UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

LORENA BAROLO FERNANDES

ENSINO DE ARTE NO UNIVERSO AUTISTA: UM RELATO DE EXTENSÃO DA FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

CURITIBA
2010

LORENA BAROLO FERNANDES

ENSINO DE ARTE NO UNIVERSO AUTISTA: UM RELATO DE EXTENSÃO DA FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profª. Drª. Anita Helena Schlesener.

CURITIBA
2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca “Sydnei Antonio Rangel Santos”
Universidade Tuiuti do Paraná

F363 Fernandes, Lorena Barolo
Ensino de arte no universo autista: um relato de extensão da faculdade de artes do Paraná / Lorena Barolo Fernandes; orientadora Anita Helena Schlesener. –- 2010.
149 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

1. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2. Educação. 3. Arte. I. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. II. Título.

CDD – 616.8

TERMO DE APROVAÇÃO

LORENA BAROLO FERNANDES

ENSINO DE ARTE NO UNIVERSO AUTISTA: UM RELATO DE EXTENSÃO DA FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do Título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, linha: Políticas Públicas e Gestão da Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 27 de setembro de 2010.

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Orientadora: _____
Profª. Drª. Anita Helena Schlesener
Presidente da Banca: Universidade Tuiuti do Paraná - UTP

_____
Profª. Drª. Guaraci da Silva Lopes Martins
Membro Titular: Faculdade de Artes do Paraná -- FAP

_____
Profª. Drª. Adriana de Fátima Franco
Membro Titular: Universidade Tuiuti do Paraná -- UTP

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Salvador e Therezinha (*in memoriam*), ao meu irmão, Daniel, e meu companheiro, Carlos, pela amizade, força, incentivo e amor. Nosso elo é eterno!!!!

Muito Obrigada

AGRADECIMENTOS

A todos os participantes deste estudo, aos amigos e colegas da Faculdade de Artes do Paraná, em especial, à Nanny, por nossa parceria;

A minha orientadora, Profª. Drª. Anita, pela sensibilidade;

Aos meus familiares e amigos por todo o carinho;

À Gisele, pelo apoio em todas as horas.

RESUMO

A síndrome do Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda hoje é considerada um grande desafio para os pesquisadores. Suas causas não são comprovadas com exatidão pela ciência. As características principais dessa síndrome se referem ao déficit em três importantes domínios do desenvolvimento humano: a comunicação, a sociabilização e a imaginação. O indivíduo diagnosticado com TEA apresenta um distúrbio de conduta, porque mantém a tendência de isolamento dos outros indivíduos e do o meio. O objetivo do presente estudo, então, foi investigar vivências sensoriais em atividades artísticas que possam ser estimulantes para os alunos que apresentam o TEA. Esta investigação é resultado da aplicação do Projeto de Extensão Universitária de Oficinas de Artes Visuais entre a Faculdade de Artes do Paraná e a Escola de Educação Especial Alternativa e a amostragem se deu com oito alunos diagnosticados com o nível mais severo do TEA. A pesquisa iniciou com um breve histórico da deficiência, analisou as dificuldades do ensino especial no contexto da escola, alguns aspectos da inclusão e os principais documentos que nortearam as políticas de inclusão. Na sequência, a dissertação conceituou e caracterizou o TEA, dando destaque ao Ensino de Arte no universo autista e o pensamento de Walter Benjamin na relação entre Educação e Arte. No capítulo seguinte, o estudo descreveu os passos metodológicos da oficina, além de caracterizar o campo, o perfil e a anamneses dos alunos. Também propôs caminhos pedagógicos para o TEA e apresentou os resultados obtidos. As considerações finais reforçaram e salientaram as questões desenvolvidas durante o curso da investigação. Enfim, esta dissertação destacou que, no contexto das Oficinas de Artes Visuais, as vivências artísticas colaboram com a estimulação e a participação dos alunos com TEA e beneficiam a interação deles com o meio e com a Arte.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista (TEA); Educação; Arte.

ABSTRACT

The syndrome of the Autistic Spectrum Disorders (ASD) is still considered a great challenge for scholars. Indeed, science has not confirmed it yet. All scientists know, thus, is that the main characteristic of this syndrome is strongly linked to those three human domains: communication, sociability, and imagination. In fact, the individual with ASD shows this disturb in his/her behavior due to his/her isolation from other people and also from the environment. Thus, the aim of this study was to investigate sensorial experiences by the use of some artistic activities that might enrich students with ASD. This research is the outcome of a previous Visual Art Workshop Project led by Faculdade de Artes do Paraná – FAP and Escola de Educação Especial Alternativa. Such a Project worked with eight students who carried a severe level of ASD. This investigation started with an ASD short background; also, it analyzed the major difficulties experienced by the special education at schools as well as it studied the main documents which lead some inclusion policies. The following chapter focused either the Art Teaching for the autistic or Walter Benjamin's thoughts on the relationship between Education and Art. In the following chapter, this paper managed to depict the thorough methodology used towards that workshop: a deep study of the ASD students' field, profile, and anemnesis was performed. It also showed the outcome of that workshop together with some pedagogic recommendations for the ASD carrier. In the end, questions developed during the course of this investigation were reinforced and emphasized. In short, this paper pointed out that, during this Visual Arts workshops, one can easily stress that, not only is the artistic experiences a major aid to ASD students but also it is a strong link among those students, the environment, and Art.

KEYWORDS: Autistic Spectrum Disturb (ASD); Education; Art.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

1 BREVE HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA E SEUS PARADIGMAS 16

1.1 DIFICULDADES DO ENSINO ESPECIAL NO CONTEXTO DA ESCOLA 23

1.2 ALGUNS ASPECTOS SOBRE A INCLUSÃO 26

1.3 PRINCIPAIS DOCUMENTOS QUE NORTEARAM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO..... 34

2 CONCEITUAÇÂO E CARACTERIZAÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) 39

2.1 ENSINO DE ARTE NO UNIVERSO AUTISTA 43

2.2 PENSAMENTO DE WALTER BENJAMIN NA RELAÇÂO ENTRE EDUCAÇÂO E ARTE 47

3 PASSOS METODOLÓGICOS DA OFICINA 53

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO 54

3.2 COLETA 56

3.3 PERFIL E ANAMESES DOS ALUNOS 57

3.4 PROPOSTA DE CAMINHOS PEDAGÓGICOS PARA O TEA 61

3.5 RESULTADOS 64

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 77

REFERÊNCIAS 81

ANEXOS 86

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Aluno com movimento característico dos indivíduos diagnosticados com TEA.

Figura 2: Mesmo aluno isolado do grupo, apresentando também movimento estereotipado.

Figura 3: Ainda o mesmo aluno, interagindo na atividade de pintura.

Figura 4: Alunas estagiárias da FAP estimulando o grupo com blocos coloridos.

Figura 5: Grupo em atividade e estagiária tentando contato com uma aluna por meio do uso da cola.

Figura 6: Estagiária tentando contato com a mesma aluna por meio da exploração do plástico “bolha”.

Figura 7: Aluna com o grupo e estagiárias fazendo contato direto com as mãos sem o uso de materiais.

Figura 8: Mesma aluna participando da atividade de pintura.

Figura 9: Aluno e estagiária em uma atividade de exploração tátil do material.

Figura 10: Mesmo aluno explorando papel celofane.

Figura 11: Mesmo aluno em contato direto de mãos com a estagiária.

Figura 12: Grupo de alunos em atividade de pintura.

Figura 13: Aluno incomodado com a atividade.

Figura 14: Mesmo aluno observando a cola e a areia nas mãos

Figura 15: Mesmo aluno observando as cerdas do pincel

Figura 16: Aluno escutando música clássica

Figura 17: Mesmo aluno interagindo com a massa colorida de bisqui

Figura 18: Alunas recebendo orientação sobre a atividade

Figura 19: Exploração da tinta, aluna coloca o pincel na boca

Figura 20: Desenho com a boca

Figura 21: Sensibilização por meio da exploração do jornal

Figura 22: Mesmo aluno após explorar a argila apresentando movimento estereotipado.

ANEXOS

1. Relato das atividades da Oficina de Artes Visuais desenvolvidas nos anos de 2004, 2005 e 2006.
2. Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Humanos e Animais da Universidade Tuiuti do Paraná, CEP-UTP, n° 000117/2009.

INTRODUÇÃO

Como professora há mais de quinze anos da Faculdade de Artes do Paraná – FAP, em regime de Dedicação Exclusiva, ministramos a disciplina de Laboratório de Materiais e, atualmente, a disciplina de Tridimensional II. Sempre foram mantidos em paralelo alguns projetos de pesquisa ou de extensão. Na pesquisa, fomos membros do grupo com professoras do Departamento de Artes Visuais da revisão e da proposta de mudança curricular no Curso de Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas da FAP.

Após o término dessa pesquisa, orientamos um projeto de extensão universitária de aprofundamento da linguagem do tridimensional para os alunos da instituição, também egressos e comunidade em geral. Nessa época, surgiu a oportunidade de trabalharmos com a Educação Especial por meio da parceria com a Escola de Educação Especial Alternativa e a FAP.

Portanto, esta dissertação começa situando a origem do interesse sobre o tema deste que teve seu início a partir dessa coordenação do Projeto de Extensão Universitária, entre a Faculdade de Artes do Paraná – FAP e a Escola de Educação Especial Alternativa, em Curitiba, Paraná. O projeto foi desenvolvido nos anos de 2002 a 2006.

O objetivo do projeto de extensão foi o desenvolvimento de Oficinas de Artes Visuais para o atendimento na modalidade da Educação Especial, Área de Condutas Típicas, síndromes severas. Como amostragem, trabalhou-se com alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA)[1]. Os alunos do Curso de Licenciatura de Artes Visuais da FAP foram os participantes do projeto.

A escolha do trabalho com os alunos diagnosticados com TEA foi por terem despertado, desde a primeira visita à escola, a vontade de conhecer com mais profundidade as características desse transtorno, pois o isolamento em que os alunos se encontravam gerou o interesse em tentar oferecer alguma alternativa de comunicação a eles. Uma definição mais geral do TEA apresenta esse transtorno como sinônimo de autismo e “refere-se a toda gama de gravidade de transtornos com sintomatologia autista, seja qual for a etiologia ou a incapacidade associada”. (TUCHMAN; RAPIN, 2009, p.18) Assim, o TEA pode ser

[1]O diagnostico desses oito alunos participantes do projeto de extensão foram dados pelos seus respectivos médicos e registrados nas anamneses consultadas na Escola de Educação Especial Alternativa. Portanto, nessa dissertação optou-se por denominá-los como alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), baseado nos dados consultados.

associado a diversas síndromes, e os sintomas variam amplamente, o que explica por que atualmente há a referência ao autismo como um espectro de transtornos.

Pois bem: a iniciativa de assumir a parceria entre a FAP e a Escola de Educação Especial Alternativa, por meio de Oficinas de Artes Visuais para os alunos com TEA severo, representou um grande desafio em virtude da complexidade que envolve os prejuízos na interação social desses alunos.

Além da sensibilidade, da intuição e da afetividade em relação ao grupo com TEA, o aprofundamento no estudo de referenciais teóricos com os alunos estagiários do Curso de Licenciatura em Artes Visuais envolvidos com o projeto se fez necessário para fortalecer o extenso percurso vivenciado nas oficinas. Neste trabalho foi possível observar o grande interesse dos alunos em pesquisar e aplicar esses conhecimentos, o que só foi possível por meio da extensão. Com efeito, levou-nos a refletir sobre a importância em proporcionar esse processo educativo para a comunidade acadêmica sem ter como meta o assistencialismo. Ora, na medida em que as atividades eram desenvolvidas, o comprometimento com o tema aumentava. Isso provocou o interesse para o aprofundamento da pesquisa a fim de se compreender e se apresentar alguma alternativa de caminhos pedagógicos para os alunos com TEA.

Ao ingressar no Programa de Mestrado em Educação da UTP, surgiu a oportunidade de embasar o estudo iniciado e, sob a orientação da Profª. Drª. Anita Schlesener, pude desenvolver uma pesquisa que renovasse o significado da atividade acadêmica. Tal perspectiva abre uma nova seara de atuação como profissional.

O principal motivo que nos levou a pensar em uma dissertação com enfoque neste tema na área de educação foi que essa síndrome, segundo Gauderer (1993), é um dos maiores desafios de pesquisadores devido à sua complexidade, caracterizado por prejuízos severos e invasivos em diversas áreas de desenvolvimento da criança. Pode-se tomar como ponto de partida o fato de que a arte é inerente ao ser humano e que por meio dela o indivíduo expressa seus sentimentos interiores em relação ao mundo exterior e ao mundo interior. Para Barbosa (2004), muitos limites educacionais vêm sendo superados por intermédio das múltiplas possibilidades que a Arte proporciona; por essa razão ela é um vetor de acessibilidade social e poderá ser o alicerce para novos fazeres.

Assim, a presente dissertação justificou-se pela relevância em investigar, por meio da aplicação do projeto de extensão universitária, vivências sensoriais em atividades artísticas que possam ser estimulantes para alunos que apresentam TEA. Dessa forma, a proposta de

investigação foi caracterizar as vivências de atividades artísticas com o uso de materiais próprios de artes, a fim de configurar um estímulo aos alunos com TEA.

Nessa seara, a pergunta norteadora desta dissertação foi a seguinte: “Estas vivências oriundas do trabalho de Artes Visuais colaboram com a estimulação e a participação de alunos com TEA nas oficinas de artes numa interação do indivíduo/meio/arte?”

No universo complexo e instigante do TEA e na tentativa de obter subsídios significativos para contribuir com a inclusão desse indivíduo no mundo, os principais objetivos foram: explicitar o histórico dos indivíduos com deficiência[2]; levantar alguns aspectos sobre a Inclusão; conceituar e caracterizar o Transtorno do Espectro Autista (TEA); abordar o Ensino de Arte na Educação Especial a partir de uma introdução à filosofia de Walter Benjamin; relatar a experiência nas oficinas e realizar as considerações finais.

A pesquisa teve início pela experiência de extensão universitária e pela discussão do referencial teórico sobre o TEA e o debate sobre vivências artísticas que favorecem a interação desses alunos com o meio e ainda pela relação com os materiais de artes visuais. O campo da pesquisa foi a Escola de Educação Especial Alternativa em Curitiba; os sujeitos, oito alunos diagnosticados com TEA na faixa etária de sete a vinte anos; a duração do referido projeto de 2002 a 2006, com atividade semanal de quatro horas.

A linha de abordagem foi a descritiva e a explicativa complementadas com a interpretação dos conteúdos investigados. Como sabemos, a pesquisa descritiva tem “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis” e ainda é complementada como a explicativa: “tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”. (GIL, 1999, p.44)

Como referencial teórico sobre as teorias pedagógicas que oferecem alguma alternativa de atividade neste contexto, recorremos à relação entre Arte e Educação possível de ser configurada na filosofia de Walter Benjamin. Com base nesse referencial, pretendemos interpretar as respostas obtidas por meio da aplicação das atividades e sugerir algumas alternativas de práticas pedagógicas para estimular a interação dos alunos com TEA.

Tendo em vista que esta dissertação é o resultado da experiência desenvolvida a partir da extensão universitária e também dos aprofundamentos teóricos decorrentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, o

---

[2] O termo deficiência será utilizado de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do MEC 2008, que considera alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. (PNEE, Brasília, 2008, p.15)

primeiro capítulo apresenta uma abordagem histórica introdutória sobre a trajetória do indivíduo com deficiência. Estuda ainda alguns fatos reveladores das as diferentes culturas que, no curso dos tempos, conceberam e entenderam esse indivíduo.

Para tanto, foram revistos conceitos de cultura e realizada uma breve incursão na História; Abordamos alguns aspectos importantes referentes ao indivíduo com deficiência e os paradigmas que surgiram no processo de pesquisa ao longo desses períodos. Para justificar tal abordagem recorremos a alguns autores da área: Kassar (1999), Jannuzzi (2004), Mazzotta (2005), Gugel (2007), Mosquera (2000), Aranha (2001), Miranda (2003).

Pretendemos com isso compreender a trajetória marcada por preconceitos e lutas em favor do direito de cidadania dentro das sociedades e o papel da Educação nesse contexto. Também buscamos o aprofundamento da reflexão sobre o indivíduo com deficiência e o entendimento do processo de inclusão que acompanhamos hoje. Seguem-se as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da área e alunos com necessidades especiais, com o apontamento das pesquisas realizadas por Santos (2003) e Mori (2004). Ao término dessa abordagem acentuamos os desafios a serem enfrentados para a superação de alguns obstáculos que nos esperam.

No item dois desse capítulo, pontuamos o debate sobre a inclusão na perspectiva do neoliberalismo. Para tanto, elaboramos uma breve revisão sobre as concepções educacionais da década de 60, 70 e 80 no Brasil tendo como referência principal Saviani (2004). Aprofundamos essa questão, enfocando a política social e o entendimento do Estado e da reforma neoliberal na perspectiva dos autores Peroni (2008), Laurell (2002), Pereira (2004) e na visão capitalista do conceito de inclusão, com Moreira (2009). Serão ainda adicionados os documentos mais relevantes que influenciaram as diversas mudanças legais e pedagógicas para a implementação das propostas inclusivas.

