necessidades, interesses, e possibilidades. Fomos recebidos pela senhora Marisa de Sousa Silva, diretora técnica.

Nessa reunião, a senhora Marisa Sousa e Silva reafirmou a necessidade de ter uma instituição como a Belas Artes nas oficinas de arte. Ficou estabelecido que, após a assinatura do termo de cooperação entre as partes, a EEL ofereceria campo de estágio para alunos de graduação do curso de Licenciatura em Educação Artística.

O professor Célio ficou responsável por redigir a proposta para o estágio supervisionado (Vide Anexo **C**). Ambas as diretorias deveriam apreciar e concordar com os termos. Fui indicada para coordenar o novo campo de estágio. Minha função seria

desenvolver as oficinas com os alunos, acompanhá-los e auxiliá-los no que fosse necessário.

Após os acertos burocráticos e a respectiva assinatura do termo de cooperação, iniciamos o trabalho. A respeito do texto, destaco os seguintes tópicos:

- “visando à conjugação de esforços e de apoio mútuo, propõe o desenvolvimento de um programa de estágio supervisionado, que permitirá nossa colaboração, através dos nossos alunos-mestres, professores e coordenadores nessa nobre causa educacional”;
- “nível de atuação dos alunos-mestres-estagiários: observador, participante e regente”;
- para a implantação, a atividade acadêmica deveria ficar circunscrita à modalidade “observação” (e assim ocorreu até o final do primeiro semestre).

A escolha desses tópicos permite vislumbrar como iniciamos nosso projeto com pretensões modestas, visto que chegaríamos a um programa com bastante reconhecimento da comunidade acadêmica. Um exemplo foram os prêmios recebidos pelo Instituto da Cidadania nos anos 2007, 2008, 2009 e 2010.⁴⁴

3.6 Da organização – Fase I

Os alunos do 4º, 5º e 6º semestres do curso de Licenciatura em Educação Artística⁴⁵ foram convidados a participar da nova atividade. Para isso, deveriam comparecer ao encontro determinado, nas dependências do L’Artes, para conhecer a natureza da proposta e o campo de atuação.

⁴⁴ Informações sobre as premiações em: <http://www.institutocidadania.org.br/cidadania_sem_fronterias.php>.

⁴⁵ Até 2001, o curso tinha a nomenclatura de Licenciatura em Educação Artística. A partir de 2002, o Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, atendendo às determinações do MEC, realizou a mudança para Licenciatura em Artes Visuais. Segundo a Profa. Dra. Sonia Regina Fernandes, coordenadora do curso na ocasião, esta foi a primeira instituição a atender às diretrizes curriculares e receber o reconhecimento do MEC pela qualidade da proposta curricular.

Iniciamos as atividades em abril de 1998, com quatro alunos para acompanhar as oficinas de pintura, cerâmica e tapeçaria na instituição parceira. Fomos recebidos pela senhora Ângela Aguirre, pessoa responsável e coordenadora das oficinas artísticas.

Ao final do semestre, em reunião de avaliação, a senhora Ângela, em nome da direção da instituição parceira, explicou que, a partir de agosto, nossa participação seria mais efetiva. Assim, em meados de setembro de 1998 iniciamos a segunda fase, oferecendo 19 oficinas: desenho, pintura, cerâmica, papel artesanal, expressão corporal, dança e o boletim informativo batizado *De cara com a Estação*.

O número de oficinas oferecidas variava conforme a demanda e a solicitação da coordenação da instituição parceira. Além das oficinas já informadas, acrescentamos as de artesanato, costura artesanal e mecânica e serigrafia.

De modo a identificar melhor os alunos da Belas Artes em seu papel de alunos-mestres, eles doravante serão identificados como “graduandos”. Antes de iniciarem as atividades pedagógicas, os graduandos recebiam capacitação do L’Artes a fim de serem introduzidos neste universo. Aliás, esta era uma tarefa coletiva, porque tanto o departamento de educação como a própria instituição Belas Artes desconheciam como ensinar a pessoa com deficiência. Nossa competência para o trabalho ao qual havíamos nos candidatado e que nos assegurava oferecê-lo com qualidade estava na fundamentação e nos princípios da arte-educação. Também estávamos certos de que teríamos o acompanhamento da instituição parceira, visto que ela dispunha de equipe multidisciplinar (pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogo, fisioterapeuta e outros) que estaria disposta a nos orientar conforme nossa necessidade.

As orientações também sofreram mudanças à medida que assumimos o seminário e envolveram os seguintes temas:

- perfil da EEL/Fussesp;
- perfil dos alunos da EEL;
- comprometimento com o trabalho voluntário (compromisso assumido pelo período mínimo de dois meses);

- escolha da oficina para atuar como professor: atividades livres em artes e artesanato, cerâmica, dança, desenho, expressão corporal, pintura, papel artesanal e boletim informativo;
- concepção/sugestão de conteúdos respectivos à oficina escolhida e recursos necessários (espaço físico, equipamentos e materiais).

3.7 Da organização – Fase II

Nesta fase (por volta do ano 2000), alunos de outros cursos de graduação manifestaram interesse em participar. O campo de estágio não era mais exclusivo do curso de graduação em Artes (mesmo porque, o curso foi extinto em 2006). Nossa cautela aumentava e, na mesma proporção, buscávamos novos conhecimentos. Particpei de diversos seminários promovidos por instituições de renome, como o Instituto Paradigma (É uma OSCIP dedicada a desenvolver e implementar com foco na Inclusão Social de pessoas em situação de exclusão social pessoas com deficiência ou pessoas com dificuldade de aprendizagem); Grupo 25 (É uma associação para o atendimento de pessoas com Síndrome de Down) e o Fórum Permanente de Educação Inclusiva (Uma organização incentivada pelo MEC em 1998 para debater questões relacionadas ao processo da inclusão escolar. Atualmente se constitui em um importante espaço de troca que em 2007 tornou-se nosso parceiro para coordenar e organizar o Centro de Estudos e os seminários – atividades que serão mencionadas posteriormente).

Outras demandas surgiram em razão do interesse dos novos graduandos. O curso Programa Especial de Formação Pedagógica era o único que necessitava da atividade como campo de estágio. Os outros cursos estavam em cumprimento da carga complementar (horas complementares). Desta forma, as questões didático-pedagógicas teriam que ser oferecidas exclusivamente pelo projeto.

Nosso curso de formação deveria contemplar questões relativas às deficiências e à prática de ensino/aprendizagem. O curso era oferecido em dois módulos:

- Módulo I (presencial) – sábados das 8h às 13h, com total de 15 horas. Consistia em palestras de diferentes profissionais e dinâmicas de grupo;
- Módulo II (a distância) – consistia na divisão de uma avaliação e na organização pedagógica da oficina que seria ministrada.

Buscávamos, desta forma, prepará-los melhor e oferecer mais autonomia nesta atividade acadêmica.

3.8 Da documentação

Os alunos preenchiam uma ficha cadastral, assinavam termo de compromisso, termo de trabalho voluntário e, durante o período de atuação, registravam sua presença assinando folha específica. Ao término do estágio, recebiam uma declaração comprobatória da atividade realizada.

No início do ano seguinte, um grande evento era organizado para celebrar a participação destes alunos e, em geral, contávamos com a participação da comunidade acadêmica, da direção da instituição parceira e, inclusive, com a presença da presidente em exercício do Fussesp, que era a primeira-dama do estado de São Paulo.

3.9 Da experimentação

A grande maioria dos graduandos ainda não havia lecionado, não tinha conhecimento dos conteúdos por eles selecionados. Por isso, as oficinas teriam um caráter experimental, ou seja, as ideias de conteúdo e metodologia que tínhamos elaborado seriam aplicadas pela primeira vez; desconhecíamos o processo, o desenvolvimento e os resultados.

Para garantir o sucesso (ou menor engano possível) das oficinas, os alunos contavam com as orientações dos professores da graduação em sala de aula, em momentos especiais como dicas e sugestões. Contavam também com minha supervisão. Outro recurso para minimizar problemas e fortalecê-los era agrupar os graduandos; assim, eles atuavam em duplas ou trios.

A título de esclarecimento, uma vez que cada graduando ou grupo de graduandos tinha um período mínimo de permanência de dois meses, antes do término deste período deveria haver outro grupo para substituí-lo na mesma oficina, porém com conteúdo e didáticas diferentes. A mudança era fato: o estágio terminara; outro grupo iria iniciar. O que mantinha o fio condutor eram os propósitos. Nossos objetivos diziam respeito, entre outros, à qualidade do ensino e o quanto e como os conteúdos desenvolvidos seriam significativos. Quando percebíamos que “algo” não havia se desenvolvido como planejado, repensávamos e reorganizávamos. Podemos exemplificar com o texto de Ferraz e Fusari:

Isso quer dizer que os nossos conhecimentos (teorias, ideias) sobre como devem ser ou como deveriam ser o “processo artístico” e o “processo educativo escolar de arte” no mundo contemporâneo podem ser repensados e recriados. Constituem-se como ponto de partida e se vinculam àquilo que nossas percepções e consciência indicarem como sendo necessário transformar [...] Ao fazê-lo (professor), é desejável que ele também procure agir de modo transformador, criativo e comprometido. (2009, p. 148).

3.10 Da diferenciação

É importante ressaltar que, mesmo sem experiência no ensino da pessoa com deficiência, trazíamos os conhecimentos artísticos e o conhecimento das pesquisas acadêmicas. Por meio dessa junção, podíamos oferecer oficinas de vanguarda, inéditas dentro da instituição parceira, como:

- cerâmica para cegos (1998);
- xilogravura para cegos (1999) - posteriormente essa oficina contribuiu para a dissertação de mestrado de Alfonso Ballesterio;⁴⁶
- oficina de objetos (2000) – *object-trouvés* ou *ready-made*,⁴⁷ essa oficina consiste na pesquisa, no garimpo e seleção de objetos aleatórios para estruturar a obra artística, como em uma colagem.

Estas oficinas foram tão significativas em sua produção e resultados que foram incorporadas ao rol de oficinas oferecidas por outro parceiro, a Secretaria da Cultura, e deixaram de pertencer às nossas atividades no Programa.

3.11 Do atendimento

Ao longo dos 15 anos, os horários alteraram-se. O atendimento obedecia ao regulamento da EEL. O rol de oficinas era criado a partir da demanda e seguindo as orientações da coordenação geral.

A inscrição para a oficina era de competência da coordenação da instituição. Antes de iniciar a oficina, o futuro aluno passava por entrevista multidisciplinar com o objetivo de identificar a melhor oficina de acordo com seu perfil, conhecer sua história e suas pretensões.

As oficinas eram realizadas durante os dias da semana, em horários diferenciados, com duração de 1h 30min no período da manhã e da tarde.

O número de alunos/participantes inscritos variava de 10 a 15, até 2007, e de 6 a 10, no período de 2008 a 2013.

⁴⁶ Dissertação “Multissensorialidade no Ensino do Desenho a Cegos” ECA/USP - 2003.

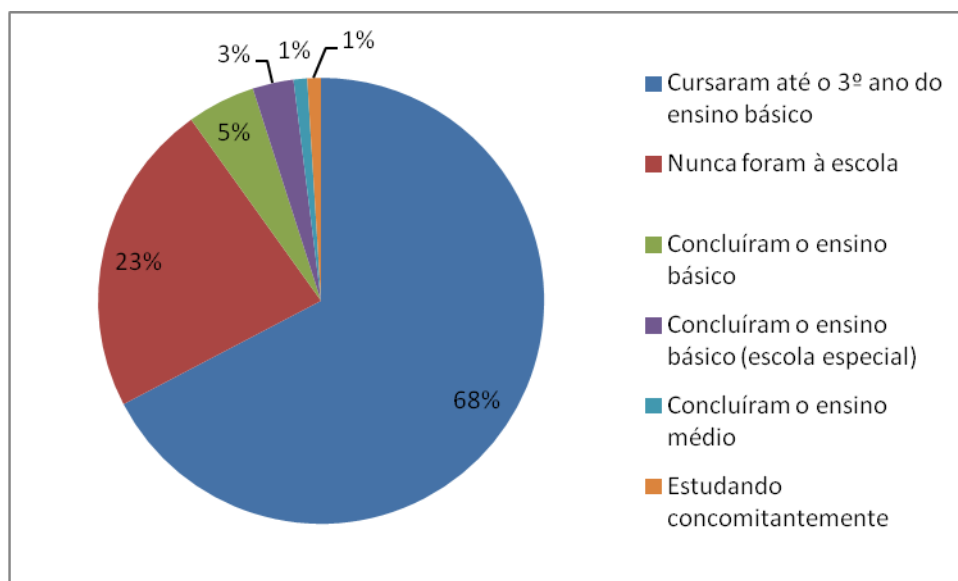
⁴⁷ *Object-trouvés* ou *ready-made* referem-se ao movimento inaugurado pelo artista Marcel Duchamp (1887-1967), que criava suas obras utilizando objetos que não eram considerados material de arte.

3.12 Da população atendida

Nosso atendimento era para pessoas adultas e jovens com deficiência física, intelectual, sensorial ou múltipla acima de 14 anos. As oficinas eram organizadas de maneira que qualquer aluno pudesse participar; não havia exclusão de nenhuma espécie. As únicas exceções ocorreram em duas situações já citadas, em que oferecemos uma oficina de cerâmica e xilogravura com exclusividade para cegos.

A escolaridade era muito baixa (Gráfico 1) e o único convívio social da grande maioria ocorria na instituição, além de na família.

Gráfico 1 - Nível de escolaridade dos frequentadores das oficinas da EEL



Fonte: elaborado a partir de conversas informais com os alunos e seus familiares e registrado nos relatórios semestrais disponíveis na Central de Extensão do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo

3.13 Da prática pedagógica

Como prática pedagógica, a atividade deveria ser elaborada de modo a oferecer recursos para que a aprendizagem fosse significativa. Ou seja, deveria seguir a

orientação e permitir que as etapas (fazer, apreciar e contextualizar) fossem seguidas. O propósito era de que as atividades fossem além do fazer; que os alunos conseguissem relacionar-se com seus cotidianos e tivessem uma experiência significativa.

3.14 Dos resultados

- Quinze anos de atividade ininterrupta.
- Atendimentos a alunos com deficiência: 2.300.
- Oficinas oferecidas: 225.
- Graduandos na função de professores: 300.
- Quatro grandes e importantes exposições das oficinas:
 - 1999 – Palácio Bandeirantes do Governo do Estado: exposição de pinturas e artesanato em tecidos
 - 1999 – Espaço Bienal: exposição de pinturas e cerâmicas;
 - 2000 – Brasília: V Congresso Nacional de Arte-Educação na “Escola para Todos” e VI Festival Nacional de Arte Sem Barreiras: exposição de pinturas “Autorretratos”;
 - 2007-2008 – Museu Brasileiro de Escultura (Mube) – Dez anos do Programa Arte e Inclusão – Belas Artes: Exposição do Acervo – Pinturas, Esculturas, Cerâmica e Painel em lã.
- Uma exposição permanente no Centro Cultural Lila Covas.
- Trinta exposições pequenas em diversos eventos e instituições governamentais.
- 2008 – O aluno “Muralha” faz sua exposição individual na Galeria Vicente Di Grado e no Centro de Memória e Integração Cultural no município de Santana de Parnaíba.

- 2010 – O aluno Carlos faz sua exposição individual na sede do jornal *Pedaço da Vila*.
- 2011 – O aluno Alberto vende sua primeira obra.

As oficinas de arte foram o embrião do Programa Arte e Inclusão. Enquanto ocorriam as oficinas, outras atividades⁴⁸ eram agregadas paulatinamente. Conforme surgia uma necessidade, buscávamos uma solução e, por vezes, tal prática era incorporada no rol de atividades. A finalidade era proporcionar ao grupo atendido uma melhor qualidade de vida, oportunizar acesso a espaços culturais, conhecimento de arte e, também, uma possibilidade profissional.

As atividades visavam à melhoria do cotidiano dos alunos e seus familiares. Acreditávamos que, ao oferecer oportunidades também à família, isso refletiria diretamente nos alunos. Desta forma, o que oferecíamos em aula seria mais bem aproveitado por eles.

Os alunos de graduação da Belas Artes, em sua maioria, estavam cumprindo estágio supervisionado e/ou atividades acadêmicas como horas complementares e pertenciam aos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Bacharelado em Artes Visuais, Design de Interiores, Design de Moda, Design de Produtos, Publicidade e Propaganda, Rádio e Televisão, Relações Públicas e Relações Internacionais.

Estes graduandos assumiriam a função de professores pelo período mínimo de dois meses, tempo para propor e desenvolver sua oficina. (Em 60% das situações, os alunos prorrogavam sua participação, dado seu interesse e motivação. Em um caso único, uma aluna formou-se, especializou-se e continuou no Programa Arte e Inclusão, concluindo cinco anos de atuação. Em geral, o resultado era positivo para todos – alunos da instituição parceira, graduandos e os professores.) Naturalmente, alguns graduandos tinham maior dificuldade, eram mais inseguros ou se constrangiam diante da aparência ou dificuldade das pessoas com deficiência.

⁴⁸ As atividades a que me refiro eram festas e eventos em datas comemorativas, passeios, exposições de arte, boletim informativo, oficinas profissionalizantes e o centro de estudos que promovia estudos, pesquisas, palestras, encontro com pais e responsáveis e seminários.

Cabe ressaltar, porém, que a experiência foi tão marcante para alguns graduandos que eles a levaram para outra dimensão acadêmica. Assim, a partir destas experiências, foram produzidos:

- seis trabalhos de conclusão de curso (TCC);
- quatro dissertações de mestrado;
- duas pesquisas de iniciação científica desenvolvidas para o Programa de Iniciação Científica – PIC / Centro Universitário Belas Artes de São Paulo.

3.14.1 Relação discriminada dos trabalhos acadêmicos

- Trabalhos de Conclusão de Curso

2001 – Estação Especial da Lapa: aprendendo a sorrir e colorir

Autora: Olga Fuentes Campoy

Monografia apresentada ao curso de pós-graduação *lato sensu* em arte terapia oferecido pela Universidade São Judas Tadeu

Orientação: Profa. Sonia M. B. Tomasi

2003 – Arte e deficiência: uma possibilidade de percepção

Autor: Mario Gilvan Queiroz Vianna

Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Artes Visuais

Orientação: Profa. Lilian Amaral

2004 – Despertar das sensações: um estudo de caso na deficiência mental

Autora: Mariana Custódio Farcetta

Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Artes Visuais

Orientação: Profa. Alice Kiyome Yagyu (Alice K)

2005 – A arte na escola inclusiva: um olhar para a deficiência visual

Autora: Claudia Maria Quadros Simonetti

Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Artes Visuais

Orientação: Profa. Sonia Regina Fernandes

2008 – Onde seus sonhos não encontram obstáculos

Autoria coletiva:

Fabiana da Silva Tejeda

William Rocha Rego

Clayton Roberto Alves da Silva

Monique Michele da Silva

Joice Andrade Carvalho

Paulo Cesar de Oliveira

Karina Gabrielle Freitas de Oliveira

Deise Ferreira Martino de Oliveira

Julio César de Oliveira Paz

Trabalho de Conclusão de Curso Técnico em Turismo.

Escola Técnica Estadual Professor Aprigio Gonzaga

Orientação: Profa. Especialista Kelly Regina Cervantes P. Said

2010 – O deficiente auditivo e a TV

Autora: Kelly Cristina Damião

Trabalho de Conclusão de Curso – Bacharelado em Rádio e Televisão

Orientação: Profa. Ms. Eliane Aparecida Andreoli

- Dissertações de mestrado

2003 – Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos

Autor: Jose Alfonso Ballesterro Alvarez

Dissertação apresentada à Universidade de São Paulo (USP)

Orientação: Profa. Dra. Maria Heloisa de Toledo Ferraz

- 2004 – Leitura de imagem por pessoas deficientes mentais: estudo de caso
 Autora: Eliane Aparecida Andreoli
 Dissertação apresentada à Universidade de São Paulo (USP)
 Orientação: Profa. Dra. Maria Heloisa de Toledo Ferraz
- 2010 – O estado da arte nas teses acadêmicas que abordam arte e inclusão: um recorte de 1998 a 2008 no Brasil
 Autora: Cristiane Higuera Simó
 Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc)
 Orientação: Profa. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca.
- 2013 – Olhar de quem atua: diálogos entre o ensino de arte e educação inclusiva
 Autora: Mariana Custódio Farcetta
 Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
 Orientação: Profa. Dra. Lúcia Helena Reily
- Iniciação científica
- 2003 – A contribuições da arte na formação do cidadão e na inclusão social de pessoas com síndrome de Down
 Autora: Cristiane Higuera Simó
 Orientação: Profa. Ms. Maria Aparecida Alcântara
- 2005 – Discurso: veículo comunicacional que ora favorece ora não a inclusão social
 Autores: Luciane Torres Fernandes e Natália Fernandes
 Orientação: Profa. Ms. Eliane Aparecida Andreoli

Nestas circunstâncias demos encaminhamento ao Programa da instituição que teve maior durabilidade, atendimento e desdobramentos. Premiado, o Programa foi divulgado para outras instituições voltadas à educação por meio de veículos de comunicação, como jornal, rádio e televisão. Foi também reconhecido e apoiado pela

comunidade acadêmica da Belas Artes, como menciona o senhor José Pires de Oliveira Neto, assistente da diretoria, na comunicação interna (CI nº 006.01.2002) dirigida ao Prof. Reitor Paulo Antonio Gomes Cardim):

que venha ser providenciado um expediente que dê a devida divulgação a tais resultados, o qual deverá ser dirigido a toda a Comunidade Acadêmica desta Faculdade, aos principais órgãos oficiais do MEC e aos órgãos de imprensa em geral, pois se trata de um projeto de relevante interesse social. Neste mesmo sentido, proponho, também, que seja estudada a possibilidade de serem transformadas em matéria para consulta de nosso corpo discente e docente todas as experiências vividas no referido projeto.⁴⁹

O Programa desenvolveu-se em tal proporção que alcançou e envolveu todos os departamentos da instituição: da copa à reitoria.

⁴⁹ Comunicação interna do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo (Vide Anexo C).

4 OFICINAS DE ARTE, PRÁTICAS EDUCATIVAS E AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Só um saber consciente e informado torna possível a aprendizagem em Arte. (Ana Mae Barbosa)

Barbosa (1994), ao afirmar a importância da arte no contexto do desenvolvimento humano, declara que arte é cognição, é uma forma diferente de conhecer e interpretar o mundo, de perceber a realidade e construir o imaginário. Essa vivência estimula o que há de sensível no ser humano e, desta forma, traz à tona o seu melhor.

Considero que é no ato da internalização que se processam as significações e transformações. E é justamente na ação do outro (professor) que se concentra essa investigação. Minha busca como pesquisadora é para estabelecer relações entre as ações dos professores de artes visuais e o desenvolvimento de seus alunos com deficiência. Procurei focalizar o campo da arte-educação como um espaço promissor para o desenvolvimento da imaginação e expressividade destas pessoas.

