

Emílio Figueira

**AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
DIALOGANDO COM A ARTE**

**Dos fatos históricos à Educação Inclusiva,
rumo ao Mercado de Trabalho**

**Edição do autor
São Paulo
2012**

© 2012 – Emílio Carlos Figueira da Silva

Projeto Gráfico e Capa: Emílio Figueira

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL

Figueira, Emílio – 1969 –

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA DIALOGANDO COM A ARTE – Dos fatos históricos à educação escolar, rumo ao mercado de trabalho. Emílio Figueira. – São Paulo : Edição do Autor/AgBook, 2012.

1. Arte. 2. Pessoas com Deficiência.. 3. Inclusão Social

É PROIBIDA A REPRODUÇÃO

Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, copiada, transcrita ou mesmo transmitida por meios eletrônicos ou gravações, assim como traduzida, sem permissão, por escrito, do autor. Os infratores serão punidos pela Lei no. 9.610/98.

Impresso no Brasil / Printed in Brasil

Aos meus amigos e companheiros de teatro da

CIA OLHOS DE DENTRO,

que me permitem nas manhãs de sábados
vivenciar na prática tudo aquilo que
neste livro eu havia escrito na teoria!



Prof. Dr. Emilio Figueira

Psicólogo pela USC, mestrado em Educação Inclusiva com a dissertação que dá origem a este livro. Quatro especializações pela USP, atua há vinte e dois anos como pesquisador-científico em instituições universitárias em duas linhas de pesquisas: Psicologia e Deficiência e Psicologia da Arte. Consultor em ambas as áreas. Têm 87 artigos científicos e 39 livros individuais publicados no Brasil e exterior. Doutorado em Psicanálise e extensão em Docência do Ensino a Distância. Professor na Unicead das disciplinas Educação Inclusiva, Como Escrever Livros e Psicanálise da Meia-Idade. Site pessoal:
www.emiliofigueira.com.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO, 7

**ARTE COMO INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL: OS
EXEMPLOS DOS PIONEIROS, 11**

**FATOS HISTÓRICOS DA RELAÇÃO ARTE E PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA, 23**

**POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS DE TRABALHOS COM
ARTES EM SALAS DE AULA INCLUSIVA, 41**

ASPECTOS PSICOLÓGICOS A SEREM OBSERVADOS, 63

**ARTE COMERCIAL, ARTESANATO E INCLUSÃO NO
MERCADO DE TRABALHO, 83**

CONCLUSÃO, 93

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, 97

PREFÁCIO

Como um aprendiz pode discursar sobre um mestre? Assim, diante do gentil convite do amigo Emílio Figueira, me vi diante deste desafio.

Tudo começou a partir de interação de longa data, facilitada pela comunicação virtual, transformando essa relação numa amizade permeada por ensinamentos. Contatei Emílio após leituras e referências, em meus estudos. Ele prontamente reagiu com sua generosidade peculiar. Tenho guardados valiosos textos de sua autoria, enviados por correio. E de lá pra cá, não deixamos de trocar apontamentos. Citações no campo das artes, da psicologia, da história, da literatura. Emílio navega nestes campos, como pesquisador que se aprofunda na essência das questões humanas. Um cientista social que semeia, pois não guarda para si suas descobertas e apontamentos. Esta ousadia literária, que a tantos falta, faz de Emílio um escritor único, de utilidade pública.

Neste presente volume, que tenho por missão apresentar, percebo os critérios ampliados, a maturidade de citações contemporâneas. O título já é um convite, incluindo pela Arte.

Sabemos que a Arte tem sido estudada e reverenciada como instrumento reabilitador, terapêutico e educativo. Vivemos novos paradigmas na Educação. A diversidade impera, faz por acontecer, pedindo a ousadia de metodologias que há dez anos eram tímidas e isoladas. O educador desta época atual é um indivíduo de percepção ampliada, pois se trazer a concepção fragmentada do ser humano não conseguirá desenvolvê-lo em suas potencialidades plenas. No entanto, sabemos que este pensamento não surgiu do nada. Foi uma longa e difícil jornada.

No texto, Emílio registra os caminhos pioneiros desta abertura, citando teóricos cuja visão não diretiva permitiu o diálogo entre as disciplinas e habilidades. Uma pedagogia mais baseada em experimentações, favorecendo a inserção da Arte nos currículos escolares.

Evolução nascida das relações entre Arte e Educação Especial, por intermédio de Helena Antipoff e de Nise da Silveira, por exemplo. Citando também a importância do surgimento de entidades que instituíram a Arte como um ofício de independência, como é o caso da Associação dos Pintores com a Boca e os Pés, fundada em 1956 por Erich Stegmann. O fruto da produção do artista deixou de ser vinculado à caridade, e passou a ter um valor de mercado. Um passo importantíssimo.

Outro pioneiro citado, Rodrigo Mendes, querido e inspirado amigo, cuja proposta tive o prazer de acompanhar desde os seus primórdios. Considero-o uma referência em termos de inclusão pela Arte. Hoje, a sua ideia está materializada no Instituto Rodrigo Mendes, desenvolvida de tal forma que gera multiplicadores e parcerias diversas. Não será

este o caminho? Ampliar oportunidades e formar novos profissionais engajados? Que rica contribuição para a sociedade!

Paralelamente, o Programa Very Special Arts/Brazil, criado em 1990, promove e integra o artista no programa cultural do país, contando com o apoio de entidades nacionais e internacionais, projetando-o. Há que se destacarem os pontos de valorização desta atividade, que consideram o processo e o produto, representando uma grande rede de integração das ações, neste campo.

Portanto, estas referências multiplicadoras já não surpreendem quanto à nova atitude perante a inclusão cada vez mais real, baseada nas declarações de igualdade de oportunidades e na implantação de sistemas de ensino compatíveis.

O passado deixou marcas. A segregação, o estigma e o preconceito deram lugar aos benefícios sociológicos da multiplicidade cultural, dos desafios que a inclusão oferece à criatividade humana. Um campo muito fértil para o criador artístico, com ou sem deficiências, que suplanta suas próprias dificuldades e apresenta, através da Arte, inusitadas visões e soluções.