O segundo capítulo inicia a caracterização e a conceituação do Transtorno do Espectro Autista (TEA), numa revisão de literatura que mostra um longo caminho da ciência para a compreensão desta síndrome e enfoca o ensino de arte neste universo como meio de contribuir para a inclusão desses indivíduos. Como suporte teórico para explicitar as abordagens sobre o TEA, recorremos a Kanner (1911), a Vigotski (1992), a Bosa (2002), a Gauderer (1993), a Ratey (2002), a Coll, Marquesi e Palácios (2004), a Rivière (2004), a Landrigan (2010).

Com intervenções pedagógicas por meio da percepção tátil, recorremos a Katz (1925), Montagu (1988); para o ensino de arte e sua contribuição na educação inclusiva destacamos Eisner (1988), Lowenfeld (1961), Barbosa (2004), Souza (2008), Martins, Pscosque e Guerra

(1998), Duarte Jr. (1995), Cattani (2000), com destaque para a relação entre arte e educação a partir de escritos de Benjamin (1985) e Schlesener (2009). Os artigos e obras revisados sobre esta temática nos ajudaram a compreender o assunto de maneira mais humana e profunda, com a oferta de sustentação para a fase da pesquisa desenvolvida no terceiro capítulo.

O terceiro capítulo descreve a experiência na oficina pelos seguintes passos metodológicos: a caracterização do campo, a coleta de dados, o perfil e anamneses dos alunos participantes das oficinas e a proposta de caminhos pedagógicos para o TEA.

Na sequencia analisa os resultados obtidos e descritos nos relatórios realizados a cada atividade desenvolvida[3]. Serão apresentados tema, objetivos, recursos, procedimentos e considerações das respostas dos alunos no desenvolvimento das atividades e documentação fotográfica autorizada pelos pais, pela escola e pelas alunas estagiárias da FAP e aprovada pelo Comitê de Ética da UTP sob o n° 000117/209.A conclusão desta pesquisa retoma o percurso vivenciado a partir do projeto de extensão universitária de oficinas de artes visuais para a Educação Especial enfocando os alunos com TEA e suas respostas com o uso de materiais próprios de artes.

[3] Essas experiências das oficinas registradas nos relatos das atividades se encontram no anexo dessa dissertação.

1 BREVE HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA E SEUS PARADIGMAS

A trajetória do indivíduo com deficiência é marcada por preconceitos e lutas em favor do direito à cidadania, de acordo com cada cultura dentro das sociedades. A origem do termo "cultura" refere-se ao termo latino *colere* que significa "cultivar", "habitar". A maneira como se origina e evolui a cultura, irá definir o processo da educação de um povo. Isso significa que cultura e educação estão associadas. Devemos então lembrar que para muitos autores a pesquisa é produção de cultura; por isso, a sua importância para as transformações sociais.

Para Vieira Pinto (1979, p.121) "a cultura é uma criação do homem" (...) ela é concebida pelo mesmo autor como "um bem de consumo, que a sociedade, mediante a educação, distribui a seus membros e também um bem de produção". Define ainda que a cultura é um "produto do existir do homem". (*Ibidem*, p.124) Afinal, existimos de uma maneira concreta; contudo, precisamos de condições, principalmente sociais, para que essa existência se desenvolva.

A cultura, portanto, está inserida no processo evolutivo do homem; ela faz parte de um mesmo processo que se desenvolve do processo mais simples (orgânico) para o mais complexo (social), baseado em ideias estimuladoras das ações. Isso garante a sobrevivência da espécie que envolve a produção e o consumo, o mundo do trabalho, além da transformação do modo de existência onde se insere a sociedade e suas relações humanas.

Dentro da visão sócio-histórica, Leontiev (2004) aponta ser por meio da transmissão de conhecimentos que cada geração começa sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Então ele vai apropriar-se deste mundo participando do trabalho.

> Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na na função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer às suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e os bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte. (*Ibidem*, p.283)

Nessas visões de cultura relatadas, percebemos que a existência do homem se produz por meio do trabalho e está ligada a sua condição de sobrevivência. Na atividade, o pensar e o agir interagem na produção da vida e no desenvolvimento de sua atuação no mundo. E, no contexto, cabe indagar sobre a trajetória da existência humana dos indivíduos com deficiência nessa perspectiva de ação, reflexão e produção dentro das sociedades? A definição de "criança deficiente" aceita internacionalmente, aprovada pela *Council of Exceptional Children* (CEC) é, segundo Fonseca,

> a criança que se desvia da média ou da criança normal em: características mentais; aptidões sensoriais; características neuromusculares e corporais;comportamento emocional; aptidões de comunicação; múltiplas deficiência, até ao ponto de justificar e requere a modificação das práticas educacionais ou a criação de serviços de educação especial no sentido de desenvolver ao máximo as suas capacidades. (2005, p.25)

Mas na história da humanidade a imagem que muitos deficientes carregavam era a imagem de deformação do corpo e da mente. Tal imagem denunciava a imperfeição humana. Há relatos, segundo Gugel (2007), de pais que abandonavam as crianças dentro de cestos ou outros lugares considerados sagrados. Os que sobreviviam eram explorados nas cidades ou tornavam-se atrações de circos. O nascimento de indivíduos com deficiência era encarado como castigo de Deus; eles eram vistos como feiticeiros ou como bruxos. Eram seres diabólicos que deveriam ser castigados para poderem se purificar. Nesse período, a Igreja se constitui como um grande aliado dos deficientes, pois os acolhiam.

Com o surgimento do cristianismo no Império Romano, ainda segundo Gugel (2007), tem-se como doutrina a caridade e o amor para com os indivíduos. Dessa maneira, a Igreja combateu, dentre outras práticas, a eliminação dos filhos nascidos com deficiência. E foi a partir do século IV que surgiram os primeiros hospitais de caridade que abrigavam indigentes e indivíduos com deficiências.

No Brasil, há também relatos de crianças com deficiência que eram "abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam". (JANNUZZI, 2004, p.9) Tendo em vista esse abandono foram criadas em 1726 as chamadas rodas de expostos onde as crianças eram colocadas e as religiosas as recolhiam. Essas religiosas proporcionavam alimentação, educação e todos os cuidados que necessitassem.

Para Mazzotta (2005, p.16) a própria religião, ao colocar o homem como "imagem e semelhança de Deus", portanto, ser perfeito, acrescia a ideia da condição humana, incluindo-se aí a perfeição física e mental. E, não sendo "parecidos com Deus", os portadores de

deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana, e tidas como culpadas de sua própria deficiência. Tal circunstância foi uma constante cultural no decorrer da História. Os hospitais e asilos de caridade, com objetivos de abrigar, proteger e educar, acabavam excluindo-os da convivência social. Cabe ressaltar que, dentro desse contexto histórico, alguns paradigmas surgiram em relação ao movimento das ideologias e organização social das sociedades frente aos indivíduos com deficiência.

As instituições asilares e de custódia, segundo Aranha (2001) eram vistas como ambientes segregados, denominados Instituições Totais. Elas constituíram o primeiro paradigma formal adotado na caracterização da relação sociedade e deficiência: o Paradigma da Institucionalização. Esse paradigma foi caracterizado, portanto, pela criação de instituições para abrigar os deficientes. A forma de ajuda foi muito questionada, ao contrário de décadas atrás, quando era apenas encorajada por representar o afastamento total do indivíduo da sociedade.

Foi com a Idade Moderna que surgem novas ideias e transformações marcadas pelo humanismo. Em tal época, segundo Kassar (1999, p.4), “houve uma grande população de pobres, mendigos e indivíduos com deficiência, que se reuniam para mendigar”. A sensação e a constatação da miséria resultavam na esperança de que alguma coisa precisava ser feita para os pobres e deficientes.

Mas nesse panorama caótico, os hospitais que mais pareciam prisões sem qualquer tipo de tratamento especializado, iniciaram o desenvolvimento no atendimento às indivíduos com deficiências, com assistência especializada em ortopedia para os mutilados das guerras, que como sempre influenciaram muitos períodos, e para indivíduos cegos e surdos.

É importante ressaltar que, a partir da Revolução Industrial iniciada no século XVIII e caracterizada pela passagem da manufatura à indústria mecânica, a questão da habilitação e da reabilitação da pessoa com deficiência para o trabalho ganhou força. Segundo Fonseca (2000), as anomalia genéticas, as epidemias e as guerras deixaram de ser as causas únicas das deficiências. O trabalho, muitas vezes em condições precárias, começou a ocasionar acidentes mutiladores e também doenças profissionais. Assim, tornou-se necessário a criação do Direito de Trabalho e de um sistema de seguridade social mais eficiente. No século XIX finalmente percebe-se uma grande mudança para os indivíduos com deficiência. Surge uma atenção especializada e não só institucional como os hospitais e abrigos. Começam os estudos para os problemas de cada deficiência.

Philippe Pinel, naquela época, já propunha que indivíduos com perturbações mentais deveriam ser tratados como doentes, ao contrário do que acontecia até então, quando eram

tratados com violência e discriminação. (GUGEL, 2007) E é nesse período que aparece a história do “menino–lobo”, o selvagem de Aveyron, Victor, reabilitado e educado pelo médico Itard (1774-1830). Aí foi concebido o primeiro tratamento para deficientes, como aborda Jannuzzi (2004).

Inicia-se um aprofundamento de conhecimentos no campo biológico, a fim de se buscarem as explicações fisiológicas e anatômicas das deficiências. Tal aprofundamento foi marcado pela participação médica na reabilitação dos deficientes e também houve a preocupação com a educação dos deficientes; Mazzotta (2005, p.17) escreve que “foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais”.

Nessa trajetória da construção sócio-cultural, algumas atuações de lutas se destacam no âmbito educacional brasileiro. Segundo Mazzotta (2005, p.28-29) o período de 1854 a 1956 foi marcado por iniciativas oficiais e particulares isoladas. O atendimento escolar especial para os indivíduos com deficiência teve início no Brasil, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant) pelo Imperador Dom Pedro II (1840-1889) por meio do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de Setembro de 1854.

Três anos depois, em 26 de setembro de 1857, o Imperador, apoiando as iniciativas do Professor francês Hernest Huet, funda o Imperial Instituto de Surdos Mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES). Esse Instituto passou a atender indivíduos surdos de todo o país, a maioria abandonada pelas famílias. Como tudo era novo naquela época, as instalações de oficinas para a aprendizagem de ofícios como tipografia e encardenação, era destinado aos cegos, e o tricô, para as meninas. A sapataria, a encardenação, a pautação e a douração era matéria para os meninos surdos. (SUCOW, 1986 *apud* MAZZOTTA, 2005, p.29) Outros registros mostram ações voltadas para a educação dos indivíduos com deficiência durante o período e, segundo Mazzota (2005), já na primeira metade do século XX havia cinquenta e quatro estabelecimentos para tal finalidade de ensino regular e onze instituições especializadas.

Acentua-se que no Paraná “A inauguração do Instituto Paranaense de Cegos, fundado em 01/02/1939 por um grupo de beneméritos, tendo à frente o Dr. Salvador de Maio, foi a primeira conquista real para os cegos do estado e o marco inicial de uma frente de apoio e referência”. (MOSQUERA, 2000, p.23) Ao verificar nas datas da fundação do primeiro Instituto de Cegos no Rio de Janeiro em 1854 e o Instituto dos Cegos do Paraná em 1939,

percebemos a morosidade de implantação de serviços para o atendimento especializado descentralizado das grandes capitais e também a falta de atendimento para outras deficiências.

O Século XX foi marcado por muitas mudanças de paradigmas. Ele trouxe consigo avanços importantes para os indivíduos com deficiência, sobretudo em relação às ajudas técnicas: cadeiras de rodas, bengalas, sistema de ensino para surdos e cegos, dentre outros que foram se aperfeiçoando. Notamos que a sociedade começou a se organizar coletivamente para enfrentar os problemas e para melhor atender a pessoa com deficiência. A conscientização dos direitos humanos e da necessidade da participação e integração na sociedade de uma maneira ativa se fez presente. Além disso, alguns estudos sobre a deficiência marcaram uma grande mudança em relação aos indivíduos com deficiência. Foi o caso de Vigotski que, como acentua Luria:

> Diferentemente de muitos pesquisadores anteriores que estudavam a criança deficiente, Vigotski concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Interessava-se mais por suas forças do que por suas deficiências. (LURIA 2001, p.34)

Portanto, no século XX, os indivíduos com deficiências começaram a ser considerados cidadãos com seus direitos e deveres de participação na sociedade; no entanto, ainda numa abordagem assistencial. Com o surgimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, iniciam-se os primeiros movimentos organizados por familiares desses indivíduos. Esses movimentos eram norteados pelas críticas à discriminação.

No Brasil ainda faltava pôr em prática as discussões internacionais sobre o assunto deficiência. Entretanto, o enfoque dado para este contexto assistencial era a de que a institucionalização representava um custo para o sistema que, por sua vez, tinha o interesse no discurso da autonomia e da produtividade. Este também deveria atender os direitos humanos, principalmente os da minoria.

Para Jannuzzi (2004) a defesa da educação dos deficientes foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares. Dessa maneira, seriam evitados os manicômios, os asilos e as penitenciárias. Afinal, esses indivíduos seriam incorporados ao trabalho. É isto: o discurso estava baseado no sistema de produção com o objetivo de inserir os indivíduos com deficiência no mercado de trabalho. Assim, esse discurso faz com que os deficientes socialmente colocados possam obter lucro. Esses fatores e mais a pressão exercida pelos movimentos organizados e as críticas da academia científica e outros profissionais sobre

o paradigma da institucionalização, fizeram com que mudanças e reformulações de ideias e novas práticas ocorressem.

De acordo com Aranha (2001) surge um outro paradigma: O Paradigma de Serviços. O objetivo dessa abordagem pela (*American National Association of Rehabilition Counseling* – A.N.A.R.C., 1973) era o de "ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próxima às normas e padrões da sociedade".

Devemos ressaltar que esse novo paradigma provocou muitas discussões entre os acadêmicos e também entre os indivíduos da comunidade que vivenciavam o processo. Percebia-se que a integração sozinha não seria suficiente para resolver o problema da segregação. Já para Aranha (*Ib.*), a luta pela defesa dos direitos humanos e civis dos indivíduos com deficiência fundamentou-se na ideologia da normalização, favorecendo tanto o afastamento da pessoa das instituições, como os programas comunitários para o atendimento de suas necessidades. (p.14)

Aparecem dessa forma as contradições do sistema sócio-político-econômico vigente na década de 60. Ele evidenciava a diminuição das responsabilidades sociais do Estado e buscava diminuir o ônus populacional. Então, manter a população na improdutividade e na segregação custava muito ao sistema, e o discurso da autonomia e da produtividade era mais interessante para a integração da pessoa com deficiência na sociedade. Assim, surgiram entidades planejadas para desenvolver meios para que estes indivíduos pudessem voltar ao sistema produtivo com treinamento e educação especial. Dessa forma, eles estavam preparados para o trabalho, e envolvia o conceito da integração.

O conceito não tinha a caracterização de reorganização das comunidades para atender o deficiente. Ele se caracterizava para garantir serviços e recursos que pudessem modificá-los, garantir um olhar voltado para o sujeito inserido nos padrões de "normalidade". Na educação regular as escolas especiais e as classes especiais visavam à capacitação para a ida ou o retorno desses indivíduos para as salas denominadas normais.

Cabe aqui ressaltar que, para Goergen (1985), a definição da "anormalidade" está profundamente condicionada às conveniências da "normalidade". "Trata-se de um processo ativo, mais ou menos consciente, de segregação de uma parcela da população, portadora de comportamentos dissonantes das expectativas dominantes da sociedade". (GOERGEN, *apud* JANUZZI, 2004, p.1) Nessa perspectiva, recaiu-se no estigma dos indivíduos como "excepcionais", "retardados", "atrasados", em concepções fundadas somente no comportamento diferente em relação àquele considerado normal no sistema de valores

estabelecidos pela sociedade em determinado momento histórico. A luta travada pelos próprios grupos organizados por indivíduos com deficiência e seus familiares exercem pressão que se evidência na elaboração da legislação. E, nas áreas de reabilitação, seguridade social, trabalho e transporte, as conquistas efetivadas na Constituição Federal de 1988 e nas constituições Estaduais, são mais identificados do que na educação regular.

De acordo com seu levantamento no que se refere à educação Kassar escreve que "as classes especiais públicas vão surgir pautadas na necessidade científica da separação dos alunos normais e anormais, na pretensão da organização de salas de aula homogêneas". (1999, p.23) Com a dificuldade desta integração devido a alguns fatores principalmente do papel da sociedade em também se reorganizar para garantir o acesso de todos, surge o Paradigma do Suporte. Na visão de Aranha (2001**),** esse paradigma parte do pressuposto de que indivíduos com deficiência têm direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos.