Este capítulo visa relatar como se constituiu o trabalho de campo e apresentar minhas análises sobre as ações dos professores, ou seja, graduandos e professores já habilitados em artes e as possibilidades de desenvolvimento dos alunos com deficiência. A pesquisa partiu do meu interesse, iniciado no mestrado, em estudar o processo cognitivo, expressivo e criativo das pessoas com deficiência, com a preocupação de observar a ação dos professores na prática do ensino da arte, quais recursos eram utilizados e como se constituíam as relações professor/aluno.

Inicialmente saliento que as oficinas aqui focalizadas (Belas Artes) foram estruturadas dentro dos princípios da arte-educação como área do conhecimento. Nesta perspectiva, a preocupação centrava-se em desenvolver um processo que

articulasse entre si as questões cogentes à educação, aos próprios educandos e aos aspectos da cultura artística (FERRAZ, 2009).

Defendo a ideia de que a educação é transformação, liberdade, autonomia, respeito. O processo de ensino das artes visuais, portanto, deve propiciar a internalização de conceitos a partir de experiências significativas. Faço uso do texto de Ferraz e Fusari para sustentar este posicionamento:

o ensino e a aprendizagem serão orientados de modo a desenvolverem-se com sentido para o aluno. É desejável que ele possa produzir com autonomia seus trabalhos pessoais e grupais, assim como apreciar, desfrutar e aprender a usufruir da arte na vida e na sociedade. Mas não podemos deixar de lembrar que o educador cria condições e estimula o interesse do aprendiz, que também precisa estar interessado e com disponibilidade para aprender e saber relacionar seus conhecimentos e experiências com o que aprende. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 27-28).

Os professores das oficinas focalizadas (alunos dos diferentes cursos de graduação do Centro Universitário Belas Artes e voluntários em situações específicas), sendo responsáveis por elas, eram orientados a selecionar os conteúdos, criar condições para a apreciação estética de obras selecionadas, chamar a atenção para os significados poéticos de cada obra e solicitar que o aluno com deficiência, participante da oficina, expressasse sua emoção e entendimento.

Seu entendimento estimula o diálogo e, diante dos comentários, o professor instiga, provoca, propõe a reflexão. Nessa dinâmica, que deve ser prazerosa e desafiadora, desencadeia-se o interesse, gerando um registro significativo.

Parti da hipótese de que adultos com deficiência podem desenvolver a imaginação e expressar aquilo que lhes é significativo em oficinas de artes a partir das ações dos professores, voltadas para a busca de possibilidades e de experiências concretas com a arte.

Nesta perspectiva, optei por organizar meus dados em dois eixos: o primeiro compreende o trabalho de artes geralmente oferecido nas instituições para pessoas com deficiência intelectual e o segundo apresenta o processo desenvolvido nas oficinas do Programa Arte e Inclusão/Belas Artes.

- 1º Eixo - Oficinas de artes visuais oferecidas em instituições de atendimento a pessoas com deficiência.
- 2º Eixo - Outras possibilidades do ensino das artes visuais para pessoas com deficiência.

4.1 Eixo 1 - Oficinas de artes visuais oferecidas em instituições de atendimento a pessoas com deficiência

A seguir, apresento minhas reflexões sobre o que pude observar em visita às oficinas de artes de quatro instituições de atendimento a pessoas com deficiência. Para preservar suas identidades, as instituições serão nomeadas Lilás, Rosa, Azul e Violeta.⁵⁰

Os dados encontrados refletem o que já foi apontado por alguns autores sobre o trabalho de artes para pessoas com deficiência, tais como o estudo de Reily (2010), e servirão como um contraponto às minhas análises posteriores, uma vez que as instituições visitadas diferem tanto na estrutura administrativa e pedagógica quanto no objetivo que orienta as atividades realizadas no Programa Arte e Inclusão – Belas Artes.

As visitas ocorreram entre os anos 2013 e 2014. Todas as instituições estão localizadas na cidade de São Paulo (regiões Norte, Oeste e Sul) e são de fácil acesso. Entre tantas outras, estas foram escolhidas por atenderem pessoas com deficiência e oferecem oficinas de arte.

⁵⁰ Os nomes dos entrevistados nas instituições também foram substituídos para preservar a identidade dos sujeitos.

Cada uma das quatro instituições apresenta suas singularidades pedagógicas e de funcionamento. Contudo, o trabalho de artes realizado em todas elas é semelhante, conforme veremos.

Lilás é uma instituição educacional mantida por uma organização não governamental (ONG), voltada para o atendimento a pessoas com surdo-cegueira e deficiência múltipla, localizada na região Sul da cidade. Desenvolve diversas atividades terapêuticas e educacionais. O orçamento vem de parcerias, contribuições espontâneas e eventos. Tem parceria com a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo para propiciar o atendimento educacional especializado (AEE).⁵¹

Rosa é uma instituição de atendimento a alunos internos com deficiência intelectual e física, localizada na região Norte. Nela são oferecidas diversas atividades, como práticas esportivas, trabalho na horta, recreação e oficinas terapêuticas. Seus recursos são oriundos da parceria com o Ministério da Saúde, via Sistema Único de Saúde (SUS), promoção de eventos, arrecadação por telemarketing e venda dos produtos artesanais realizados nas oficinas de arte da instituição.

A instituição Azul oferece atendimento terapêutico, oficinas culturais, padaria, informática e oficina artística. Está localizada na região Sul e seus recursos são oriundos de parceria com instituições estatais, doações espontâneas, projetos com a comunidade local e eventos.

Violeta é uma instituição governamental de atendimento terapêutico com foco na reabilitação e está localizada na região Oeste da cidade de São Paulo. Oferece oficinas culturais e artísticas de várias modalidades, todas voltadas à reabilitação de pessoas com deficiência.

Nas instituições Rosa, Lilás e Azul, minhas visitas foram agendadas previamente e acompanhadas pelos gestores responsáveis; na Violeta, minha visita foi acompanhada por um professor da instituição.

⁵¹ AEE refere-se ao atendimento especializado a alunos que dele necessitam para garantir melhor aproveitamento educacional. Está previsto na Resolução CNE/CEB 004/2009, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2015.

A partir das observações realizadas durante as visitas e dos relatos dos responsáveis, pude levantar algumas características comuns entre elas, que caracterizam o trabalho de artes geralmente oferecido a pessoas com deficiência.

4.1.1 Formação profissional

Na instituição Rosa fui recebida pela terapeuta ocupacional responsável pelas oficinas terapêuticas. Nesta instituição, os profissionais que ministram as oficinas variam entre uma psicóloga, um artesão e, eventualmente, algum auxiliar de serviços gerais.

Na instituição Lilás fui recebida pela assistente social responsável pela área de gestão. Nela, os profissionais são uma artista visual e uma artesã.

Na instituição Azul fui recebida pela pedagoga, gestora da instituição. Atualmente (2014/2015), a oficina de artes é oferecida por uma psicóloga que segue o programa desenvolvido por uma arte-educadora. O programa foi criado em 2003 e permaneceu orientado por arte-educadores até 2013.

Na instituição Violeta fui acompanhada por um professor de artes da instituição. As oficinas são terapêuticas e supervisionadas por uma equipe de terapeutas ocupacionais; as oficinas são oferecidas por graduados em música, artes visuais, teatro e dança ou artesãos profissionais.

4.1.2 Organização

Nas instituições Lilás, Rosa e Violeta há uma seleção para os candidatos que pretendem participar das oficinas, e o critério pode variar entre o interesse do aluno (nas instituições ele é identificado como paciente) e a perspectiva do benefício terapêutico que ela poderá propiciar.

Na Azul, o aluno é denominado “atendido”. A oficina de arte tem o propósito de desenvolver a expressão artística, que também poderá ser usada como dado para a avaliação terapêutica. A oficina está aberta a qualquer interessado.

4.1.3 Concepção da oficina na instituição

Os dados apresentados neste item partem de uma das questões do roteiro que eu havia elaborado para a visita. A questão: “Qual é a função das oficinas dentro da instituição?”

Na instituição Lilás, a terapeuta ocupacional esclareceu:

As oficinas são pensadas e organizadas segundo um planejamento terapêutico, levando em consideração o perfil atendido, prescritas por mim e orientadas e acompanhadas pelas monitoras. [...] A função das oficinas dentro da instituição, além do recurso terapêutico, importante dentro do setor, é servir de objeto de avaliação para a equipe de atendimento, local de convivência entre os pacientes e equipe, interação grupal, espaço para desenvolvimento de habilidades etc.

Na instituição Rosa, a assistente social informou: “São oferecidas duas oficinas: uma é destinada à geração de renda e a outra é para a formação social e intelectual, para aprimorar as habilidades”.

Na instituição Azul, o projeto de arte foi desenvolvido por um arte-educador. No princípio, quem ministrava a oficina eram arte-educadores, mas agora, por questões administrativas, tem sido ministrada por uma pedagoga, podendo haver revezamento com uma psicóloga.

Na instituição Violeta, as oficinas de arte são assumidamente terapêuticas. O propósito maior é a reabilitação funcional do paciente. Há uma grande variedade de oficinas de dança, teatro, pintura, música e diversas modalidades de artesanato. As

oficinas estão vinculadas ao departamento de terapia ocupacional. As produções das oficinas de artesanato e pintura são encaminhadas para comercialização nos bazares em datas festivas. Assim, há uma preocupação com a qualidade da peça a ser apresentada e, por vezes, o professor presta um “auxílio” na sua elaboração.

4.1.4 Atividades desenvolvidas

Na instituição Rosa são realizados produtos de artesanato como: sabonetes e velas, papelaria, cartonagem e tear (tapeçaria, cachecol).

A instituição Lilás oferece três oficinas: uma de artes visuais, desenho, pintura e a técnica de frotagem, e duas outras de artesanato, que desenvolvem *patchwork* (sacolas, bolsas, pega-panels) e mosaico (bandejas, porta-trecos, vasos).

Na instituição Azul, as oficinas desenvolvem desenhos, colagens, pinturas, e, eventualmente, outras técnicas e linguagens, como fotografia, dança e música.

Na instituição Violeta há trabalhos diversos: desenho e pintura; escultura em pedra; tapeçaria; cartonagem; bijuterias, *biscuit*, canto coral, dança e música instrumental.

Observa-se que a produção artística nas instituições visitadas é mais artesanal/utilitária. As peças desenvolvidas estão ligadas apenas ao fazer. Pouquíssimas atividades promovem observação, reflexão, conhecimento de mundo. A partir destas constatações, podemos observar três situações distintas:

- 1) a experiência com arte é apenas uma atividade de entretenimento. Exemplo: os alunos passam o tempo da aula colando bolinhas de papel crepom sobre um campo determinado a fim de preencher uma figura;
- 2) as atividades promovidas são, na verdade, trabalhos artesanais copiados de determinados modelos; a finalidade é utilitária e o produto resultante deverá ser vendido posteriormente;

- 3) a oficina oferece a oportunidade de criar, desenhar e pintar, mas em razão da finalidade (venda), o professor poderá “contribuir” e fazer algumas mudanças na obra do aluno a fim de que fique mais aprazível para a comercialização.

Faz-se uma ressalva para a instituição Azul: a coordenadora técnica, pedagoga, foi enfática ao dizer que a oficina era conduzida pelos princípios da arte-educação, como fora elaborado no seu projeto inicial.

4.1.5 Algumas constatações

Em todas as instituições constatamos uma redução do papel da arte, no sentido proposto por Vigotski (2009), de que a pessoa deve ter acesso a diferentes experiências para poder desenvolver a imaginação, criação e também distinguir entre imaginação e realidade, sentidos que denotam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Conforme apontado por Reily:

Ensinados a serem dóceis e passivos, adultos com deficiência intelectual não reivindicavam seu direito ou desejo de fazer arte, como às vezes se viu com pessoas diagnosticadas com transtornos mentais. Quando há oportunidade de pintar, geralmente subestima-se a criatividade e os adultos com deficiência são convidados pelos responsáveis pelo programa a colorir contornos previamente determinados, com ênfase nos trabalhos manuais dirigidos. É preciso acreditar na capacidade do outro, para que ele faça a sua marca de forma a expressar aquilo que lhe é significativo; lamentavelmente, isso raramente acontece com pessoas com deficiência intelectual. (2010, p. 89).

A arte deve desempenhar ações que desenvolvam o singular e o plural, o autoconhecimento e o conhecimento do mundo. A vivência estética caracteriza um modo próprio de dar sentido à experiência humana. O aluno, quando orientado pelo professor, tem a possibilidade de desenvolver sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele, pelos colegas, pela natureza e pelas diferentes culturas (BRASIL, 1997)

Dada a dimensão que a arte ocupa na vida dos indivíduos, torna-se imprescindível que o professor tenha formação específica, ou seja, tenha conhecimento sobre arte e formação para o ensino. Isto é importante porque envolve a formação pessoal do estudante sobre seu próprio fazer artístico.

Como explica a professora Rosa Lavelberg:

A criação artística do aluno – hoje compreendida como manifestação singular do sujeito em diálogo com a produção de arte – requer espaço, tempo didático e orientação do professor, para que o fazer e o compreender arte, nos quais o plano expressivo e construtivo do aluno operam em conjunto, possam ser vividos na escola. O achatamento de um percurso do fazer e saber arte decorre da má educação, que pode prejudicar a imagem que o estudante tem de si para aprender e criar. (FERNANDES, 2012).

Visto que a arte tem espaço na singularidade, na subjetividade do indivíduo, a importância de o professor ter formação específica é acentuada. A formação do professor será precedida de conteúdos que possibilitarão conduzir o processo do ensino da arte, tornando-o “capaz de se concentrar no desenvolvimento de experiências sensoriais, tornando a vida mais satisfatória e significativa” (OSINSKI, 2002, p. 96).

Tais resultados confirmam as afirmações de Reily (2010), que, baseada em sua experiência profissional e atuando na educação especial no campo da arte, considera que:

muitos dos programas de arte desenvolvidos em contextos institucionais sofrem de um viés terapêutico. Nessa perspectiva, o desenho e a pintura são utilizados como técnicas expressivas, como instrumentos diagnósticos, como meios de desenvolvimento de coordenação manual, voltados para trabalhar a autoestima e a socialização. (REILY, 2010, p. 90).

Constatei que, nas instituições visitadas, as oportunidades de atividades artísticas para pessoas com deficiência ainda estão voltadas para o trabalho manual com artesanato, com fins terapêuticos e sem a possibilidade de um investimento na criação artística e imaginativa da pessoa com deficiência.

4.2 Outras possibilidades do ensino da arte para pessoas com deficiência

A seguir, apresento o eixo 2, que trata especialmente do trabalho desenvolvido nas oficinas de artes visuais do Programa Arte e Inclusão – Belas Artes. Escolhi situações que revelam indícios de possibilidades de atuação com grupos heterogêneos de adultos com deficiência em oficinas de artes.

As situações são descritas e acompanhadas de uma análise de acordo com o referencial teórico escolhido, caracterizando a trajetória e as alternativas realizadas nas respectivas oficinas do referido programa.

Os dados que compõem esse item são provenientes de relatórios anuais, registros fotográficos e conversas informais com os professores envolvidos no programa, registros em diário de campo e imagens videogravadas.

A narrativa apresentada a seguir pretende oferecer um panorama de como se desenvolveram as oficinas de artes visuais na prática educativa, buscando responder a meus questionamentos iniciais, ou seja, como atuavam os professores (graduandos), quais recursos foram usados para desenvolver a percepção, distinguir os sentidos, estabelecer experiências criativas e novas relações sociais, qual o papel desempenhado pelo professor, quais os indícios de possibilidades de desenvolvimento das funções mentais superiores de criação e imaginação.

Com o objetivo de estabelecer relações entre as ações de professores de artes e o desenvolvimento de alunos com deficiência, escolhi relatar as práticas educativas de quatro professoras, sendo duas graduandas: Marta⁵² (do Programa Especial de Formação Pedagógica) e Carol (do curso de Licenciatura em Artes Visuais); duas já formadas: Silsa (formada em 2008 pela Escola de Música e Belas Artes de Curitiba [Embap]), que, de volta a São Paulo, tomou conhecimento do programa Arte e Inclusão e solicitou condição de participar como professora/voluntária, e Eliane (formada em 1981 pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo e autora da presente tese).

4.3 Esclarecimentos da pesquisa

O foco da narrativa é apresentar como as aulas eram conduzidas e os recursos e soluções, empregados. Ao descrever, tenho como propósito analisar, interpretar e relacionar as atividades/aulas com o quadro teórico desta pesquisa.

Cabe ressaltar que o objetivo das oficinas de artes visuais do Programa Arte e Inclusão – Belas Artes era que todos os alunos tivessem aproveitamento no aprendizado. Queríamos que as aulas fossem significativas, que partilhassem conceitos que ampliassem o universo cultural e artístico dos alunos. Assim, os dados foram analisados e interpretados a partir desta perspectiva. Essa observação se faz para destacar a prática educativa. Nesta prática, o cotidiano da aula era permeado por conceitos. A cada etapa da aula, os professores, em geral, faziam comentários ou

⁵² Esclareço que os nomes foram trocados a fim de atender às orientações éticas da pesquisa.

perguntas que permitissem aos alunos manifestar seus conhecimentos ou estabelecer associações. Exemplificando: a professora iria falar sobre “cidades” e o aspecto urbano/rural; neste caso, recorria a imagens de espaços urbanos e rurais e solicitava que os alunos identificassem o que aparecia na imagem. Outro exemplo: em uma aula cujo tema seria “técnicas de pintura”, a professora trazia reproduções de obras de diferentes artistas para que os alunos observassem a diferença de técnicas e estilos.

Tanto os professores como os alunos tinham formação, conhecimentos culturais e idades diferentes. Da mesma forma, os exemplos que serão apresentados a seguir foram recolhidos em épocas distintas, no decorrer dos 15 anos de atividade do Programa Arte e Inclusão – Belas Artes.

4.3.1 Carol e Hélio – o encontro do sensível

Hélio, 37 anos (em 2015), foi o primeiro aluno com paralisia cerebral a participar de nossas oficinas (em 2001). Quando iniciou a oficina, não tinha escolaridade. Posteriormente, iniciou seus estudos. O ensino fundamental foi concluído no curso regular e o ensino médio, na modalidade supletivo. Era um rapaz observador, espirituoso e irônico. Sempre que tinha oportunidade, fazia comentários que levavam humor a cada situação. Iniciou sua participação porque tinha muito interesse em pintura, em contraste com sua grande dificuldade motora. Seu interesse mobilizou-nos para encontrar caminhos alternativos que possibilitassem sua expressão estética e criativa.

Nós desconhecíamos o mecanismo de trabalho a ser desenvolvido com pessoas com paralisia cerebral, assim como ele também não tinha vivenciado essa experiência para poder nos orientar. Como agravante, a comunicação era difícil, porque, de sua fala, apenas monossílabos eram compreensíveis.

Diante de tantos elementos novos para nossa pouca experiência, minha participação tornou-se mais necessária. A professora Carol, graduanda do curso de licenciatura em artes visuais, estagiava nessa oficina de pintura e tinha como propósito

levar seus alunos à criação artística, observando as regras da boa composição (proporção, equilíbrio e unidade). Diante de Hélio, vimos a necessidade de dividir a perspectiva do trabalho, e assim seguimos, conquistando paulatinamente melhor comunicação e resultados, como será explicitado a seguir.

Para desenhar, Hélio usava uma ponteira.⁵³ Seu uso tornava difícil alcançar o desenho sobre a mesa, provocando bastante esforço em sua coluna. Assim, começamos a fazer experiências, como suspender com livros o apoio à folha. Não foi suficiente, não dava segurança e, por vezes, rasgava a folha. Usamos, então, uma prancheta de mesa. O resultado foi melhor, mas ainda não era o ideal. A prancheta não garantia a sustentação e preservação da folha intacta. Outro problema apresentava-se e causava o maior assombro, tanto nas professoras quanto nos colegas. Seus movimentos eram muito bruscos, e assim, ao mergulhar o pincel no pote de tinta, levado pela cabeça, o peso da ação fazia com que ele afundasse demasiadamente. Quando o retirava do pote, com seus movimentos bruscos, causava pânico: a tinta espalhava-se sobre todos. Era motivo, ao mesmo tempo, de assombro e muita diversão.

E dessa maneira, dentro do propósito do aprendizado, com tentativas e erros, íamos construindo uma relação na qual o aluno sentia-se confiante, interessado e dedicado. Conseguimos que o curso de Design de Interiores do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo desenvolvesse uma mesa sob medida para o Hélio.



Figura 12 - Hélio inaugurando a mesa

⁵³ Capacete com ponteira é um dispositivo desenvolvido especialmente para atender à necessidade da escrita e do desenho. Vide catálogo Nacional de Tecnologia Assistiva. Disponível em: <<http://assistiva.mct.gov.br/cat/iso/720/689%2C693>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

Fonte: Acervo Biblioteca Belas Artes

A mesa possibilitava que Hélio tivesse autonomia: o professor fixava a folha na prancheta, prendia o pincel na ponteira, disponibilizava as tintas no godê e pronto! Hélio podia trabalhar à vontade.

Com toda a vontade que Hélio tinha para desenhar/pintar, sua expressão gráfico-plástica consistia em grafismo lineares, conseguidos pelos movimentos da esquerda para a direita e vice-versa.



Figura 13 - Exercício gráfico

Fonte: Acervo do aluno

Precisávamos que ele expandisse o movimento, que conseguisse explorar com maior amplitude todo o campo da folha, e também elaborasse outras linhas, figuras, texturas.

Assim, fomos criando estratégias para obter novos resultados. Sobre a folha fazíamos uma marca que ele deveria alcançar; essa ação envolvia sua percepção espacial, mudança corporal e alongamento do pescoço para atingir a meta que, naturalmente, estava distante de sua zona de conforto.

Carol, com sensibilidade e observação, propunha exercícios nos quais Hélio era obrigado a avançar, a mexer-se na cadeira, alongar o corpo. E sua produção começou a ir além das linhas abstratas. A primeira composição foi uma paisagem. Hélio mantinha

a característica de construção do desenho por linhas; mesmo usando tinta, sua pincelada era marcada por traços e linhas.

Com o passar do tempo, ele conseguiu criar texturas diferentes e juntar os traços, possibilitando a formação de figuras: o sol, o mar, a onda, de forma perceptível. O uso da mesa (Figura 12) permitia a Hélio ver o desenho dentro de seu campo de visão, em sua linha do horizonte, uma vez que a ponteira ficava acima de seus olhos. Isso favorecia trabalhar em cima ou embaixo. Carol, em seu auxílio, mudava a folha na direção necessária, mais para cima, para baixo ou para a esquerda ou direita.