Como profissional e entusiasta deste período, dou graças pela contemporaneidade de Emílio, e por suas propostas tão afins com o pensamento evolutivo da humanidade. Um conforto para os corações idealistas, saber que temos estes desbravadores, que abrem caminhos intelectuais em nossas mentes. Que constroem passagens e instalam clareiras. O mundo necessita de otimistas, centrados e cientes do percurso, muitas vezes tortuoso e dolorido, que

forma as opiniões sólidas. Necessitamos da ousadia dos educadores, da inovação dos reabilitadores e da criatividade dos profissionais envolvidos com arte, saúde e ensino. Precisamos de pesquisa e registro. As próximas gerações, que venham com novas tarefas e propostas, mas que saibam analisar cada passo anterior, embasadas na construção de um ideal.

Desejo que este volume seja um ponto de partida para muitos estudiosos, promovendo, naqueles que ainda não creem, uma mudança na imagem social das pessoas deficientes. Que a Arte, em todos os seus aspectos, seja um veículo de inclusão no plano familiar, escolar e social, ressaltando semelhanças entre nossos anseios de uma sociedade melhor. Soltando este grito de alerta, liberado pela expressividade artística.

Gratidão e Esperança.

Boa leitura.

VERA LUCIA CORSO GUIDI

Arte educadora e reabilitadora especializada, psicopedagoga institucional, trabalha desde 1994 com jovens e adultos que possuem déficit intelectual. Faz uso da Arte, em todo este percurso.

ARTE COMO INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL: OS EXEMPLOS DOS PIONEIROS

PRIMEIRA INICIATIVA

Já há doze anos venho estudando a as ligações da Arte com as pessoas com deficiência. E, procurando as raízes entre essa ligação, chegaremos à Escolinha de Arte do Brasil (EAB), criada em 1948 no Rio de Janeiro, por iniciativa do artista pernambucano Augusto Rodrigues (1913-1993), da artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim (1921) e da escultora norte-americana Margareth Spencer (1914), colocando o foco nas distintas expressões artísticas (dança, pintura, teatro, desenho, poesia, etc.). A EAB funcionava nas dependências da Biblioteca Castro Alves, do Instituto de Previdência e Assistência Social dos Servidores de Estado, voltada fundamentalmente para o público infantil.

As principais inspirações para essa experiência se baseou no pensamento do filósofo e teórico da arte Herbert Read (1893-1968), sistematizadas em sua obra *Education through Art* (1943), ideias ancoradas no princípio de que a educação é o fundamento da arte, também conhecidas do público brasileiro da época em função da exposição de arte infantil por ele organizada no Museu Nacional de Belas Artes - MNBA, Rio de Janeiro, em 1941. O espírito não diretivo e aberto da EAB pode ser aferido na tentativa de ampliação do repertório artístico pela inclusão de elementos da arte popular e do folclore (por exemplo, teatro de fantoches e bonecos), na intensificação do diálogo entre as diferentes modalidades artísticas, ou na adoção de um método pouco convencional de ensino, pois, segundo Azevedo (2002) a EAB era “organizada fora do sistema oficial de ensino, se opondo ao modelo conservador; tanto do ponto de vista filosófico, quanto do ponto de vista metodológico, à medida que pretendia uma pedagogia da arte fundamentada na experimentação, valorizando principalmente a brincadeira e a espontaneidade da criança” (p. 06).

A EAB recebeu forte apoio de educadores atuantes, como Anísio Teixeira (1900-1971) e Helena Antipoff (1892-1974), que, especialmente ligada a Augusto Rodrigues, em função do trabalho conjunto na Sociedade Pestalozzi, por ela criada em 1948, e na qual Augusto era professor. Nasceram as relações entre arte e Educação Especial mobilizando a Escolinha de Arte do Brasil desde o início, favorecidas por convênios com a Pestalozzi e com a APAE, por intermédio de Antipoff e de Nise da Silveira (1905-1999). Azevedo (2002), acentua que “uma das inovações da EAB era receber como

alunos e alunas crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Essas crianças não eram segregadas em classes especiais, mas participavam das atividades artísticas junto com outras crianças. Neste sentido, a proposta da EAB possuía um caráter inclusivo. Esses alunos e alunas não eram expostos a situações que provocavam constrangimento” (...) (p. 07).

Outras Iniciativas

Nesse percurso histórico, outras iniciativas surgiram e, pelo menos, posso narrar a história de três entidades.

Primeira:

A Associação dos Pintores com a Boca e os Pés¹, fundada em 1956 por Erich Stegmann, que por mais de 50 anos tem promovido uma vida independente para artistas que não têm o uso de suas mãos, mas são beneficiados com a satisfação em poder ganhar seu próprio sustento, independente de caridade. Uma vez que se tornam membros (sócios), seu trabalho deve ser de um padrão que possa competir em estética e base comercial com os trabalhos de artistas convencionais. Uma vez aceitos como membros, é garantida a eles uma renda substancial por toda a vida, mesmo se forem incapacitados de continuar a pintar. Isso é

1. Informações obtidas no site oficial da Associação, acessada em abril de 2009, disponível em: <http://www.apbp.com.br/artistas.asp> providenciado através da renda derivada da venda de seus trabalhos como: cartões, calendários e outros. Os artistas

associados recusam caridade, preferindo reter seu respeito próprio competindo em termos iguais com artistas normais; eles fazem de tudo para assegurar que sua Associação seja entendida como um trabalho, um negócio, e que não seja confundida com entidades filantrópicas, colorindo assim a apreciação pela sua arte por sentimento.

A renda das vendas também provê bolsas para pintores com a boca ou com os pés, que primeiramente não podem atingir os padrões exigidos de um membro, assim suas habilidades podem ser desenvolvidas e encorajadas. Além disso, subvenções são feitas para equipamentos especiais e tratamento em algumas circunstâncias. A Associação conta com mais de 770 artistas em mais de 70 países e não faz distinção alguma entre nacionalidade, raça e crença. Há 36 pintores no Brasil, e a Associação procura ativamente por novos estudantes e membros.

Essa cooperativa mundial única é gerenciada e administrada sob o controle e supervisão de seus membros, todos artistas sem o uso de suas mãos. O sucesso das vendas de seus produtos num mercado altamente competitivo, ajuda a assegurar aos artistas um estilo de vida independente que realça a atividade do seu trabalho criativo, livre de preocupação financeira. Para esse fim, os artistas possuem sua própria empresa de edição, ou indicam editores para produzir, distribuir e vender os produtos característicos de seu trabalho. Eles também têm especialistas financeiros e legais para cuidar de seus assuntos, e têm sido bem sucedido em manter os custos de administração abaixo de 7% da renda das vendas. Para serem reproduzidos, os trabalhos são inteiramente selecionados com base no potencial de vendas artístico, e não

nas necessidades dos artistas a fim de contribuir com a renda da sociedade em qualquer ano.