Para garantir essa caracterização buscaram-se a disponibilização de suportes de diferentes tipos tais como: o suporte social, econômico, físico e instrumental cuja função reside em favorecer a inclusão social. Cabe ressaltar que nesses termos a inclusão é

> processo de ajuste mútuo, onde cabe à pessoa com deficiência manifestar-se com relação a seus desejos e necessidades e à sociedade, a implementação dos ajustes e providências necessárias que a ela possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum, não segregado (*Ibidem*, p.19),

pois não haverá inclusão de indivíduos com deficiência enquanto a sociedade não for inclusiva. Portanto, este Paradigma de Inclusão coloca a necessidade de não só o indivíduo deficiente mudar e se adaptar à sociedade (integração), mas de a sociedade também mudar e promover ajustes para o processo do desenvolvimento do sujeito e de reajuste da realidade social para a vida deste na sociedade (inclusão).

O novo paradigma Inclusão Escolar iniciado na década de 90 surge, então, com um novo modelo de atendimento escolar e é uma reação contrária ao princípio de integração. Porém, a efetivação prática deste novo paradigma vem gerando muitas controvérsias e discussões. Miranda (2003) atesta que existe o reconhecimento de que, trabalhar com classes heterogêneas, traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento da criança deficientes e também para as crianças não deficientes, porque elas vivenciam a troca e a cooperação por meio das interações humanas.

Contudo, para que isso ocorra é necessária uma nova concepção de escola, de aluno, assim como uma nova compreensão sobre ensinar e aprender. O mesmo autor escreve que a efetivação da prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, de decretos que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais. Somente a presença física do aluno deficiente, na classe não é garantia de inclusão. A escola deve estar preparada para trabalhar com os alunos, independente das diferenças ou características individuais deles.

1.1 DIFICULDADES DO ENSINO ESPECIAL NO CONTEXTO DA ESCOLA

As pesquisas e literaturas evidenciam que no cotidiano escolar os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) inseridos nas salas regulares vivem situações precárias, porque, segundo Miranda (2003), muito pouco de especial é realizado em relação às características da diferença deles. Dessa maneira, a maneira de se incluir está ainda sendo muito discutida, pois a inclusão só será efetiva quando ocorrerem transformações estruturais no sistema educacional.

Para Scliar (2006),

> a ideia de integração/inclusão acaba por ser traduzida em uma imagem mais ou menos bem definida: tratar-se-ia de deixar a escola assim como ela está agora e de acrescentar algumas pinceladas de deficiência, alguns condimentos da alteridade “anormal”. Somente isso, nada mais do que isso. (SCLIAR *apud* RODRIGUES, 2006, p.27)

A argumentação acima ilustra a realidade de algumas escolas. Com efeito, quando participarmos de projetos como Escola e Universidade percebemos a existência de professores que em geral lecionam em três turnos com salários precários, mas que necessitam de aptidão para receber os alunos especiais. Esses docentes necessitam de capacitação para enfrentar tal desafio. Isso significa que o atendimento às diferenças passa a ser um problema de todos os envolvidos com a comunidade educacional e não somente do professor. Esse trabalho requer o compromisso da comunidade escolar e da instituição familiar no sentido de evitar a tal “pincelada de deficiência” dentro das escolas.

Algumas pesquisas indicam que uma orientação inclusiva:

> Significa a adoção de um olhar sistêmico sobre a questão das crianças que estão em risco de serem excluídas do processo educacional e, através deste,

> auxiliar a escola em encontrar melhores condições, incentivando-a a repensar os métodos pedagógicos e sua organização interna, para atender à diversidade em sala de aula". (SANTOS, 2003, p.16)

A partir de uma pesquisa-ação realizada no Rio de Janeiro nos anos de 1998 a 2002 em instituições escolares, Santos (2003) esclarece que:

> Pode-se identificar um discurso a favor da inclusão, mas diferenças na prática, em muitos aspectos. De uma maneira geral, poder-se ter clareza a respeito das práticas que contemplavam princípios de inclusão e das que não. Mais ainda, poder-se perceber os entraves relativos ao desenvolvimento de uma cultura inclusiva bem como de políticas e práticas nos níveis institucional e sistêmico. (*Ibidem*, p.18)

A política de inclusão precisa levar em consideração as práticas e os limites econômicos e culturais que dificultam a sua aplicação efetiva. Por meio da pesquisa citada, a autora salienta alguns pontos necessários ao se trabalhar com a inclusão:

> (...) maturidade do profissional em busca de um trabalho efetivo, de uma vivência para a construção do conhecimento; capacidade de desenvolver recursos próprios para lidar com a frustração de estar limitado quanto às possibilidades; conhecer o aluno e de como aprende para ensiná-lo; saber quais aprendizagens estão construídas neste sujeito; estar disposto a vincular-se ao sujeito; ter possibilidade para o vínculo afetivo. (*Ib.*, p. 21)

Assim, percebemos que, no contexto da educação brasileira, esses pontos requerem muito trabalho e empenho diante de tanta precariedade existente em nossas escolas. E esse é um ponto levantado; do outro lado há também a opinião do próprio aluno especial inserido nesse sistema que indica que não gostaria de voltar para a classe regular; ele revela ter dificuldades para acompanhar os conteúdos do ensino regular.

Isso pode ser constatado em um estudo realizado num exame classificatório que acompanhou egressos das modalidades de Educação Especial para a sala regular. A pesquisa coletou desenhos e textos de alguns destes alunos realizados em Maringá. O estudo confirma a importância do acesso ao ensino regular, mas evidencia também o quanto a estrutura organizativa escolar atual desfavorece a diversidade, pois

> as representações dos alunos investigados indicam que nenhum dos inseridos gostaria de voltar para a classe especial, mas as dificuldades para apreender os conteúdos e a diferença de idade em relação aos colegas, às vezes, é tão grande a ponto de levar a desejar um atendimento diferenciado. (MORI, 2003, p.174)

Segundo a autora, a defasagem em relação aos conteúdos e a própria estrutura e dinâmica escolar, pouco ou nada mudou, para a inserção destes alunos. O número de alunos por sala em que foram inseridos aqueles vindo de classes ou escolas especiais, conta com o mesmo número de alunos das demais salas de aula, e a estrutura curricular, assim como a organização escolar, é semelhante. Mori afirma que: “Sem mexer nas bases didáticas e organizativas, adotou-se o discurso da diversidade. O desafio posto é a educação NA e PARA a diversidade. É incluir a todos e possibilitar que aprendam”. (MORI, 2003, p. 188)

Vemos que na prática há muito que ser alterado. As políticas e condições para as mudanças devem ser estruturadas, adaptadas e repensadas todos os dias, até que possamos conseguir o ideal dessa práxis. Assim, para o atendimento das diversidades na prática educacional inclusiva é necessário o entendimento mais abrangente do que vem a ser a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Esta passa a constituir a proposta pedagógica da escola, atuando de forma articulada com o ensino comum. De acordo com A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entendemos a Educação Especial como:

> uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (PNEE, Brasília, 2008, p. 16)

Nesse sentido, a escola deve organizar-se de forma a permitir aos alunos a aprendizagem de conteúdos específicos de cada nível educativo. As necessidades educacionais especiais referem-se à presença de dificuldades para aprender alguns conteúdos do currículo básico. Por essa razão, o sistema escolar deve se adequar às necessidades dos alunos com, por exemplo, ajustes necessários para a realização das práticas escolares e para a atenção pedagógica adequada e atuar de forma articulada com o ensino comum.

Algumas conclusões sobre a educação inclusiva foram apontadas em um estudo realizado em 2003 e solicitado pelo Banco Mundial. A análise centra-se no contexto de Oficina de Educação Inclusiva realizada em parceria com a prefeitura do Rio de Janeiro, em que os pesquisadores Glat e Ferreira (2006), responsáveis em elaborar o relatório, analisaram o panorama da educação inclusiva no Brasil:

> (1) quanto às condições legais, um aparato satisfatório na esfera da União e ampla variabilidade nas esferas regionais – estados e municípios; (2) quanto às políticas públicas, registram-se projetos sociais sobre o tema, mas não se percebe maior articulação ou coerência entre as experiências de inclusão escolar e demais aspectos da administração pública; (3) quanto às práticas escolares inclusivas, a maioria das experiências indica que a inclusão é iniciativa e competência da área de educação especial, mantendo a idéia de sistema paralelos; (4) quanto às condições de materialização, destaca-se como desafio a formação dos professores e gestores para o processo de inclusão, bem como as demais carências que marcam a escola pública básica no país. (GLAT; FERREIRA *apud* RODRIGUES 2006, p.105)

Cabe ressaltar a complexidade dos aspectos que envolvem este tema na sociedade. Na realidade, eles incluem relações de trabalho e de políticas que necessitam ser alteradas com vistas a uma nova prática cultural. Nesta primeira década do século XXI, faz-se necessário uma ampla mobilização da sociedade em prol da garantia dos direitos humanos dos indivíduos com deficiência. Acrescente-se aqui a importância da participação de pesquisadores, de professores e de alunos no processo de transformação do sistema educacional. Importa considerar que, somente através da educação, será possível alcançar uma nova prática cultural na nossa sociedade. Com efeito, a educação é que será capaz de atender de forma efetiva os direitos de todos os cidadãos, para uma melhoria das condições de vida em uma sociedade realmente democrática.

Portanto, as políticas públicas para os indivíduos com deficiência devem ser discutidas e encaminhadas com seriedade. Devem ainda envolver a participação de todos os setores dessa área para que realmente possam atender de maneira eficiente e comprometida às necessidades reais do processo inclusivo.

1.2 ALGUNS ASPECTOS SOBRE A INCLUSÃO

Atualmente, a inclusão social é uma questão fundamental que diz respeito a toda a sociedade e não somente a uma minoria. A inclusão social reflete o grau de desenvolvimento de uma sociedade. No Documento Subsidiário à Política de Inclusão (2005) elaborado no Brasil, lê-se o seguinte:

> Instituições criadas para regrar o convívio entre os homens tendem a reforçar a discriminação e a criar territórios que classificam e hierarquizam os cidadãos justamente a partir de suas diferenças. As pessoas com deficiência, com síndromes, são historicamente identificadas como páreas sociais em função de um conjunto de igualdades mais ou menos constantes

> que acabam por definir seu lugar na sociedade: lugar de exclusão. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p.7)

Nesse contexto a escola é entendida como um dos espaços em que o exercício de uma política inclusiva contribui com a construção de uma sociedade mais justa. Para reforçar esse entendimento recorremos à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEE) elaborada pelo MEC no ano de 2008 que salienta:

> O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de eqüidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (PNEE, Brasília, 2008, p.5)

Trata-se, portanto, segundo o Documento Subsidiário à Política de Inclusão e as Diretrizes Educacionais na Perspectiva da Educação Inclusiva, de uma mudança estrutural e cultural da escola. Tais documentos enfatizam a necessidade de confrontar práticas discriminatórias para uma superação da exclusão que atinja variadas categorias: classe social, etnia, gênero, religião. O respeito à diversidade e às diferenças deve ser fator primordial e requer o seu estabelecimento na sociedade.

Com efeito, nos dias atuais no âmbito educacional não se fala mais em crianças deficientes, incapacitadas; fala-se em indivíduos com necessidades educacionais específicas ou especiais. Segundo González (2007) o foco de atenção está voltado para atender as dificuldades de aprendizagem e as necessidades educacionais específicas deles.

Quanto à educação especial, o mesmo autor escreve:

> já não é vista como a educação de um tipo de aluno, mas entendida como o conjunto de recursos pessoais e materiais colocados à disposição do sistema educacional para que este possa responder adequadamente às necessidades que alguns alunos possam apresentar. (GONZÁLEZ, 2007, p.17)

Ele ainda define que a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) é:

> O atendimento educacional dado às crianças e adolescentes que apresentam algum tipo de deficiência física, psíquica ou sensorial, ou de desvantagem por fatores de origem social, econômica ou cultural que os impedem de

> acompanhar o ritmo normal do processo ensino-aprendizagem. (*Ibidem*, p. 19)

Dessa forma, dizer que a abrangência de dificuldades encontradas por detrás da expressão “necessidades educacionais específicas” ou “deficiências de aprendizagem” evita enfrentar problemas específicos e definir claramente os paradigmas a serem assumidos em cada situação específica. O objetivo proposto é a inclusão de todos no processo educacional e perseguir um desenvolvimento centrado nas possibilidades e capacidades desses alunos, respeitando-se as diferenças individuais, o que, na prática, não acontece.

Na perspectiva do capitalismo, para entendermos melhor o significado de como está sendo construído o atual processo de inclusão, podemos recorrer a Saviani (2004). Interessa destacar especificamente as décadas de 60, 70 e 80 para a compreensão de algumas etapas da educação nacional e consequentemente do processo de inclusão educacional. Na década de 1960, a teoria do capital humano preponderou numa prova direta do “valor econômico da educação” que passou a ser um “bem de produção”. (SAVIANI, 2004, p.48)

Já na década de 1970, surgiu a crítica a essa concepção: “a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava tornar a educação funcional ao sistema capitalista”. Em outras palavras, “submetida aos interesses da classe dominante”. (*Ibidem*)

E na década de 80, para este autor, (p.50) a

> concepção produtivista de educação, recobra um novo vigor no contexto do neoliberalismo, acionada como instrumento de ajustamento da educação ás demandas do mercado, numa economia globalizada centrada na sociedade do conhecimento. (2004, p.50)

A história da educação brasileira é marcada pela luta de educadores para garantirem um desenvolvimento democrático e pleno na educação, o único meio para garantir a plenitude do cidadão, para atuar na sociedade a qual ele está inserido. Efetivamente, o ensino de qualidade para a formação humana de todos os indivíduos é uma educação que não só atenda as demandas do mercado. É uma educação que dê conta de uma formação profissional que, integrada à formação geral, saliente os aspectos humanísticos, científico-tecnológicos e garanta um acesso de todos. Dessa maneira, será possível que todos alcancem a “desmarginalização” social.

Saviani (*Ib.*) ainda pontua o entendimento que deve ficar claro para toda a sociedade civil e para nós, educadores, sobre a política educacional em implementação no Brasil:

> Caracteriza-se pela flexibilização, pela descentralização das responsabilidades de manutenção das escolas, induzindo municípios a assumir os encargos do ensino fundamental e apelando à sociedade, de modo geral, aí compreendidas as empresas, organizações não governamentais, a comunidade próxima à escola, os pais e os próprios cidadãos individualmente considerados, para que cooperem, pela via do voluntarismo e da filantropia, na manutenção física, na administração e no próprio funcionamento pedagógico das escolas. (SAVIANI, 2004, p.53)

Para fazer frente a tantos desafios impostos pela sociedade atual, é necessário perceber os mecanismos em jogo em relação à hegemonia das políticas educacionais. A defesa da responsabilidade social insere-se no contexto da política neoliberal de transferência ou desoneração do Estado. Ela incentiva práticas paliativas ou políticas compensatórias para amenizar os impactos da desigualdade social.

Para Kassar (1999, p.40) “no contexto da sociedade ‘moderna’, ‘ágil’ e ‘eficiente’ e do discurso do recuo do Estado, exalta-se a formação de associações privadas”. Nessas circunstâncias observamos o avanço de ações assistenciais, filantrópicas, comunitárias que gradativamente auxiliam o afastamento do Estado em relação às obrigações sociais. Dentro deste contexto das políticas sociais e educacionais, também salientamos Gentili:

> O neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. (1997, p.244)

Nessa nova lógica é possível observar a tendência para a privatização, pois, na cultura brasileira deste século, o privado é de um e o público é de ninguém, podendo ser descurado. O direito à educação, à formação de qualidade não é uma prática universalizada, principalmente porque a desigualdade social gerada e aprofundada no contexto neoliberal não é considerada. A educação se torna capital humano para a capacidade de trabalho, especialmente na educação geral.

Portanto, as políticas públicas de inclusão educacional indicam estar inseridas, na atual conjuntura, num plano de cortes de gastos com a Educação Especial. Nesse sentido, recorremos novamente a Saviani. Para tanto, iremos abordar alguns fatores que podem favorecer este raciocínio, em relação ao Estado e a Educação.

> Enquanto se acentuava a importância e se alargava o espectro das políticas públicas, estas agora são secundarizadas e desqualificadas, postulando-se a

> sua transferência para a esfera da iniciativa privada ou das instituições filantrópicas e de benemerência. (SAVIANI, 1992, p. 25)

As relações estabelecidas entre a concepção de Estado e políticas sociais dentre outras a educação, a saúde, a previdência e a habitação, que se implementam em uma sociedade em um determinado período histórico, devem ser referenciadas no Estado, no interior no qual estão inseridos.

Especialmente na realidade brasileira, a política neoliberal, inserida principalmente a partir da década de 90, estabeleceu novas políticas que determinaram os caminhos da educação inclusiva neste país. “Os conceitos gerais dessa prática econômica e política, que reduz a participação do setor público na economia, defende a ampliação do mercado e o libera da direção do Estado.” (SCHLESENER, 2010, p.70).

O Estado moderno se constitui como a instituição básica de controle social e manutenção da estrutura econômica. Nesse contexto, Höfling (2002) escreve que as políticas públicas são entendidas como “O Estado” implantando um projeto de governo para setores específicos da sociedade e as políticas públicas de responsabilidade do Estado. Já as políticas sociais se referem às ações determinantes do padrão de proteção social desenvolvido pelo Estado cujo objetivo será a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. Assim, podemos entender que atualmente a política social composta também pelas políticas educacionais é considerada parte da reforma do Estado. E a estratégia seria a de reformar o Estado e diminuir a sua atuação para superar a crise. Fica claro então que o mercado é que deverá superar as falhas do Estado.