Carol tentava diferentes materiais para ver o que era mais adequado e, assim, percebeu que tintas mais fluidas, como a aquarela, eram melhores para ele, que conseguia esticar a pincelada, obtendo um traço contínuo e mais possibilidades criativas.

Acredito que o olhar atento de Carol oferecia recursos técnicos e materiais. Desta forma, ela percebia quais eram as necessidades e experimentava soluções mais efetivas na construção das imagens, propondo novos exercícios e explorando diferentes materiais (giz de cera, giz pastel, carvão). A possibilidade de usar diferentes materiais constituía recursos que elegiam outras formas auxiliares para que a criação ocorresse, para que satisfizesse Hélio em sua produção artística. O domínio dos recursos técnicos fez com que a aula caminhasse para outros aspectos, provocando seu olhar para outras formas de aprendizado, como a leitura de imagem. Em um momento teórico da aula, Carol apresentou a reprodução de obras de vários artistas, dentre eles, o espanhol Juan Miró (1893-1983), ao qual Hélio associou sua produção artística. Nas características pictóricas de sua obra, reconhecia linhas e formas que construía uma narrativa imagética semelhante às obras de Juan Miró.

É importante relatar que Hélio ficou conosco de 2001 a 2008. Nesse período, motivado por todas as realizações que conseguiu em nossa oficina e nas da EEL, das quais também participava, buscou concluir os ensinamentos fundamental e médio. Simultaneamente, cursou informática, com o auxílio da tecnologia assistiva, e passou a desenvolver seus trabalhos escolares digitando com um *mouse* adaptado e teclado virtual. Com o conhecimento da tecnologia e a autonomia que ela lhe possibilitava,

desistiu de nossa oficina de pintura e começou a desenhar por meio digital. Também deu vazão a seu lado escritor e iniciou uma carreira destinada à literatura, escrevendo poesias e crônicas. Com relação ao Programa Arte e Inclusão, colaborou com matérias para nosso jornal, o boletim informativo *De Cara com a Estação*.

Este trabalho realizado por Carol permitiu que se estabelecesse uma relação de confiança entre ambos e permitiu que Hélio conseguisse perceber por quais caminhos poderia superar suas dificuldades, como buscar recursos compensatórios para criar sua composição, fosse alongando o corpo ou solicitando a mudança da posição da folha para construir a forma e o local escolhidos. Nesse processo, vários conceitos foram elaborados simultaneamente, em consonância e articulados entre si. Inicialmente, foi necessário internalizar os conceitos culturais que determinam a boa composição. Posteriormente, veio a vazão da imaginação, demonstrando que tinha havido elaboração conceitual autônoma para realização da composição. Como explica Soares, “Desenho é risco, traço, projeto construção, invenção, linguagem e forma de conhecimento, mas também é desígnio, pensamento, ideia, intenção, propósito” (2009, p. 20). Na minha observação, à medida que Hélio ia construindo uma composição com os traços, outro Hélio também ia se desenhado, com novas possibilidades comunicacionais.

4.3.2 A professora Marta e o aluno Carlos

A professora Marta era formada em Arquitetura quando iniciou o curso Programa Especial de Formação Pedagógica (2008) e participou do Programa para cumprir estágio obrigatório de regência, exigido por este curso de graduação. Sua oficina tinha como proposta a reflexão sobre arte contemporânea/espaço urbano no desenho e na pintura. Marta foi escolhida para esta pesquisa em razão de três aspectos: sua escolha pedagógica era arte contemporânea, um tema pouco abordado para pessoas com deficiência; tinha por opção uma aula dinâmica, contestadora, que levasse os alunos a manifestarem suas opiniões; o modo como orientou o aluno Carlos a aproveitar melhor

seu talento, com menos ansiedade, e o encaminhou para uma perspectiva profissional como artista visual.

Para exemplificar o trabalho da professora Marta, descreverei uma aula que tinha como tema “Nossa cidade – aspectos urbanos”. O grupo, constituído por dez alunos com deficiências físicas e intelectuais, iniciou a aula observando as reproduções de obras dos artistas modernos: Giorgio de Chirico, René Magritte, David Hockney – artistas cuja temática são cidades, espaços urbanos.



Figura 14 - Pintura realizada por Carlos

Fonte: Acervo Museu Belas Artes

Os alunos eram convidados a responder às perguntas da professora. Iam apontando os aspectos que caracterizavam uma cidade. Conforme respondiam, outras perguntas eram feitas. A professora instigava-os a pensar, observar e, assim, pedia explicações, fazia comparações, com o propósito de transformar os comentários de cada um em informações significativas para todos. Estimulava os alunos para que comentassem sobre trânsito, poluição visual e sonora e outros elementos. Esgotados os comentários, os alunos eram convidados a desenvolver a expressão gráfica visual com técnica de tinta acrílica sobre tela. Entre estes alunos estava Carlos.

Carlos tem 40 anos (2015). Com diagnóstico de deficiência intelectual, cursou até a 6ª série do ensino fundamental; sabe ler e escrever. É retraído, costuma andar de cabeça baixa e com passos rápidos. Responde educadamente quando solicitado, tem disposição para contar algum fato ocorrido no trajeto e tem preferência por cumprimentar a professora com um beijo. Solteiro, vive com a mãe, uma irmã e um

sobrinho. Não trabalha. Eventualmente, quando está interessado em adquirir um bem, como um rádio portátil, faz coleta e venda de latas de refrigerantes.

Ao ingressar no Programa Arte e Inclusão, na oficina Expressão pela Tinta II, sob a orientação da professora Marta, Carlos não demorou muito para demonstrar as características amadurecidas do seu trabalho na pintura. Apresentava uma linguagem já consolidada, sendo que a cor e a linha são suas marcas.

Compreendia o que era solicitado pela professora; era muito determinado e concentrado. Não fazia “rascunho” para pintar; de posse do material, assumia outra postura, deixava a timidez de lado e, com “fúria”, começava a pintar: o momento era só dele. Geralmente pintava mais afastado dos colegas e não tinha receio do pincel ou da tinta.

Não desenhava antes na tela; riscava com o próprio pincel e transformava as linhas em formas, fazendo surgir o tema pelas linhas e cores. O sol (Figura 14), figura majestosa, era desproporcional em relação aos outros elementos, mas, com suas cores vibrantes, assumia a força que tem como astro rei e, por suas dimensões, garantia equilíbrio e graça. Era o diferencial da obra.

Sua admirável autonomia por vezes era um problema, pois eventualmente ele não observava a quantidade de tinta que retirava do pote ou não percebia que estava sujando os potes de tinta com os pincéis sujos. A professora precisou criar um mecanismo de orientação para que o aluno não danificasse os potes de tinta e não carregasse demais sua obra. Nos pincéis usados, a professora fez uma marca com fita adesiva colorida para que ele percebesse a profundidade do pote de tinta.

Carlos estava matriculado na oficina Expressão pela Tinta II, que tinha como finalidade atender a um grupo que já dominava conceitos básicos de desenho e pintura e desenvolver, por intermédio da linguagem artística e criativa, um olhar reflexivo sobre os fatos culturais. O papel do professor era orientar, indicar outras técnicas de desenho e pintura, discutir como o aluno deveria desenvolver a composição, selecionar cores, sombras e outros procedimentos, e encaminhá-lo, tanto quanto possível, para uma atividade profissional. Isso aconteceu com a exposição individual de Carlos, ocorrida em 2011, na sede do jornal *Pedaço da Vila*, em Vila Mariana, zona sul de São Paulo.

No momento da produção artística, Carlos demonstrava muita segurança e personalidade em seu trabalho, podendo sugerir que a professora tinha pouco a orientar. Porém, sua segurança estava restrita ao espaço da oficina. Embora almejasse ser um artista, não se sentia como tal.

Aparentemente, embora ele tivesse algum conhecimento sobre arte e artistas, ele não tinha base para avaliar seu próprio trabalho. Ele tinha ciência do prazer que a atividade lhe proporcionava, mas não tinha ideia, ou não tinha como avaliar, o impacto que sua obra podia causar em outras pessoas.

A graduanda Marta buscou construir com o aluno o sentido de “ser artista”, o que isso representava para ele e para a comunidade no entorno. Embora o aluno demonstrasse ter uma poética construída, faltava-lhe, como artista, apropriar-se desse conhecimento. E esse passou ser o papel da professora Marta: ajudar o aluno a ganhar uma compreensão cultural para que ele percebesse por que sua obra era valorizada.

Acredito que, pelo viés da arte contemporânea, a escolha didática da professora para trabalhar o ensino da arte teve um recurso a mais para alcançar as necessidades psicológicas de Carlos para que ele pudesse usufruir e significar com maior intensidade seu papel de artista. Como explica Barroco:

[As funções psicológicas] devem ser transversalizadas pela linguagem, pelo pensamento e pela abstração que caracterizam o homem cultural. Entretanto, consideramos que não basta à educação tornar o aluno um homem cultural, é preciso que ele desenvolva sua individualidade rumo à liberdade. (2012, p. 45).

Com o intuito de compreender o que é “ser artista”, apresento outro exemplo como recurso didático. A professora conduziu uma visita ao Centro Cultural Lila Covas, espaço expositivo pertencente à própria instituição parceira (Imrea), que recebe o melhor da produção artística desenvolvida em suas oficinas.

A visita a este espaço tinha alguns objetivos: (1) que os alunos vissem sua própria obra exposta, (2) que percebessem a distinção e valorização que isso tem, (3) que fossem estimulados a buscar maior desempenho estético.

E a professora Marta ainda teve a oportunidade de acompanhar os alunos em uma visita à Casa de Cultura Judaica, dando acesso a outras experiências culturais e artísticas. Para Carlos, em particular, isso lhe permitiu completar um círculo de vivências e informações.

Após as experiências vividas com a professora Marta durante as aulas, nas visitas às exposições, nos debates posteriores, Carlos, demonstrou ter absorvido alguns ensinamentos: revelou-se menos ansioso e demonstrou mais cuidado com os potes de tinta. Esse simples fato indica que ele absorveu alguns dos valores culturais da linguagem artística: atenção, compreensão sobre a importância de as tintas ficarem íntegras e uso do instrumento correto, como a palheta para a mistura de tintas.

Seu método de trabalho também se mostrou diferente. Conseguiu elaborar, imaginar e discutir com a professora como seria a composição que pretendia fazer. Pela mudança de atitude, posso considerar que, em razão da relação dialógica estabelecida com a professora, ele internalizou os conceitos apresentados. Carlos demonstrou compreender o conceito do que era ser artista, inclusive começou a pintar em sua casa, por conta própria; anteriormente só o fazia na aula.

4.3.3 Silsa e Carlos – afinidades artísticas



Figura 15 - Pintura do aluno Carlos

Fonte: Acervo do aluno

Silsa é professora formada pela Escola de Música e Artes do Paraná (Emap). Quando tomou conhecimento de nosso trabalho por intermédio de uma amiga, procurou-nos, interessada em participar. Desejava vivenciar o trabalho com pessoas com deficiência. Sendo ela uma artista visual, com um precioso trabalho de desenho e pintura, foi fácil designar a oficina na qual iria trabalhar: Expressão pela Tinta II. Esta oficina era organizada a fim de atender alunos que dispunham de maior conhecimento de desenho e pintura. (Passados alguns meses, Silsa estava lecionando em três oficinas: Expressão pela Tinta I e II e História e Criação). Foi na oficina Expressão pela Tinta II que ela conheceu Carlos.

Entre as atividades com a professora Marta e com a professora Silsa, passaram-se quatro anos. Carlos esteve sob a orientação de outros estagiários. Cada um

possibilitou um aprendizado, ou alguma pertinência, que ele foi assimilando em seu trabalho. A cor sempre imperativa, principalmente o contraste das cores primárias, ou o uso excessivo da cor preta contornando cada figura da obra. Contornar desta forma desqualifica a pintura; dizemos que está poluída, suja. Carlos incorporou esse recurso e cabia à professora Silsa, usando de habilidades pedagógicas, orientá-lo a abandonar essa prática. Ela tinha uma pretensão maior ainda: desejava orientá-lo a fim de que ele percebesse as variações tonais, luz, sombra e suas harmonias, oferecendo outra alternativa para que ele descobrisse as cores além de seus tradicionais contrastes de cores vivas. Para alcançar esses propósitos, a professora subsidiava as aulas com imagens de obras de arte, de revistas e encartes publicitários, *folders*, materiais gráficos que, por vezes de boa qualidade, oferecem cores e tons diferenciados. O material era para ser observado, percebido e suscitar perguntas e reflexões.

A apreciação do material trazido pela professora, a prática dos exercícios usando a diversidade de cores: exercícios monocromáticos, escalas tonais, e composições com cores frias, quentes, neutras e outras,⁵⁴ possibilitaram a Carlos incorporar novos saberes relativos à cor e elaborar conceitualmente em seu trabalho a aplicação de escalas tonais, dando mais recursos técnicos à sua obra. Pode-se constatar que ele percebeu o quanto a cor, de forma adequada, valoriza a pintura.



Figura 16 - Pintura do aluno Carlos

Fonte: Acervo da pesquisadora

⁵⁴ O estudo teórico das cores classifica-as em: primárias, secundárias, terciárias, complementares, análogas, frias, quentes e neutras.

Carlos foi progressivamente abandonando as cores puras, os contornos pretos e trazendo nuances, tons, textura, elementos importantes da técnica artística que favorecem a imaginação e criação. O resultado pode ser apreciado na Figura 16.

A metodologia educativa na área artística inclui, portanto, escolhas pessoais e profissionais do professor quanto aos conteúdos de artes, que são contextualizados e organizados para que o aluno possa fazer, sentir, apreciar e refletir sobre a arte. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 141).

O uso da variação tonal por Carlos revela uma elaboração mais complexa em relação a suas produções anteriores, em que não fazia uso desse recurso. Isso foi possibilitado pelos recursos usados por Silsa, que apresentou materiais com cores e tonalidades diferentes, possibilitando a Carlos internalizar outros conceitos da cor e da tonalidade.

4.3.4 Alberto – desafio da pintura

Alberto é um rapaz de 28 anos, com deficiência intelectual, pouquíssima escolaridade, reservado, porém solícito. Teve a oportunidade de assessorar a professora da oficina História e Criação (período manhã) por ocasião de uma demanda administrativa que fez com que ela se ausentasse da oficina. Era Alberto que distribuía o material para os colegas e os ajudava a desenvolver a proposta solicitada.



Figura 17 - Pintura do aluno Alberto

Fonte: Acervo da pesquisadora

Os trabalhos de Alberto também são bastante característicos. Ele secciona o desenho, criando diferentes ambientes. O tema são narrativas de um tempo-espço próprio, natureza e figuras humanas em um contexto urbano.

Nos primeiros contatos entre ambos, Alberto manifestou interesse em desenhar histórias em quadrinhos (HQ). A professora Silsa aceitou orientá-lo dentro desta linguagem e propôs que mantivesse sua maneira de compor as HQs, mas deveria experimentar outras técnicas, ter outras vivências artísticas para ampliar seus recursos, inclusive, visando a possibilidades profissionais.

Entre outras, a principal atuação da professora Silsa foi no sentido de desenvolver a pintura com tinta acrílica. Alberto tinha resistência (acomodação) à pintura a tinta. Estava acostumado a pintar com lápis de cor (Figura 17). O desafio foi vencer sua zona de conforto e iniciá-lo na tinta, tendo também como objetivo que ele experimentasse as cores, além de conhecer e aplicar sua classificação. A obra deveria apresentar uma combinação de cores dinâmica e equilibrada.

O desafio era sair da zona de conforto trazida pelo lápis de cor. A tinta exigia atenção, disciplina que ele, apesar do interesse, tinha indisposição para experimentar. Usando de argumentos, incentivos e disciplina, a professora conseguiu que ele realizasse as obras. A primeira etapa foi compor a palheta para experimentar a cor e diferentes tonalidades. Após diversos exercícios, a professora entregou a tela e sugeriu que ele desenhasse em casa. Assim, poderia buscar referências em revistas, livros ou na internet. Em aula, fazia a aplicação das cores. Na Figura 18, a técnica usada é tinta acrílica. Percebe-se uma opacidade na luz e as figuras humanas têm pouca

expressividade. Por essa razão, Alberto ficou bastante desestimulado. Ao contrário da obra mostrada na Figura 19, na qual a técnica usada é tinta a óleo. As cores são mais vibrantes, luminosas e os personagens, mais expressivos. Com essas obras entendo que a professora conseguiu atingir seu objetivo, que era propiciar outras experiências artísticas por intermédio das cores.

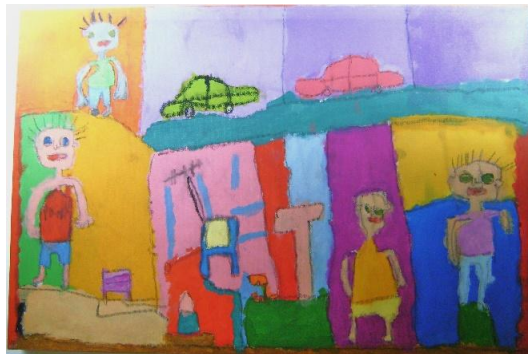


Figura 18 - Pintura do aluno Alberto – tinta acrílica
Fonte: Acervo do aluno



Figura 19 - Pinturas do aluno Alberto – tinta a óleo
Fonte: Acervo do aluno

Alberto, ao exibir as obras na sua comunidade onde reside, percebeu a aprovação dos familiares e vizinhos de forma tão especial que recebeu uma encomenda de tela. De volta à aula, confessou à professora o quanto foi importante ter esse aprendizado. Reconheceu que as obras coloridas com tintas são mais valorizadas. E, com esta motivação, programou com a professora o percurso que faria para desenvolver a obra encomendada.

Esse processo resultou do interesse do aluno em aprender mais. Aumentou seu vocabulário sobre arte, sua postura, interesse e segurança pessoal. Não é a aprendizagem que deve se ajustar ao ensino, mas, sim, o ensino deve potencializar a aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 50). A partir do conhecimento da linguagem da arte, nasceu um “artista”.

4.3.5 Silsa, Isabella e Caio

Isabella e Caio são pessoas com paralisia cerebral. Uma grande barreira para que eles desenhassem, principalmente pela ausência de coordenação fina. Isabella desenha com a ponteira (capacete com ponteira); Caio usa a mão esquerda com muita dificuldade por conta o enrijecimento muscular (hipertonia). A dificuldade deles não era maior por conta da enorme vontade de pintar que tinham.

4.3.5.1 Isabella – Fase I

Isabella tem 32 anos. Com paralisia cerebral, faz uso de cadeira de rodas, e foi inscrita na oficina Expressão pela Tinta II, em 2007. Na época, estava matriculada no ensino fundamental, promovido pela Associação Lar Escola São Francisco. Tem muita dificuldade para movimentar-se e sua fala é composta de monossílabos. Sua paralisia cerebral está classificada em espástica. Espasticidade é o nome que se dá ao aumento do tônus. Tônus é a tensão constante e involuntária que causa o enrijecimento dos

membros, neste caso, braços, mãos e pescoço. E em virtude desse comprometimento nos membros superiores, faz uso da ponteira.

A atividade de pintura, para uma aluna com essas características, poderia parecer inadequada, porém esse era o ponto diferencial do nosso trabalho. A pergunta era: como ensiná-la a desenhar e pintar de forma significativa para que ela pudesse escolher o que desenhar/pintar? Quando Isabella chegou à oficina, tinha bastante familiaridade com a ponteira, inclusive já produzia grafismos. A mãe de Isabella transformava esses desenhos em capas de cadernos, blocos ou agendas e comercializava-os. Portanto, ela dispunha de intimidade com a ponteira, lápis e cores. Mas seu desejo era maior: ela queria pintar quadros. Começamos um processo para concretizar seu desejo. Primeiro, precisávamos experimentar e identificar quais materiais seriam indicados e como desenvolver o trabalho. Foram efetuados vários testes com materiais, entre diferentes lápis, tintas e papéis.



Figura 20 - Isabella: exercícios experimentais

Fonte: Acervo da aluna

Acompanhando a maneira como ela produzia, observamos que sua cabeça com a ponteira movimentava apenas da esquerda para a direita e vice-versa, possibilitando apenas traços horizontais. Isto é, ela ainda não fazia movimentos verticais, circulares, inclinados, diagonais. A oficina dispunha de uma mesa especial, que havia sido desenvolvida sob medida para o aluno Hélio (Figura 12). A mesa facilitava, uma vez que garantia a distância da ponteira ao papel. Esse fato ajudava, mas não resolvia.

Observamos, também, que havia muita rigidez nos ombros, e desenhar, para ela, era um grande esforço físico. Além de elevar a cabeça até o ponto inicial e dar prosseguimento a composição, precisava controlar os braços e as mãos para que não os machucasse. Percebíamos que esse esforço era prejudicial à criação, impedia que ela se concentrasse e avançasse no desenho. E sua ansiedade por estar exatamente naquela aula aumentava as dificuldades.

Combinamos, então, que antes de iniciar a atividade faríamos um relaxamento, uma movimentação corporal, um descer e subir de ombros, um abrir e fechar de mãos. Na verdade, começávamos a buscar recursos compensatórios.

Ela precisava ter consciência de que, para desenhar, não deveria usar apenas a cabeça e a ponteira, mas todo o corpo. Isto é um fato que se aplica a todas as pessoas, com ou sem deficiência. A mão desenha, porém ela está ligada ao corpo, ou seja, quando desenhamos é nosso corpo que desenha. Isabella precisava compreender isso.

Com o passar das aulas, poucos avanços tínhamos conseguido. Eram necessárias novas alternativas, além do relaxamento no início da aula. Solicitamos a ela que, quando estivesse em casa, deitada, movimentasse os braços, a cabeça e o pescoço em várias direções e fizesse um alongamento (essas sugestões tiveram o apoio da fisioterapeuta da instituição).

Esses exercícios possibilitavam que ela adquirisse segurança e, por conseguinte, maior domínio do corpo. O pescoço, após alongado, permitia que ela explorasse mais o campo do desenho. Segundo Vigotski (1997), no processo educacional, junto com a deficiência também estão presentes as condições psicológicas de orientação oposta. Estas orientações possibilitam recursos para superar a deficiência porque estão ligadas à sua força motriz.

Determinada, Isabella cumpria o nosso combinado e fazia os alongamentos; nós conduzíamos o relaxamento. Assim, fomos conseguindo progressos milimetricamente.

Na Figura 21 demonstramos um pouco do resultado desse exercício psicomotor. Podem-se verificar linhas verticais, horizontais, com variações rítmicas, de espessura e, por vezes, criando alguma textura. O exercício foi elaborado por meio de linhas paralelas determinadas por fitas crepes sobrepostas. Tinha a finalidade de observar como a aluna iria desenvolver a atividade, quais seriam as facilidades e dificuldades, como ela usaria o corpo e a ponteira.