Segunda:

Outra entidade é a Associação Rodrigo Mendes (ARM)², fundado em 12 de março de 1994, na cidade de São Paulo. Seu fundador, Rodrigo Hübner Mendes, começou a pintar aos 19 anos, logo após ter sofrido um acidente. Seu contato com a arte foi de tal importância para o processo de reconstrução de sua autonomia pessoal que decidiu dar início ao projeto do Instituto, visando oferecer às outras pessoas oportunidade de se beneficiarem dos resultados propiciados pela prática artística. Essa é a evolução histórica do Instituto:

- 1994 - Criação da Associação Rodrigo Mendes com o objetivo de oferecer oportunidades de desenvolvimento artístico para pessoas com algum tipo de deficiência.
- 1996 – A partir da ideia de inclusão social que pressupõe a convivência plena entre todos os segmentos sociais, passamos a atender qualquer pessoa interessada em arte, independentemente de suas origens sociais, culturais ou de suas características físicas.

2. "A arte pode contribuir para a construção de uma nova sociedade", entrevista de Rodrigo Mendes concedida ao Jornal da AME, página 2, São Paulo, ano XIII, número 73, janeiro/fevereiro de 2009.

- 2000 – Começou a entender melhor a riqueza da diversidade humana e o potencial de transformação do contato entre as diferenças.
- 2003 - Estrutturamos uma área exclusivamente dedicada à sustentabilidade da organização e à geração de renda para nossos alunos. As experiências com licenciamento foram ampliadas e inaugurou-se uma linha de produtos institucionais inspirados no conceito "arte, design e responsabilidade social".
- 2005 - Com base em nossa experiência com arte e educação inclusiva, decidimos expandir nossa atuação desenvolvendo programas de formação para professores de escolas públicas e outros públicos envolvidos com os temas diversidade e inclusão. Passamos a atuar em outras regiões do país.
- 2007 – Considerando a evolução de nosso ideal e a ampliação de nossas atividades, decidimos redefinir nossa identidade, lançando o Instituto Rodrigo Mendes.

Barbosa (2003), relatando a visita que fez a Associação Rodrigo Mendes, escreveu:

O respeito à multiculturalidade chamou a atenção para os direitos das minorias à cultura. Entre estas minorias estão os deficientes físicos e mentais, para os quais multiculturalismo reclama respeito e inclusão, se preconceito, na sociedade. Portanto, foi a ideia de multiculturalidade, tão ameaçada hoje pelos fundamentalismos políticos e pelo neo-imperialismo, que selou o compromisso da inclusão nas escolas. A

Escola Inclusiva que se exige hoje no Brasil, trata como iguais alunos diferentes do ponto de vista de deficiência física e mental, de raça, de nacionalidade, de naturalidade, de classe social, de religião, etc. Os professores da escola pública são obrigados a receber alunos com diferenças físicas e mentais em suas classes comuns e não sabem lidar com eles, não foram preparados para isto.

A Associação Rodrigo Mendes poderá vir a ser um lugar privilegiado para cursos e estágios de professores que queiram aprender a lidar com a diferença física, mental e social levando a sério a tarefa da inclusão. Trata-se de uma instituição cuja principal atividade é manter uma escola que, de início, dedicava-se exclusivamente ao ensino da Arte para deficientes físicos, até que se contaminou pelos ideais multiculturalistas e expandiu seus horizontes se transformando numa escola para todos. Passou a ser inclusiva em todos os sentidos. (pg. 19)

Segundo o próprio Rodrigo Mendes, a arte tem uma série de facilidades quando se pensa no tema da inclusão: "É um campo que busca, a todo momento, romper com padrões, descobrir alternativas criativas inusitadas, tudo isso, no fundo, são atitudes necessárias para quem pensa em construir um ambiente de inclusão. Uma premissa para se trabalhar com a perspectiva de inclusão é questionar os padrões existentes e buscar novos referenciais, construir novos modelos de entendimento do próprio ser humano. Então, por aí já se começa a ver que há analogias que se fazem com facilidade

quando se olha o processo criador de um artista e quando se pensa na sociedade construindo uma nova forma de se entender as relações humanas e o contato com a diversidade humana. Nós acreditamos e investimos muito na hipótese de que a arte é uma das áreas de conhecimento que podem contribuir muito na construção de uma nova sociedade".³

A ARM trabalha com uma orientação tutorial organizando com cada aluno um plano individual de trabalho por semestre, equilibrando o individualismo com o trabalho em grupo, aulas bimensais teórico/práticas com história da arte (modernismo, impressionismo, etc.), visando levar os alunos a pintarem mais livremente e em ambientes como ao ar livre recomendando atenção à mudança da luz e cor, dentre outras iniciativas.

Terceira:

"A arte é um dos meios mais completos do que o ser humano dispõe para revelar sua sensibilidade, inteligência e capacidade criadora. Enquanto ser inovador, o artista sempre encontra dificuldades em realizar e ver reconhecida a sua obra. Encontra, também, preconceitos variados. Paralelamente, a estas dificuldades, o artista portador de deficiência convive, ainda, com uma sociedade segregativa, que confunde deficiência com capacidade de criar". Com essa filosofia de ação, há em nosso país, o Programa "Very Special Arts/Brazil",

3. Informações obtidas no site oficial da Associação, acessada em abril de 2009, disponível em:
<http://www.fundacaorodrigomendes.org.br>

("Associação Vida, Sensibilidade e Artes"). Embora criada oficialmente em 1990, vem funcionando por meio de um Comitê desde o final de 1988. A Associação V.S.A./Brasil, constitui-se como uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, filiada ao "Very Special Arts International", do Kennedy Center for the Performing Arts, em Washington. Presidida por Albertina Brasil Santos, a sede brasileira está instalada na cidade do Rio de Janeiro, contando com Comitês Estaduais em quase todo o país.

Considerando a situação especial do artista com deficiência, a V.S.A./Brasil, abre espaço buscando: promover e aprimorar sua arte; integrá-lo no programa cultural do país; avaliá-lo para apresentação no país e no exterior; somar esforços junto às organizações ligadas às artes e ao atendimento das pessoas com deficiência. Suas diretrizes centralizam seus objetivos em duas vertentes: arte-processo e arte-produto. Suas ações são viabilizadas por meio de seminários, simpósios, cursos, mostras e festivais de arte, outras atividades culturais integradas a programas de universidades, fundações culturais, prefeituras municipais, federações representantes dessas pessoas e outras organizações não-governamentais. Dessa maneira, a Associação V.S.A./Brasil adota uma linha de integração priorizando a participação de artista com deficiência sem se fechar aos demais artistas. A Associação V.S.A./Brasil, busca junto às instituições, federações e pessoas físicas que atendem os portadores de deficiência, estrutura, novos e escondidos talentos para participar de sua proposta.

ARTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Escolinha de Arte do Brasil, a Associação dos Pintores com a Boca e os Pés, a Associação Rodrigo Mendes, o Programa "Very Special Arts/Brazil" citadas aqui como exemplo, foram iniciativas pioneiras no trabalho de Arte para pessoas com necessidades educacionais especiais, realizando experiências significativas, servindo como referências multiplicadoras para outras instituições ao longo dessas décadas. Anos mais tarde, em 1994, surgiu a "Declaração de Salamanca – Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial", proclamada na Conferência Mundial de Educação Especial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Esse documento reafirmou o compromisso para com a "Educação para Todos", reconhecendo a necessidade de providenciar educação para pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Assim um novo conceito ganhou forças: a *inclusão escolar e social*.

Apoiando a Declaração como compromisso político com a Inclusão da Arte como componente curricular para alunos com necessidades educacionais especiais, em 1999, a Secretaria Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), realizou o Encontro de Pirenópolis, reunindo dirigentes da Educação Especial e Ensino Fundamental, ONGs e representantes dos Comitês estaduais e municipais do Programa Arte Sem Barreiras/Very Special Arts do Brasil. Desse encontro saiu o importante documento "Carta de Pirenópolis 1999", propondo em seu parágrafo 11: "*Garantir a inclusão, no projeto político pedagógico, da Arte-Educação e da Atividade Motora, como dimensões curriculares*".

A defesa da arte como inclusão social e escolar também foi endossada pelo Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, por meio do documento “Estratégias e orientações sobre artes – Respondendo com Arte às necessidades especiais”, de dezembro de 2002: “Na sociedade atual, muitos limites têm sido superados por intermédio das múltiplas possibilidades que a Arte oferece. A Arte é um campo rico de experimentações, aberto às novas composições e elaborações, por isso propõe olhares diferenciados sobre a realidade. Olhares que eliminam barreiras arquitetônicas, comportamentais (segregação, estigma e preconceito) e comunicação, por não partirem de modelos pré-estabelecidos. Por essa razão, a Arte representa, por excelência, um vetor de inclusão social”. (pgs. 14-15)

Todavia, pouco se tem pesquisado com relação a essa temática. Não sabemos e não discutimos direito, em uma época que se fala tanto em *inclusão social*, a arte e os benefícios psicológicos, sociais que o fazer artístico poderá trazer para essas pessoas e a sociedade em geral. Como em todos campos de atuação, as pessoas com deficiência também produzem em arte. Uns por motivos terapêuticos, mas a grande parte por próprios talentos e dons artísticos! E a produção cultural realizada por elas é tão importante, à medida que elas tenham a oportunidade de utilizar ao máximo as suas capacidades criadoras, artísticas, não apenas em seu próprio benefício como também, para o enriquecimento da comunidade. Por meio da Educação Inclusiva, poderemos assegurar-lhes o acesso às atividades culturais. Quando necessário, realizar adaptações especiais para atender às necessidades das mais variadas deficiências, incluir

equipamento de comunicação para surdos, literatura em braille ou vídeos/dvds para as pessoas com deficiência visual, material de leitura adaptado à capacidade mental do indivíduo. E compreendendo Arte como a esfera das atividades culturais – a dança, a música, a literatura, o teatro e as artes plásticas -, é que lanço uma questão para deixar como reflexão: Por meio das atividades artísticas dentro do processo de Inclusão Escolar, quais os benefícios psicológicos e sociais às pessoas com deficiência e à sociedade?

FATOS HISTÓRICOS DA RELAÇÃO ARTE E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A DEFICIÊNCIA NA HISTÓRIA DA ARTE

História da Arte refere-se ao estudo das belas-artes e das artes aplicadas, abarcando uma variedade de abordagens intelectuais, desde a catalogação de coleções de museus, onde o principal objetivo é estabelecer um conjunto de informações factuais sobre cada objeto, até divagações filosóficas sobre as relações entre a arte e a sociedade ou a natureza da beleza. Também inclui o processo de atribuição: a indicação de um artista como autor de trabalho de origem incerta, baseada nas provas estilísticas ou escritas (como cartas e arquivos de colecionadores). E nesse vasto universo sempre há espaço para novidades. Assim, a presença da pessoa com deficiência na História da Arte tem sido o principal foco de minhas pesquisas (FIGUEIRA, 2002 e 2004) nos últimos anos, como também a produção de uma série de oito artigos sobre a presença da pessoa com deficiência visual nas artes – veiculada pela Rede Saci – Solidariedade, Apoio, Comunicação e Informação –

entre março e abril de 2003. Esta parte trará uma síntese de todo esse material.⁴

OS PRIMEIROS REGISTROS: EGITO E ROMA

Historicamente, uma das principais civilizações da Antiguidade foi a que se desenvolveu no Egito. Nessa antiga cultura egípcia, os anões jamais foram olhados como seres marginalizados ou desgraçados, inferiores aos outros homens. Os de classes mais elevadas podiam aspirar a qualquer cargo que fosse; os provenientes de classes mais pobres eram por vezes adquiridos por grandes somas por faraós ou ricos senhores. Exemplos eram os anões da raça Dang, os mais procurados por serem excelentes dançarinos. Há textos hieroglíficos que a eles fazem menção: "ele dançará como um anjo diante de Osíris" (Riad, 1955). Outro exemplo da forte presença desses anões na arte egípcia está no Museu do Cairo, Egito. Lá há um sarcófago da época Saíta (1336 a.C. 1150 a.C.) com a famosa múmia de Talchos, representado na tampa como um anão que realmente era em vida. A inscrição cita sua piedade, pois dançava magnificamente em festas religiosas.

-
4. Toda a união desse material encontra-se em dois eBooks distribuído gratuitamente pela internet:
FIGUEIRA, Emílio, A presença da pessoa com deficiência na história da arte - Alguns apontamentos curiosos sobre artistas ou personagens. São Paulo; Projeto eBooks, 2009.
FIGUEIRA, Emílio, A presença da pessoa com deficiência visual nas artes - Documentário original publicado pela REDE SACI em 2003. São Paulo; Projeto eBooks, 2009.