Trata-se de um discurso que reforça a ideia de que a força do mercado, liberada de um controle governamental ou social, levaria todos à prosperidade, ao bem-estar social e à paz. No entanto, para alguns autores como Peroni,

> a crise atual não se encontra no Estado, é uma crise estrutural do capital. Nas estratégias de superação da crise insere-se o Neoliberalismo, a Globalização, a Reestruturação Produtiva e a Terceira Via que estão redefinindo o papel do Estado. (2008, p.2)

Dentro dessa visão, Schlesener ressalta que a crise econômica atual é uma demonstração de que a política neoliberal, que teve seu retorno no momento da crise econômica na década de 70 com o discurso do “Estado mínimo”, não foi capaz de promover a recuperação e o desenvolvimento do capitalismo:

> Aboliu o controle sobre os fluxos financeiros e gerou as condições para a especulação descontrolada, com danos graves ao processo produtivo; aumentou o aparato estatal, embora tenha diminuído a atividade social do Estado, transferida para o setor privado e acentuou as desigualdades sociais e a concentração de riquezas. Os desdobramentos sociais dessa política coincidem com uma realidade de desemprego e miséria de proporções avassaladoras entre os trabalhadores do mundo inteiro, agravada pela flexibilidade do trabalho e pela perversidade do sistema de contratação por tempo determinado. (SCHLESENER, 2010, p. 77)

Estes desdobramentos sociais traduzidos em desemprego e miséria enfatizam as contradições sociais, que segundo a autora acima citada são acrescidas de crise das relações políticas acompanhadas de um esmaecimento dos valores morais. Nesta perspectiva, os elos sociais se dissolvem abrindo espaço para a crise de civilização, cabendo ressaltar a crise do mercado imobiliário nos Estados Unidos, no ano de 2009.

Laurell levanta diversas questões sobre o neoliberalismo quando esse é entendido como um projeto global de organização da sociedade com uma política articulada. Para tanto, ela destaca alguns fatores:

> No campo específico do bem-estar social, os neoliberais sustentam que ele pertence ao âmbito privado, e que as suas fontes "naturais" são a família, a comunidade e os serviços privados" e continua afirmando que, "rechaça-se o conceito dos direitos sociais e a obrigação da sociedade de garanti-los através da ação estatal. Portanto, o neoliberalismo opõe-se radicalmente à universalidade, igualdade e gratuidade dos serviços sociais. (LAURELL, 2002, p.163)

Nesse sentido, as estratégias adotadas pelos governos neoliberais para a redução da ação estatal no que diz respeito ao bem-estar social são, segundo a mesma autora, "a privatização do financiamento e da produção dos serviços; cortes dos gastos sociais, eliminando-se programas e reduzindo-se benefícios; canalização dos gastos para os grupos carentes; e a descentralização em nível local." (LAURELL, 2002, p.163). Portanto, torna-se necessário entender a origem de todos esses processos de transformação que estão ocorrendo na área social.

> A primeira dúvida a resolver é se o neoliberalismo é um projeto global de organização da sociedade e, portanto, de redefinição da relação entre classes sociais, ou só uma política econômica com efeitos secundários e transitórios no campo social. (*Ibidem*, p. 152)

Mas ainda citando a autora, por levantar questões relevantes ao nosso entendimento sobre o avanço da produção e organização social capitalista em questões sociais complexas e intensas, acentuamos que:

> O avanço do capitalismo também fomenta as lutas pela garantia da satisfação das necessidades sociais: a alimentação, a habitação, a saúde e a educação. Dessa forma, a ”questão social” transforma-se em fato político. (...) A tradução concreta das colocações feitas a esse respeito são as políticas sociais, ou seja, o conjunto de medidas e instituições que têm por objeto o bem-estar e os serviços sociais. (LAURELL, 2002, p.153)

Então, as políticas sociais, entendidas como fato político de gerar bem-estar e serviços sociais, deveriam apresentar ações para atender a sociedade como um todo. Elas visam ao equilíbrio social e não a somente políticas compensatórias, voltadas para aqueles que estão à margem de todo este processo capitalista.

Outras leituras procuram mostrar que a concepção do Estado moderno que prevalece no século XXI, é que o mesmo: “deverá ser um Estado regulador e transferidor de recursos, e não um Estado executor.” (PEREIRA, 2004, p.260). Este autor coloca que no capitalismo contemporâneo, as formas de propriedades são três: a propriedade privada, voltada para a realização de lucro (empresa) ou de consumo privado (famílias); a propriedade estatal; e a propriedade pública não-estatal. (*Ibidem*, p.261)

A propriedade considerada pública é aquela que pertence a todos, enquanto a estatal é a instituição que detém o poder de legislar e tributar. Ela integra o aparelho do Estado, é regida também pelo direito administrativo. Quanto à propriedade privada, ela se refere àquele que se volta para o lucro ou ao consumo. Para citar um exemplo do primeiro caso, temos a educação que, de acordo com a Constituição, deverá ser um direito garantido para todos. Assim, ela uma propriedade pública, é dever do Estado e deve assegurar o acesso a todas as famílias.

Mas para os neoliberais, as ações do Estado entendidas como as políticas públicas sociais para tentar regular o grande desequilíbrio decorrente do desenvolvimento da acumulação capitalista, são, segundo Höfling (2001), um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento. São ainda responsáveis, em grande medida, pela crise por que atravessa a sociedade.

O plano de reforma do Estado tem por objetivo racionalizar recursos. Ele irá diminuir a sua participação no que se refere às políticas sociais, o mínimo para esta área. A intervenção do Estado seria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais e assim, “os neoliberais

não defendem a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes, de maneira padronizada". (*Ibidem*, p.4)

O direito à educação deveria ser para todos, como regem os documentos resultantes de conferências internacionais e a Constituição de 1988, no que diz respeito aos indivíduos com necessidades educativas especiais. Toda sociedade deveria ter acesso à educação gratuita e de qualidade. Afinal, os impostos que pagamos deveriam garantir esse direito. Então, cabe aqui recorrer a um conceito ampliado de educação, fundado na noção de política:

> Na sociedade capitalista a educação apresenta-se como um processo pelo qual o indivíduo adapta-se às necessidades e exigências do modo de produção e é formado para desempenhar funções na hierarquia que separa dirigentes de dirigidos; educar é formar para a vida em sociedade, é realizar uma idéia de civilização, trabalho que cabe ao Estado como um todo e se concentra na sociedade civil, da qual a escola é uma das instituições que atuam no sentido de gerar e consolidar uma determinada forma de convivência social e de relações individuais. (SCHLESENER, 2007, p.103)

Ora, a educação insere-se dentro de relações econômicas, políticas e culturais e visa a proporcionar o conhecimento necessário à adaptação do indivíduo em seu meio. Nesse contexto, ampliamos nossas reflexões sobre a inclusão dos diagnosticados com TEA e levantamos aspectos que dificultam a concretização dessa política.

Para facilitar a compreensão, em relação ao modelo econômico e suas implicações sobre as políticas educacionais e sociais Moreira escreve:

> Pode-se considerar que a visão capitalista apropriou-se do conceito de inclusão, como uma forma de reduzir gastos com a educação especial. Lançou campanha amplamente divulgada na mídia, sendo a principal "Toda Criança na Escola" quando reforçaram "comercialização do conceito de inclusão. (2009, p.32-33)

A autora esclarece que a forma como a inclusão está sendo ofertada, "oculta o verdadeiro sucateamento do ensino destinado à população atendida pela educação especial e à redução de investimentos na área." (*Ibidem*)

Esta questão levantada por Moreira, torna-se complexa, pois, se de um lado não se justifica a exclusão de alunos com necessidades especiais, por outro, a inclusão proposta pelas novas diretrizes esbarra em vários e sérios fatores. Mais especificamente com professores despreparados nas suas graduações para esse atendimento. Com frequência, o currículo atual

nas universidades brasileiras conta com uma e muitas vezes com nenhuma disciplina cujo conteúdo oferte o suporte adequado para uma formação mais completa.

É oportuno salientar que a maioria dos professores do ensino superior não possui uma formação específica nesta área, mesmo que esteja nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, afirma

> que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. (PNEE, Brasília, 2008, p.9)

Os professores da educação básica e fundamental não apresentam um embasamento teórico e prático na área da educação especial e é comum encontrarmos esses professores impulsionados a enfrentar situações complexas com os alunos compreendidos como "normais" nas salas de aula. A questão é que esses profissionais devem também atender os alunos com necessidades especiais com a mesma eficiência. Isso se torna um trabalho complexo para eles, já que os professores que trabalham ou trabalharam com esses alunos especiais conhecem muito bem o empenho e a concentração necessários para que as potencialidades dos alunos possam ser desenvolvidas. A crise estrutural das sociedades recai sobre a educação e a política. O desejo de mudança para um mundo mais justo, poderá ser conquistado pela articulação com a participação comprometida da sociedade civil.

As sucessivas crises econômicas que acompanhamos diariamente todas as guerras e conflitos, o aumento da concentração de renda de uma parcela da população mundial e a grande desigualdade social que se amplia assustadoramente, contribuem para o processo de extrema pobreza de muitos grupos sociais. Essa realidade social culminou no desmoronamento da crença da ideologia neoliberal e amplia a convicção da importância do investimento em propostas políticas comprometidas com uma transformação social, com novas perspectivas de vida.

1.3 PRINCIPAIS DOCUMENTOS QUE NORTEARAM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

Nos três documentos internacionais mais relevantes que impulsionaram a inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais, encontram-se as bases político-filosóficas das práticas inclusivas a serem incorporadas. São eles:

- A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948. Ela põe como princípio fundamental o direito de todos os indivíduos à educação. Renova ainda o empenho na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, concebida em Jomtiem, na Tailândia, de garantir esse direito a todos, independentemente de suas diferenças particulares. (CORDE, Brasília, 1994) Isto se caracteriza como um importante avanço na democratização da sociedade para a construção de espaços sociais que atendam o convívio na diversidade.

- A Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais, é um documento resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais, organizada pelo Governo da Espanha em colaboração com a UNESCO. Realizada em Salamanca no período de junho de1994, teve como objetivo definir a política e inspirar a ação dos governos, de organizações internacionais e nacionais de ajuda, de organizações não-governamentais e de outros organismos na aplicação dos princípios resultantes desta declaração.

Eles inspiraram-se no princípio de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir "escolas para todos". Tais instituições incluem todo o mundo, reconhecem as diferenças, promovem a aprendizagem e também elas atendem às necessidades de cada um. Ressalte-se que os serviços educativos especiais devem fazer parte de uma estratégia global da educação e de novas políticas sociais e econômicas e devem requerer uma reforma considerável da escola comum, significando a admissão de todas as crianças nas escolas regulares.

Outro encontro importante foi A Convenção sobre os Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1998. Ela trata dos direitos dos indivíduos com necessidades educativas especiais, "as quais devem ser respeitadas como indivíduos e seres sociais assegurando uma vida plena e decente, cuidados especiais, que devem ser sempre que possível gratuitos, levando-as à mais ampla integração social e ao desenvolvimento individual pleno". (ROSA, 2003, p.97)

Estes documentos influenciaram diversas mudanças legais e pedagógicas e levaram os governos a programarem práticas educativas que proclamem o direito fundamental de todas as crianças, com as suas características peculiares, à educação. E também "o direito das pessoas com necessidades educativas especiais à escola regular, que deverá integrá-las numa pedagogia adequada. Um programa com vista à Educação para Todos e para dar às escolas maior eficácia educativa." (CORDE, Brasília, 1994)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) 2008 fundamenta-se em vários documentos legais, tais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Essa política buscou assegurar e orientar o processo de educação dos indivíduos com necessidades educativas especiais a fim de criar as condições necessárias para o desenvolvimento de suas potencialidades. O objetivo está em assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e orientar os sistemas de ensino para garantir:

> Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (PNEE, Brasília, 2008, p.14)

A implementação e disponibilização de todos esses itens e o planejamento de ações que possam garantir o real cumprimento do que está na lei é um processo a ser construído por toda a sociedade. Ela deve ter ciência de que são considerados alunos com deficiência aqueles que:

> Têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação entre outros. (*Ibidem*, p. 15)

Portanto, o principal objetivo é a garantia do acesso ao ensino e a participação de todas as crianças em todas as atividades educacionais oferecidas pela escola. E esta deve buscar impedir a segregação e o isolamento. Dessa maneira, a escola irá viabilizar o efetivo espaço da inclusão escolar. A Linha de ação proposta pela declaração de Salamanca norteou os documentos oficiais de todo o mundo. Ela sustenta que toda pessoa com deficiência tem o direito de manifestar seus desejos quanto a sua educação, de acordo com sua capacidade, e os

pais têm o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se ajuste às necessidades, às circunstâncias e às aspirações de seus filhos.

O princípio fundamental dessa já mencionada Linha de Ação é o de que as escolas devam acolher "todas as crianças", independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras mais. Tal declaração ressalta ainda que os estabelecimentos de ensino devam acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivam nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais diferentes e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados.

As necessidades educativas especiais incorporam os princípios já provados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Eles partem do princípio de que as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve ajustar-se à necessidade de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo.

Com efeito, as escolas devem estar centralizadas na criança para a construção de uma sociedade centrada nos indivíduos e que respeite tanto a dignidade como as diferenças de todos os seres humanos. Destacam que há a necessidade de mudança da perspectiva social uma vez que, durante muito tempo, os problemas dos indivíduos com deficiência foram agravados por uma sociedade mutiladora que se fixava mais em sua incapacidade do que no potencial deles. (CORDE, Brasília, 1994)

Os documentos aqui citados apresentam em seu contexto as orientações neoliberais a serem efetivadas sob a forma de políticas públicas, enfatizando que os programas possuem um grande valor econômico. Para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições sociais, portanto, apresentam estratégias para a concretização de políticas compensatórias aos custos sociais causados pelo ajuste econômico ocorridos nas últimas décadas. O desenvolvimento humano é posto em foco, mas as políticas sociais de ajuste garantem somente o básico. A visão da criança deficiente como um ser que deve ser preparado para assumir as funções na estrutura capitalista, ressalta a utilidade econômica da educação e os benefícios econômicos para a criança e seu ambiente social.

Por outro lado, esses documentos sustentam a cidadania e uma sociedade com igualdade de condições e de oportunidades para que todos possam usufruir de todos os bens e dos serviços sociais. Tal concepção se insere no debate da necessidade de se reconstruir, repensar a escola brasileira com novos enfoques educacionais que possam associar diversidade e igualdade na integração do homem em seu meio social. Trata-se de um processo

de mudança em que toda a sociedade deve participar em defesa da inclusão de todos os indivíduos.

O próximo capítulo conceituará e caracterizará o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Ensino de Arte Visuais nesse universo com o pensamento de Walter Benjamin na relação entre educação e arte e segue com alternativas de caminhos pedagógicos de ensino de Artes Visuais para a tentativa de inclusão de indivíduos tão isolados em seu meio.

2 CONCEITUAÇÂO, CARACTERIZAÇÂO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O TEA instiga a organização de muitos estudos, projetos e discussões sobre as verdadeiras possibilidades de ação e intermediação junto a essa população. Determinadas propostas com retornos positivos para alguns indivíduos podem não atingir os mesmos resultados para outro com as mesmas características.

Na revisão de literatura encontramos um longo caminho que a ciência vem traçando para a compreensão desta síndrome, mas ainda falta uma conclusão mais concreta. Nenhum modelo teórico, sozinho, explica de forma abrangente e satisfatória a complexidade dessa síndrome. Para (BOSA, 2002, p.37). "o autismo é uma síndrome intrigante porque desafia nosso conhecimento sobre a natureza humana. Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento e nosso próprio desenvolvimento". E nesse sentido, a autora complementa que é para nós, "falar e ouvir uma outra linguagem é criar oportunidades de troca e espaço para os nossos saberes e ignorância". (*Ibidem*)

A origem da palavra "autismo" é citada por (ORRÚ, 2009, p.17) como "uma palavra de origem grega (*autos*) que significa por si mesmo. É um termo usado dentro da psiquiatria para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados ao próprio indivíduo".

Em 1943, Kanner, psiquiatra austríaco, foi o primeiro a publicar uma investigação sobre a patologia. Ele discordava de Bleurer, outro psiquiatra, que em 1911 introduziu o termo "autismo" para designar a perda de contato com a realidade, mais do que o contato afetivo, defendido por Kanner.

Em seu levantamento Orrú (*Ibidem*) ressalta que Léo Kanner descreveu a dificuldade dos autistas no contato com os indivíduos: desejo obsessivo por certas coisas e objetos, rotina nas situações, alterações na linguagem e mutismo levando aos déficits na comunicação interpessoal.

Para Kanner a natureza básica do autismo estava ligada à esquizofrenia[1] O autismo infantil poderia ser uma manifestação precoce da esquizofrenia. Mais tarde, ele passou a se

---

[1]Critérios DSM IV F20 - Esquizofrenia**.** Sintomas Característicos: Pelo menos dois dos seguintes, cada um presente por um espaço significativo de tempo durante um período de um mês (ou menos, caso tratado com êxito): delírios, alucinações, fala desorganizada, comportamento totalmente desorganizado ou catatônico, sintomas negativos como embotamento afetivo, alogia ou avolição.

referir ao autismo como uma psicose[2], revisou várias vezes os seus estudos sobre o autismo, por ter sentido a necessidade do aprofundamento sobre o entendimento do fenômeno em nível biológico, psicológico e social. No ano de 1973, ele propôs que novos estudos fossem realizados através da bioquímica.