Figura 21 - Isabella: exercício psicomotor

Fonte: Acervo da aluna

As aulas iniciavam-se com um trabalho corporal: primeiro Isabella respirava profundamente; depois, alongava o pescoço. Ressalto que esses exercícios eram realizados com ela sentada em sua própria cadeira. Nosso propósito com esses exercícios era fortalecer os músculos do pescoço, para que eles dessem força e resistência ao movimento da cabeça.

Com a prática desses exercícios corporais, Isabella foi conseguindo traços mais longos, contínuos e com a mesma textura. No uso da tinta, mantinha a mesma cor e a mesma espessura.

Os alongamentos no início da aula favoreciam os resultados artísticos. Considero também que, ao realizar o exercício físico, ela reafirmava para si sua deficiência, e isto, posteriormente, passou a ser o maior estímulo para o aprimoramento.

4.3.5.2 Isabella – Fase II

Isabella ficou afastada por quase um ano. Depois de algumas aulas avaliando o seu desempenho, ela e a professora combinaram iniciar o trabalho desenvolvendo formas arredondadas, experiência que ela ainda não havia vivido. Para conseguir orientar a aluna a realizar as formas arredondadas, a professora, diante da aluna, como se usasse a ponteira em sua própria cabeça, simulou, no ar, o percurso que Isabella faria para realizar uma forma redonda. Diante da experiência, identificou quais seriam as dificuldades da aluna e, desta forma, orientou-a a fazer os círculos por etapas (Figura 22).



Figura 22 - Isabella: exercícios experimentais – construção de círculos

Fonte: Acervo da aluna

Com a prática dos exercícios, Isabella se apropriava e internalizava as orientações da professora. E novas conquistas foram surgindo.

Em uma determinada aula, Isabella manifestou o desejo de presentear uma amiga. A professora sugeriu que ela fizesse um retrato da amiga, isto é, que criasse uma figura humana com as características dela. Isabella, que gosta de ser desafiada, ficou bastante estimulada.

O trabalho exigiu muito esforço e dedicação. Pelas imagens, podemos observar o quanto a aluna conquistou na realização da figura humana. Neste exemplo de construção da figura humana, podemos reconhecer e identificar a importância da relação professor/aluno.

Esta parceria demonstra a cumplicidade entre ambas, a confiança que Isabella tinha em Silsa; podemos verificar um sentimento fortalecido. Desta forma, foi possível, inclusive, reverter o sentimento de menos-valia. Em geral, muitas pessoas com deficiência deixam de realizar diversas tarefas por receio de não conseguir.

A professora estava em sintonia com a aluna, criou condições para que ela olhasse para si mesma, se conscientizasse de sua deficiência e, juntas, encontraram caminhos para realizar a tarefa proposta. Só houve resposta positiva porque Isabella e Silsa encontraram um caminho que possibilitou a execução das atividades.

Essa quebra de uma visão preconcebida foi ressaltada por Reily (2008):

Determinadas linguagens de arte são concebidas como possíveis para certos tipos de deficientes e inviáveis para outros; tal visão preconcebida tem consequências inegáveis do ponto de vista das vivências nas várias linguagens artísticas proporcionadas aos alunos com deficiência durante seu processo de escolarização e nos âmbitos dos espaços culturais. (REILY, 2008, p. 222).

O professor pode criar condições para a realização do trabalho; buscar meios, recursos. Pode dividir essa responsabilidade com o aluno. Quanto mais o aluno estiver

ciente de sua deficiência, tanto mais ele se autoconhecerá. O professor precisa conhecer e saber que “o defeito não é somente uma debilidade, é também uma fonte de força” (VIGOTSKI, 1997, p. 48).

Neste sentido, Silsa organizou o processo de ensino/aprendizagem em parceria com Isabella. Silsa indagava a Isabella qual era a sua vontade, sua necessidade e, a partir desse conhecimento, desenvolvia um plano didático. A construção da amiga/figura humana é um exemplo. Isabella precisou vencer diversas etapas, como a construção dos traços, formas, o melhor material para representar/construir a amiga, como se pode verificar nas Figuras 23, 24 e 25.



Figuras 23, 24 e 25 - Obras da aluna Isabella – construção da figura humana

Fonte: Acervo da aluna

Neste exemplo, para enaltecer o feito da professora Silsa, cito as professoras Ferraz e Fusari, que explicam: “O compromisso com tal projeto educativo exige um competente trabalho docente. [...] é preciso aprender a saber arte e saber ser professor de arte” (2009, p. 60).

Na prática educativa da arte, não basta ter conhecimentos estéticos, ou da evolução/transformação da arte; é necessário saber e conduzir o aluno a realizar seus desejos.

4.3.6 Silsa e Caio



Figura 26 - Retrato de Caio com interferência

Fonte: Acervo do aluno/artista

Caio nasceu em Poção de Pedras (MA) com paralisia cerebral. Tem 37 anos (em 2015) e é cadeirante. Nunca foi à escola. Tem grande comprometimento motor e de fala. Apesar da dificuldade motora, comunica-se bem, porque consegue verbalizar monossílabos; são expressões faciais, alguns gestos, e está lá o Caio contando alguma história: como foi seu fim de semana, que lugar visitou etc.

Caio participou de nossa oficina de abril a dezembro de 2001. No ano seguinte, fez outra escolha, afastando-se de nossa oficina. Retornou em 2009 na oficina Expressão pela Tinta II.

O presente relato refere-se à sua produção de 2011 a 2013, quando ele foi aluno da professora Silsa.

Silsa é uma professora bastante concentrada em seu trabalho. Após dois anos, apresenta bastante segurança na seleção de conteúdos e na didática. É séria, focada. Quando os alunos entram no espaço da aula, o material já está organizado. Mesmo porque, até a aula efetivamente ser iniciada, perde-se um certo tempo até acomodar os alunos. Para perder menos tempo, ela já organiza o material da aula.

Silsa desenvolve as atividades organizando-as por pequenos projetos. Nas figuras apresentadas, que exemplificam os trabalhos de Caio, verificamos dois autorretratos e um retrato de seu amigo Carlos.

Por princípio do Programa Arte e Inclusão, todos os alunos de cada oficina desenvolviam a mesma tarefa. Cabia ao professor criar soluções para que o aluno tivesse condições para executar o trabalho.

Caio desenvolve a produção artística usando braço e mão direita; usa um adaptador na mão para fixar o lápis ou pincel (uma tira de EVA⁵⁵ com velcro, que envolve a sua mão). Caio tem uma rigidez muito grande e está classificado como espástico. Essa condição física dificultava a realização do desenho: o braço fica muito distante dos olhos. Conversando com ele e com a mãe, tomamos conhecimento de que ele não tinha atividade física em casa: ia da cadeira para o sofá e depois para a cama. Não se aventurava a ir para o chão e dependia de todos para qualquer coisa. Então, como ele tinha muita vontade de desenhar e pintar, propusemos que ele fizesse alguns exercícios físicos para ter alguma movimentação corporal (como exemplo, citamos Isabella e argumentamos sobre a necessidade da prática corporal para ter, entre outras coisas, agilidade e resistência).

⁵⁵ EVA é um composto formado pela mistura de produtos químicos, como etil, vinil e acetato. É um material bastante usado em artesanato.

No início, Caio mostrou-se muito resistente e inseguro, mas aos poucos foi fazendo pequenas conquistas. A família ajudou, evitando fazer “tudo” por ele. Por exemplo, passou a deixá-lo buscar o controle remoto da TV na outra ponta do sofá, obrigando-o a esticar-se, ter uma movimentação própria, dando-lhe mais autonomia. Acredito que a oficina foi uma grande motivação; ele tem muita vontade de pintar e os colegas da oficina já pintam com muita destreza. Isso fazia com que ele procurasse melhorar sempre.



Figura 27 - Obra do aluno Caio – retrato do amigo Carlos

Fonte: Acervo do aluno

Na Figura 27 verificamos o retrato que Caio fez do colega Carlos. A imagem não é reconhecível aos nossos olhos, porém o “retrato do colega” era o tema da aula. A professora Silsa propôs este tema para todos, e ele fez de acordo com seus conhecimentos. Na imagem vemos manchas coloridas. A professora foi indicando e identificando o que cada mancha representava. Para quem observa, são manchas, mas

para ele, que construiu o desenho, é, de fato, o rosto, o cabelo, os traços particulares do colega. Ao nomear a professora vai estabelecendo a significação. Com isso também estimula Caio a continuar a expressar-se gráfico-visualmente, adquirindo, assim, conhecimento cultural dos signos artísticos, elementos gráficos que serão utilizados em outras criações.



Figura 28 - Exercício gráfico do aluno Caio

Fonte: Acervo do aluno

Baseado no depoimento da professora Silsa, entendi que Caio, obstinado em seu propósito de pintar, não mediu esforços para realizar seu objetivo. Venceu sua condição espástica, acomodação e a letargia corporal, para melhorar os registros gráfico-visuais e a pintura. A atuação da professora foi fundamental para o desenvolvimento artístico de Caio. A forma incisiva com que apresentava as propostas, sua condução das orientações e o adaptador que criou junto com a terapeuta ocupacional para prender o lápis ou os pincéis na mão dele foram ações que trouxeram segurança e autonomia para Caio executar os desenhos e pinturas.

Pode-se dizer que as interferências ocorrem durante todo o percurso do ensino e da aprendizagem, considerando-se também os vínculos que se estabelecem entre educandos e educadores. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 143).

Caio, ao escolher as cores e o local onde as colocaria, demonstrava apropriar-se dos signos artísticos e superava suas dificuldades motoras e comunicacionais, expressando suas emoções, como se pode em seu autorretrato (Figura 29).



Figura 29 - Pintura de Caio – autorretrato

Fonte: Acervo do aluno

4.3.7 Eliane, Beathriz e o grupo: o semear – Fase I

A narrativa a seguir refere-se ao trabalho pedagógico feito com a aluna Beathriz. Ela participava, com mais sete colegas, da oficina História e Criação, que ocorria às segundas-feiras no período da tarde, das 15h 30min às 17 horas. O trabalho nesta oficina foi bastante desafiador. O grupo⁵⁶ apresentava uma característica peculiar em relação às outras oficinas: por total coincidência, os alunos não se comunicavam entre

⁵⁶ Os alunos eram matriculados nas oficinas de acordo com seu interesse e a disponibilidade de vagas.

si e nem com os professores. Esclareço que a ausência de comunicação não era em consequência da deficiência. Eles tinham como preferência não conversar nem com os colegas nem com os professores. Alguns só respondiam quando questionados.

Além da restrição comunicativa, outra questão impedia o desenvolvimento da oficina: a desmotivação. Os professores (graduandos), na maioria do Programa Especial de Formação Pedagógica, faziam planejamentos, inovavam nas técnicas e nos materiais, e as aulas eram totalmente infrutíferas, deixando graduandos e monitores bastante desmotivados.

Em busca de caminhos, assumi a oficina e passei a ministrar as aulas. Diante de tantas frustrações, procurei a direção da instituição na expectativa de ter alguma “luz”. A professora Cleide Batista, responsável pelas oficinas, sugeriu que eu conversasse com o professor e também pesquisador Alex Andrade. Este professor estava desenvolvendo uma pesquisa na área de Educação e ficou interessado. Logo no primeiro encontro ele trouxe um texto intitulado *Bianca: os encontros e as descobertas no fazer-se de novas histórias*, da professora Ana Maria Lunardi Padilha (2007). Este texto narra o processo vivido pela professora para inserir culturalmente uma jovem com deficiência intelectual por meio de ações pedagógicas.

Minha identificação com a história foi total. A jovem Bianca, conforme descrito pela professora Padilha, tinha um comportamento muito semelhante ao de nossos alunos, especialmente Beathriz. Para explicar meu sentimento de amparo, cito um trecho abaixo:

Que estranha sensação de impotência! Ela não falava comigo. Seu olhar fixo para meu rosto parecia penetrar em mim. Falei por ela e para ela [...] Seu corpo movimentava-se em bloco e seu braço direito ficava como que largado e imóvel a maior parte do tempo. (PADILHA, 2007, p. 50).

A leitura do texto e o debate com o professor Alex trouxeram novas ideias. Nesta perspectiva, comecei um trabalho completamente diferente daquele que havíamos nos

proposto inicialmente, quando definimos a oficina História e Criação. A oficina tinha como propósito a associação entre a narrativa de uma história e a construção de uma ilustração correspondente. E, ainda, a amplificação da linguagem por meio da interpretação dos signos narrados nas histórias e dos conceitos básicos artísticos: leitura de imagem e criação. Para isso, eram necessárias quatro etapas: 1) a narrativa de uma história (iniciada pelo professor. Posteriormente os alunos deveriam contar as suas histórias) e/ou a leitura de uma imagem apresentada; 2) comentários a respeito do entendimento da história ou imagem; 3) criação de uma ilustração a partir do entendimento já discutido; e 4) depois de realizada a ilustração, os alunos deveriam fazer a defesa de sua criação.

Para ter um aproveitamento ideal nesta oficina, o aluno deveria manifestar-se: deveria contar o que havia compreendido da história, o que não havia compreendido, fazer perguntas, associações, apontar aspectos cômicos, tristes etc. Seria preferível, também, que houvesse manejo dos materiais artísticos.

De fato, nas primeiras tentativas, obtivemos alguns tímidos resultados. Alguém poderia desenhar um elemento da história, mas sem contextualizar ou debater. Outro desenharia a mesma imagem de sempre, mesmo sem conexão com a história. Outro faria um único “rabisco”. Por esses resultados, considerei que o que os impedia de desenhar não era uma questão motora ou cognitiva, parecia ser de outra ordem. Interesse? Vontade?

A primeira iniciativa que idealizei foi uma atividade que privilegiava o gesto. “O gesto é ação simbólica, é atividade humana!” (PADILHA, 2007, p. 53). A escolha por trabalhar com o gesto baseou-se em conceitos apresentados por Vigotski (1995) a respeito da sua importância no desenvolvimento da linguagem e também como “base primitiva de todas as formas superiores do comportamento” (VIGOTSKI, 1995, p. 149, tradução nossa).

Minha investida era no sentido de considerar que o gesto poderia me levar a uma relação dialógica, por ser, em si, um signo. Apostei na possibilidade de um diálogo poder se iniciar a partir de uma ação simbólica, que possibilitasse a interação com os participantes do grupo. Como explica Padilha: “Não existe signo sem significado, e nem

significado sem a relação dialógica, é preciso considerar o outro” (PADILHA, 2007, p. 52).

Iniciei por um jogo com uma bola de papel improvisada (posteriormente providenciei uma pequena bola de plástico leve). Eu jogava a bola para cada aluno e ele deveria retribuir, devolvendo a bola. O exercício foi realizado com cada um dos cinco alunos (nesta aula três alunos haviam faltado); eles ficaram motivados e a reação foi imediata, quiseram participar. Pela primeira vez, eles estavam me olhando e me vendo. A alegria tomou conta da aula, já eram outras pessoas.

A oficina continha uma grande mesa de concreto e os alunos sentavam-se ao seu redor, em bancos próprios. Achei prudente permanecer no mesmo lugar para que não houvessem outras grandes mudanças. Não sabia qual seria a reação deles.

Minha expectativa com essa atividade era, primeiramente, estabelecer um contato, aproximar-me e ser reconhecida. Isso aconteceu, mas devo relatar que, quando eu jogava a bola em direção a um aluno e ele conseguia apanhá-la, ao retribuir, mesmo que estivesse olhando para mim, jogava a bola em outra direção: não havia sincronicidade entre o olhar e o jogar. Mas isso pouco importava, porque naquele momento estava acontecendo algo importante: estávamos falando a mesma linguagem.

Nas aulas seguintes, mantivemos nosso “aquecimento” com o jogo da bola. A meu comando, eles jogavam para os colegas, conforme eu solicitava: “Fulano, jogue para Sicrano”, e assim por diante. Como eles não interagiam com os colegas, era de supor que eles não se conhecessem. Mas, para minha surpresa, eles se reconheciam e sabiam quem era quem.

Outras dinâmicas lúdicas e com foco na interação foram sendo acrescentadas a cada aula. Em uma delas o aluno deveria indicar onde estava cada parte do corpo (cabeça, nariz, olhos etc.), fazer mímica de pentear os cabelos, de tomar banho etc. Em outra atividade, uma caixa “surpresa”, preparada especialmente para a atividade, armazenava objetos variados. Os alunos deveriam, cada um a seu tempo, conforme solicitado pela professora, retirar um objeto de dentro da caixa, dizer o que era, para que servia e como era usado (poderiam ser frutas de plástico, pentes, canetas etc.). A aula já não era a mesma de tempos anteriores, porém ainda não tínhamos retornado ao

nosso propósito inicial: desenhar, criar uma narrativa para uma história contada. Esse momento seria esperado com muita cautela.

Após esse processo, a aula ganhou vida, e os alunos passaram a mostrar interesse em participar dela. Enquanto os observava, muitas questões invadiam meus pensamentos. Por exemplo, o desinteresse que demonstravam pelas atividades artísticas era porque não tinham significado para eles? O brincar, por outro lado, tinha uma resposta imediata no próprio prazer. E os desenhos? O que significavam para eles? Eles reconheciam algum valor?

Diante dessas perguntas, quis testá-los, obter respostas de como era a observação, percepção, atenção. Assim, em determinada aula, procurei desenvolver uma atividade que pudesse me dar essas respostas (ou aproximar-me delas). Pensei em elaborar uma ação cujo processo de execução fosse em etapas, para observar como eles atendiam a cada uma delas. Inicialmente, não foi concebida como atividade artística. Meu foco era observar o interesse e a vontade na sua execução.

Em nosso almoxarifado tínhamos uma variedade de sucata: embalagens, potes de iogurte, Yakult e outros. Distribuí o material e orientei que eles recobrissem essas embalagens com os pedaços de fita crepe que eu havia colocado sobre um suporte. Essa operação era complexa. Eles tinham que segurar o pote, buscar a fita crepe e recobrir o pote. A fita crepe não ficava lisinha, mas retorcida, encolhida; no entanto, isso não importava. Meu propósito estava sendo atendido. Solicitei uma determinada ação e eles estavam executando. Quando acabavam um pote, iniciavam outro. Durante esse processo, ocorreu-me que eu deveria dar uma função aos potes cobertos de fita crepe.

A ideia foi construir com eles a maquete de uma cidade, tendo São Paulo como referência (a cidade onde todos morávamos e onde ocorria a oficina).

Seguindo essa ideia, levei imagens da cidade de São Paulo, de outros espaços urbanos e de espaços rurais. As imagens tinham como função significar uma cidade para observar, comparar e distinguir. Assim, indagava a respeito das imagens, o que eles estavam vendo, e prosseguia fazendo perguntas dirigidas. Nessa etapa, não obtive tanto sucesso, ora um aluno, ora outro, fazia algum comentário. Em geral, minhas perguntas ficavam no vácuo, ou eu respondia por eles a fim de manter o propósito. À

medida que íamos terminando os potes, nós os colocávamos sobre a mesa, procurando desenhar um espaço urbano.

A cada aula, nossa cidade ia se configurando. A cada pote, decidíamos se seria uma escola, um supermercado, McDonalds, um ponto de ônibus, um semáforo etc. Perguntava qual era a opinião deles, o que escolhiam e alguém sempre respondia: loja, escola, rua e etc.

Os potes iam dando lugar a uma cena urbana sobre uma placa de isopor (a base da cidade). A cidade ganhou cores e ficou mais real, com carrinhos, animais e homenzinhos de brinquedo, que nos foram doados por outros professores.

Nossa maquete começava a tomar forma. O envolvimento deles já era um fato, embora ainda sem conversas, com gestos confusos e eles aparentando não ter clareza do que estávamos fazendo. Mas meu objetivo era proporcionar a entrada deles no mundo simbólico para que pudessem desenvolver uma atividade e ir com ela até o fim. E o fim era uma exposição da nossa cidade, com a presença dos pais. A exposição deveria registrar o final de um percurso. A data foi agendada e os convites, entregues. Organizei a exposição, disponibilizando também as imagens que retratavam o espaço urbano e rural para que assim os pais conseguissem estabelecer uma relação e também acompanhar o processo do trabalho, que fiz questão de relatar.

Alguns pais, mais que os outros, fizeram algumas perguntas; outros, com olhar indiferente, como se a expectativa fosse ver uma “Monalisa”. Decerto, estes pais com olhares indiferentes também precisavam ampliar seus conceitos. Infelizmente, eles ainda não tinham recursos para valorizar o feito que estava exposto.

Dessa vez, nosso olhar também foi indiferente aos olhares destes familiares. Havíamos realizado algo, e isso ninguém nos tiraria. Cito novamente a professora Padilha para ilustrar meu contentamento com a realização:

não consigo deixar de ver o presente e a perspectiva de futuro, banhada que estou no olhar prospectivo de Vygotsky. Se não falava e fala. Se não argumentava e argumenta. Não desenhava, agora desenha. Não

jogava e joga [...] junto com as palavras e os sentimentos, então [...] podia mais [...] pode mais. (PADILHA, 2007, p. 58).

Após o sucesso da exposição da maquete, considerei que poderíamos realizar outros projetos. O primeiro dessa fase foi “identidade”. O intuito era (re)conhecer-se e exigia duas ações simultâneas. Produzi cartões plastificados com o retrato dos alunos e outros com os respectivos nomes.

A atividade consistia em reconhecer a própria fotografia e o próprio nome. Na sequência, exercícios para memorizar a grafia do nome. O nome foi impresso em folhas específicas. Diversificamos as técnicas. A primeira foi colorir as letras; depois, em outra folha, a colagem de feijões e um terceiro exemplo, a colagem de papéis amassados.

Ainda dentro deste projeto, produzi um caderno para cada aluno, que era identificado pela mesma imagem fotográfica e, junto, o nome. O caderno era composto de duas partes. A primeira, destinada a contar a história do aluno, trazia frases a serem completadas pela família; algumas eram elaboradas bem particularmente: “quem escolheu meu nome foi...”, “um fato que aconteceu quando eu nasci foi...”, “gosto de comer...”, “meus artistas preferidos são...”. Alguns propósitos orientaram-me a elaborar estas frases. Eu queria perceber o envolvimento da família com o aluno, o quanto ela conhecia seu filho e possibilitar que sua história fosse contada de outra maneira, ressaltando outros aspectos. A família, de modo geral, estava muito acostumada a contar como tomara ciência da deficiência, como era o comportamento de seu filho diante das situações.

Na segunda parte, eu oferecia papéis de cores e texturas diferentes para serem realizadas diversas atividades, como completar o desenho, colorir determinada figura, ligar os pontos para formar uma figura.

Os pais deveriam completar as frases, já que os alunos não eram alfabetizados (com exceção de um). Foi dado um prazo para a devolução dos cadernos e, quando eles retornaram, fiz a leitura, em voz alta, para todo o grupo ouvir as histórias de vida dos colegas.