Na XVIII Dinastia de faraós egípcios, no século XIV a.C., Amenhotep IV destacou-se pelas suas fortes e persistentes tentativas de introduzir no Egito o culto a um Deus único. Durante os 18 anos de seu reinado combateu duramente toda a plêiade de deuses e deusas, incluindo o mais forte de todos eles: Amon. Akhenaton era um homem doentio e sofria muito com ataques epiléticos, então considerados como evidentes sinais de contatos com o seu Deus. Em sua nova capital ele cultuava esse seu Deus único não só em público, mas também particularmente e em especial quando sentia a iminência da "aproximação de Aton", nos ataques de epilepsia. E, para não haver testemunhas oculares de suas crises quando em palácio, só admitia cantores cegos no coral masculino do templo do palácio. Esse coral de homens cegos cantava em tons severos a exaltação a Aton, em um hino que passou para a posteridade.

No reinado de Amenófis (1375-1358 a.C.), a pintura egípcia passou a expressar-se mais livremente, apresentando maior variação nos temas e maior naturalidade. Graças a isto, a existência de deficiências, ou doenças entre aquela antiga civilização ficou registrada em algumas obras anônimas. Exemplo concreto, a pintura mural de Tell-el-Amarna, apresentando as duas filhas do próprio Amenófis IV. Suas cabeças aparecem deformadas, porque as moças sofriam de hidrocefalia.

Nas Artes Romanas, entre o acervo do museu do Louvre, em Paris, está um vaso de origem romana - provavelmente do Século IV a.C. -, no qual está representada uma pessoa com deficiência motora. Ela se apoia em um bastão e utiliza um pilão na parte inferior da perna direita, devido a uma deformidade de origem poliomiéltica, talvez.

Nota-se também o seu pé esquerdo numa posição deformada, como se fosse um pé equino.

Outro exemplo originado desse período é a Coluna de Trajano, em Roma, uma obra de arte *sui generis* muito interessante. Ela apresenta numa sequência ininterrupta, em forma de espiral ascendente, toda a vida de lutas, vitórias e dificuldades do imperador Trajano e suas legiões. Um dos trechos dessa famosa ilustração sequencial relata com bastante clareza o atendimento a feridos nos campos de batalha. Nota-se, por exemplo, um soldado fazendo o curativo num colega de armas, enquanto dois outros ajudam um terceiro, bastante ferido e que mal consegue manter-se em pé.

Silva (1987), relata em seu livro outro registro interessante da era romana: "Nas poéticas paragens do vale do rio Gave, a nordeste dos Pirineus, a 5 quilômetros da vila de Pau, fica o vilarejo de Lescar. Num passado bem remoto, ali estava localizada Beneharnum, muito aprazível cidade galoromana que foi mais tarde destruída pelos sarracenos. A mais importante de suas antigas construções é sua catedral, pois Lescar já foi sede de bispado. Num de seus mosaicos parcialmente destruídos percebe-se a figura de um homem dando uma larga passada à frente de um animal. A perna direita da figura, todavia, não tem o pé e o homem usa uma espécie de pilão para apoiar o joelho, formando uma primitiva e eficiente perna de madeira". (pg. 127)

NAS ARTES PLÁSTICAS

Michelangelo Buonarroti (1475-1564), escultor, pintor, arquiteto, desenhista e poeta, foi uma das maiores figuras do Renascimento, tendo um currículo vastíssimo. Segundo seus biógrafos, ao ridicularizar o trabalho de um companheiro, Torrigiano dei Torrigiani - vaidoso e agressivo -, este desfechou-lhe um golpe tão violento no rosto que lhe desfigurou para sempre o nariz. Mancha que nunca mais se apagaria de sua sensibilidade e da sua retina, a pequena deformação lhe parecera daí por diante um estigma - o de um mundo que o escorraça por não aceitar a grandeza do seu gênio - e também uma mutilação ainda mais dolorosa para quem, como ele, era um sofisticado esteta, que considerava a beleza do corpo uma legítima encarnação divina na forma passageira do ser humano. Em março de 1505, Michelangelo foi convencido pelo Papa Júlio II a pintar algumas figuras no teto da Capela Sistina. Reclamou que não era pintor, mas sim um escultor, acabou induzindo o Papa a ampliar a ideia original para um amplo esquema decorativo que recobrisse alguns dos 520 m². A obra verdadeiramente sublime, com figuras de grandiosidade supra-humana, consagrou Michelangelo como o maior artista de sua época. Como de costume, dispensou assistentes e trabalhou sozinho e exaustivamente sobre um andaime a 20m do chão por mais de 4 anos nesta obra. Há registro de um acidente de uma queda do andaime. Mas por outro lado, segundo alguns historiadores, o fato do artista ter trabalhado por muito tempo olhando o teto, lhe causou algumas sequelas na coluna; se não bastasse isto, o fato de cair várias resinas de tinta em seus olhos, lhe gerou futuros problemas de visão.

Um artigo científico escrito por Muhammad Arshad e seu colega Michel Fitzgerald e publicado no *Journal of Medical Biography*, em 2004, apontou que vários gênios da arte e da ciência sofriam de uma forma rara de autismo: a síndrome de Asperger. Dentre essas personagens estão Sócrates e Wittgenstein, Antoni Guudi, W. B. Yeats, os físicos Albert Einstein e Issac Newton, o naturalista Charles Darwin, cineastas Stanley Kubrick e Andy Warhol e o enxadrista Bobby Fischer, além de autores de diversas obras literárias, o pintor renascentista e Miguelangelo. Nas personalidades desses e outros nomes estudados por eles, identificaram dentre outras coisas, comportamentos obsessivos e dificuldades nas relações com as pessoas. Com relação diretamente ligada a Michelangelo, esses autores escreveram: “Era um homem solitário, centrado em si mesmo, e concentrava a sua atenção exclusivamente nos seus trabalhos. Estas são características do autismo”. O artista procurava controlar seus empregados, a sua família, as finanças, o tempo, com traços paranóicos, narcisistas e esquizofrênicos, tinha poucos amigos e era obcecado pela nudez, pessoa depressiva e uma tendência homossexual.