Recentemente, o pesquisador Philip Landrigan (2010), diretor do Departamento de Medicina Preventiva do *Mount Sinai School of Medicine*, em Nova York, vinculou o autismo à exposição ambiental antes do parto. Nessse estudo o estudioso relata que existe alta probabilidade de que muitos produtos químicos tenham a capacidade de causar lesões ao cérebro em desenvolvimento e de produzir distúrbios neurológicos de desenvolvimento. Com este estudo o que Kanner suspeitava em 1943 torna-se um indicativo de que uma causa possível seja também a de que o autismo e outras doenças resultam em parte do impacto de produtos químicos como chumbo, mercúrio, álcool etílico. A talidomida, misotropol e outros presentes no meio ambiente podem enfim causar danos ao cérebro em formação. Como percebemos as definições e as classificações sobre o autismo foram se multiplicando. Para não precisar se estender em todas as teorias que ligam o autismo às causas determinantes, algumas são necessárias relatar.

A definição do TEA da *American Society for Autism* – ASA (Sociedade Americana de Autismo), desenvolvida e aprovada em 1977 por uma equipe de profissionais reconhecidos pela comunidade científica mundial, é resumidamente:

> inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave durante toda a vida.É incapacitante e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida. Acomete cerca de cinco entre cada dez mil nascidos e é quatro vezes mais comum entre meninos que meninas. É encontrada em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social.
> Não se consegue até agora provar nenhuma causa psicológica no meio ambiente dessas crianças que possa causar a doença.
> Os sintomas são causados por disfunções físicas do cérebro verificados por anamnese ou presentes no exame ou entrevista com o indivíduo. (GAUDERER, 1993 p.3)

De acordo com os critérios internacionais para o diagnóstico do autismo após as revisões das edições, tem-se no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM - IV) - Associação Americana de Psiquiatria (APA), o autismo como um transtorno

[2]A característica essencial do Transtorno Psicótico Breve é uma perturbação que envolve o início súbito de pelo menos um dos seguintes sintomas psicóticos positivos: delírios, alucinações, discurso desorganizado (por ex., descarrilamento ou incoerência frequentes), ou comportamento amplamente desorganizado ou catatônico (Critério A).

Invasivo do Desenvolvimento representado por danos graves e agressivos em várias áreas do desenvolvimento:

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

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

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

Portanto, estas caracterizações referem-se às anormalidades no funcionamento global do indivíduo com prejuízo severo e incapacitante, em diversas áreas do desenvolvimento, podendo variar em grau de acometimento.

Ao nos depararmos com indivíduos com TEA, todas as nossas iniciativas parecem se congelar tamanho é o distanciamento em que se encontram. É um mundo fechado, não há diálogo, não há contato corporal, não há simbologia, são indivíduos especiais. Confirma as impressões obtidas neste cotidiano Gauderer (1993), um dos mais renomados estudiosos nesta área: segundo o autor, o TEA é a síndrome mais trágica, a que causa maior perplexidade e gera o maior tumulto emocional. Diante dele, qualquer indivíduo fica perplexo e se sente impotente.

Para Gauderer (1993, p.4), “os sintomas apresentados pelos diagnosticados com TEA são causados por disfunções físicas do cérebro”. Há hoje outras teorias para estas causas, mas os sintomas continuam se manifestando igualmente e incluem:

> 1. Distúrbios no ritmo de aparecimento de habilidades físicas, sociais e linguísticas. 2. Reações anormais às sensações. As funções ou áreas mais afetadas são: visão, audição, tato, dor, equilíbrio, olfato, gustação e maneira de manter o corpo. 3. Fala e linguagem ausentes ou atrasadas. Certas áreas específicas do pensar presentes ou não. Ritmo imaturo na fala, restrita compreensão de idéias. Uso de palavras sem associação com o significado. 4. Relacionamento anormal com objetos, eventos e pessoas. Respostas não apropriadas a adultos ou crianças, Objetos e brinquedos não usados de maneira devida. (*Ibidem*, p.4)

Outros autores que escrevem sobre as mesmas características apresentadas pelos indivíduos com TEA são Coll, Marquesi e Palácios. Eles afirmam que "a solidão, a incapacidade ou a dificuldade de relação é considerada a raiz essencial do transtorno". (2004, p. 242)

As dificuldades dos autistas de "compartilhar o mundo", assim como os seus transtornos qualitativos da relação e suas deficiências comunicativas foram explicadas na última década do século XX, recorrendo-se a dois conceitos que correspondem a tradições diferentes e ênfases teóricas distintas no estudo dos fundamentos da interação humana: as noções de intersubjetividade [3].

São dois enfoques historicamente opostos na explicação do quadro: para o primeiro, o autismo seria essencialmente um transtorno das pautas de relação afetiva. Essa foi a formulação original de Kanner (1943) e Asperger (1944). No segundo enfoque, o autismo é considerado como um transtorno cognitivo. A alteração de uma capacidade cognitiva muito essencial: a de atribuir mente e inferir os estados mentais dos indivíduos.

Ainda segundo esses autores Coll, Marquesi e Palácios (2004), essa dupla face afetiva e cognitiva dos fundamentos das anomalias de relação dos indivíduos autistas só se explica adequadamente a partir da perspectiva ontogenética, na qual processos de "interferência fria" são em si mesmos derivados de formas de cognição "emocionalmente envolvidas" nas interações dos bebês com os indivíduos e as coisas.

Uma terceira teoria, mais recente, que abre espaço para se acreditar numa possível revolução de tratamentos com autistas, são os chamados neurônios-espelho. Os cientistas italianos Giacomo Rizzolatti, Vittorio Gallese e Leonardo Fogassi (2000 *apud* PERES, J.; NASELLO, A. 2006, p.56) da Universidade de Parma, relatam a existência desses neurônios em nosso córtex cerebral. Eles são responsáveis pela imitação dos movimentos mais primitivos como, andar, bocejar, sorrir dentre outros. Essa pesquisa tenta explicar uma falha nesses neurônios nos autistas. Tal defasagem impede que crianças aprendam com a imitação, o que gera uma limitação na aprendizagem e nos relacionamentos sociais.

Com efeito, na ausência desse elemento fundamental para a aprendizagem e na falta de se dar sentido aos objetos e aos outros, na falta de comunicação e de imaginação sem a compreensão das interações sociais, além da ausência do importante jogo simbólico que

---

[3](Trevarthen, Aitken, Papoudi e Robarts, 1996; Hobson, 1993) e Teoria da Mente (Baron-Cohen, Leslie e Frith, 1985; Frirh, 1991: Baron – Cohen, 1993).

Vigotski chama de “zona de desenvolvimento proximal” e de permitir o “deságue” e a expressão simbólica das emoções, pode-se compreender as dificuldades de aprendizagem do autista.

2.1 ENSINO DE ARTE NO UNIVERSO AUTISTA

Para explicitar a formulação de novos instrumentos de aprendizagem que a atividade de extensão se propôs, entendemos necessário esclarecer alguns aspectos da pesquisa em educação enquanto se procuram novos caminhos de comunicação com a criança autista.

Na Pesquisa Educacional, a relação entre sujeito e objeto é complexa, pois, segundo (GATTI, 2001, p.12), “pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”. Aqui os fatores determinantes dificilmente podem ser controlados. Ele ainda complementa que isso acontece, “porque certos controles não podem ser aplicados aos seres humanos vivos e nem a situações sociais nas quais esta educação se processa” (*Ibidem*). As variáveis que podem acontecer nesse processo são muitas, diferentemente de outras áreas como a Física, a Biologia, em que as manipulações do objeto de estudo são possíveis.

A autora aprofunda está ideia levantando outra questão ligada a pesquisa em educação.

> Educação é área de conhecimento e área profissional, um setor aplicado, interdisciplinar, e o conhecimento que produz, ou deveria produzir, diz respeito a questões de intervenção intencional no âmbito da socialização, diz respeito a metodologias de ação didático-pedagógica junto a setores populacionais, com objetivos de compreensão desse agir e de seu potencial de transformação. (*GATTI, 2001*, p.61)

Nesta situação abordada com sujeitos inseridos em situações sociais específicas, a problematização que envolve indivíduos com TEA se complica ainda mais, em virtude da dificuldade da interação social, principalmente em função da tendência ao isolamento do indivíduo com outros indivíduos e com o meio.

Parte do motivo, segundo (RATEY, 2001, p.94), “é que a informação sensorial, proveniente do mundo à sua volta lhes chega depressa demais para que seus cérebros consigam processá-la e elas veem-se subjugadas por excesso de estímulos exteriores”; portanto, a construção deste processo é o foco principal a ser levado em conta.

Com um olhar sobre as diversidades que envolvem atualmente o fenômeno educativo em que a educação especial começa a ganhar seu espaço, Azevedo (2007) retoma a atitude filosófica de estranhamento que a educação deve tomar e escreve:

> A atitude de estranhamento pode ser definida como uma abertura para lidar com a novidade, o desconhecido. O inesperado, o descontínuo do objeto que queremos conhecer, elaborando sobre o mesmo um olhar mais crítico e criativo, diferente do habitual. (AZEVEDO, 2007 *apud* BARBOSA, 2007, p.95)

Para este autor, compreender e saber se relacionar com a diversidade, como um dos fundamentos para uma concepção de educação mais crítica é fundamental neste aspecto, cabe a este contexto. Para Barbosa (2004, p.48), "a arte para nos permite a tolerância à ambiguidade e à exploração de múltiplos sentidos e significações". E continua afirmando que "esta dubiedade da Arte a torna valiosa na Educação. Arte não tem certo e nem errado; tem o mais ou menos adequado, o mais ou menos significativo, o mais ou menos inventivo". (*Ibidem*, p.48) Na vida humana a Arte é um fator importante, pois possibilita o acesso a dimensões que não são reveladas pela lógica e nem pelo pensamento discursivo, proporciona experiências para o sentir humano. Para Duarte Jr. (1995), a importância da arte está alicerçada em algumas funções[4].

Nessas funções escritas pelo autor encontram-se relações de como a Arte educa. Tais relações são estabelecidas entre o racional e o sensível, o conhecimento do mundo, para a formação de aspectos sensoriais e cognitivos no indivíduo. Mas para a criança, esses fatores mencionados anteriormente ainda não aparecem de uma forma significante. A Arte se apresenta, mas como ação e experimentação do fazer, um processo lúdico de descobertas. E

---

[4] A primeira função cognitiva, ou pedagógica da arte se evidencia ao "apresentar-nos eventos pertinentes à esfera dos sentimentos, que não são acessíveis ao pensamento discursivo. Através da arte somos levados a conhecer nossas experiências vividas, que escapam à linearidade da linguagem".

O segundo fator pedagógico é "a agilização da imaginação, a sua libertação da prisão que o pensamento rotineiro, de certa forma, lhe impõe" por isso a arte é também um fator de descoberta. O terceiro fator é que "a arte não apenas permite que conheçamos nossos sentimentos, mas também propicia o seu desenvolvimento, a sua educação". O quarto fator educacional da arte é que "na experiência estética a imaginação toma os sentimentos propostos pela obra, ampliando-os e combinando-os em novas modalidades do sentir". A quinta "é a oportunidade que ela nos oferece para sentir e vivenciar aquilo que, de uma forma ou de outra, é - nos impossível experienciar na vida cotidiana. E isto é a base para que se possam compreender as experiências vividas por outros homens".

Na sequência o sexto fator que se apresenta é que "Ao manter-se em contato com a produção artística de seu tempo e sua cultura, o indivíduo vivencia o "sentimento da época", participa daquela forma de sentir, comum a seus contemporâneos" e também como sétimo elemento educativo da arte está o acesso à "visão de mundo" de outros povos. E por fim como oitavo fator pedagógico da arte, escreve que se deve considerar o elemento utópico envolvido na criação artística. "A utopia diz sempre respeito a respeito à proposição daquilo que (ainda) não e existe. Constitui-se em elemento importante dentro de uma sociedade na medida em que significa um projeto, um desejo de transformação, que permite dirigir o olhar para direções até então insuspeitadas". (DUARTE JR.,1995, p.103)

no universo autista as respostas a essas vivências se evidenciam por meio da expressão de um olhar, de um movimento corporal, de um gesto e na relação estabelecida com o material envolvido na atividade artística. Esses sinais sensíveis e subjetivos transmitidos abrem espaço para uma possível comunicação alternativa.

No processo de conhecimento do mundo realizado por meio da ciência e da pesquisa cabe aos educadores, pesquisadores, a ação realmente participante em prol de uma sociedade mais justa e solidária. A Educação e a Arte com seu poder de alargar a imaginação e refinar os sentidos possam realizar mudanças significativas nos olhares, em direção a novas percepções sobre o mundo. Segundo (FERREIRA, 2000, p.170), "o desenvolvimento humano se dá através de atos inovadores, de novas ideias, de novas formas sociais que despertam novas necessidades e abrem novas possibilidades de ação".

Ao entrar em uma sala onde se encontram reunidos alunos com TEA, inicialmente o choque provocado pelo isolamento em que eles se encontram é muito grande. Entre os professores que têm contato, o desafio que se apresenta é encontrar alternativas que possam favorecer de alguma maneira a comunicação para a inserção desses indivíduos em seu meio.

Desde o nosso nascimento, indivíduos que se inserem nos ditos parâmetros normais de desenvolvimento estabelecem vínculos de contato, afetividade e de descobertas naturais no universo que os rodeia. O meio se torna fator principal para as relações e a linguagem se torna imprescindível para a comunicação do sujeito com o mundo exterior.

> A inserção do indivíduo num determinado ambiente cultural é parte essencial de sua própria constituição enquanto pessoa. É impossível pensar o ser humano privado do contato com um grupo cultural, que lhe oferecerá os instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas típicamente humanas. (Vigotski, 1992, p.78)

Como destacou Vigotski (1992), para o desenvolvimento humano, o processo de apropriação por parte do indivíduo das experiências presentes em sua cultura, é extremamente relevante. O acesso aos recursos oferecidos pela sociedade, pela cultura, pela escola, pelas tecnologias, influencia de forma determinante os processos de aprendizagem da pessoa.

Mas a limitação dos indivíduos com TEA tende a se tornar uma barreira nesse acesso e talvez o fazer lúdico e mágico da Arte, cabendo aqui citar Eisner (1988 *apud* BARBOSA, 2002, p.92-93) "que nenhuma análise da arte ou justificativa de seu papel seria adequada se negligenciasse os prazeres da arte em si. A arte tem a capacidade mágica de mandar-nos à

lua". E continua afirmando que "nenhum programa de artes desprovido deste tipo de experiência, ou que não abra as portas para estas experiências, realiza sua missão".

Então a Arte poderá proporcionar a inserção deste indivíduo em ambientes ricos proporcionados pela cultura, para uma interação do homem com seu meio. Segundo Lownfeld[5], "a expressão criadora infantil está relacionada principalmente com experiências subjetivas, tais como sensações corporais, sensações musculares e impressões táteis. O homem aprende através dos sentidos". (LOWENFELD, 1961, p.115) A capacidade de ver, sentir, ouvir, cheirar e provar proporciona os meios pelos quais se realiza uma interação do homem com seu meio. A Arte oferece vivências sensoriais em atividades artísticas que podem contribuir com a inclusão do indivíduo com TEA em seu meio, dando oportunidades para que o seu cérebro seja estimulado e esse indivíduo possa por alguns instantes ser levado a perceber do modo dele o mundo que nos cerca.

A compreensão da Arte é considerada pelo Ministério da Educação (Dez. 2002) "como linguagem e área de conhecimento, possibilitando o desenvolvimento global do ser humano e a relação inter e intrapessoal, na busca da identidade e do exercício da cidadania" será atendida nesse universo tão caótico para as reconstrução de novos olhares, novas possibilidades, que possam eliminar barreiras.

Muitos estudos apresentam sistemas alternativos de comunicação, ou sistemas para introduzir estratégias de comunicação. O objetivo mais destacado é de fomentar uma produção espontânea não verbal por parte do diagnosticado com TEA. Ora, sem o uso da palavra, a forma de comunicação com o autista deve ser individualizada, adaptada ao nível de abstração individual. O que é significativo são as informações visuais e concretas. Segundo Rivière (2004) esses extensos estudos comprovam a necessidade dos educadores e reabilitadores apresentarem aos autistas, materiais que tenham significados para a comunicação, pois a tentativa de comunicação está embasada em significações não verbais.

A Arte, especialmente as Artes Visuais, cumpre esta tarefa quando utilizam nos seus caminhos os materiais próprios da sua ação: tinta, areia, massa, cola, papel e diversos estímulos táteis e visuais. Esta estratégia, própria do percurso da Arte, tornar-se lúdica e mágica porque o resultado é imediato e compartilhado pelo grupo.