Concluída essa etapa, o relacionamento já estava bastante harmonizado: éramos alunos e professora. Eles já sabiam disso; a relação seria de troca e de aprendizado. Começamos a investir novamente no desenho. Ainda não seria possível criar um signo correspondente ao tema solicitado, mas já tínhamos intimidade com as cores, formas, lápis, tintas e outros elementos para pintar, colar e criar. Recorro a Lowenfeld para enfatizar a importância do resultado alcançado.

Há vários fatores que envolvem qualquer processo de criação. Neles estão incluídos os ambientais, sobre os quais o professor exerce um controle direto. Estes abrangem não só a estrutura física da sala de aula e os materiais, mas também o ambiente psicológico que poderá ser muito mais importante. (1970, p. 64).

Mesmo sentindo-me vitoriosa com o resultado, ainda não tinha (e não tenho) a resposta para saber o que de fato mexera com eles, o que havia feito eles se interessarem pelo desenho, pintura e colagem. Posso presumir, a partir de Vigotski, que, ao nomear as nossas ações, ao dar significado artístico e reconhecimento, fui trazendo estes alunos ao mundo simbólico da arte. Estávamos em um processo mediático, no qual os signos da arte e da criação assumiam a função de um portal para a subjetivação daqueles alunos. A prática pedagógica possibilitou significar aqueles sujeitos que sempre foram preteridos.

4.3.8 Eliane e Beathriz – Fase II

Retomando o último exemplo dessa pesquisa, descrevo uma das moças do grupo dos oito alunos, Beathriz, 26 anos (2015), com deficiência intelectual. Morava com os pais e tinha um irmão. Frequentou a escola pública por dois anos, aproximadamente, e depois foi matriculada em uma escola especial do bairro. Não teve o desenvolvimento esperado e, assim, afastou-se totalmente da escola formal.

Participou de atividades socioeducativas da igreja e de outras instituições do bairro até chegar ao Imrea.⁵⁷

Beathriz, no grupo, era a única que não falava nada. Exceto em raríssimas vezes, emitia um som gutural. Era visível sua dependência da mãe, que a trazia pela mão e a colocava sentada no lugar determinado. Isso sugeria sua dependência. Beathriz demonstrava certa angústia quando a mãe se afastava.

No início do trabalho ela era arredia e sua expressão facial indicava nítido descontentamento por estar ali. Quando a atividade era proposta, ela girava o corpo, dando-nos as costas, ou empurrava o material que lhe era disponibilizado, garantindo distância daquele “tormento”. Em outras ocasiões, fazia um rabisco⁵⁸ sem olhar para o que estava desenhando. E, segundos depois, entregava o papel ou empurrava-o com a mão para distanciar-se dele.

Com a “nova ação pedagógica”,⁵⁹ as atividades descritas acima demonstraram que, dentre todos os alunos, Beathriz tinha sido a que mais tinha tido aproveitamento. Sua receptividade no início da aula era muito estimulante. Além do enorme sorriso, produzia um som de felicidade pelo reencontro. Vinha ao meu encontro esperando receber abraços e beijos. Atitude completamente diferente de dois anos antes, quando era totalmente arredia. Diante de tantas possibilidades, resolvi fazer um estudo mais direcionado com ela. Assim, solicitei autorização à família e expliquei qual era a natureza e finalidade da pesquisa acadêmica.

Houve mudanças. Cinco alunos saíram da oficina por questões diversas e também mudamos de espaço físico. Com menos alunos, fiquei mais próxima de Beathriz.

Nessa ocasião eu já era aluna do Programa de Doutorado da Unimep, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro. Sob a influência teórica dos autores que eu estudava, minha consciência abria-se a outras perspectivas e propus-me a continuar com esta “nova atuação pedagógica”.

⁵⁷ Na ocasião ainda era Estação Especial da Lapa.

⁵⁸ A palavra rabisco é para intensificar o gesto de desprezo da aluna diante da proposta e do trabalho em si.

⁵⁹ Refiro-me às atividades iniciadas com o jogo de bola e já descritas.

A primeira aula no novo espaço contou com o “jogo do vai e vem”;⁶⁰ era evidente o prazer que Beathriz tinha na atividade.

Seus gestos abrutalhados davam a impressão de um corpo adormecido, e a brincadeira vinha despertar esse corpo. Justifico que, por falta de pesquisas mais direcionadas, apesar de Beathriz ser adulta, minha referência teórica de reflexão é o autor norte-americano John Matthews, que pesquisa crianças sem deficiência, mais especificamente em sua obra *Drawing and painting: Children and visual representation* (2003). Este autor estabelece uma relação entre a movimentação corporal – girar, correr, pular para cima e para baixo – e o pensamento simbólico: “as pessoas geralmente não veem isso como algo importante na educação da criança” (MATTHEWS, 2003, p. 3, tradução nossa).

Para Matthews (2003), a criança usa vários recursos para desenvolver o pensamento simbólico, como pegar objetos e movimentar o corpo.

Ao propor os jogos e brincadeiras, eu tinha como objetivos a integração, aproximação e aceitação, propor atividades de curta duração que não viessem a cansá-la, e “estimular o desenvolvimento da vontade, da capacidade de fazer escolhas” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 128). Eu esperava que estas atividades levassem-na a simbolizar as ações, objetos e sensações e possibilitassem o pensamento conceitual.

Quando encontrei Beathriz na oficina História e Criação, ela demonstrava um total desinteresse pelo desenho. Posso considerar que seus traços eram “rabiscos” que ela fazia para contentar a nós, professores (Figura 30). Com as atividades e nossa aproximação, sua postura foi se modificando em aula e com isso seus rabiscos foram evoluindo e avançando de uma garatuja simples para outras garatujas mais complexas (Figura 31).

⁶⁰ Brinquedo formado por uma bola de plástico oval com abertura no centro por onde passam dois cordões de nylon, e nas extremidades de cada corda ficam as alças destinada a cada jogador. Pelo impulso, um joga para o outro.

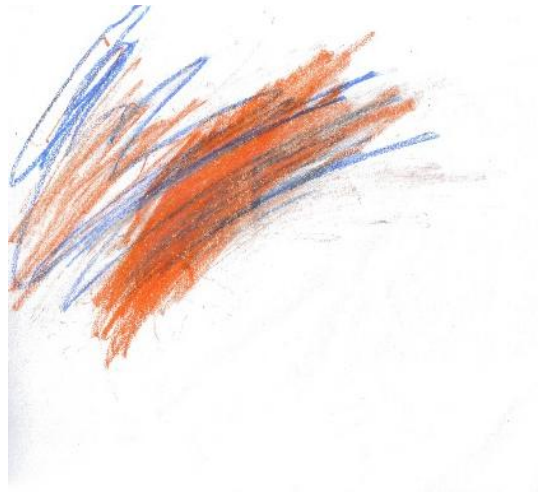


Figura 30 - Exercício gráfico da aluna Beathriz – lápis de cor, giz de cera e papel

Fonte: Acervo da aluna



Figura 31 - Exercício gráfico da aluna Beathriz

Fonte: Acervo da aluna

As aulas iniciavam-se sempre com um aquecimento, que, naquele momento, poderia ser cantar uma música, montar um quebra-cabeça, passear pela instituição. Após o aquecimento, sentada de frente para o material de artes, sua postura era completamente diferente. Ela segurava a folha e escolhia a cor do giz de cera ou o lápis de cor. Pintava, riscava e entregava a folha. Chamo a atenção para sua autonomia ao apropriar-se dos materiais, escolher a cor e a técnica e, depois, entregar o papel a mim. “Apenas estudos longitudinais permitem entendimentos detalhados do processo de desenvolvimento” (MATTHEWS, 2003, p. 8, tradução nossa).⁶¹

As aulas subsequentes seguiam a rotina já estabelecida e aceita por ela. Eu procurava inovar a atividade de “aquecimento” e também garantir o que já era adquirido, iniciar uma nova atividade, acrescentar algum elemento novo, como usar

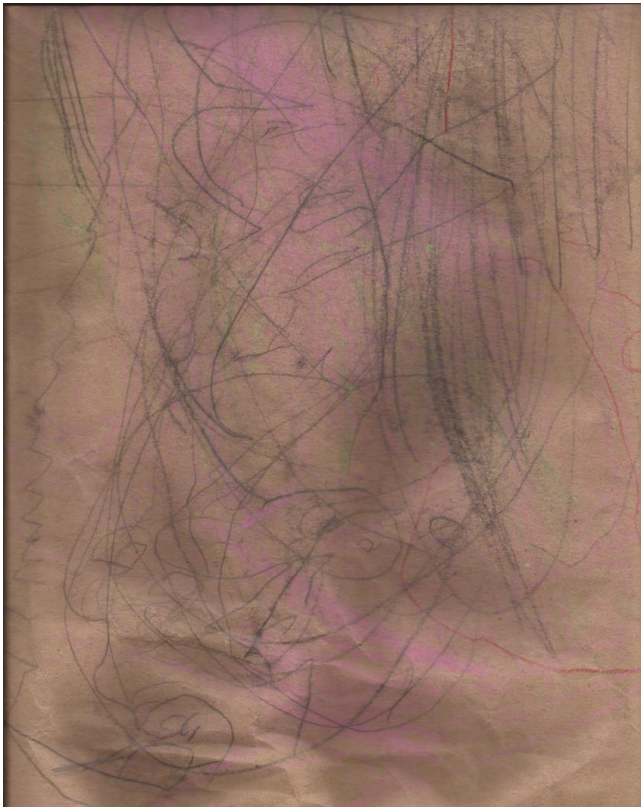
⁶¹ A pesquisa não tinha o propósito de ser longitudinal, porém o trabalho resultou em quatro anos de observação e acompanhamento (2009-2013).

carimbos (flores, animais) ou organizar na folha adesivos de personagens de desenhos animados. O intuito era oferecer experiências diversificadas, provocar sua curiosidade e autonomia. Eu esperava que ela experimentasse os materiais, que demonstrasse o que já estava internalizado e que acrescentasse algum elemento novo.

Para tudo isso se concretizasse, eu usava, como recurso metodológico, comentar e nomear cada movimento, cada ação. De acordo com Vigotski, explicam Fontana e Cruz (1997), a criança precisa nomear os traços de seu desenho para poder significar algo. Como ela não falava, não se expressava verbalmente, eu fazia isto por ela: iria nomear, a título de registrar a forma, figura, cor, traço, textura, pintura e tantos outros. Pelo ato de nomear, seu desenho torna-se significativo (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 146). Considerava que, desta forma, estaria compensando sua impossibilidade de falar e se expressar, porque, no meu entender, Beathriz, não tinha consciência de sua deficiência. Esclareço que este comentário está apoiado na seguinte explicação de Vigotski:

A dificuldade da criança mentalmente atrasada é que ela é muito acrítica na atitude para consigo mesma para chegar a ser consciente de sua própria insuficiência e tirar uma conclusão eficaz para superar seu atraso. (VIGOTSKI, 1997, p. 135; tradução nossa).

De volta à aula na oficina, após o aquecimento e a experimentação de alguma novidade, eu entregava-lhe o material de desenho e solicitava que ela desenhasse um tema. Ela cumpria o solicitado, mas o traço riscado não correspondia ao tema (talvez isso já fosse esperado, mas, na minha perspectiva, eu deveria nomear e titular o solicitado). A construção gráfico-visual seria para mim um parâmetro do processo de significação. As Figuras 32 e 33 mostram como sua composição artística foi se modificando, ou seja, foi incorporando novos elementos, traços complexos e texturas.



Figuras 32 e 33 - Obras da aluna Beathriz

Fonte: Acervo da pesquisadora

A Figura 33 foi desenvolvida após uma aula bastante especial. A aula iniciou-se pelo “aquecimento”, que neste dia foi montar um quebra-cabeça. Algumas peças foram encaixadas com muita rapidez e habilidade, outras não. Ninguém precisava da minha interferência. Após o quebra-cabeça, a atividade seria desenhar. Beathriz tinha acesso a lápis de cor, giz de cera e papel sulfite branco. A aluna tem preferência por giz de cera e papel sulfite.

Ela escolhe o giz de cor rosa, entre tantas outras cores. Ela pinta a folha inteira. Enquanto pinta com uma mão, segura a folha com a outra, girando a folha até vê-la totalmente preenchida. Reforça o traço em alguns pontos, hesita por alguns segundos, observa o trabalho; em seguida, retoma, escolhendo o local no qual irá pintar. Vira a folha e pinta no verso, mantendo a mesma postura construtiva. As experiências artísticas contribuem com o pensamento criador e suas representações imaginativas

(LOWENFELD, 1970) e o próprio ato de desenhar é uma ação comunicativa, como um processo para aprender a elaborar símbolos (MATTHEWS, 2003).

Destaco este trabalho, em especial, porque reconheço que Beathriz teve vontade de realizá-lo. Entendo que as resoluções gráfico-visuais empregadas são resultado do processo vivenciado neste período, em que provocamos seus sentidos, possibilitando-lhe atribuir significado às ações e emoções. Os “desenhos [...] apresentam as intenções [das crianças] e por meio deles elas compreendem o mundo [...] o desenho é essencial para o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças” (MATTHEWS, 2003, p. 3, tradução nossa).

Já haviam se passado três anos e alguns meses. Depois dessa trajetória, considerei que já era momento de adentrarmos no propósito da oficina: que o aluno criasse uma ilustração após ouvir e debater uma história qualquer, tanto contada pelo professor como por qualquer aluno que assim o desejasse.⁶¹

Do grupo inicial da oficina (com oito participantes), restavam apenas Beathriz e Edmundo. Com apenas dois alunos, poderíamos “experimentar” uma nova etapa no grupo da professora Silsa, que tinha seis alunos que conversavam, argumentavam e perguntavam. Seria muito bom observar Beathriz. Qual seria seu comportamento, sua atitude com os colegas da outra turma? Seriam três encontros e, nestes encontros, o grupo se revezaria. Em cada um deles, uma pessoa contaria uma história. (Estavam previstos apenas três histórias e três encontros, mas estendemos para mais quatro encontros.)

4.3.9 Eliane e Beathriz – Fase III

Neste item, apresentarei dois encontros e duas histórias: a primeira é “A cidade encantada” e a segunda, contada pelo aluno Caio, intitulamos de “As goiabas do

⁶¹ Na página 179, no Anexo A, informo os propósitos da oficina História e Criação e as etapas de desenvolvimento.

vizinho”. Em ambas as situações, Beathriz deu mostra de que o trabalho desenvolvido anteriormente havia contribuído para a aquisição de significados.

A primeira história foi de minha responsabilidade. Conteí a história “A cidade encantada”. Enquanto eu contava a história, paramentada com objetos distintos que davam forma aos personagens e objetos do enredo, a professora Silsa gravava a oficina, com foco em Beathriz, a meu pedido.

Beathriz, para minha surpresa, ouvia a história atenta, acompanhava a movimentação dos personagens e, vez ou outra, emitia um som, um “murmurinho”. Em outro momento, levantou o braço direito e pronunciou o som “eh”. Não sei se ela queria, desta forma, fazer um comentário, mostrar-se participativa.

Pelo vídeo, pude perceber que a expressão facial indicava uma postura amadurecida, participativa, curiosa. Acredito que ela tenha valorizado a oportunidade de estar em companhia deste outro grupo. Ouvia atenta aos comentários dos colegas. Estava integrada, à vontade e feliz.

Após o fim da narrativa, passamos aos comentários, avaliações e, no terceiro momento da aula, os alunos foram convidados a desenhar a história ou qualquer aspecto que lhes interessasse.

Acompanhando os colegas, ela iniciou o desenho com seus grafismos. Sugeri que ela fizesse uma árvore (uma macieira, que era um elemento essencial da história). Como exemplo, mostrei a árvore de um dos colegas, o Carlos. Ela compreendeu a solicitação e fez um grafismo que se assemelhava a uma árvore, inclusive na mesma posição em que estava a árvore desenhada por Carlos. Sugeri que colocasse maçãs na copa da árvore e que usasse miçangas para indicar as frutas. Ela demonstrou desinteresse. Minha hipótese é que o desinteresse foi por ser uma sugestão minha (ela estaria buscando sua autonomia) ou porque os demais colegas não usariam as miçangas, apenas ela; mesmo assim, fez a colagem das miçangas com minha ajuda.

4.3.10 As goiabas do vizinho – Fase IV



Figura 34 - Obra da aluna Beathriz – história da goiaba
Acervo da pesquisadora

Essa história foi contada por Caio, aluno da oficina Expressão pela Tinta II, ministrada pela professora Silsa. Refere-se à sua mãe, Dona Tereza, alucinada por goiabas. A mãe de Caio, quando criança, era tão enlouquecida por goiabas que não se intimidou em pular o muro do vizinho e subir na árvore para apanhá-las. Estando na árvore, foi surpreendida pelo dono das frutas e ficou com muito medo de descer. Só desceu depois que seu pai foi buscá-la. Todos acharam a história muito engraçada, principalmente porque conhecemos Dona Tereza.

Ao passar para a criação do desenho relativo à história, Beathriz, primeiramente, pintou toda a folha da cor azul com giz de cera e depois sobrepôs diversos grafismos: linhas curtas, longas, em várias direções e com materiais diferentes. Perguntei onde estavam as goiabas e não obtive nenhuma resposta, então insisti e pedi que ela desenhasse as goiabas (eu mesma fiz um círculo em folha separada). Beathriz repetiu meu movimento e, fazendo uma forma circular, uma garatuja fechada, repetiu mais três vezes (Figura 35), o que, para meu deslumbramento pedagógico, denominei goiabas.

Entendo que quatro anos de trabalho, oferecendo experiências diferenciadas, articulando, buscando significar novos conhecimentos, contribuíram para que Beathriz apresentasse mudanças no comportamento social, concentração, vontade de fazer os trabalhos solicitados. E suas obras gráfico-visuais avançaram do simples rabisco para uma composição mais elaborada, com a utilização de diferentes linhas, texturas e materiais.

O processo de aprendizagem significativa conquistado por Beathriz pode ser apontado tanto nas elaborações estéticas como em sua conduta sociocultural. E faço essa afirmação apoiada em Vigotski, que menciona, em três momentos:

A criança mentalmente atrasada não é constituída somente por defeitos e carências. Seu organismo se reestrutura como um todo único. Sua personalidade vai sendo equilibrada como um todo, vai sendo compensada por outros processos de desenvolvimento. [...] Em todo o desenvolvimento social da criança, os recursos auxiliares (a linguagem, as palavras e outros signos) desempenham um papel decisivo, mediante os quais a criança aprende a estimular-se a si mesma. O papel dos recursos auxiliares, com os quais a criança vai se enriquecendo durante o desenvolvimento, conduz à segunda tese fundamental que caracteriza os processos compensatórios, a tese sobre a coletividade como fator de desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança normal e anormal. [...] esta lei pode ser

expressa da seguinte maneira: qualquer função psicológica superior no processo do desenvolvimento infantil se manifesta duas vezes: primeiro como função da conduta coletiva, como a organização da colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam; depois, como uma função individual da conduta, como uma capacidade interior da atividade do processo psicológico no sentido estrito e exato desta palavra. (VIGOTSKI, 1997, p. 134, 138; tradução nossa).

A narrativa do trabalho desenvolvido com Beathriz tem o propósito de apresentar as conquistas significativas da aluna. Após muitas conversas com os pais da aluna, chego à conclusão de que sua deficiência intelectual privou-a de oportunidades diferenciadas. Ela conviveu quase exclusivamente com a família e esta ausência de experiências sociais e educacionais reforçou seu comportamento recluso, introspectivo.

A aluna, que inicialmente não tinha vontade de participar das aulas, após o trabalho dirigido conseguiu melhorar as relações sociais e realizar construções gráfico-visuais, apropriando-se dos gestos artísticos, como desenhar, pintar, escolher cores e outros. Ao efetivar a composição gráfica, ela demonstrou que havia significado os elementos culturais relacionados com a arte e com a representação gráfica. Necessitou da mediação do outro (minha) e também do coletivo (colegas) para internalizar esses conhecimentos. Demonstrou internalizar os conceitos aprendidos ao elaborar a composição, posicionar o desenho e escolher o material e a cor que seriam usados com atenção e interesse. Adquiriu mais desenvoltura na linguagem verbal e na socialização. Sua postura física também foi modificada, e agora sentava-se corretamente à mesa, de forma a ter acesso ao trabalho que realizava e ao material que utilizava. Demonstrava, de forma efusiva, alegria ao encontrar a professora, prestava atenção às suas orientações e acompanhava os comentários dos colegas. Quando era solicitada a falar, sorria e mudava o rosto de lugar, indicando, talvez, timidez. Não respondia, mas sabia que a solicitação tinha sido dirigida a ela. Foi um crescente visível. Com as orientações sistematizadas ao longo do processo, à medida que os signos artísticos (desenhar,

pintar, colar) iam fazendo sentido, ela percebia que havia uma função em sua utilização, que a partir deles outros eram elaborados a cada aula: a aluna, construía mais uma etapa. Seu trabalho artístico passou de linhas aleatórias a linhas estruturadas, elaboradas. Entre as etapas conquistadas, Beathriz realizou a mais difícil de todas: criar.

A prática pedagógica permitiu a apropriação de signos culturais, criando uma intersecção entre a arte, o jogo e o lúdico. A intersecção cumpre seu papel quando atinge o objetivo de uma aprendizagem significativa, ou seja, a educação como mudança e transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso acreditar na capacidade do outro, para que ele faça a sua marca de forma a expressar aquilo que lhe é significativo. (REILY, 2010, p. 90).

O objetivo deste estudo foi estabelecer relações entre as ações de professores de artes e o desenvolvimento de alunos com deficiência. Parti da premissa de que as pessoas com deficiência podem participar e desenvolver as funções mentais superiores de criação/imaginação se tiverem a oportunidade de participar de um trabalho voltado para atividades de artes visuais que privilegiem o processo de busca de um fazer criativo. Interessei-me por conhecer como os professores atuavam durante o desenvolver deste processo, que recursos usavam para desenvolver a percepção, distinguir os sentidos, estabelecer experiências criativas e novas relações sociais. Enfim, como os professores, no processo de ensinar, escolhiam caminhos para permitir o acesso de seus alunos com deficiência a experiências que possibilitassem o desenvolvimento da criatividade e a expressão daquilo que lhes era significativo.

Após um breve reconhecimento do que é geralmente oferecido como programa de artes para pessoas com deficiência e confirmar o que já havia sido apontado por outros autores, como Reily (2010), em relação ao viés terapêutico, acompanhei alunos com deficiências diversas (motora, intelectual) em um programa que buscava incentivar a criatividade e expressão artística, criando oportunidades para seu desenvolvimento de seus alunos.