Problemas nas mãos devido intensas horas de trabalho, também recaíram sobre alguns mestres da pintura. Um forte exemplo é Leonardo da Vinci (1452-1519), artista plástico, cientista e escritor italiano. Um dos maiores pintores do Renascimento e, possivelmente, seu maior gênio, por ser também anatomista, engenheiro, matemático, músico, naturalista e filósofo, bem como arquiteto e escultor. Suas ideias científicas quase sempre ficaram escondidas em cadernos de anotações, e foi como artista que obteve o

reconhecimento de seus contemporâneos. Observando-se seus manuscritos, fica óbvio que esta paralisia não impediu Leonardo de usar os dedos, porque sua letra estava clara e firme como sempre. Alguns desenhos, entretanto, mostram uma falta de firmeza e precisão que sugerem que o problema possa ter afetado o movimento do braço.

Nascido em 30 de março de 1746, em Fuentedetodos, Francisco Goya foi pintor e artista gráfico espanhol. Começando a pintar aos 14 anos, sua genialidade passou por um processo de amadurecimento vagaroso: já tinha bem mais de 40 anos quando foi indicado pintor da corte de Carlos IV. Goya ganhou a vida principalmente como retratista (e neste campo se alinha entre os melhores), porém sua criatividade cresce em temas envolvendo a crueldade e o terror. Fato curioso em sua biografia está quando Carlos IV assume o trono em 1789, nomeando Goya "Pintor da Câmara do Rei", título máximo, honraria maior. Trabalhando com todo afinco, o artista corresponde positivamente às expectativas do rei, retratando toda a corte. Só que não esqueceu os amigos. E foi justamente um deles, Sebastián Martínez, quem lhe transmitiu uma doença infecciosa, julgada na época como peste. Goya ficou a beira da morte; mas, salvando-se, perdeu definitivamente a audição e, com ela, a vivacidade, seu dinamismo, sua auto-confiança. Ao pintar "Auto-retrato" (1794 - acervo Museu de Goya, Castres-Espanha), a obra, curiosa no desprezo pelos detalhes, os traços tristes, pessimistas até, leva-nos a crer que fosse pintada depois do desenvolvimento da surdez. Um quadro que merece ser citado neste trabalho é o "Cego Tocador de Guitarra". Francisco Goya faleceu em Bordéus, abril de 1828.

Henri de Toulouse-Lautrec, nasceu em Albi (sul da França) em 24 de novembro de 1864 cercado de cuidados. O último descendente dos condes de Toulouse, de saúde frágil, tinha ossos mal formados. Não bastasse isto, aos quatorze anos de idade, em 1878, o jovem quebrou a perna em uma queda e, quinze meses depois, em um segundo acidente, sofreu fratura parecida, o que deixaria sequelas para sempre, ficando com 1,52 (quase anão, com cabeça e tronco normais, sobre pernas curtas e tortas). Sobre isso, Henri escreveu a um amigo: "Caí de uma cadeira baixa e quebrei o fêmur esquerdo. Mas agora, graças a Deus, [o osso] soldou-se e começo a andar de muleta, com a ajuda de alguém". E com respeito a segunda fratura, seu pai escreveu: "...foi causada por uma queda não mais grave, durante um passeio com a mãe. Caiu em uma ravina que não tinha mais de um metro e meio de profundidade. Enquanto a mãe foi buscar um médico, ele se manteve calmo e contido. Ficou sentado no chão e, com as mãos, manteve a perna reta".

Enfermidade nas mãos também recaiu sobre Pierre Auguste Renoir (1841-1919). Pintor impressionista francês que, no início da década de 60 do século 19, estabeleceu uma duradoura amizade com outros artistas, especialmente com Monet, com quem formaria o núcleo do grupo impressionista. Começou a obter sucesso como retratista no final dos anos 70, mas nesta época já imaginava que "tinha viajado o quão longe o impressionismo poderia levar". Uma visita à Itália, entre 1881 e 1882, inspirou-o a buscar maior consistência para sua obra. As figuras tornaram-se mais imponentes e formais, e muitas vezes abordou temas da mitologia clássica. Na década de 90, começou a sofrer de reumatismo e, a partir de 1912, ficou

limitado a uma cadeira de rodas. Vitimado de artrite, doença que começara a piorar, Renoir sentia cada vez mais dificuldades para segurar os pincéis e acabou tendo que amarrá-los às mãos. Começou também a esculpir, na esperança de poder expressar seu espírito criativo através da modelagem, mas até para isso ele precisou de ajuda, que veio na forma de dois jovens artistas, Richard Gieino e Louis Morel, que trabalhavam segundo suas instruções.

Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderon, conhecida como Frida Kahlo. Para se entender as suas pinturas, é necessário conhecer a sua vida, uma biografia um tanto quanto complexa. Nascida no ano de 1907 em Coyoacan, no México. Sua vida sempre foi marcada por grandes tragédias; aos seis anos contraiu poliomelite, paralisia infantil, ficando com um ligeiro encurtamento e atrofiando a perna direita. Já havia superado essa deficiência quando, em 19 de setembro de 1925, o ônibus em que passeava com o namorado, chocou-se contra um bonde. Ela sofreu múltiplas fraturas e uma barra de ferro atravessou-a entrando pela bacia e saindo pela vagina. Esse trauma foi fortíssimo, ficando um mês inteiro no Hospital da Cruz Vermelha. Por causa deste último fez várias cirurgias (35 ao todo) e ficou muito tempo presa em uma cama. Mas tarde, foi diagnosticado pelo médico Leo Eloesser, uma escoliose e achatamento de disco em sua coluna, período também que aumentou suas dores, assim como a deformidade de sua perna direita. Em 1950, aos 43 anos de idade, Kahlo submete-se a seis operações na coluna, o pé começou a gangrenar ela precisava hospitalizar-se por causa de uma infecção aguda nos ossos enxertados. Enquanto tinha forças, pintava. Frida morreu aos 47 anos. Oficialmente, a morte foi causada por "embolia

pulmonar", mas há suspeita de suicídio. Pouco antes de morrer, teria dito: "Espero alegremente a saída - tomara que nunca mais eu precise retornar. Frida".

NA MÚSICA

Nascido em Castrillo de Matajudios no dia 30 de março de 1500, Antônio de Cabezón, entrou para a história, ficando conhecido até hoje como um dos maiores e mais conceituados compositores de música para órgão da Espanha. Cego desde a primeira infância, conseguiu a custo superar todas as dificuldades que se lhe interpunham. Só em 1521 conseguiu iniciar seus estudos em Palencia. Alguns anos após, já com 26 anos de idade, foi designado organista e clavicordista da Rainha Isabel da Espanha, tal a sua competência na execução da música sacra nesses dois instrumentos. Foi um verdadeiro mestre da polifonia e influenciou decisivamente vários organistas de seu tempo, inclusive o famoso Thomas Preston, da Capela de Windsor, na Inglaterra, seu contemporâneo.