Vários caminhos são percorridos, várias soluções são experimentadas, "num processo de ir e vir, um fazer /construir lúdico-estético que embora comparado a um jogo, tem a diferença de que esse jogo e suas regras são inventados enquanto se joga e por quem se joga."

---

[5] Um dos primeiros autores a falar sobre o desenvolvimento da capacidade criadora.

(MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p.54). Por meio desse processo, a atenção da criança se volta para novas capacidades de exploração, essa possibilidade de explorar é livre e faz com que a atividade se torne também livre e expressiva, num jogo de interação entre a criança, o meio e o adulto.

Citando Cattani (2000) sobre pesquisa em Artes, “a arte não é discurso, mas ato, que se elabora através de gestos, procedimentos, processos, que não passam forçosamente pelo verbal e independem relativamente deste”. Assim, pode-se pensar na contribuição de oficinas de Artes Visuais para uma tentativa de inclusão de indivíduos tão isolados de seu meio.

2.2 PENSAMENTO DE WALTER BENJAMIN NA RELAÇÂO ENTRE EDUCAÇÃO E ARTE

Os escritos de Walter Benjamin (1829-1940) instigam várias reflexões sobre a Educação, principalmente sobre o processo educacional na constituição da sociedade burguesa. Seu pensamento se insere no contexto político de 1930, a partir do qual se elaboram as advertências em relação à educação alemã, quando a formação infantil se tornava objeto do interesse do regime totalitário que se instaurava na Alemanha, como acentua Schlesener (2005, p.1) no seu artigo “O mundo da criança em alguns escritos de Walter Benjamin”.

Segundo a autora, a valorização da vida infantil passa a estar vinculada a uma nova leitura da história. Esta visa a retomar a tradição e a memória do que foi sufocado, reprimido no processo de constituição da modernidade que se baseia na vivência individual, na técnica e no trabalho fragmentado, na destruição dos vínculos com a cultura e com a natureza. Tudo isso é resultado da aplicação das técnicas modernas num contexto de dominação econômica e política.

No entendimento de Benjamin, o individualismo burguês da sociedade moderna tenta adaptar as crianças ao mundo adulto. A noção de infância em Benjamin não nos remete a condições naturais da estrutura humana, mas se apresenta como resultado de um processo histórico de formação de sociedades, e o mundo perceptivo da criança se enraíza e se confronta com o mundo histórico.

> A criança, como o jovem que ainda não se adaptou às exigências do mundo adulto (do trabalho e da razão instrumental), está aberta à recepção das semelhanças sensíveis e sua formação individual se produz como aprendizado (e criação) do mundo. Assim, a experiência infantil da brincadeira, da expressão mimética e lúdica se constitui como o gérmen do novo que pode ser contraposto à experiência do adulto, adaptado às

> condições do mundo regido pelo modo de produção e de representação modernos". (SCHLESENER, 2009, p. 2)

A visão da criança está centrada na atividade da fantasia. Ela se contrapõe à visão ordenada do adulto, cuja perda com os vínculos mais sensíveis de perceber o mundo ao redor e em si mesmo são o reflexo de uma sociedade centrada na produção, no trabalho, no mercado. Isso se revela cada vez mais desumano, a sensibilidade e a imaginação tão enraizadas na infância acabam se descaracterizando.

Benjamin em seus escritos faz referência à "perda da experiência" que pode estar vinculada ao trauma causado pela Primeira Guerra Mundial. No entanto, ressalta também Schlesener (2009, p.2) que pode ser entendido como o "resultado de um processo histórico, que culminou na formação da percepção moderna do mundo, a partir de determinadas estruturas de trabalho e da aplicação generalizada da técnica para fins de exploração da natureza e dos homens".

Nessa perspectiva da experiência infantil lúdica e sensível, buscamos a relação entre a Arte e a Educação configurada na filosofia de Walter Benjamin. Para ele, os artistas e as crianças encontram formas inspiradoras para procurar entender o mundo. E a verdadeira essência da educação encontra-se na observação:

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

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

Segundo Benjamin, foi Konrad Fiedler nos seus **Escritos sobre Arte**, o primeiro a escrever que o pintor é um homem que observa com as mãos quando o olhar é tolhido e que ele transmite para a inervação receptiva dos músculos ópticos a inervação criadora da mão. Essa inervação criadora se corresponde com a receptiva, concebida como todo gesto infantil, cujo desenvolvimento se dá através das diferentes formas de expressão.

A Arte se faz presente na vida da criança, seja por meio do brinquedo, seja por intermédio do desenho, da pintura, da escultura, da estória, da música, da dança, do teatro. Ela provoca o desenvolvimento da leitura do mundo e da expressão pessoal. E neste contexto cada

criança (como o adulto no qual prevalece a razão) possui condições e modos de ver diferenciados, cabendo aos educadores “libertar os sinais infantis do perigoso reino mágico da mera fantasia e conduzi-los à sua execução nos conteúdos”. (*Ibidem*, p. 86)

As Artes Visuais oferecem para a criança materiais lúdicos que podem levar a descobertas, conhecimentos, experimentação de possibilidades. Nos alunos com TEA, essas experimentações se tornam livres, pois não se espera um resultado, apenas se experimenta, sem se deter no significado. O que prevalece é o olhar e as mãos, em gestos espontâneos. Dessa aprendizagem podemos identificar elementos explicativos em Benjamin (1984) para o qual o desempenho infantil é guiado não pela eternidade dos produtos, mas simplesmente pelo instante do gesto. Com efeito, o interesse espontâneo das crianças pelos resíduos dos trabalhos manuais dos adultos, demonstra que elas têm menos interesse em imitar os mais velhos do que em criar um mundo próprio. Elas preferem construir seus brinquedos; mas os adultos parecem tentar ignorar essa evidência.

A criança quer brincar e ressignifica o mundo e as coisas do mundo para atender a seus propósitos. E Benjamin (1984, p.64) pontifica: “Sem dúvida brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio”.

Também na leitura de Schlesener (2009, p.152), “a brincadeira da criança, portanto, se apresenta como um processo de criação e interpretação do mundo que, em outros momentos, se compara ao trabalho do artista”. Baudelaire (1993), retomado por Benjamin, acentuava que, assim como o artista, a “criança vê tudo como novidade; está sempre embriagada. Nada se parece mais com o que chamamos de inspiração do que a alegria com a qual a criança absorve a forma e a cor”. (*Ibidem*) Ainda retomando Baudelaire, ele assevera que “a sensibilidade ocupa quase todo o seu ser”; quando aliada ao impulso da curiosidade, a sensibilidade aflora e se expressa no “olhar fixo e animalescamente estático das crianças diante do novo, qualquer que seja ele”. (BAUDELAIRE *apud* SCHLESENER, 2009, p.152)

As formas, as cores, as texturas dos materiais apresentados aos alunos com TEA, despertam essa mesma curiosidade. Alguns são capazes de passar vários minutos observando determinada cor e seus olhares indicam certa alegria, um contentamento que só se explica pela presença destes estímulos de formas e de cores.

Na sociedade moderna o processo de conhecimento tornou-se a forma de produzir uma segunda natureza que nos afasta do mundo natural em razão da mediação da técnica. A criança, na brincadeira, mantém os elos, a natureza, e seus brinquedos são um processo de criação e de interpretação do mundo. Nesse universo lúdico onde a sensibilidade e a

curiosidade comandam, a criança e a natureza se interagem no todo. Atraem também o olhar da criança os materiais que são os mais heterogêneos: pedras, madeira, papel, ossos, tecidos, argila que, para Benjamin (1984), representam nesse microcosmo os materiais mais importantes já utilizados em tempos patriarcais remotos quando o brinquedo era a peça do processo de produção que ligava pais e filhos.

As experiências com materiais refletem as conexões entre percepção, expressão e elementos inconscientes. Estas vivências com atividades artísticas proporcionam a experiência lúdica e o desenvolvimento de outras linguagens expressivas, essenciais nesse processo de educação. Em seu texto "Canteiro de Obras", Benjamin escreve sobre a obsessão dos pedagogos pela psicologia que os impede de perceber que:

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

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

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

Quando escreve **Sobre uma cartilha**, Benjamin percebe a criança como um indivíduo inserido na história e numa cultura. Ele a entende como também criadora; por isso, o perigo da institucionalização do saber, em uma incessante perseguição de metas para conquistar o

“saber” daquilo que o “adulto todo-poderoso exige”. Afinal, “(...) para a criança, o aprendizado como tudo mais, significa pela sua própria natureza uma grande aventura (...)”. (BENJAMIN, 1984, p.107)

E essa grande aventura deve ser sempre proporcionada à criança por meio de incentivo que possibilite o olhar sensível, através da percepção, do tátil, possa sempre incentivar e garantir o processo da descoberta do mundo. Para Benjamin (*Ibidem*, p.109), “o universo do homem moderno parece conter aquelas correspondências mágicas em muito menor quantidade que o dos povos antigos ou primitivos. A questão é se se trata de uma extinção da faculdade mimética ou de sua transformação”.

A Arte possibilita o desenvolvimento de experiências significativas e causa uma nova percepção do mundo, uma forma sensível e criativa, com vistas a uma evolução da humanidade voltada para este olhar sensível. Ela permite ainda criar novos instrumentos de aprendizagem que valorizem aspectos educativos descuidados pelas metodologias mais racionalistas. De acordo com o autor Duarte Jr.,

> Hoje, todavia, na esteira dessa regressão sensível operada pela sociedade industrial, a questão é verificar-se o quão embrutecidos e toscos se encontram os sentidos humanos (por detrás desse “modernoso” verniz de consumo e moda que os recobre) e tratar de sobre eles atuar, promovendo-lhes o crescimento e o desenvolvimentos mínimos para que se possa adentrar no reino da sensibilidade simbólica regido pela arte. (2003, p. 26)

Cores, formas, texturas, odores precisam ser explorados de maneira diversa daquela que a vida moderna proporciona. Nesse contexto o resgate da simplicidade é primordial, pois como nos escreve em seu discurso sobre o colecionador “Desempacotando minha biblioteca”: “Crianças decretam a renovação da existência por meio de uma prática centuplicada e jamais complicada”. (BENJAMIN, 1995, p.229)

Para Schlesener (2009), as considerações de Benjamin levam-nos a repensar as atuais práticas pedagógicas e mostram-nos como seria eficaz introduzir novas metodologias que “permitissem entender a educação como um processo que abrange toda a vida enquanto plena de contradições”. (SCHLESENER, 2009, p.155) Nessa compreensão está inserido o universo autista. Ele nos faz percorrer um caminho que nos mostra diferentes formas de perceber a vida e o mundo.

O próximo capítulo enfocará os passos metodológicos e a proposta de caminhos pedagógicos do ensino de Artes Visuais para os alunos com TEA. Para tanto, importa

compreender o percurso vivenciado por meio do Projeto de Extensão Universitária de Oficinas de Artes Visuais enfocando os alunos com TEA e suas respostas à experiência nessas oficinas.

3 PASSOS METODOLÓGICOS DA OFICINA

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

Pois bem: por meio de observações, percebemos que o caminho estaria primeiro na afetividade das orientadoras em relação ao grupo. A explicação recai sobre o tempo em que durou o estágio de observação. Alguns estagiários pediram para sair do Projeto por não se sentirem capazes de desenvolver atividades e estabelecerem um contato maior com os alunos. Portanto, pusemos a afetividade como fator relevante para o desenvolvimento das oficinas. E para propiciar a aproximação entre os orientadores e os alunos com TEA, seria necessário utilizar algo para poder chamar a atenção deles, despertar o interesse. Nesse sentido "o mundo das coisas", escrito por Benjamin, cumpriu um significativo processo.

As atividades foram conduzidas de maneira lúdica, apresentamos a cada encontro materiais próprios de Arte como tintas, argila, areia, tecidos, papéis, cola, giz de cera, lápis de cor, carvão. Com a utilização desses materiais foi possível a estimulação da percepção tátil, visual e sonora do grupo e pudemos proporcionar, durante esses quatro anos, a interação da maioria dos alunos com as atividades e com as orientadoras.

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

Para Katz (1925 apud CIRIA, 1993, p.14), "a mão é o segundo cérebro", e isso para Ciria (1993, p.14) indica a importância e a funcionalidade das mãos. Elas possibilitam que "o

sistema háptico” desenvolva sua função centrada “em seu papel de exercer o desenvolvimento evolutivo como conhecimento do mundo, dos objetos e da construção da realidade, primeiro sensório-motriz, e segundo, em nível representativo”. A estimulação contínua da pele pelo ambiente externo que, segundo Montagu (1988, p.34),

> serve para manter tanto o tônus sensorial quanto o motor. O cérebro precisa ser realimentado por informações oriundas da pele, a fim de efetuar os ajustamentos necessários em respostas aos dados captados. O *feedback* da pele para o cérebro é contínuo, mesmo durante o sono.

Assim o cérebro procura a informação, principalmente quando orienta o indivíduo a olhar, escutar e cheirar. Essa busca é o produto de uma atividade que se organiza autonomamente.

Experiências realizadas demonstraram que indivíduos com TEA, mesmo possuindo aversão ao contato tátil e ocular, mas que foram submetidos ao ato de pegar, a experiência tátil e visual, demonstraram um aspecto benéfico a experiência do toque e do abraço.

Ainda segundo Montagu (*Ibid.*, p.379), “as sensações táteis tornam-se percepções táteis segundo os significados dos quais foram investidas pela experiência”. Assim, complementa o autor, “quando o afeto e o envolvimento são transmitidos pelo tato, são com estes significados, além dos de provimento de segurança através de satisfações, que o tato passará a estar associado. Este é, portanto, o significado humano de tocar”.

Com todas essas informações descritas anteriormente pelos autores das vertentes psicanalítica, teoria da mente, teoria afetiva e neurofisiológica, podem-se compreender as severas limitações que os indivíduos com TEA apresentam.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO

A parceria deste Projeto de Extensão de Oficinas de Artes Visuais entre a Faculdade de Artes do Paraná e a Escola de Educação Especial Alternativa teve atendimento semanal nos períodos de manhã e tarde a grupos de alunos especiais com síndromes leves e severas. Ela iniciou-se com a elaboração do Projeto em 2002, a aprovação no Departamento de Artes Visuais e, por último, o encaminhamento para o Conselho Departamental da FAP.

Depois da aprovação em Conselho Departamental a delimitação do campo de estudo e de trabalho surgiu com um termo de cooperação. Nele, foi estabelecida a parceria para a realização do Projeto de Extensão “Oficinas de Artes Visuais para Educação Especial”, entre a Faculdade de artes do Paraná – FAP, e a Escola de Educação Especial Alternativa. Esta

Escola fica localizada na rua Dr. Goulin 72, bairro alto da Glória, em Curitiba. Ela caracteriza-se por atender alunos que apresentam diagnósticos de Condutas Típicas de diversas síndromes. Estas se manifestam nas mais variadas idades e com diversas intensidades. As turmas são divididas levando em consideração a faixa etária dos alunos e seus respectivos quadros clínicos.

O encaminhamento foi iniciado com reuniões com a equipe psicopedagógica da Escola Alternativa para a elaboração de cronograma de trabalho; depois, houve uma palestra com a psicóloga Dra. Denise Moraes e a musicoterapeuta Profa. Márcia Stival, dirigida aos alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da FAP. Em seguida, fizemos uma lista dos alunos interessados em participar do Projeto. No período de estágio de observação na escola Alternativa foram desenvolvidos levantamentos dos diagnósticos dos alunos e o planejamento de atividades, com um estudo de referencial teórico e período de realização das oficinas que aconteceram semanalmente com duração de 4 horas, em dois dias da semana, segundas e quartas-feiras. Nas segundas-feiras, o estágio foi coordenado pela Profa. Lorena (síndromes severas) e quartas-feiras, pela Profa. Rosanny Teixeira (síndromes leves).

Nesses dias os estágios aconteceram com duas turmas, atendemos em média 20 alunos especiais, com concentração mais específica no grupo de oito alunos diagnosticados com TEA. A reunião com toda a equipe de trabalho para o planejamento e a entrega das fichas para registro das atividades eram feitas após cada atividade para os redirecionamentos de conteúdos. Após cada encerramento das atividades da oficina, acontecia a montagem da exposição dos trabalhos dos alunos na FAP e agendada a visita dos alunos e profissionais da Escola Alternativa para a apreciação da exposição. Esta era aberta à comunidade e continha textos explicativos.

No encerramento das atividades houve, nos primeiros anos, a tentativa de mostrar aos pais e aos professores o resultado das oficinas para discussão; no entanto, houve pouco interesse nessa participação. Portanto, no final, optou-se somente pela exposição. Ao encerrar a oficina, os estagiários entregavam seus relatórios aos docentes que anexavam aos seus, para o encaminhamento deles ao Departamento de Artes Visuais e ao Setor de Extensão.

Nesta pesquisa de campo, utilizou-se o estudo de caso de um grupo de oito alunos diagnosticados com o nível mais severo desse TEA, como opção de trabalho de coleta de dados. A investigação teve a duração de quatro anos. Ela teve início em 2002 e desenvolveu-se até o ano de 2006, e ainda se desenvolve por seus desdobramentos, com o apoio de professores e alunos estagiários da FAP. Estes desenvolvem trabalhos de Conclusão de Curso

(TCC) nessa área e utilizam a Escola Alternativa para a coleta de dados. Esta aconteceu no espaço dessas oficinas e foram devidamente arquivadas para posterior descrição e análise.