De acordo com Vigotski, conforme esclarece Pino (2005), o desenvolvimento humano passa necessariamente pelo “outro” e tem dois nascimentos: o biológico e o cultural. Assim, precisamos aprender, dentro do conceito cultural, o que é “ser humano”. Isso vale tanto para quem não tem deficiência como para quem tem.

No desenrolar do estudo, observei professores empenhados em encontrar caminhos que permitissem aos alunos com deficiência superar suas dificuldades físicas,

intelectuais e/ou emocionais, sempre acreditando em suas possibilidades e ajudando-os a avançar em suas marcas e expressões artísticas.

Nossa prática educativa permitia que respeitássemos as necessidades de cada um, o tempo necessário para internalizar os conhecimentos e criar processos compensatórios quando necessário.

Lembro que nosso trabalho pedagógico aconteceu em um contexto de educação não formal, em um espaço alternativo, realizado por graduandos (alunos dos cursos superiores da Belas Artes e voluntários) e que cada encontro durava 1h 15min. Havia muitas variantes, que poderiam recair em um trabalho com pouca consistência. Porém, como apontado anteriormente, o trabalho possibilitou ao grupo de pessoas com deficiência inúmeras aquisições e sucessivas conquistas. Nesta constatação residem as respostas às minhas questões anteriores. A atuação dos graduandos (professores) foi fundamental no desempenho dos alunos: por seu envolvimento pessoal, pela criação de recursos e materiais didático-pedagógicos e, sobretudo, pela valorização de cada aluno de acordo com suas características pessoais.

Entendo que os professores (graduandos), de acordo com as diretrizes do Programa Arte e Inclusão – Belas Artes, valorizavam o aluno de várias maneiras; dentre elas, dávamos oportunidade para que o aluno expressasse seu desejo, o que queria desenhar e, a partir desta verbalização, o graduando (professor) tinha o compromisso de desenvolver recursos para atender ao desejo do aluno e orientá-lo.

Para verbalizar seu pensamento, o aluno precisa falar (comunicar); para falar, precisa pensar e construir sua fala. Nesta situação, ele exercita a atenção e a memória, situa-se no tempo e no espaço, faz uso de suas funções psicológicas superiores e da linguagem. Pela linguagem ele encontra a cultura, imagina e elabora conceitos.

Se a linguagem age na organização do raciocínio, função planejadora, reestruturando as funções psicológicas como atenção, memória e formação de conhecimento, conceber a linguagem como objeto de cognição e elemento constituidor do conhecimento é atribuir-lhe um

papel determinante no desenvolvimento humano. (BUENO, 2002, p. 216).

Neste particular, a arte, por suas características constitutivas, pode mediar muito mais o acesso à comunicação, expressão e a própria significação do que outras áreas do conhecimento pelo fato de não ter uma única fórmula para o fazer. Considerações como certo ou errado são menos valorizadas em favor da imaginação, da inventividade. Permite que linhas, formas e cores assumam sentidos subjetivos. Cabe ao intérprete dar a significação que lhe convier. Para o criador, o processo criativo é o mais importante; ao mesmo tempo em que faz a obra, mostra como fazê-la (PAREYSON 2001). Nestas circunstâncias, as pessoas com deficiência conseguem realizar, concretizar uma expressão, desenvolver seu potencial criativo, sensível, emocional e comunicar-se.

A pesquisa revelou-me que a arte é um produto da cultura, é linguagem. Por essa razão, por haver recursos que podem ser mediados por signos e instrumentos, a pessoa adulta com deficiência é capaz de aprender arte.

Cabe ao arte-educador escolher como mediar os signos da arte em uma prática educativa que ofereça condições de transformação, que garanta o desenvolvimento psicológico, social e artístico do aluno.

Tendo internalizado os signos da arte, o aluno, poderá relacionar-se com o mundo e compreendê-lo, estabelecer comunicação e expressão, agir, reagir, interagir. As relações sociais são imprescindíveis na construção da consciência histórica e crítica, na construção da autoestima, autonomia e empoderamento.

As pessoas com deficiência que apresentarem o desejo de desenhar, pintar expressar-se graficamente, se apoiadas por recursos técnicos e didático-pedagógicos, poderão ter seu desejo realizado. O traço poderá vir a ser uma forma, uma árvore, pessoa, o sol e tantas outras coisas. A cor poderá traduzir o motivo pelo qual a escolheu. Os elementos estéticos darão vazão à expressividade pessoal. Sua obra poderá ser sua marca como pessoa e artista, atribuindo-lhe uma identidade e reconhecimento.

Se este percurso não for espontâneo, cabe ao professor conduzir processos compensatórios a fim de que todos, sem exceção, tenham a oportunidade de conhecer, aprender e fazer arte. Expressar-se pela arte é uma possibilidade tangível. Será necessária a condução de uma prática educativa dirigida, criar caminhos personalizados a fim de atender às características individuais.

Com estas reflexões chego ao final desta pesquisa, tendo a impressão de que ela é, na verdade, uma metalinguagem do que foi pesquisado. Os textos que escrevi ao me referir aos processos de desenvolvimento psicológico e cultural dos alunos com deficiência também são adequados para descreverem a mim como pesquisadora.

Neste estudo, muitas informações foram inéditas para o meu cabedal. E desta forma posso metaforizar dizendo, nasci ao ingressar no mundo cultural de Lev S. Vigotski.

No desenvolvimento da pesquisa precisei da mediação da orientadora para compreender os signos dos livros, teses e dissertações. Precisei usar todas as minhas funções psicológicas superiores e consegui elaborar conceitualmente. Também fiz uso de processos compensatórios ao consultar outros professores e confabular com os amigos.

Posso considerar que todos os percalços sofridos até o final destas linhas tiveram dois propósitos. O primeiro refere-se ao estudo propriamente dito: a arte para a pessoa com deficiência. O outro foi fazer a pesquisadora refletir sobre seu método/objeto de pesquisa, entre ser “la oruga o crisálida”.⁶² Ainda não tenho a resposta, espero que o leitor possa me ajudar.

⁶² Expressão extraída de Vigotski (1997, p. 12).

REFERÊNCIAS

- ANDREOLI, E. A. **Leitura de imagens por pessoas deficientes mentais: estudo de caso.** 2004. 190f. Dissertação (Mestrado em Arte) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ANDRIES, A. I. F. **A trajetória da Associação VSA Brasil e Programa Arte Sem Barreira.** 2014. Monografia (Pós-Graduação em Acessibilidade Cultural) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- AZEVEDO, F. **Movimento Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noemia Varela e Ana Mae Barbosa.** 2000. Tese (Mestrado em Arte) – Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo.
- AZEVEDO, F. Multiculturalidade e um fragmento da história da arte-educação especial. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 95-104.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1981
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 1994.
- BARBOSA, A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, A. M. **Arte-educação: leitura no subsolo.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais.** 2007. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, São Paulo.
- BARROCO, S. M. S. Contexto e textos de Vygotski sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S.

T.; SILVA, T. dos S. A. (Orgs.). **Educação especial e teoria histórico cultural: em defesa da humanização do homem.** Maringá: UEM, 2012.

BELAS ARTES. **História.** s.d. Disponível em: <<http://www.belasartes.br/site/belasartes/institucional/historia/>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

BRASIL. Decreto nº 3.076, de 01 de junho de 1999. Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, e dá outras providências. **JusBrasil**, Brasília, DF, 1º jun. 1999. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/111370/decreto-3076-99>>. Acesso em: 7 fev. 2015.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 25 de Outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 25 out. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 20 fev. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 19 mar. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estratégias e orientações sobre artes: Respondendo com Arte às necessidades especiais.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2002.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 7 fev. 2015.

BRISSAC PEIXOTO, N. **Paisagens urbanas**. 4. ed. São Paulo: Senac, 2009.

BUENO, R. P. P. **A arte na diferença**: um estudo da relação da arte/conhecimento do deficiente mental. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, Piracicaba, São Paulo.

CALEGARE, M. G. A.; SILVA JUNIOR, N. A “construção” do terceiro setor no Brasil: da questão social à organizacional. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 9, n. 17, jun. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2009000100009>. Acesso em: 17 fev. 2015.

CAMPOS, R. H. F, Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, set.-dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300013>. Acesso em: 13 out. 2014.

CARLETTO, A. C. M. **Manual de convivência**. Pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. São Paulo: Instituto Mara Gabrilli, 2005.

COSTA, C. **Questões de arte**: a natureza do belo, da percepção e do prazer estético. São Paulo: Moderna, 2004.

DAINÊZ, D. **A inclusão escolar de crianças com deficiência mental**: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo.

DAINÊZ, D.; SMOLKA, L. B. S. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4. out.-dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/88448/91336>>. Acesso em: 10 jan. 2015

ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1., 1987, Brasília. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. Brasília: UnB, 1987. Disponível em:

<<http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

ENCONTRO DO GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO ARTE E INCLUSÃO: TECNOLOGIAS E MATERIAIS EDUCATIVOS NO CONTEXTO INCLUSIVO, 5., 2009, Florianópolis. **Anais...** Disponível em: <<http://virtual.udesc.br/eventos/vencontro/>>. Acesso em:

ESTRELAS DA INCLUSÃO: Começando com Bong. Direção: Willian Whiteford. Produção: Susan Hannah Hadary, William A. Whiteford. Pesquisa particular dos produtores sobre a educação das crianças com deficiência: Bong, Dusty, Rusty, Suzy, Danny e Sarah. 1983. Filme.

FARCETTA, M. C. **Olhar de quem atua:** diálogos entre o ensino de arte e educação inclusiva. 2013. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

FERNANDES, P. Rosa lavelberg – Arte como instrumento para criação de significados. Entrevista **Acesso**, s.p., 12 out. 2012. Disponível em:<<http://www.blogacesso.com.br/?p=3493>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino da arte:** fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.

FISCHER, E. **A necessidade da arte.** 3. ed. São Paulo: LTC, 1979.

FONTANA, R. A. C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar:** Vigotski e a construção do conhecimento. Campinas: Papyrus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FONTANA, R.; CRUZ, M. N. da. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE. P. **Pedagogia do oprimido.** 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, M. T.; FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Uma leitura filosófica e epistemológica.** Campinas: Mercado das Letras, 2012.

FRIEDRICH, J. **Mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica.** Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GIL, M. **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte.** Porto Alegre, Artmed, 2003

IVIC, I. **Lev Semionovich Vigotski.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

JANELA da alma. Direção: João Jardim e Walter Carvalho. Entrevistados: Agnes Varda, Antônio Cícero, Arnaldo Godoy, Carmella Gross, Eugen Bavcar, Hanna Shygulla, Hermeto Pascoal, João Ubaldo Ribeiro, José Saramago, Madalena Godoy, Manoel de Barros, Marieta Severo, Marjut Rimminen, Oliver Sacks, Paulo Cezar Lopes, Walter Lima Jr., Wim Wenders. Documentário, Brasil, 2001, 73 Minutos.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia.** 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

JUDITH & JOYCE SCOTT. **Home.** s.d. Disponível em: <<http://judithandjoycescott.com/judith.shtml>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

KANIGEL, R. Entrelaçadas. **Histórias em português.** 2004. Disponível em: <<https://contadoresdestorias.wordpress.com/2011/09/22/entrelacadas/>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

KEPLINGER, D. **Dan Keplinger: entrevista.** [s.d.]. Entrevistador: Chet Cooper. [S.l.]. Abilityjobs.com. s.d. Disponível em: <http://www.abilitymagazine.com/kinggimp_interview.html>. Acesso em: 15 jan. 2015.

KING GIMP. Direção: Susan Hannah Hadary, William A. Whiteford. Produção: Susan Hannah Hadary. Intérpretes: Paul Hungerford, Dan Keplinger. Roteiro: Dan Keplinger. Produção: Tapestry International Productions. 1999. Filme.

LOWENFELD, V.; E BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Teoria e prática do ensino de artes**. São Paulo. FTD, 2010

MATTHEWS, J. **Drawing and painting**: Children and visual representation. London: PCP, 2003.

MODERNELL, R. **Belas Artes, 75 anos**. São Paulo: Faculdade de Belas Artes de São Paulo, 2001.

MORAES. F. **Arte é o que eu e você chamamos arte**: 801 definições sobre arte e o sistema da arte. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

ONU – Organização das Nações Unidas. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2006. **SIVC**. Disponível em: <<http://www.selursocial.org.br/convencao.html>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

OSINSKI, D. **Arte, história e ensino**: uma trajetória. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

PAREYSON, L. **Problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PITOMBO, P. F. D. T. **Prática artística para todos: as artes plásticas no cenário na cidade de São Paulo**. 2007. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

PROGRAMA ARTE SEM BARREIRAS. **Albertina Brasil “Arte sem Barreiras”**. s.d. Disponível em: <<http://albertinabrasil.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

PUCETTI, R. Articulando: arte, ensino e produção para uma educação especial. **Revista de Educação da Universidade Federal de Santa Maria**, n. 25, 2005. Caderno de Educação Especial.

RAFANTE, H. **A educação pelo trabalho dos meninos “excepcionais” de 1940 a 1948**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.

READ, H. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

REILY, L. **Arte-educação: da pré-escola à universidade**. São Paulo: Nobel, 1989.

REILY, L. **Armazém de imagens**. Campinas: Papirus, 2001.

REILY, L. História, arte, educação: reflexões para a prática de arte na educação especial. In: BAPTISTA, C. B.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

REILY, L. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 30, n. 80, jan.-abr. 2010.

REVISTA BIEN'ARTE. Ano 1, n. 8, jun. 2005. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo/TPT Comunicações.

RIZZI, M. C. de S. L.; ROSENTHAL, D. **A reflexão e a prática no ensino**. São Paulo: Blucher, 2013.

RODRIGUES, A. (Coord.). **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília: Inep, 1980. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002413.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1986.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Playa, Ciudad de La Habana: Pueblo Y Educación, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**. Escogidas. Madrid: Visor, 1997. v. 5.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WERNECK, C. **Quem cabe no seu todos?** Rio de Janeiro: WVA, 2002.

ANEXO A

PROGRAMA BELAS ARTES

TEXTO DE APRESENTAÇÃO

O QUÊ?

O Programa Arte e Inclusão – Belas Artes, programa extensionista do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo em parceria com o Instituto de Medicina Física e Reabilitação do Hospital das Clínicas (HC/USP), apresenta, para o Prêmio Cidadania Sem Fronteira, o projeto *Identidade e Autonomia*, destinado a pessoas com deficiência física, intelectual, sensorial e múltipla, concorrente na categoria Direitos Humanos e Justiça.



COMO?

O Programa conta com recursos financeiros da instituição e colaboração de parceiros. Os alunos dos cursos de graduação e voluntários da comunidade ministram as oficinas e atuam nas ações do Programa, inclusive no projeto *Identidade e Autonomia*.

PARA QUÊ?

Para promover a inclusão social do grupo atendido. Esse grupo de pessoas não participou de uma vida social, principalmente na escola. O nível de escolaridade é muito baixo ou nulo. A falta de escolaridade, além do desconhecimento intelectual, priva essas pessoas de um relacionamento social que contribua para o conhecimento de si. As pessoas constituem-se também na ação do outro.

ONDE?

Nas unidades:

- Lapa: Rua Guaicurus, 1274, Zona Oeste - São Paulo (SP).
- Vila Mariana: Rua Major Maragliano, 439 – Zona Sul – São Paulo (SP).

PRINCÍPIOS E VALORES DO PROGRAMA ARTE E INCLUSÃO

- Todas as pessoas devem ter assegurada a oportunidade de construir sua identidade e cidadania de forma justa.
- Todas as pessoas devem ser compreendidas como sujeitos com direitos e deveres políticos, civis e sociais.
- Todas as pessoas devem ter oportunidades para desenvolver suas potencialidades e habilidades.
- Todas as pessoas devem ter acesso à cultura e à educação.
- Que o desenvolvimento alcançado possibilite avanço, autonomia e respeito.

A INSTITUIÇÃO DE ENSINO

CENTRO UNIVERSITÁRIO BELAS ARTES DE SÃO PAULO

A história do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo está intimamente ligada à história das artes na cidade de São Paulo. Seu fundador, Pedro Augusto Gomes Cardim, filho do artista português João Pedro Gomes Cardim, era um homem político que apoiava e tinha grande influência no cenário cultural paulistano. Antes de fundar, em 23 de setembro de 1925, a Academia de Belas Artes (primeiro nome dado à Belas Artes), envolveu-se ativamente na criação de vários espaços artísticos,



como o Teatro Municipal, o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, a Academia Paulista de Letras e a Companhia Dramática de São Paulo. Fundar uma instituição para o ensino das artes era uma consequência natural.

Seu legado, que contou com a participação de nomes ilustres, como Mario de Andrade, Menotti Del Picchia, Anita Malfatti, Tarsila do Amaral e Alfredo Volpi, transformou-se em uma sólida instituição de ensino superior de arte. A instituição, tendo completado 85 anos de ensino ininterrupto, contribui como um espaço de troca e diálogo onde a criatividade é exercida em qualquer uma das profissões escolhidas.

Valores

O Centro Universitário Belas Artes de São Paulo preza pela qualidade do ensino acima de tudo, ciente de que esta só se constrói por meio de valores essenciais à sociedade e ao aluno: tradição, humanismo, evolução, responsabilidade e respeito.

Missão

O Centro Universitário Belas Artes de São Paulo tem por missão criar, produzir e difundir conhecimento por meio das artes, da cultura e das ciências humanas e sociais, visando à formação humanística e despertando em seus alunos o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional nessas áreas por meio do estímulo das capacidades pessoais e troca de conhecimentos.

APRESENTAÇÃO

PROGRAMA ARTE E INCLUSÃO – BELAS ARTES

Missão: “Por meio de pesquisas e atividades culturais e educacionais, contribuir para a inclusão de pessoas com deficiências nos mais diversos segmentos sociais”.

O Programa Arte e Inclusão – Belas Artes consiste em diversas atividades de cunho social, cultural e profissionalizante visando à inclusão de pessoas com deficiência nos diversos segmentos sociais.

O programa atua em ações sociais, culturais e educacionais, como oficinas de arte, artesanato, geração de renda e profissionalização, bate-papos, seminários, pesquisas acadêmicas, visitas a museus, passeios e viagens culturais.

É uma atividade extensionista do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo em parceria com o Instituto de Medicina Física e Reabilitação do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (Imrea/HC/USP).

Volumes populacionais

O programa arte e inclusão – Belas Artes promove um atendimento anual que gira entorno de 3,1 mil pessoas.

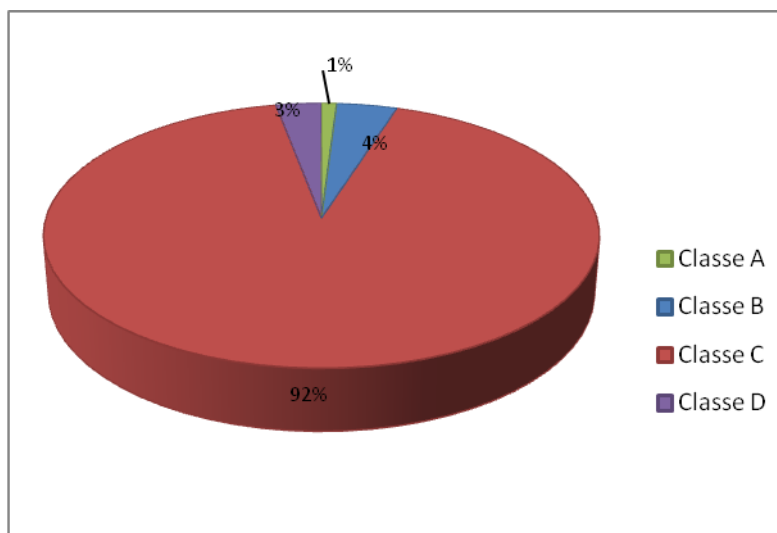
Nas oficinas de arte, ação que concorre a este prêmio especificamente, o fluxo fica entorno de 1,5 mil pessoas por ano.

Características socioeconômicas e educacionais

Observação: Os gráficos abaixo foram calculados com uma média de 100 usuários inscritos nas oficinas de arte no período de fevereiro de 2010 até junho de 2011.

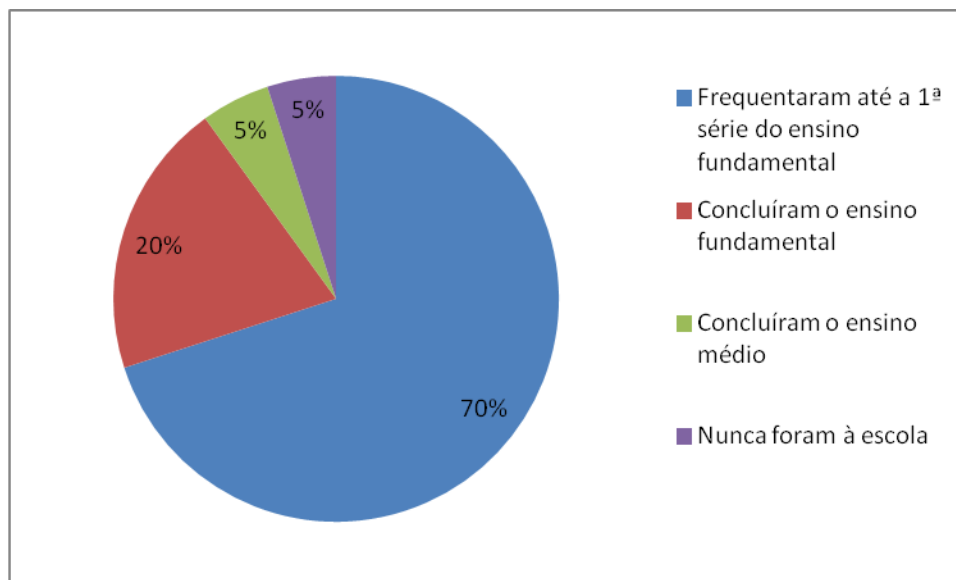
Os gráficos comprovam o baixo índice de escolaridade por parte dos usuários e de seus familiares.

Gráfico 1 - Condição socioeconômica dos usuários



Observação: os gráficos foram elaborados com uma amostra média de 100 usuários inscritos nas oficinas de arte no período de fevereiro de 2010 até junho de 2011.

A importância do gráfico acima está em apontar a condição socioeconômica das famílias. Dos índices apresentados, ressaltamos que apenas 40% dos alunos conseguem escrever o próprio nome com autonomia.

Gráfico 2 - Escolaridade dos usuários

HISTÓRICO

Em 1997 nasceu o Projeto Belas Artes - Arte e Inclusão como campo de estágio para alunos do curso de licenciatura em artes visuais, em parceria com a então Estação Especial da Lapa, unidade do Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo, que hoje atua com o nome Programa Arte e Inclusão – Belas Artes.

Em 1998 começaram os estágios de observação. No mesmo ano, a partir do mês de agosto, surgiram as oficinas de linguagem artística e também o boletim informativo *De Cara com a Estação*.