Não foi uma cegueira adquirida aos cinco anos de idade que impediu a austríaca Maria Tereza von Paradis (1759-1824), seguir uma brilhante carreira musical. Tendo aprendido piano e se transformado em uma excelente concertista, percorreu toda a Europa, sendo ouvida em diversas oportunidades pelo público de Paris. Ao voltar à Viena, dedicou-se à composição. Três óperas dessa compositora cega devem ressaltadas: "Ariane em Naxos", "Ariane e Baco" e "O Candidato Instrutor". Maria Tereza conheceu Valentin Haüy em Paris e manteve com ele sólida correspondência a respeito

dos problemas dos cegos e sobre quem sua música chamou a atenção para a capacidade das pessoas com deficiências visuais. Educador francês, Luis Braille ficou conhecido como o inventor do alfabeto que tem seu nome, para cegos. Nasceu em Coupvay, perto de Paris, em 04 de janeiro de 1809. Braille cegou aos três anos de idade em consequência de um acidente - na oficina de seu pai que era seleiro -, seguido de oftalmia. Brincava no local, quando ao tentar perfurar um pedaço de couro com uma soveia, aproximou-a do rosto, ferindo o olho esquerdo. A infecção produzida pelo acidente, expandiu-se, atingindo o outro olho e gerando cegueira total. Mas poucos sabem que o Jovem Braille tornou-se um excelente organista e violoncelista. Com uma bolsa de estudos, aos sete anos, conseguiu entrar, em Paris, para o Instituto Nacional para Jovens Cegos (1819), onde passou a lecionar depois de 1826. Já como aluno do Instituto, Braille teve um encontro com a concertista Teresa von Paradise, a qual havia idealizado um engenhoso aparelho para ler e compor ao piano, fascinando o jovem, o que foi decisivo em sua vida. Braille passou a estudar música com Teresa, tornado-se rapidamente um organista e violoncelista. Aos quinze anos foi admitido como organista da igreja Santa Ana, em Paris.

Certamente, um dos nomes mais conhecidos da História da Música. Ludwig van Beethoven, nascido em 1770 na cidade de Bonn, foi um compositor alemão cuja carreira abrangeu, na música, a transição do classicismo para o romantismo. Em 1792 trocou a sua cidade natal por Viena, para se tornar aluno de Haydn e se firmar como compositor e pianista virtuoso. Nessa empreitada, foi muito bem-sucedido, encontrando patrocinadores aristocráticos que o sustentaram

pelo resto da vida. Em 1801, contudo, tomou consciência de sua surdez galopante, no ano seguinte, convenceu-se de sua incapacidade, que piorou progressivamente ao longo dos 17 anos posteriores. Começara em seu ouvido esquerdo quando estava com 27 anos de idade. Logo a perda se transformara numa dificuldade bi-lateral de ouvir bem, principalmente os sons de alta frequência. Ludwig van Beethoven, faleceu em 1827. A surdez o "isolou" do restante do mundo, mas não o impedira de continuar sua obra criadora, o que lhe permitiu se tornar um dos maiores gênios da música erudita.

Outra história fascinante é a do compositor Joaquín Rodrigo, nascido no dia 22 de novembro de 1901 - dia de Santa Cecília, padroeira da música -, na cidade valenciana de Sagunto. Aos três anos, e em consequência de uma epidemia de difteria, Rodrigo ficou cego para sempre, mas longe de se considerar totalmente incapacitado, concentrou muito rapidamente a sua atenção na música, para qual demonstrou um grande talento. Após alguns anos a estudando na sua cidade natal, mudou-se para Valência, onde completou sua formação. Nesta cidade aprendeu Composição e Harmonia entre 1917 e 1922 com Francisco Antich, Enrique Gomá e Eduardo López Chávarri. No fim do ano instalou-se na Alemanha, onde aperfeiçoou os seus conhecimentos e escreveu as suas primeiras composições. Voltando ao seu país de origem, Rodrigo decidiu dedicar-se inteiramente à composição, e em 1925 foi-lhe concedido o Prêmio Nacional de Música pela sua obra orquestral "Juglares", que foi estreada em Valência. Nessa composição já apresentava uma forte personalidade enquanto compositor, e também se apreciava a

sua inclinação pela tradição musical espanhola representada por Albéniz Granados, Falla e Turina.

EM TERRAS BRASILEIRAS

Na História Universal da Arte, recordamos personagens famosos que, de alguma maneira, tiveram envolvimento com as deficiências. Talvez, neste contexto de nomes talentosos e consagrados mundialmente, a nossa mais perfeita tradução seja Antônio Francisco Lisboa. Conhecido como "Aleijadinho", era filho natural do mestre de obras português Manuel Francisco Lisboa. Escultor e arquiteto, "Aleijadinho" nasceu e faleceu em Vila Rica-MG (1730-1814). Um exemplo muito importante de trabalho artístico de alta qualidade de uma pessoa com deficiência física muito séria e progressiva aconteceu na metade do século XVIII e alvorecer do século XIX.

Conhecido e considerado como o escultor mais importante nascido no Continente Americano, de todos os tempos, suas estátuas, esculturas e tantos outros feitos, concentram-se nas cidades mineiras. Porém, sua obra-prima é, indiscutivelmente no conceito dos críticos de arte, o grupo de estátuas representando os "Doze Profetas", erguidas no adro do Santuário do Bom Jesus de Matozinho, em Congonhas do Campo. Mesmo já acometido pela enfermidade, tinha setenta anos de idade, quando acertou um contrato para a execução desse conjunto de estátuas. Alguns relatos de pessoas da época dizem que, com alguns dedos das mãos perdidos ou imobilizados, mandava que seus auxiliares ou empregados amarrassem o martelo e o cinzel em suas mãos. Antônio Francisco Lisboa, recebeu o apelido de "Aleijadinho", devido à

moléstia que, segundo estudiosos atuais, não se tratava de mal de Hansen, como se pensou por muito tempo; mas sim de artrite reumatóide, doença que leva à deformidade das articulações, sobretudo das extremidades (mãos e pés), que o acometeu por volta de 1777.