A observação se deu durante as aulas com diferentes turmas, sempre procurando acompanhar o grupo de oito alunos selecionados através das anamneses, diagnosticados com TEA. As turmas acompanhadas eram compostas por outros alunos com outras síndromes, que após a observação, também participavam das oficinas.

3.2 COLETA

A coleta se deu pelas observações realizadas em sala de aula e também por diálogos com as professoras das turmas e com a psicóloga da escola, Dra. Denise de O. Moraes, CRP 03416 – 8ª Região do Paraná, que também proporcionou a coleta de dados por meio de consulta supervisionada das anamneses do grupo de oito alunos selecionados, mais precisamente, por meio de uma ficha específica com a identificação do aluno, os antecedentes pessoais, o histórico gestacional, as condições de nascimento e de desenvolvimento em várias áreas, a atividade diária, os aspectos familiares, o relacionamento familiar, além de laudos e exames médicos desse grupo de alunos em TEA. A ficha é preenchida no setor de psicologia no momento da avaliação do aluno ao ingressar na escola.

Na observação realizada nas respectivas salas foi observada a capacidade motora, a expressão por meio bidimensional e tridimensional, o comprometimento físico e o nível cognitivo do grupo. Tais estes itens foram investigados e descritos no percurso das oficinas, por meio dos relatos das atividades.

Nas turmas da Escola Alternativa há uma professora regente que informa aos demais professores o desempenho dos alunos. O planejamento das atividades curriculares é elaborado semanalmente e relatado em um caderno mantido na Coordenadoria Pedagógica da escola. As atividades extracurriculares incluem trabalhos artesanais: tear, culinária, horta, esta a que mais despertava o interessse dos alunos, pois tinham o contato com a terra e demonstravam gostar dessa aproximação. Também há Educação Física, Informática, Teatro, Música e recentemente foi contratado um professor de Artes Visuais. Essas atividades são direcionadas, dependendo do caso de cada aluno.

As atividades propostas pelas oficinas de Artes Visuais tiveram como foco a retirada desses alunos da sala normal de aula. Buscamos desenvolver as atividades em vários espaços: o jardim da escola, o pátio, a sala de refeitório, adaptada para nossas atividades, passeios ao

redor da escola para observar a natureza. Ali direcionávamos os alunos a tocarem nos troncos das árvores, a observarem os animais, a cheirarem flores. Tivemos a preocupação central em apresentar materiais variados, com texturas, formas e cores diferentes. Primeiro, enfocamos a exploração do material e depois apresentamos os instrumentos e suportes para o desenvolvimento de desenhos, das pinturas, das colagens, das modelagens. As atividades eram também acompanhadas por músicas lentas e rápidas para que pudéssemos observar o efeito do som sobre o comportamento dos alunos.

3.3 PERFIL E ANAMNESES DOS ALUNOS PARTICIPANTES

As anamneses serviram como dados para nortear a implementação das propostas das atividades sem adotar um perfil único dos alunos, por acreditarmos na individualidade e na potencialidade de cada um deles.

O grupo de alunos será descrito com iniciais de letras.

G. B. P.
Data de Nascimento: 22/01/1996
Diagnóstico: “Autismo”
Características principais: apresenta várias estereotipias, arredio ao contato físico. Linguagem gutural; profere algumas palavras isoladas.

Esse aluno apresentou, no início das oficinas, isolamento e movimentos estereotipados característicos. Com o desenvolvimento das atividades, ele começou a interagir com as orientadoras e com os materiais. Tornou-se mais independente. Nos quatro anos trabalhados, foi possível observar que, dependendo de seu estado psíquico ou outros elementos influenciadores, ele voltava a se isolar e a repetir movimentos estereotipados. (Figuras 1-3, item 3.5)

B. K. O.
Data de Nascimento: 19/06/1986
Diagnóstico: “Encefalopatia crônica de provável etiologia perinatal; retardo mental e distúrbio de comportamento” - “Transtorno Invasivo do Desenvolvimento - Autismo”.

Características principais: atraso global do desenvolvimento neuropsicomotor, com repercussões sobre a linguagem, o comportamento e a inteligência. Pautas comportamentais autistas, pouco contato visual e automutilação. Nega-se a atender comandos dados.

A aluna apresentou uma melhora evolutiva em todo o processo, desde a interação por meio do toque com a equipe de estagiários, como também expôs melhora da capacidade motora e de concentração na realização das atividades. Pudemos observar mais espontaneidade dos gestos e maior flexibilidade nas ações exploratórias. (Figuras 4-8, item 3.5)

M. A. B.
Data de Nascimento: 16/11/1990
Diagnóstico: “Autismo”
Características principais: entende solicitações simples. Expressa bastante acomodação, tendência ao isolamento; apresenta movimentos estereotipados, principalmente com mãos e boca. Faz-se entender por meio de movimentos corporais e emite sons guturais. É necessária a constante estimulação para que ela realize as atividades; desconcentra-se com facilidade; aceita bem o contato físico; tem atenção para objetos luminosos e com movimento. Teve sequela do citomegalovírus durante a gestação, resultando atrofia do lado direito do cérebro.

Com o estímulo constante de materiais e uma orientação mais individualizada, apesar da dificuldade imensa em seus movimentos, esse aluno interagiu e demonstrou interesse nos materiais apresentados; mostrou maior flexibilidade em seus movimentos, uma melhora na capacidade motora e na maioria das atividades expressava um bem-estar emocional, além de serenidade na exploração das atividades. (Figuras 9-12, item 3.5)

L. H. S.
Data de Nascimento: 25/04/1995
Diagnóstico: “Transtorno global do desenvolvimento, com características de autismo”.
Características principais: entende solicitações simples, apresenta atendimento frequente ao proposto. Expressa bastante passividade, há a necessidade de estimulação constante para que realize as propostas e tome iniciativa. Em algumas ocasiões manifesta heteroagressividade dirigida a um de seus colegas.

Esse aluno demonstrou em quase todas as atividades interesse apenas pelo material; a interação com a equipe pareceu superficial; detalhes dos materiais ou instrumentos chamavam mais atenção do que a atividade. (Figuras 13-15, item 3.5)

M. C. P.

Data de Nascimento: 05/06/1992

Diagnóstico: “Autismo Infantil”

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

Esse aluno nos chamou a atenção pela sua extrema coordenação motora fina. Os materiais despertaram muita curiosidade para as suas ações. Também observamos que os detalhes de um material pareciam mais relevantes para ele do que a atividade: a atenção do foco principal da atividade foi sempre desviada por esses pormenores do material. Mas o seu isolamento permaneceu; quase não interagiu com as estagiárias. Percebemos também um grande envolvimento dele com músicas clássicas e tranquilas, ao ponto de ele abandonar as atividades e ficar concentrado só no som. (Figuras 16-17, item 3.5)

G. C. R.

Data de Nascimento: 15/11/1994

Diagnóstico: “Estigmas de Autismo”

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

A aluna não apresentou uma melhora significativa no desenvolvimento das atividades. Permaneceu na maioria das vezes interagindo somente com os materiais, mas não demonstrou muito interesse por eles, parecia estar sempre ausente. (Figuras 18-19, item 3.5)

G. K. F.
Data de nascimento: 10/05/93.
Diagnóstico clínico: “Autismo”, deficiência auditiva, microencefalia.
Características principais: capacidade de concentração reduzida. Não pronuncia palavras, porém emite alguns sons. Não atende ordens, necessita de auxílio. Apresenta comprometimento emocional.

Essa aluna também não demonstrou interesse nas atividades; pareceu não entender nenhuma solicitação. (Figura 18-19, item 3.5)
B. F. M.
Data de Nascimento: 22/10/1991
Diagnóstico: “Autismo Infantil”
Características principais: distúrbio de comportamento, desenvolvimento cognitivo, motor e de linguagem significativamente baixo. Comunica-se por meio de movimentos corporais e emite sons guturais. Pouco contato visual, mas gosta do contato físico e não tem noção do perigo. Boa manipulação dos objetos. Apresenta interesse por lápis e papel; não consegue reproduzir linhas simples. Concentração curta.

Esse aluno se interessava pelos materiais apresentados, mas a exploração era sempre rápida. Ele detinha-se mais nos detalhes dos instrumentos; o movimento estereotipado repetia-se com frequência. (Figura 20 e 21, item 3.5)

Como critério de inclusão dos participantes, foi considerado o diagnóstico de acordo com as anamneses consultadas e classificadas nos termos dos critérios do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IV, como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento: autismo infantil. Eles apresentavam comunicação não-verbal ou fala ininteligível, sem função comunicativa; movimentos estereotipados, pouco contato visual,

tendência ao isolamento, com idade entre sete a vinte anos. Essas condições foram checadas através do estágio de observação.

Os familiares concordaram com os termos propostos quanto às oficinas e o registro fotográfico de cada atividade. Assim foram selecionados oito alunos, cinco do sexo masculino e três do sexo feminino. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UTP, sob o n° 000117/209.

3.4 PROPOSTA DE CAMINHOS PEDAGÓGICOS PARA O TEA

O procedimento foi desenvolvido, considerando-se como pontos norteadores para a elaboração das atividades as características principais do TEA. Elas foram levantadas através de referencial bibliográfico encontros com profissionais da área de Educação Especial.

Em função do estágio de observação e do levantamento diagnóstico dos alunos, a equipe definiu como propósito central do trabalho o desenvolvimento da percepção da autoidentidade, na qual cada atividade planejada pudesse contribuir para a construção das relações e das interações sensoriais e perceptivas de si mesmo, com o meio ambiente e com os colegas. A observação e a afetividade foram os elementos orientadores de todas as atividades. E como atividades, desenvolvemos o lúdico, a exploração, as descobertas, os materiais, com acento no tátil e visual indispensável nesse processo.

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

Nas turmas de condutas leves a moderadas os conteúdos se estruturaram a partir da percepção das partes do corpo e determinados movimentos: cabeça, mãos, pés, sempre na busca de um trabalho gradativo de envolvimento do corpo desses alunos de uma forma mais ampliada. As atividades se desencadearam de forma crescente nessa exploração.

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

As atividades enfatizaram a observação das respostas obtidas por meio dos estímulos sensoriais que esses alunos experimentaram através das vivências de atividades artísticas que se estruturaram na exploração sensorial de diversos materiais. A ênfase na relação tátil, visual e sonora envolveu a área bidimensional e tridimensional, atividades essas que estão detalhadas no Anexo desta dissertação, com temas, objetivos, recursos, procedimentos, considerações e registro fotográfico.

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

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

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

A tendência ao isolamento social do mundo externo e a dificuldade em modular tanto a informação sensorial quanto a experiência perceptiva, resulta na aversão ao contato tátil.

Segundo (RATEY, 2001, p.94) isto acontece “porque a informação sensorial que recebem chega-lhes fragmentada”. Exemplifica comparando: “um bebê normal pode transferir sua atenção dos olhos para o nariz e para a boca da mãe em frações de segundos”; já o bebê autista leva “frequentemente de cinco a seis segundos apenas para processar o nariz materno”. Portanto, o autor reflete que, em razão dessa demora da criança não abranger o rosto inteiro, eles acabam perdendo pistas sociais importantes como as expressões faciais de sentimentos.

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

Portanto, a partir dos dados levantados por meio das referências específicas da área e da experiência de extensão universitária, sugerimos como prática pedagógica de atividades no Ensino de Arte, que essas atividades estejam alicerçadas no aspecto sensorial e perceptivo e devem ser realizadas por meio da exploração de diversos materiais. Dessa maneira, haverá conciliação de temas direcionados para o entendimento e a simbologia das expressões afetivas, da imagem pessoal e do mundo ao redor para a interação dos alunos com TEA.

Esse processo deve partir da observação de cada aluno, em virtude das suas particularidades e interesses variados. Como exemplo, podemos citar que em uma atividade em que se desenvolve a exploração da tinta, um aluno poderá ficar a atividade inteira observando apenas os pelos do pincel; outro poderá pintar sobre o papel utilizando a boca como meio de segurar o pincel; outro ainda poderá pintar passando as mãos na tinta e em seguida na mesa e não no papel. Já outro poderá ficar durante horas a observar o pingo de tinta em sua mão e ainda outro poderá ficar observando o pote de água.

Na semana seguinte, a mesma atividade pode despertar o interesse de todos ao mesmo tempo de pintarem sobre a mesa, sobre os papéis utilizando esponjas, pincéis, as próprias mãos, enfim, cada um em seu tempo, mas realizando o trabalho no mesmo espaço e em conjunto. Portanto, procuramos demonstrar que as práticas sempre nos levam a resultados e a caminhos diferentes onde o olhar e o interesse deles é que vai nos direcionar para o desenvolvimento da atividade.

3.5 RESULTADOS

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

O quadro de Condutas Típicas, especificidade da Escola Alternativa, insere-se em um grande universo de perguntas e desafios que a ciência contemporânea ainda está por responder. Contudo, percebemos que os avanços pedagógicos para o desenvolvimento de crianças e de jovens com necessidades especiais vêm caminhando a passos largos na última década.

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

Ao longo das oficinas por meio de uma observação sistemática e relatórios semanais de cada atividade desenvolvida, foi possível investigar e descrever a resposta que os alunos com TEA tiveram ao vivenciarem estímulos sensoriais e perceptivos por meio da exploração de diferentes materiais, meio este que proporcionou a proximidade com os alunos. O trabalho pedagógico foi realizado individualmente, o que favoreceu a compreensão e o respeito à diversidade e às potencialidades e limites de cada um. Como exemplo dos resultados, destacamos algumas imagens do anexo geral onde aparecem os oitos alunos observados e as condutas individuais que caracterizaram o percurso vivenciado nessas oficinas.

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

Na Figura 1, a tentativa da estagiária fazer a aproximação com o aluno utilizando massa de bisqui colorida e papel alumínio, material utilizado com a intenção de chamar atenção pelo brilho do papel alumínio e na exploração da massa o contato tátil macio. Mas o aluno reagiu ficando em uma posição característica dos indivíduos com o TEA: mãos nos ouvidos, na tentativa de barrar algum estímulo de que não gostou.

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

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

Figura 02 – Mesmo aluno isolado do grupo, apresentando também movimento estereotipado. Ano: 2004.

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

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

A Figura 4 mostra a tentativa de contato corporal iniciado, primeiro por meio da atividade em grupo em que a aluna permaneceu isolada; mas ela acompanha com o olhar os objetos coloridos manuseados pelas orientadoras.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Em uma outra sequência mostramos outro aluno na exploração dos materiais. Pudemos observar o envolvimento e o prazer ao contato com esses materiais. Na Figura 9, o aluno está explorando granilha vermelha e serragem fina, para podermos observar a impressão tátil causada no uso de cada material. Pudemos observar que ele sentiu a diferença e que a granilha vermelha foi mais explorada. Pensamos ser em virtude da cor. Na Figura 10, ele está explorando o papel celofane e pareceu gostar da transparência do material. O movimento de suas mãos ficou mais lento e delicado no contato com esse material.

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

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

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

Figura 11 – Mesmo aluno em contato direto de mãos com a estagiária. Ano: 2006.

Figura 12 – Grupo de alunos em atividade de pintura. Ano: 2005.

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

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

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

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

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

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

Figura 16 – Aluno escutando música clássica. Ano: 2005.

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

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

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

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

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

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

Figura 20 – Desenho com a boca. Ano: 2006.

Na Figura 21, na exploração do jornal, ele demonstrou gostar do barulho e do volume obtido; porém, também quis colocá-lo na boca.

Figura 21 – Sensibilização por meio da exploração do jornal. Ano: 2006.

E finalmente na Figura 22 o mesmo aluno, após ter explorado a argila também na boca, ao retirarmos o material desse local, tomou a postura do movimento de balanço e agarrou a argila nas mãos para que não a retirássemos dele.

Figura 22 – Mesmo aluno após explorar a argila apresentando movimento estereotipado. Ano: 2006.

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

O estudo é o suficiente para reforçar a necessidade de se manter a disciplina de Arte nas escolas que atendam autistas e outras síndromes. Com efeito, essa experiência possibilitou aos alunos de graduação a vivência com novo tipo de atuação pedagógica e um aprofundamento de referencial teórico significativo com uma vasta reflexão sobre o processo de inclusão em virtude da grande diversidade e dos limites de cada aluno envolvido. A fundamentação teórica e o levantamento de diagnósticos dos alunos envolvidos no Projeto, seguidos de discussões e reflexões entre as professoras orientadoras e os alunos estagiários, foram de suma importância para se abordarem as questões e os desafios do Ensino de Arte na Educação Especial.

Percebeu-se claramente que os níveis de apreensão ocorrem de acordo com a condição psíquica de cada aluno, o que reforça a necessidade de um trabalho extremamente individualizado e criterioso. Cabe citar Ratey (2002), quando ele ressalta que, se pudermos ver desafios em acontecimentos quotidianos e adicionarmos à mistura umas doses de incentivo, treinamento e apoio, faremos com que mais neurônios - tanto em nós próprios quanto em outros - fiquem disponíveis para a aprendizagem.