O projeto inicial foi ampliado em 2003. Foram então incluídas: a oficina de serigrafia, tendo como objetivo oferecer uma área de cunho profissionalizante; a criação do Centro Multidisciplinar Pró-Inclusão (Cemupi), destinado a pesquisa, políticas públicas e seminários em parceria com universidades e instituições; e o atendimento foi estendido aos pais, na criação Escola de Pais, promovendo

encontros de pais e familiares com a psicóloga Dra. Maria do Céu Formiga. Atualmente, os encontros com os pais ocorrem no evento denominado “Papos Inclusivos”, promovido em parceria com o Prof. Fabio Adiron. São palestras mensais com profissionais de diversas áreas que debatem a inclusão social com pais, profissionais e comunidade em geral.

Em 2005 iniciaram-se os seminários. No primeiro, em parceria com a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), foi realizado o *Encontro de Arte, Saúde e Educação – Apresentação de Pesquisas*; o segundo, em 2007, trouxe o seminário *Inclusão: Ampla, Total e Irrestrita – Trabalho e Família. A Construção da Cidadania da Pessoa com Deficiência*; O terceiro, em 2008, teve como tema *Inclusão na Perspectiva da Autonomia*; O quarto, em 2009, apresentou *Educação Inclusiva e a Convenção da ONU – da Pré-Escola ao Ensino Superior*; em 2010, o quinto seminário foi sobre *Discursos e Práticas na Educação Inclusiva: A Intersetorialidade em Questão*.

Em 2008, integra-se ao programa outro núcleo de atividade, o Centro de Apoio e Capacitação ao Trabalho da Pessoa com Deficiência (Ceac), que tem a expectativa de preparar pessoas com deficiência para o mercado de trabalho. Este conjunto de atividades permitiu ao projeto buscar recursos na pesquisa e nas metodologias para atingir seus propósitos de promover a percepção da própria identidade e apresentar caminhos para ampliar o desempenho social e profissional.

Nova oferta surge em 2011: oficinas de geração de renda. São cursos de curta durabilidade que têm como objetivo que os inscritos comecem a comercializar o produto aprendido na oficina. A antiga Faculdade tornou-se, em 2002, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, e a Estação Especial da Lapa é, atualmente, o Instituto de Medicina Física e Reabilitação (Imrea/HC/USP).

Tabela 1 - Oficinas Imrea-Lapa

Oficina	Quantidade de usuários
Serigrafia	7
Boletim Informativo	3
Expressão pela Tinta I*	23
Panos, Linhas e Cores	20
História em Cores	6
História e Criação*	8
Expressão pela Tinta II*	6
Velas e Sabonetes	10
Papel Artesanal e Embalagens	10
Geração de renda	10

* Oficinas que participaram do Projeto Identidade e Autonomia, explicado mais adiante

Tabela 2 - Oficinas na Ceac (Unidade II - Vila Mariana)

Oficina	Quantidade de usuários
Prática de Escritório	9
Costura Artesanal	7
Velas e Sabonetes	13

CONTEXTUALIZAÇÃO DA SITUAÇÃO TRABALHADA

Arte e Inclusão – Belas Artes é um programa de ação social e cultural, que atua desde 1998. É destinado a jovens e adultos com deficiências intelectual, física, sensorial ou múltipla.

Visa mediar os valores culturais para as pessoas com deficiências a fim de que se sintam encorajadas a buscar as oportunidades que ainda não tiveram,

como escola, trabalho, tratamento de saúde adequado e tantas outras coisas. Por tanta exclusão, o grupo tem autoestima baixa. Podemos apontar que alguns usuários, entre 10% e 20%, não têm consciência de sua subjetividade. Não falam e não se comunicam com os professores ou colegas de turma.

Esses fatos dizem respeito a um longo período de exclusão que pessoas com deficiência sofrem. Porém, nas últimas décadas, há uma grande mobilização para extinguir a exclusão. Há inúmeras leis, decretos, documentos nacionais e internacionais que buscam reverter a situação. Como exemplo, o documento internacional *Convenção dos direitos das pessoas com deficiência* (CONVENÇÃO..., 2012), do qual apresentamos abaixo alguns itens selecionados do preâmbulo, para oferecer um vislumbre da luta cotidiana de grupos organizados.

a. Relembrando os princípios consagrados na Carta das Nações Unidas, que reconhecem a dignidade e o valor inerentes e os direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana como o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo;

[...]

b. Reconhecendo que as Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos Pactos Internacionais sobre Direitos Humanos proclamou e concordou que toda pessoa faz jus a todos os direitos e liberdades ali estabelecidos, sem distinção de qualquer espécie;

[...]

m. Reconhecendo as valiosas contribuições existentes e potenciais das pessoas com deficiência ao bem-estar comum e à diversidade de suas comunidades, e que a promoção do pleno desfrute, por pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e liberdades fundamentais e sua plena participação na sociedade resultará na elevação do seu senso de fazerem parte da sociedade e no significativo avanço do desenvolvimento humano, social e econômico da

sociedade, bem como na erradicação da pobreza;

[...]

n. Reconhecendo a importância, para as pessoas com deficiência, de sua autonomia e independência individuais, inclusive da liberdade para fazer as próprias escolhas;

[...]

v. Reconhecendo a importância da acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação, para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno desfrute de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;

[...]

w. Conscientes de que a pessoa tem deveres para com outras pessoas e para com a comunidade a que pertence e que, portanto, tem a responsabilidade de esforçar-se para a promoção e a observância dos direitos reconhecidos na Carta Internacional dos Direitos Humanos;

[...]

y. Convencidos de que uma convenção internacional geral e integral para promover e proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência prestará uma significativa contribuição para corrigir as profundas desvantagens sociais das pessoas com deficiência e para promover sua participação na vida econômica, social e cultural, em igualdade de oportunidades tanto nos países desenvolvidos como naqueles em desenvolvimento. (CONVENÇÃO..., 2012, p. 23-25).

A abordagem desse documento permite que percebamos que o maior entrave na vida das pessoas com deficiência é a falta de informação sobre seus direitos. A família está acostumada a receber “nãos” e, em sua maioria, desconhece as leis e os caminhos que possam garantir os *direitos* de seus filhos ou irmãos, inclusive o básico: que eles pertencem à *mesma família humana* que qualquer outra pessoa.

O Centro Universitário Belas Artes de São Paulo tem clara sua responsabilidade social em contribuir para que estes cidadãos possam usufruir dos direitos que lhes assistem como membros da família humana.

DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO

Como já informado, o programa conta com diversas atividades distintas. Para concorrer ao prêmio Cidadania sem Fronteira, na categoria Direitos Humanos e Justiça, apresentamos o “Projeto Identidade e Autonomia”, uma ação dentro do Programa Arte e Inclusão. Os dados oferecidos para este prêmio são referentes ao período de fevereiro de 2010 a junho de 2011. A ação foi desenvolvida para as oficinas História e Criação; Expressão pela Tinta I, Expressão pela Tinta II; o grupo apresentava deficiências diferenciadas, entre elas, síndrome de Down, autismo, deficiência intelectual e paralisia cerebral. Além da diversidade das deficiências, apresentavam diferenças de idade – variando entre 20 e 50 anos –, constituição familiar, grau de escolaridade, bairros de residência e religião. Em sua maioria, a história de cada um é marcada pela exclusão que, em alguns casos, começou na própria casa, quando o pai abandonou o lar por não saber como conviver com o filho deficiente; depois disso, são sucessivos os momentos de exclusão: na escola, no serviço militar, no posto de saúde, na fila do ônibus e em muitas outras situações. A exclusão constante gera baixa autoestima, comportamento subserviente e eterno agradecimento àquele que se preocupa em vê-lo como pessoa. Para reverter este quadro, o Programa, nestes anos, buscou dar ciência aos direitos que lhes assistem, para que assumam suas vidas fazendo valer suas opiniões e realizar desejos.

Cabe explicar que são os próprios alunos ou seus familiares que fazem a escolha da oficina na qual desejam participar. A escolha gira em torno dos interesses, preferências e habilidades de cada um. A opção por nossas oficinas pode variar conforme os interesses dos usuários. Na oficina Expressão pela Tinta II, os usuários inscritos querem dar prosseguimento ao seu trabalho plástico; eles já têm domínio dos aspectos básicos do desenho e pintura. Na oficina Expressão

pela Tinta I, os usuários têm interesses variados, porém participam integralmente do que é proposto. A procura pela oficina é justamente pela dinâmica das atividades. Na oficina História e Criação, especificamente, podemos supor que a escolha seja motivada para atender às necessidades do horário do familiar ou por ter vaga disponível. Escrevo isso justamente para ressaltar que estes alunos não tiveram opção de escolha. Isso, no meu entender, faz parte desse conjunto de situações que não permitem nem autonomia nem identidade; circunstâncias que denunciam *ausência de subjetividade*; por conseguinte, não há um *sujeito* dentro daquele *corpo*. Ou, não há um sujeito *dono* daquele corpo. São essas graves situações que apontamos como uma infração aos direitos humanos.

AÇÃO – PROJETO IDENTIDADE E AUTONOMIA

Objetivos

- Promover ações que contribuam para a constituição da própria identidade (percepção de si).
- Provocar a participação do usuário na dinâmica da aula.
- Promover a ampliação das relações sociais e fomentar situações para dar vazão a suas próprias escolhas.

Fundamentação teórica

O projeto Identidade e Autonomia está constituído dentro dos princípios do Programa Arte e Inclusão. Propõe-se a atuar dentro da *expertise* da instituição Belas Artes, ou seja, arte e educação. Neste projeto, incorpora os fundamentos da

inclusão social aos conhecimentos já consagrados (arte e educação). Forma-se uma tríade conceitual que permite a elaboração de um projeto que se mostra eminentemente necessário.

Conceitos que fundamentam o projeto

Arte

A arte e suas diversas linguagens exercem no homem uma força mágica (FISCHER, 1959), possibilita a qualquer pessoa, inclusive aquela com deficiência, o desenvolvimento da sensibilidade, percepção e imaginação. Nesse desenvolvimento, a construção de sua linguagem artística proporciona autoconhecimento e o conhecimento do mundo que o cerca, como podemos constatar nesse trecho do livro das professoras Ferraz e Fusari (1993).

primeiramente, é a importância devida à função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização. É fundamental entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem, e ao conhecê-lo. Em outras palavras, o valor da arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências. (FERRAZ, FUSARI, 1993, p. 16).

A pessoa com deficiência, principalmente aquela com mais dificuldade para verbalizar seus pensamentos, sentimentos e emoções, encontra na arte o caminho para a comunicação. E ainda, a produção da arte e/ou sua apreciação permitem o desenvolvimento intelectual, moral e estético, externando emoções

contidas, retraídas ou simplesmente desconhecidas. E ainda, pelo vínculo da arte, a pessoa com deficiência reconstrói sua identidade.

Educação

Segundo Carlos A. Brandão, a educação não acontece somente no espaço convencional da escola, *e, sim, em muitos lugares*. No nosso projeto, o espaço são as oficinas.

A educação tem papel preponderante no desenvolvimento humano. O conceito do qual nos apropriamos foi trazido pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco); é baseado no documento elaborado por uma comissão internacional de educação, coordenada pelo economista Jacques Delor. Este documento anuncia um princípio único para o século XXI, chamado de “Os quatro pilares da educação”: aprender a ser; aprender a conviver; aprender a fazer; aprender a conhecer (aprender).

Esses quatro pilares oferecem uma amplitude do desenvolvimento humano e correspondem ao nosso intento de proporcionar ao grupo atendido outras perspectivas culturais e caminhos nos quais se sintam seguros para manifestar seus desejos e opiniões amparados pelo conhecimento.

Inclusão social

A inclusão social é o compromisso dos mais diversos segmentos sociais para oferecerem produtos e serviços que atendam a *todas* as pessoas, inclusive aquelas com deficiência. Sua fundamentação está em compreender que a sociedade deve ser organizada para todos. Os princípios para essa efetivação, no Brasil, são contemplados pela Constituição Federal e a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948:

Estabelece que os direitos humanos são os direitos fundamentais de todos os indivíduos. Todas as pessoas devem ter respeitados os seus direitos humanos: direito à vida, à integridade física, à liberdade, à igualdade e à dignidade, à educação. (ONU, 1948).

O *Projeto Identidade e Autonomia* é o entrelaçamento desses conceitos e estabelece:

- *identidade* – conjunto de elementos que permitem que uma pessoa saiba quem ela é. As representações e sentimentos que desenvolve a respeito de si própria. O que diferencia uma pessoa da outra. Características pessoais de ordem física, opiniões, gostos e desejos;
- *autonomia* – participação por vontade própria para execução das atividades propostas. Expressar-se verbalmente sobre sua produção e a do outro. Expressar desejos pessoais em vista de realizá-los.

POPULAÇÃO-ALVO / DEMANDA

As pessoas atendidas pelo Projeto Belas Artes – Arte e Inclusão possuem deficiências variadas como: mental, física, sensorial e, em alguns casos, múltiplas. A maior parte delas (98%) é adulta, entre 20 e 50 anos. Apresenta baixa escolaridade: pouquíssimos completaram o ensino fundamental (vide Gráfico 1 - p. 87). A maioria está inserida entre as classes socioeconômicas C e D, vive com os pais ou familiares, não tem e nunca teve atividade profissional e recebem orientação religiosa diferenciada. A grande maioria das famílias desconhece as leis que possibilitariam a participação mais ativa deste grupo na sociedade.

A família, com raríssimas exceções, não permite que a pessoa com deficiência ande sozinha. Isto significa que a maioria não aprendeu a ir à instituição sozinha ou a utilizar o transporte público. Em muitos casos, os

familiares conduzem-nos especificamente ao espaço físico da oficina, colocam-nos sentados, e só depois seguem para seus afazeres. Ressaltar este ponto é necessário para dimensionar as questões abordadas no projeto Identidade e Autonomia, sendo que a principal delas é que a grande maioria dos alunos do grupo não tem autonomia para realizar coisas mínimas. Vemos, ainda, as consequências sofridas por uma pessoa que tem toda a sua vida conduzida por outra, o que afeta a constituição de sua subjetividade. A experiência possibilita constatar que a ausência de autonomia em coisas simples do dia a dia impossibilita que o usuário tenha um traço definido, liberdade para criar, concentração para aprender. Isso faz com que o projeto tenha trabalho dobrado, desenvolvendo também um trabalho com a família. Buscamos orientar a família a oferecer tarefas, permitir manifestações e opiniões e promover a autonomia do usuário.

Diante da especificidade do grupo da oficina História e Criação, optou-se por uma metodologia diferenciada: por intermédio de práticas corporais, do gesto e do movimento, buscou-se, pela *mediação semiótica*, inserir esses usuários no mundo simbólico e, desta forma, obter respostas ao solicitado (este exemplo será mencionado adiante).

PLANOS DE AÇÃO

EXEMPLOS DE AÇÕES DESENVOLVIDAS EM TRÊS OFICINAS NO PERÍODO DE 2009 A 2013

Expressão pela Tinta I

O grupo é constituído por 12 usuários. São adultos entre 20 e 50 anos: três moças e nove rapazes. Duas das moças têm diagnóstico de deficiência intelectual e uma moça e um rapaz têm síndrome de Down; os outros são deficientes intelectuais. A turma, de uma maneira geral, tem como característica a animação.

Os usuários são dispostos, participativos, comunicativos e aceitam as propostas da aula com alegria e determinação. A proposta da atividade, dentro do projeto Identidade e Autonomia, foi a criação de um álbum de recordações. A atividade foi realizada entre março e junho de 2011, em 17 aulas.

PROPOSTA	DESENVOLVIMENTO	DURAÇÃO DA ATIVIDADE (HORAS)
1ª Etapa – Apresentação.	Cada usuário deveria apresentar-se, dizer coisas pessoais, como nome, filiação, se tem animais de estimação etc.	2
2ª Etapa – Criação de ilustração.	Retomadas as informações da aula anterior, os alunos escolheram um colega para desenhar seu retrato.	2
3ª Etapa – Fotografias.	Os usuários trouxeram fotografias com suas famílias, amigos, momentos da infância, de aniversários. Cada um pôde relatar os momentos registrados nas fotos, responder perguntas e sanar curiosidades dos colegas	4
4ª Etapa – Álbum de fotografias.	Os alunos receberam cópia de suas fotos. De posse delas, deveriam interferir na cópia a seu critério. Recortar, colar, colorir etc.	4
5ª Etapa – Álbum de Fotografias.	Com as criações e interferências nas fotos, os alunos deveriam organizar uma sequência de folhas e ilustrar a capa do álbum com os materiais entregues pelo professor. Dentro da capa iriam cópias trabalhadas pelos alunos..	4
6ª Etapa – Exposição dos álbuns com a participação dos pais.	Ao finalizar, os alunos organizaram os livros de forma diferenciada para caracterizar a exposição e aguardaram a visita dos familiares para apreciá-los.	1

Expressão pela Tinta II

Os usuários integrantes dessa oficina apresentam como característica domínio nos processos básico do desenho e da pintura.

PROPOSTA	DESENVOLVIMENTO	DURAÇÃO DA ATIVIDADE (HORAS)
1ª Etapa – Trabalhar cores.	Trabalhar as cores primárias e, a partir delas, as secundárias e as terciárias: o preto/branco/cinza e contrastes de cores.	6
2ª Etapa – Desenvolver a imaginação.	Por meio da observação, na criação de formas e objetos, na composição, releituras e colagem.	4
3ª Etapa – Autorretrato.	Observar, desenhar e pintar seu próprio rosto.	6
4ª Etapa – Pintura por meio da observação.	Trabalhar com fotografia, natureza-morta, espelho, fazer interferências a partir da criação.	6
5ª Etapa – Desenho de observação com lápis de cor.	Exercitar o ato de desenhar por meio da observação.	3

História e Criação

Este projeto foi desenvolvido de 2009 a 2013. O grupo era constituído por oito usuários. Eram adultos, entre 25 e 30 anos, sendo duas moças e cinco rapazes. As moças tinham diagnóstico de deficiência intelectual, três rapazes tinham diagnóstico de autismo e dois eram deficientes intelectuais. Quando iniciamos a oficina, o grupo tinha como característica principal a pouca comunicação com os professores e, entre eles próprios, era completamente nula. (Essa situação foi mudada, como veremos nos resultados.) Por essa característica, o programa da oficina foi totalmente modificado. Percebemos que deveríamos realizar atividades que fossem significativas para os alunos. Desta forma, elegemos a comunicação não verbal, priorizando o movimento e o gesto. Primeiro, um jogo de bola. De imediato, conquistamos a atenção do grupo. Posteriormente, introduzimos a movimentação de uma dança e música agitada.

Assim, sucessivamente, fomos introduzindo, aos poucos, movimentos e gestos, até conseguirmos os resultados que serão apresentados a seguir.

PROPOSTA	DESENVOLVIMENTO	CRO NO- GRA MA
1ª Etapa – Jogo de bola	Iniciamos um jogo com uma pequena bola de plástico. A professora escolhia um aluno e jogava a bola; em seguida, o aluno deveria devolver a bola para a professora. Esta atividade orientava o início de cada aula. Posteriormente, foi escolhido reproduzir a movimentação da dança/música. Ambas as atividades foram importantes para conseguir a atenção do grupo e conquistar sua amizade e interesse.	02h
2ª Etapa – Maquete de uma cidade	<p>A construção da maquete compreendeu diversos momentos. Iniciou-se pelo revestimento com fita crepe de potes variados. Essa atividade permitiu que este grupo conseguisse concluir uma atividade, fortalecendo a relação com a professora. Após os potes estarem revestidos, foram colocados sobre uma placa de isopor de acordo com o desenho estabelecido pelo grupo. Foram anexados outros objetos trazidos pelo grupo, como carrinhos, pequenos bonecos e letreiros.</p> <p>Com ajuda de mapas, fotografias de cidades e do campo, pudemos contextualizar a proposta e estabelecer um conceito de cidade.</p> <p>Após a conclusão da montagem, os familiares foram convidados para a exposição. Esta ação permitiu que os alunos ficassem mais confiantes e sua autoestima, elevada. A relação com a professora ficou mais fortalecida. Iniciamos a segunda parte do projeto. Foi distribuído um caderno para cada usuário, identificado com sua foto e nome.</p> <p>No caderno, na primeira página, foi solicitado para que os familiares respondessem a questões, permitindo reconstruir a história pessoal de cada um. (A família teve duas semanas para devolver os cadernos.) Enquanto isso, todas as aulas iniciavam-se com exercícios corporais: bola, dança e outras variações. Os alunos eram convidados a jogar a bola para os colegas. A todo tempo era indicado o nome de quem estava jogando para quem, fortalecendo a ideia de nomes diferentes de pessoas diferentes.</p> <p>Posteriormente, os alunos eram convidados a procurar seus nomes em uma pilha de pastas. Alguns, com mais autonomia, identificavam seu material pelo desenho das letras. O desenho do nome e sua apropriação foram reiteradamente trabalhados de várias formas: riscando sob nome impresso no papel, pintando com giz de cera, com tinta, colagem com miçangas, sobreposição com barbante e outras.</p> <p>Depois, foram realizados autorretratos. Iniciamos pelo uso de um espelho. De posse do espelho, os alunos deveriam observar seus olhos, cabelos, boca, e outras características. Foi então proposto o desenho dos autorretratos.</p> <p>De posse dos cadernos, as histórias dos usuários foram lidas para que todos pudessem conhecer o colega.</p> <p>As atividades corporais foram mais intensificadas, incluindo relaxamento e massagens corporais.</p>	02h

ÍNDICES UTILIZADOS NA AVALIAÇÃO DE RESULTADOS DA AÇÃO

Expressão pela Tinta I

Reconhecimento de si e dos outros:	Produção de seu autorretrato. Produção de retrato do colega.
Comunicação oral e gestual	Reconhecer e relatar as histórias referentes às fotografias.
Interação social	Responder às perguntas feitas pelos colegas e professora.
Autonomia	Manifestar opinião quando solicitado. Escolher o material e ter segurança de sua escolha. Argumentar sobre o próprio trabalho. Prontidão para buscar o material para realizar a atividade.

Expressão pela Tinta II

Reconhecimento de si e dos outros:	Produção do autorretrato, identificando características físicas e de sua personalidade. Retrato do colega – escolher um dos colegas e fazer seu retrato.
Interação social	Conversar com os professores e colegas. Explorar espontaneamente sobre suas escolhas e criações.
Autonomia	Ter prontidão para elaborar os trabalhos. Escolher o material a ser usado. Mostrar domínio na técnica escolhida. Atender ao solicitado com desenvoltura.