A descrição dos relatos realizados por meio dos relatórios das atividades não teve o objetivo de analisar criteriosamente os aspectos neurofisiológicos e clínicos e nem uma comprovação de teoria, mas apontar os aspectos que tangem ao Ensino de Artes Visuais na tentativa de interação de envolvimento desses alunos com o meio, a arte e o indivíduo. O relatório completo encontra-se em anexo e, para finalizar esse trabalho de pesquisa, o próximo capítulo segue com nas Considerações Finais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Oficinas de Artes Visuais nos permitiram refletir para compreender a importância da Arte no processo de Educação. Pudemos pensar na contribuição de Oficinas de Artes Visuais, com o objetivo de buscar uma tentativa de inclusão de indivíduos tão isolados de seu meio, como os diagnosticados com síndrome TEA. A Arte apresenta-se como ação e experimentação do fazer, um processo lúdico de descobertas que não depende da comunicação verbal. Dentro dessa perspectiva, buscamos na relação entre Educação e Arte, o pensamento de Walter Benjamin. A partir de uma reflexão sobre as capacidades de aprendizagem infantil que se perdem no processo de educação moderno, com metodologias verbais e racionalistas, procuramos acentuar a importância do lúdico e do sensível na aprendizagem de alunos especiais.

Tivemos como ponto de partida a observação das condutas dos alunos diagnosticados com TEA. Posteriormente elaboramos propostas de atividades, de observação que, a partir de Walter Benjamin, poderia ser o início do processo de educação em que toda a ação e gesto realizados pelas crianças podem se transformar em um sinal orientador das ações no processo educativo. Ora, as crianças estão ligadas ao mundo natural que atrai seu olhar para os materiais mais heterogêneos: terra, areia, argila por meio dos quais a criança cria seu próprio mundo. Observamos essa relação com mais espontaneidade ainda nas crianças diagnosticadas com TEA.

A criança interage com o mundo pela ação que envolve todos os sentidos, com acento no tátil e no visual, e sua experiência com os materiais encontrados estabelece as conexões entre percepção, expressão e elementos inconscientes. As vivências em atividades artísticas proporcionam a experiência lúdica e desenvolvimento de outras linguagens expressivas. Por meio da leitura de Walter Benjamin, procuramos entender a resposta que a criança se dá ao brincar, a linguagem simples da pura materialidade num universo lúdico e de magia, de prazer dos sentidos que a arte proporciona; essa experiência nos levou a repensar as atuais práticas pedagógicas para propor novas metodologias centradas nessa percepção do mundo natural, com ações pedagógicas enfocando as diferenças.

As atividades lúdicas e continuadas de Ensino de Artes Visuais podem se tornar extremamente importantes na Educação Especial, pois, além de estimularem e despertarem a curiosidade em direção a novas ações, elas contribuem para o desenvolvimento de habilidades visuais, táteis e sonoras desses alunos. É isso que adverte Walter Benjamin, quando ele afirma

ser através dos artistas e das crianças o encontro das formas mais inspiradoras de entender o mundo.

Sabemos que as formas, as cores, as texturas, despertam o interesse, a curiosidade dos alunos com TEA. Portanto, a pergunta norteadora desta dissertação – estas vivências oriundas do trabalho de Artes Visuais colaboram para a estimulação e a participação de alunos com TEA nas oficinas de Artes numa interação do indivíduo/meio/arte? – é respondida: as vivências oriundas do trabalho de Artes Visuais podem colaborar com a estimulação e com a participação de alunos diagnosticados com TEA. O Projeto mostrou, ao longo de quatro anos de atividades, que uma nova abordagem pedagógica centrada na sensação e na experiência tátil e visual pode promover a interação desses alunos com o meio e com a Arte.

Ao longo das Oficinas, foi possível observar que o trabalho mediado pela Arte e voltado para as crianças com TEA apresentou uma grande possibilidade de eles aumentarem a liberdade deles, a espontaneidade dos gestos, a flexibilidade nas ações exploratórias e a interação com o meio. Também, pôde-se perceber uma regulação nas ações próprias, assim como uma maior observação e relação mais completa, tanto com o meio ao redor desses alunos, com os colegas e com as orientadoras. Na maioria das vezes, foi possível notar um bem-estar emocional: constatamos o sentimento de alegria, de serenidade dos alunos com TEA. Na realidade, eles demonstravam reações importantes conforme a utilização dos materiais explorados por eles e o encaminhamento no desenvolvimento das atividades.

Essa pesquisa impôs variados desafios e culminou com a compreensão mais aprofundada da relevância do investimento em ações pedagógicas com enfoque nas diferenças. Ela ainda recorreu a outras formas de expressão que não apenas a linguagem oral. Um processo de ensino e de aprendizagem voltado para uma nova maneira de expressão, uma troca de vivências num processo de crescimento e aprendizagem que foi, de fato, construída pelo sensível, pela educação e pela arte, mostrou-se uma abertura evidente e incontestável para novos caminhos pedagógicos.

Com essa investigação, mostras dos trabalhos dos alunos e com parte da documentação fotográfica e textos, visamos despertar o olhar da comunidade para esse campo de atuação do Ensino de Arte no qual há muito por se construir e por pesquisar. Com isso, pretendemos sistematizar dados para pesquisas na área do Ensino de Arte na Educação Especial que venham a contribuir com subsídios para a comunidade interessada nos desafios da Inclusão Social e Educacional.

A importância do conhecimento para as novas ações educacionais é neste século XXI primordial às novas funções sugeridas para as instituições educacionais, principalmente no

que se refere ao ensino, pesquisa e extensão universitária no ensino superior. Esse conhecimento foi essencial nessa pesquisa e foi considerado como o grande vetor para a construção de uma nova vertente de ações educacionais.

Importa ressaltar que não podemos nos acomodar em simplesmente transferir conhecimentos para os alunos dentro das salas de aula. Esta é uma visão centrada no mundo do trabalho e no mundo acadêmico, teoria muitas vezes desvinculada da aplicação prática. Ora, os alunos devem conviver com a pesquisa e extensão; por isso, a necessidade de projetos e de reinvenção e de incorporação de uma nova postura frente a novos ensinamentos. Ao atuarmos com nossos alunos na pesquisa e na extensão universitária, nossos conceitos se modificam; afinal, a realidade ao nosso redor é fruto da construção histórica em permanente mutação. Cabe à Escola e a cada um dos professores contribuírem para o processo de formação do aluno, a fim de que este seja capaz de atuar como indivíduo ativo e participativo da sociedade.

Com esta pesquisa, constatou-se a importância de ampliar a atuação e o interesse dos alunos da graduação no campo da Educação Especial, uma vez que tal ação vem crescendo no debate da Inclusão Social. Por outro lado, é oportuno salientar a grande dificuldade em se executar esse Projeto de Extensão, aliado a Pesquisa de Educação Especial, especificamente o Transtorno do Espectro Autista. Essa dificuldade começou no próprio departamento, pois alguns professores acharam que a extensão e a pesquisa neste tema não eram tão relevantes para uma proposta e um consequente trabalho com os graduandos. Como a nossa prática era incipiente nesta área, fez-se necessário a investigação de modelos de relatórios para a sistematização da pesquisa, buscamos não perder de vista os detalhes vinculados a este longo e rico processo.

Entendemos que, em pleno século XXI na orientação da “Educação para Todos” o ensino e também nós, professores, devemos nos centrar na diversidade existente nas salas de aula. Dessa maneira, poderemos realizar uma ação democrática que atenda as reais necessidades de nossos alunos. E para tanto necessitamos do apoio de políticas públicas realmente comprometidas com mudanças sociais. Precisamos do apoio do aparelho do Estado e de pessoas e ações que façam a diferença no processo, com vistas a superar todas as contradições de um sistema econômico dirigido por e para uma classe dominante, com interesses próprios sempre voltados para o poder e para o mercado. A minoria, a classe à margem desse poder, é, na grande maioria das vezes, desprezada.

O processo de inclusão e o discurso da diversidade no contexto das políticas neoliberais inserem-se no conjunto de reformas do Estado que penalizaram as políticas

educacionais: inicialmente elas caracterizaram-se pela descentralização das responsabilidades do Estado na manutenção das escolas especiais transferidas para a iniciativa privada ou instituições filantrópicas. Tais estabelecimentos assumiram as responsabilidades com incentivo do Estado; depois, retomou-se o conceito de inclusão, caracterizado pelo retorno dessas crianças ao convívio da escola regular, como forma para reduzir gastos com a Educação Especial. O que se apresenta é o enfrentamento desse desafio para a inclusão de todos e acima de tudo possibilitar a aprendizagem também de todos. Esse tema precisa ser amplamente discutido entre educadores, tanto na formação de alunos quanto de professores, a fim de que os impactos dessa inserção não se caracterizem em nova forma de exclusão, agora no interior da escola regular.

Daí também a importância da consciência política e de se compreender a função do Estado e das leis. Nesse contexto inclusivo devemos oferecer preparação teórica complementar aos professores e ainda propormos uma alteração nos currículos das instituições de ensino superior, a fim de se sejam implantadas disciplinas que contemplem a Educação Especial. Somente assim será possível ampliar a formação de nossos profissionais, não só nas áreas de licenciaturas.

Ressaltemos a importância do investimento em pesquisa e extensão universitária para a garantia de projetos que atendam à diversidade e então se cumpra o processo de associação da teoria com a prática nessa seara. E que os educadores requeiram o efetivo acompanhamento permanente das propostas políticas e pedagógicas por parte do Estado, especialmente aquelas iniciativas que tratem da educação especial. De fato, o trabalho com a Educação Especial proporciona aos alunos de Licenciatura em Artes Visuais da FAP uma vivência mais qualificada com esta clientela especial, uma vez que o convívio com os alunos com Condutas Típicas abre muitas possibilidades de pesquisa, em virtude da complexidade dos casos e das suas especificidades.

É fato que a Educação Especial e as questões da Inclusão vêm conquistando espaço crescente e irreversível o debate na área da Educação. Percebemos a urgência e a necessidade de maior atenção e pesquisa para essa atuação no que diz respeito ao Ensino da Arte. Cumpre-se, assim, um compromisso importante que toda instituição de ensino superior deve oferecer: o atendimento à comunidade (Extensão) e, com a troca de experiências e investigações, essa instituição deverá desenvolver pesquisas que possam capacitar cada vez mais os professores nesta área específica.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARANHA, Maria Salete. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Artigo publicado na Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n. 21 março, 2001. pp.160-173. Disponível em: <http://www.adion.com.br/mznews/data/paradigmas.pdf.> Acesso em: 11 jun. 2009.

ARNHEIM, Rudolf. **Intuição e intelecto na arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ARTE SEM BARREIRAS. **Educação – Arte – Inclusão**. Edição Especial Anais do 1° Congresso Internacional, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. (org.). **Arte-educação:** leitura no subsolo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. Porque e como: arte na educação**. Arte em pesquisa**: especificidades. Brasília, v.2, p. 48-52. 6 ago. 2004.

_____. Org. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v.1)

_____. **Rua de mão única.** São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras Escolhidas II)

BOSA, Cleonice; BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Autismo e educação:** reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. **Autismo:** breve revisão de diferentes abordagens. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid.> Acesso em: 22 ago. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduespecial.pdf. Acesso em: 26 mar. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias e orientação sobre artes / respondendo com Arte às necessidades especiais.** Brasília, dez., 2002. (Documento do Ministério da Educação)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília, v. 2, 2002. (Projeto Escola Viva)

CATTANI, Icleia. A Arte Contemporânea: o lugar da pesquisa. *In*: Brites, B,; TESSLER, E. **O meio como ponto zero.** Porto Alegre: EDUFRGS, 2002. p. 37-49.

MINISTÉRIO DE ASSUNTOS SOCIALES. **Classificación internacional de deficiências, discapacidades y minusvalias.** Espanha, 1976.

CID-10. Organização Mundial de Saúde. **Classificação de doenças em português.** 4. ed. São Paulo: EDUSP, 1997.

CIRIA, Maria D. C. **La construcción del espacio em el nino através de la información táctil.** Madrid: Trotta, S.A., Once, 1993.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

DSM-IV. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DUARTE JR. João Francisco. **O Sentido dos Sentidos –** a educação (do) sensível. 2 ed., Curitiba: Criar, 2003.

_____. **Fundamentos estéticos da educação**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.

FERREIRA, Naura S. C. **Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades.** Em aberto. Brasília: v.17, n. 72, p. 167-177, fev/jun. 2000.

FONSECA, Ricardo Tadeu. **O trabalho protegido do Portador de Deficiência.** Disponível em: <http://www.ibap.org/ppd/artppd/artppd_ricardofonseca01.htm.> Acesso em: 8 jul. 2009.

FONSECA, Vítor da. **Educação especial:** programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GAUDERER, E. Christian. **Autismo.** 3. ed. São Paulo; Rio de Janeiro; Belo Horizonte: Atheneu, 1993.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

GONZÁLEZ, Eugenio. **Necessidades educacionais específicas**. Poro Alegre: Artmed, 2007.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/Artigos/PD.Historia.phd.> Acesso em: 11 jun. 2009.

HÖLFING, Eloisa de Matos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Caderno CEDES. v. 21, n. 55, Campinas, 2001. Disponível em: <http://www..scielo.br.> Acesso em: 23 mar. 2010.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil:** discurso e silêncio dos sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.

LA TAILLE, Yves. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LANDRIGAN, Philip. **Toxinas podem estar ligadas ao autismo.**
Disponível em: <http://journal.www.com/co-pediatrics/abstract/published/whatcauses_autism_exploring_the_enronmes.> Acesso em: 23 abr. 2010.

LAURELL, Asa Cristina. **Estado e políticas sociais no neoliberalismo.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004;
Associados, Histedbr, 2005.

LOWENFED, Viktor. **Desarrollo de la capacidad creadora**. Buenos Aires: Kapelusz, 1961.

MARTINS, Miriam C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. L. J. **Didática do ensino da arte:** a língua do mundo – poetizar fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

LURIA, A.R.; VIGOTSKI, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, G.N. **Estado e educação**. Campinas: Papirus; Cedes; Ande: Anped, 1992.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertolodo. **História, deficiência e educação especial.** Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art1_15.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2009.

MONTAGU, Ashley. **Tocar:** o significado humano da pele. São Paulo: Summus, 1988.
MOSQUERA, Carlos, **Educação física para deficientes visuais**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

MOREIRA, Maria Helena Bimbatti. Políticas educacionais e inclusão num contexto político-econômico neoliberal**.** *In*: DALL'ACQUA, Maria Julia; ZANIOLO, Leandro Osni. **Educação Inclusiva em perspectiva**: reflexões para **a** formação de professores. 1. ed. Curitiba: CRV, 2009.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Alunos especiais inseridos em classes regulares. *In*: MARQUEZINE, Maria Cristina *et al*. (org.). **Inclusão**. Londrina: EDUEL, 2003. XVIII. 359p. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial).

OLIVEIRA, Marta Kolh. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**.** São Paulo: Scipione, 1997.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação:** interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Walk, 2009.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PERES J.; NASSELLO, A**. Eu e o Outro**. Revista Psique, Ciência e Vida. São Paulo: n.12, 2006.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Da administração pública burocrática à gerencial. *In:* BRESSER-PEREIRA e SPINK. (orgs.) (1998). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. Revista do Serviço Público, 47 (1) janeiro, 1996.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Políticas públicas e gestão da dducação em tempos de redefinição do papel do estado**. Porto Alegre: Anped Sul, 2008.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

QUINTÃO, Denise**. Algumas reflexões sobre a pessoa portadora de deficiência e sua relação com o social.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n1/a11v17n1.pdf.> Acesso em: 9 jul. 2009.

RATEY,John J**. O cérebro –** um guia para o usuário: como aumentar a saúde, agilidade e longevidade de nossos cérebros através das mais recentes descobertas científicas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

RIBAS, João B. Cintra**. O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Nova Cultural)

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

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

ROSA, Suely Pereira da Silva. **Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2003.

ROCHILTZ, Rainer. **O desencantamento da arte:** a filosofia de Walter Benjamin. Bauru: EDUSC, 2003.

SANTOS, Mônica Pereira. A prática da educação para a inclusão**.** *In*: **Inclusão**. MARQUEZINE *et al.* (orgs.). Londrina: EDUEL, 2003. XVIII. 359p. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial)

SAVIANI, Dermeval. Neoliberalismo ou Pós-liberalismo? Educação pública, crise do estado e democracia na América Latina. *In*: VELLOSO, J.; MELLO, G.N. **Estado e Educação.** Campinas: Papirus; Cedes; Ande: Anped, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do séc. XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHLESENER, Anita. **Mímesis e infância:** observações acerca da educação a partir de Walter Benjamin. Porto Alegre: EDUnisinos10(2):148-156, maio; ago 2009.

SCHLESENER, Anita Helena. **Crise e revolução:** observações a partir dos escritos de Antonio Gramsci. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, p.1, n.2, p.69-78; jan. 2010.

_____. O mundo da criança em alguns escritos de Walter Benjamin. Disponível em: <http://www..nesef.ufpr.br/arquivos.php?galeria=artigos.> Acesso em: 8 jun. 2010.

TUCHMAN, Roberto; RAPIN, Isabelle. **Autismo:** abordagem neurobiológica. Poro Alegre: Arteme, 2009.

VIGOTSKI, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001.