História e Criação

Reconhecimento de si e dos outros:	Escolher um colega para jogar a bola. Receber a bola quando dirigida a ele. Identificar e reconhecer a própria fotografia. Retirar da pilha de pastas a sua própria a partir da identificação de sua fotografia. Identificar o desenho do próprio nome. Responder ao chamado do professor.
Comunicação oral e gestual	Conversar com o professor ou com o colega. Indicar algum objeto ou atividade de seu interesse.
Interação social	Aceitar mudanças do espaço físico da aula e das atividades coletivas. Indicar um parceiro para as atividades corporais e variar a escolha. Narrar um fato ocorrido.
Autonomia	Chegar e retirar-se sozinho da oficina. Apresentar prontidão para usar o material. Apresentar prontidão para participar das atividades.

RESULTADOS OBTIDOS/AVALIAÇÃO FINAL

Expressão pela Tinta I

Reconhecimento de si e dos outros	Dois alunos não trouxeram suas fotografias, os outros mostraram-se vaidosos ao verem suas fotos. Comentavam sobre os parentes e as datas especiais retratados nas fotos.
Comunicação oral e gestual	Todos tinham domínio e prontidão para o trabalho. Uma aluna chegou a mencionar que era a primeira vez que recortava em curva, como sua foto exigia.
Interação social	Todos participavam nas aulas. Dois eram um pouco mais reservados. Eram de poucas conversas, mesmo assim, um dos alunos, em certa aula, contou choroso que seu gato havia morrido. Isso nos mostrou que ele tinha confiança no grupo, e o grupo manifestou solidariedade ao colega.
Autonomia	Como era esperado, todos escolhiam com autonomia o material a ser usado nas atividades.

Expressão pela Tinta II

Reconhecimento de si e dos outros	Produzir o autorretrato com atenção aos detalhes, em ambas as situações.
Comunicação oral e gestual	Fazer uso da comunicação gestual com segurança.
Interação social	Compartilhar, debater, produzir, em equipe.
Autonomia	Escolha do material, produção de desenhos, tinta e pintura.

História e criação

Reconhecimento de si e dos outros	<p>Os resultados positivos foram paulatinamente sendo conquistados. Todos demonstraram interesse imediato em “brincar” com a bola. Mesmo com interesse, os usuários mostraram nítida dificuldade cognitiva e motora. Seis deles, quando jogavam a bola, mesmo fixando o olhar, jogavam-na em direção completamente diferente. Com a frequência do exercício, essa condição foi sendo amenizada. Seis alunos conseguiram, com destreza e correspondência, indicar o colega e jogar a bola na mesma direção. Dois alunos ainda mostraram mais dificuldade. Todos os alunos, quando chamados pelo nome, responderam de alguma forma. Dois alunos que não se comunicam tiveram atitude animadora: a moça sorriu e o rapaz levantou a sobrancelha (sinal que identificamos como resposta). Este mesmo aluno não identifica nem reconhece a própria fotografia.</p> <p>Identificar o desenho do próprio nome. Atender ao chamado do professor. Escolher um colega para jogar a bola. Ficar atento para receber a bola que virá do colega. Atender ao chamado do professor. Escolher um colega para jogar a bola. Ficar atento para receber a bola.</p>
-----------------------------------	--

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRANDÃO, C. A. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BUENO, R. P. **A Arte na diferença**: u estudo da relação da arte/conhecimento do deficiente mental. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo.

CONVENÇÃO sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed. rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2012.

FERRAZ, M. H. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do ensino da artes**. São Paulo: Cortez, 1993.

FISCHER. E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1959.

GIL, M. (Org.). **Educação inclusiva**: o que o professor tem a ver com isso? São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Ahoska Brasil, 2005.

ONU – Organização da Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012.

RESENDE, A. P. C. de; VITAL, F. M. P. (Coords.). **A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

ANEXO B

**DOCUMENTO DA RENOVAÇÃO DE PARCERIA ENTRE BELAS
ARTES E ESTAÇÃO ESPECIAL DA LAPA**



FUNDO SOCIAL DE SOLIDARIEDADE
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE SÃO PAULO



ESTAÇÃO ESPECIAL
DA LAPA
UM TRABALHO COM AMOR.

OF/DIR/04/07

São Paulo, 13 de fevereiro de 2007.

Ref. Plano de Trabalho

Prezado Senhor

Segue 1 (uma) via do Plano de Trabalho (Parceria EEL e FEBASP)
devidamente assinado.

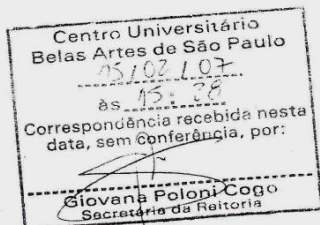
Atenciosamente,

Dra. Vera Lúcia Rodrigues Alves
Diretora da Estação Especial da Lapa

Ilmo Senhor

Prof. Dr. Paulo Antonio Gomes Cardim
Diretor Presidente – FEBASP/Centro Universitário Belas Artes
Chefe de Gabinete – FUSSESP

VLRA/nx



*Febasp. Resposta.
A Constatações - Dr. Manoel
para dar início extra data
e demais providências.
São Paulo, 15/02/07.*

*Recebi Valeria
Dama*



PLANO DE TRABALHO

Parceria : FEBASP ASSOCIAÇÃO CIVIL

I. APRESENTAÇÃO:

A Estação Especial da Lapa (EEL) é um Centro de Convivência e Desenvolvimento Humano, unidade do Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo, que tem como objetivo atender, prioritariamente pessoas com deficiência (70% das vagas) e seus familiares, bem como, pessoas da comunidade em geral, com idade a partir dos 14 anos de idade.

A convivência e o desenvolvimento se dão por meio de cursos de iniciação profissional, de oficinas culturais e de atividades na Unidade de Esportes Adaptado (UEA), onde os usuários podem desenvolver sua criatividade e habilidades.

A Febasp Associação Civil, por intermédio do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, programou oficinas na EEL, no ano de 1998, com objetivo da inclusão social através da arte, e desde então, neste sentido, o resultado mostrou-se benéfico aos seus usuários.

Desta forma, para dar continuidade ao Projeto, faz-se necessária a celebração de um novo Convênio.

II. OBJETIVO GERAL:

Desde o início, as oficinas do Projeto Belas Artes – Arte e inclusão – mantêm como objetivos gerais: o conhecimento da arte e a inclusão social.

III. JUSTIFICATIVAS:

Considerando-se a dificuldade de inclusão social de pessoas com deficiência, o FUSSESP – EEL em parceria com a FEBASP, através do Projeto em tela, proporcionará a este público, o ensino de arte, experiências artísticas revertidas em processos reflexivos e aquisição de significados que venham encaminhar este público para o processo de inclusão social.

IV. PÚBLICO ALVO:

Pessoas com deficiência (70% das vagas) e a comunidade em geral.

2

Conte
→



V. METODOLOGIA:

A metodologia a ser empregada deverá possibilitar a conjugação dos usuários da Estação Especial da Lapa e as possibilidades de recursos dos monitores no que tange às suas bases de conhecimento e informação.

A metodologia é o meio para se chegar ao objetivo. Para realização de seus propósitos as oficinas desenvolvem as suas atividades promovendo a arte como área de conhecimento de aspectos históricos, sociais, culturais e também artísticos.

Assim, as oficinas são norteadas por propostas temáticas e se desenvolvem buscando a contextualização dos temas com os respectivos acontecimentos da sociedade.

E também, busca promover nos usuários reflexões conceituais da vida humana, e da própria produção artística, na aquisição de conhecimentos técnicos de acordo com a especificidade de cada oficina e de repertório visual de imagens.

VI. AVALIAÇÃO:

A avaliação deverá ocorrer continuamente com os monitores do Projeto Belas Artes, e, ao final dos semestres, com a Equipe Técnica da Estação Especial da Lapa.

VII. DAS OBRAS ARTÍSTICAS PRODUZIDAS NAS OFICINAS DO PROJETO BELAS ARTES DE ARTE E INCLUSÃO.

As obras produzidas nas oficinas do Projeto Belas Artes Arte e Inclusão, as quais em seus versos deverão ser identificadas como produzidas nas Oficinas, bem como, com o ano da produção, garantindo pertencerem ao seu próprio acervo, o qual, a critério da Febasp poderá ser exibido em exposições, mas somente as obras produzidas coletivamente poderão ser comercializadas, desde que autorizadas em conformidade com termos de autorização devidamente assinados pelos usuários e/ou seus responsáveis legais junto à EEL, preservando desta forma os direitos autorais.

A título de contribuição poderá ser oferecido um percentual correspondente a 20% das obras produzidas para compor o acervo da Estação Especial da Lapa e/ou comercializado nos bazares por ela realizados, através da Associação dos Amigos da Estação Especial da Lapa (Convênio vigente firmado junto ao FUSSESP – Processo nº. 192/04).



VIII. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DAS OFICINAS – Projeto Belas Artes de Arte e Inclusão

1. Pintura
2. Atividades Livres
3. Serigrafia

1. OFICINA DE PINTURA (2ª e 4ª feira)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Possibilitar o conhecimento teórico da evolução das artes visuais e as técnicas de representação e expressão.
- Conhecer técnicas de pintura, o manuseio de pincéis, tintas e solventes.
- Desenvolver criatividade, sensibilidade, gosto, prazer, concentração e expressão.

CAPACIDADE DE ATENDIMENTO

10 Alunos por turma.

DESENVOLVIMENTO

- As atividades se baseiam na leitura, efetuado pelos alunos, de obras de grandes mestres da pintura;
- Estudos de estilos, formas, cores e principais harmonias cromáticas;
- Conhecimento de técnicas, de recursos e de possibilidades de diversos materiais;
- Desenho de observação como exercício de representação, expressão e educação visual.

2. OFICINA DE ATIVIDADES LIVRES

2.1. OFICINA LIVRE - (2ª e 4ª feira)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolvimento social;
- Conhecimento dos elementos do desenho. Traço, linha, forma;
- Conhecer técnicas de desenho e pintura
- Desenvolver criatividade, sensibilidade, gosto, prazer, concentração e expressão.

Carla

[Handwritten signature]



CAPACIDADE DE ATENDIMENTO

10 Alunos por turma.

DESENVOLVIMENTO

As atividades se baseiam nas habilidades de cada aluno buscando aprimorar o conhecimento de cada usuário, a sua relação com os demais colegas, o seu interesse, prontidão e independência.

- Estudo, recortes e colagens, cores e principais harmonias cromáticas;
- Desenho de observação como exercício de cognição.

2.2. OFICINA DE LINHAS PANOS E COSTURAS - (2ª feira)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Possibilitar o conhecimento da arte de costurar;
- Conhecer técnicas de costura, bordados e apliques;
- Confeccionar peças diversas tais como almofadas, bolsas, etc.
- Desenvolver criatividade, sensibilidade, gosto, prazer, concentração.
- Possibilitar o ingresso no mercado de trabalho

CAPACIDADE DE ATENDIMENTO

10 Alunos por turma.

DESENVOLVIMENTO

As atividades baseiam-se, inicialmente, no interesse do usuário em desenvolver uma das peças apresentadas (almofadas, bolsas etc.), sendo-lhe prestadas orientações de acordo com o seu desenvolvimento e com a qualidade da peça a ser confeccionada.

3. OFICINA DE SERIGRAFIA (2ª feira)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Observar e entender o funcionamento de uma estamperia;
- Desenvolver conhecimentos sobre o processo da estamperia;
- Desenvolver criatividade e habilidade no processo de estamperia.



JUSTIFICATIVA

O conhecimento do processo de impressão serigrafia permite ao usuário sua inclusão no mercado de trabalho, quer seja como empregado ou como empreendedor.

CAPACIDADE DE ATENDIMENTO

10 Alunos por turma.

DESENVOLVIMENTO

O monitor apresentará todas as etapas do processo de impressão serigráfica, e propondo a execução de vários desenhos, determinando temas específicos para observar a criatividade, independência e prontidão do aluno.

IX. PROGRAMAÇÃO

Dia da semana	09h30 às 10h30	10h30 às 12h30	13h30 às 15h30	15h30 às 17h30
2.ª feira	Panos, linhas e costuras	Panos, Linhas e costuras Serigrafia Pintura	Atividades livres Pintura	Atividades livres Pintura
4.ª feira	Atividades livres Pintura	Atividades livres Pintura		

X. ACERVC DO PROJETO BELAS ARTES – Arte e Inclusão

RELAÇÃO DO MOBILIÁRIO

- 02 Armários de tórnica branca.
- 01 Armário de aço (empréstimo)
- 02 Baús de madeira (1,50x1,20x0,80) (empréstimo)
- 09 mesas de fórnica cinza (04 emprestadas)
- 20 cadeiras pretas tipo marfínite.
- 02 estantes de mogno (2,00x2,00x0,40)
- 01 mesa de luz para gravação
- 08 berços para impressão
- 08 varas de pescar
- 01 mesa de escritório
- 01 cadeira vermelha de escritório



01 rack para computador
 01 Computador (CPU, Monitor e Impressora).
 01 secador de cabelos
 01 grampeador rocama
 01 maquina fotográfica

RELAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Coleção de psicologia composta por 8 livros
 Livros de arte – Gênios da Pintura – 1 volume e 12 fascículos - Tarsila do Amaral – 1 volume
 Livros de orientação didática – 6 volumes
 Coleção Bichos – 3 volumes
 Livros infanto-juvenis – 8 volumes
 Materiais restantes de 2006.

XI. RECURSOS NECESSÁRIOS

Humanos: Professores, monitores e Equipe Técnica formada por profissionais de Psicologia, Terapia Ocupacional e Serviço Social.

Materiais: serão utilizados materiais apropriados às atividades, a saber:

1. Oficina de Pintura:

- a. Suportes variados (telas, papelão, Eucatex, etc.)
- b. Tintas acrílicas, látex e pigmentos variados.
- c. Pincéis de tamanhos variados.
- d. Solventes
- e. Espátulas e outros utensílios.

2. Oficina de História e Criação

- a. Suportes variados (telas, papelão, Eucatex, etc.)
- b. Tintas acrílicas, látex e pigmentos variados.
- c. Pincéis de tamanhos variados.
- d. Solventes
- e. Espátulas e outros utensílios.



3. Oficina de atividades livres

- a. Papéis variados
- b. Revistas e jornais
- c. Cola e tesoura
- d. Lápis e canetas para colorir e outros materiais.

4. Oficina de Panos, Linhas e Costuras

- a. Tecidos variados
- b. Linha para bordado
- c. Botões
- d. Argolas
- e. Colchetes
- f. Fitas e outros materiais

5. Oficina de Serigrafia

- a. Mesa de Luz
- b. Papel, lápis, tesoura, cola e canetas de nanquim
- c. Berço para estamperia
- d. Tecidos variados
- e. Papel vegetal e telas para estamperia
- f. Produtos químicos
- g. Tintas de cores variadas para impressão

XI. ATRIBUIÇÕES DOS PARCEIROS

Compete ao FUSSESP / ESTÁÇÃO ESPECIAL DA LAPA

- Cessão e manutenção de espaço físico em boas condições de limpeza e segurança.
- Triagem e seleção dos candidatos (Equipe Técnica)
- Acompanhamento e supervisão técnica.
- Avaliação do desenvolvimento dos usuários (Equipe Técnica)
- Coordenação Técnica – Profª. Maria Helena Delanesi Guedes.



Compete a FEBASP / CENTRO UNIVERSITÁRIO BELAS ARTES

- Fornecer os recursos materiais descritos neste termo, necessários ao desenvolvimento do projeto.
- Providenciar e indicar os Professores e monitores
- Coordenação Técnica – Profª. Eliane Aparecida Andreoli

XI. RESPONSÁVEIS PELO PROJETO

Drª Vera Lúcia Rodrigues Alves – Diretora da Estação Especial da Lapa.

Prof. Dr. Paulo Antonio Gomes Cardim – Diretor-Presidente da FEBASP

E por estarem de pleno acordo, firmam o presente Termo, em 03 (três) vias de igual teor e forma.

São Paulo, 01 de setembro de 2006.

ESTAÇÃO ESPECIAL DA LAPA

Drª Vera Lúcia Rodrigues Alves
Diretora

FEBASP ASSOCIAÇÃO CIVIL

Prof. Dr. Paulo Antonio Gomes Cardim
Diretor-Presidente

Testemunha

Nome MARIA HELENA D. GUEDES
CPF/MF 765.476.208-91

Testemunha

Nome MARCOS FLÁVIO
CPF/MF 888.85.937-15

ANEXO C
PRIMEIRO TEXTO DA PROPOSTA DE PARCEIRA

PROPOSTA DO PLANO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA FACULDADE DE BELAS ARTES DE SÃO PAULO

Curso de Licenciatura em Educação Artística da Faculdade de Belas Artes de São Paulo, por meio do seu Departamento de Educação, e do Laboratório "L " Arte, visando a conjugação de esforços, e de apoio mutuo propões o desenvolvimento de um programa de Estágio Supervisionado, que permitirá nossa colaboração, através dos nossos alunos-mestre, professores e coordenadores nessa nobre causa educacional.

O programa incluirá a realização de estudos e pequenos projetos de Estágio Supervisionado e outras atividades julgadas convenientes, oportunas, e de interesse do bem comum.

Para tal a Faculdade de Belas Artes de São Paulo se propõe a indicar um professor para atuar como Supervisor e Orientador das atividades de seus alunos-mestres na Estação Especial Lapa.

Para o bom desempenho dessas atividades solicitamos a gentileza dessa coordenação, colaborar com:

- a) Reservar nos dias de Estágios um pequeno espaço com mesa e cadeira onde nossa Coordenadora possa desempenhar as atividades, bem como realizar rápidas reuniões para acertos finais das atividades do estagiário.
- b) Viabilizar o livre acesso do nosso Coordenador e do grupo de alunos nas dependências das oficinas conforme proposta.
 - 1º) 04(quatro horas) no período de manhã - 7h:30m às 11h:30m
 - 04(quatro horas) no período da tarde - 13h:30m às 17h:30m
 - 2º) 01(um) dia por semana a combinar
 - 3º) 01(um) e até no máximo 2(dois) alunos-mestres em cada oficina
 - 4º) 10(dez) alunos-mestres ao todo por período, respeitando o item 3º

Em princípio a nível de implantação, pensamos num pequeno nº de alunos, em apenas dois períodos para não congestionar bem como facilitar a implantação garantindo a segurança e total controle, do projeto.

Nível de Atuação dos Alunos-Mestres Estagiários

- I) Como Observador
- II) Como Participante
- III) Como Regente

I.a. Como Observador: Num primeiro momento, o estagiário observará a Estação Especial Lapa no seu todo, para se inteirar das atividades, de seus objetivos, de seu público e clientes alunos, sua organização didática pedagógica, suas oficinas etc.

FOR II.a Após essa fase o estagiário deverá estar em condições de participar das atividades, bem como colaborar com os instrutores das oficinas, prestar auxílio no que foi útil, fazer sugestões sem interferir e ou mudar os objetivos.

III.a Na seqüência dos itens a e b, cumpridos o estágio a despeito de não receber preparação específica para alunos clientes portadores, poderão preparar pequenos projetos e atividades a serem desenvolvidas com a autorização dos responsáveis e supervisão dos professores e coordenadores.

Para tal os alunos-mestres deverão preparar seus planos com antecedência e submetê-los a aprovação dos responsáveis.

DOS PLANOS E PROJETOS

O Curso de Licenciatura em Educação Artística é composto de uma carga horária significativa de disciplinas, que envolve todas as modalidades expressivas nas artes plásticas, desenho, música e teatro, cujos conteúdos são enriquecidos com as mais variadas técnicas de trabalho e material.

Assim sendo com conhecimento e a vivência das principais linguagens e técnicas, de arte estaremos oportunizando nossos alunos-mestres a desempenhar o papel de educador para o qual ele está sendo formado, numa experiência viva, rica, e sobretudo de solidariedade humana.

Portanto elencamos algumas possibilidades de atividades que poderão ser desenvolvidas:

- a) Atividades de pintura-técnicas-óleo, aquarela, guache mistas e etc.
- b) Atividades de gravura -técnica de Xilo, serigrafia etc.
- c) Atividades de modelagem -técnica argila, plastina .
- d) Técnicas de teatro, música, expressão corporal etc.
- e) Palestras e grupos de estudos sobre exposição, eventos culturais e artistas do momento.

Essa programação proposta estará sempre aberta a modificações e reprogramação quando houver interesse das partes.

Deixo claro também que este projeto faz parte do projeto de parceria que em futuro próximo deverá acontecer entre a Faculdade de Belas Artes de São Paulo e a Estação Especial Lapa, cujo programa está sendo elaborado num esforço conjunto dos cursos mantidos por esta faculdade.

As atividades do estágio propostos aqui, entrarão em funcionamento logo seja aprovado pela Diretoria Técnica de Cursos e Oficinas dessa entidade.

ANEXO D

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

Apresentação pessoal (minha apresentação), propósito e finalidades.

Quem está conduzindo a visita/entrevista? Qual a função deste profissional na instituição?

As oficinas oferecidas são de arte ou artesanato?

Quem orienta as oficinas?

Qual a função das oficinas dentro da instituição?

Como são escolhidas as oficinas a serem desenvolvidas?

Quais são os objetivos das oficinas? Quem as ministra?

Que tipo de obras/trabalhos/peças é realizado nas oficinas?

Algum comentário?

ANEXO E

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Prezados Senhores,

Eu, Eliane Aparecida Andreoli, portadora do documento de identidade (RG) 10.989.596-4, professora do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, coordenadora do Programa Belas Artes – Arte e Inclusão, aluna do curso de doutorado da Universidade Metodista de Piracicaba, venho solicitar autorização aos pais e ou responsáveis pelo aluno _____ para desenvolver pesquisa acadêmica.

Esclareço que a pesquisa tem caráter exclusivamente científico. Seu uso será restrito a comunidades científicas, como congressos, seminários e palestras. Os dados poderão configurar capítulos de livros, artigos científicos. A pesquisa poderá ser publicada em formato de livro. Assim ocorrendo, os dados pessoais, inclusive o nome do aluno, não serão mencionados.

Estando a família de acordo, solicito que assinem a autorização abaixo.

Muito agradecida,

Eliane Aparecida Andreoli
Professora – pesquisadora
Universidade Metodista de Piracicaba

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, _____, responsável pelo
aluno _____ da oficina
Expressão pela Tinta I do Programa Belas Artes – Arte e Inclusão, autorizo a
Profa. Eliane Aparecida Andreoli a desenvolver pesquisa tendo como objeto de
estudo a minha família e meu filho. Estou ciente de que a pesquisa ocorrerá por
meio de entrevistas e oficinas específicas. O material coletado estará à minha
disposição sempre que eu necessitar. Também haverá registro fotográfico e em
vídeo, e deste material receberei uma cópia.

São Paulo, _____ de _____ 2011.

ANEXO F
IMAGENS E VÍDEOS DO PROGRAMA ARTE E INCLUSÃO –
BELAS ARTES E RELATIVOS À PESQUISA (MÍDIA)