Outro fato bem interessante ocorrido no Brasil, foi a estadia aqui de Jean Bastiste Debret (1768-1848), durante os primeiros anos do nosso Período Imperial. Dentre a sua obra, destaca-se "Voyage Pittoresque et Historique au Brésil". Publicada em três tomos, dentre as suas mais de 300 pranchas, uma nos chama particular atenção: "Cantor Cego", 2º. Tomo, prancha 41, que, segundo a legenda, "os cantores de rua faziam as delícias dos escravos que perambulavam por todas as partes da cidades". E, uma vez que a intenção de Debret foi reproduzir fielmente o cotidiano de nosso país, esse registro pode significar que durante aquele período, várias pessoas cegas eram utilizadas e valorizadas como cantores de rua.

Outro fato curioso recai sobre o artista plástico Alberto da Veiga Guignard, nascido em Nova Friburgo no ano de 1896. Embora quase sempre omitido de sua biografia, Guignard nascera com uma abertura total entre a boca, o nariz e o palato, a qual hoje conhecemos como lesão lábio-palatal (lábio leporino) e que na época causou horror e compaixão aos seus pais. Essa marca aparece em pelo menos, em dois de seus autorretratos. Sua deficiência facial parecia refletir em sua personalidade. Extrovertido e triste, sempre deixou isto transparecer em sua obra, oscilando entre a rigidez e a riqueza da emoção. Com belos resultados que o fizeram, ao mesmo tempo clássico e lírico, principalmente no fim da vida, quando pintava em desordem pouco inspirada. Os que o conheceram

lembram sua espontaneidade e ternuras infantis, às quais se misturava uma grande tristeza. "Pintar, para ele, era viver", diz o crítico Clarival do Prado Valadares. Até a sua morte, Guignard expõe inúmeras vezes no Brasil. Faleceu em Belo Horizonte, a 25 de junho de 1962.

Anita Catarina Malfatti nasceu em São Paulo, em 1896. Conhecida e respeitada como uma das principais artistas do modernismo brasileiro, também veio ao mundo com uma deficiência. Disse ela em um de seus relatos: "(...) quando estava me esperando, mamãe foi um dia ao mercado. Lá uma aleijada lhe pediu uma esmola e, como mamãe não ouvisse, bateu-lhe com a mão aleijada. Mamãe assustou-se muito. E eu nasci com o mesmo defeito. Depois do meu nascimento, mamãe procurou a aleijada, mas não a encontrou" (Amaral, 1998). Em outro depoimento a Batista (1980), Anita revelou:

Essas coisas que envolvem o corpo são pesadas mesmo. Depois que nasci esse peso da anormalidade foi tão grande, pesos sobre a nossa família que, quando eu tinha só dois anos e pouco, fomos todos para a Itália, em busca de uma solução cirúrgica. Pois é. De fato, aos três anos e meio fui operada com relativo sucesso. Claro que eu não me lembro nada disso. Mas o fato é que embora a deformação tenha sido um pouco minimizada do ponto de vista estético, o mesmo não ocorreu funcionalmente - a atrofia foi incontrolável. Por isso, de destra que eu era precisei tornar-me canhota. O treino da minha mão esquerda foi tão intenso, o traço adquirido tão firme, que a dificuldade inicial não me

impediu de escolher e realizar a carreira de pintora e também professora de desenho(...).

Segundo os seus biógrafos, após a morte da mãe, retira-se para uma chácara em Diadema, dedicando-se menos à pintura. Sua ausência nada contribui com o seu esquecimento: a artista seria sempre lembrada, inclusive com uma sala especial na VII Bienal de São Paulo, em 1963. Falece em 6 de novembro de 1964.

Foi por causa de uma cirurgia malsucedida na coluna em 1965, que a modernista Tarsila do Amaral (1890 a 1973), ficou parálitica em uma cadeira de rodas. Mas esse fato não foi motivo suficiente para interromper sua carreira, seu amor pela arte nunca deixando de pintar suas telas e de sorrir. Artista plástica paulista, autora de “Abaporu”, quadro que inaugura o movimento antropofágico nas artes plásticas na década de 1920.

A SÍNTESE DESSE PERCURSO HISTÓRICO

Por meio desse percurso histórico, as artes vêm sendo, portanto, grandes reveladoras de como a humanidade percebe e vê a deficiência ao longo dos anos, assim com têm evidenciado os talentos de homens e mulheres com deficiência, mas não sem criatividade, e com invejáveis competência e produtividade. Todo ser humano precisa sentir recompensado pelo o que é o pelo o que faz – um retorno externo e interno. Interno quando fazemos alguma coisa que

nos agrada e nos permite sentir capaz; externo quando alguém elogia o nosso feito, fortalecendo-nos ainda mais. Quando alguém tem alguma deficiência ou doença e procura um tipo de compensação, poderá achar no fazer artístico um mecanismo inicialmente de defesa para não se desestruturar, sentindo ter capacidades, fortalecendo suas próprias condições de vida e preenchendo um vazio em sua existência. Em seguida, ao se identificar com esse fazer artístico, ela passará a fazer parte de sua vida e não mais ser um mecanismo de defesa. O uso da música, da pintura, da literatura, do esporte, dentre outras atividades, compensatoriamente pode revelar às pessoas com deficiência habilidades, gratificações e atividades tanto de lazer quanto profissionais.

Sem querer promover qualquer tipo de generalização, em muitos casos pessoas com deficiências auditivas são extremamente expressivas e as com deficiências visuais apresentam grande sensibilidade às expressões musicais. Muitas pessoas com deficiência intelectual desenvolvem uma expressão afetiva na dança. Outras com deficiências físicas têm grande facilidade na literatura. E essa criatividade e imaginação treinada se converte em capacidade de contornar suas próprias limitações e situações diárias. Talvez seja o que Vygotsky chamou de *compensação dos sentidos* – o que veremos mais para frente.

Ao longo do tempo também, a Arte aproximou-se da Educação com inúmeras possibilidades para sala de aula. Por meio das Experiências Estéticas e Atividades Artísticas pode ser um estímulo a mais para um aluno se desenvolver tanto no conhecimento quanto no seu desenvolvimento humano. Santos (2008), acentua isso, afirmando que

a arte tem um papel fundamental na vida de crianças, jovens, adultos, sejam eles pessoas com deficiências ou não. A educação, em geral, humaniza o homem, mas é através da arte que ocupa a vida das pessoas e sensibiliza-as diante das adversidades do mundo que o ser humano cresce. Mas, o êxito da atividade artística não se encontra no desenvolvimento do ato criativo que esta costuma promover, nem mesmo na capacidade de percepção das pessoas, mas na relevância da arte como objeto de conhecimento. A arte ajuda o homem a compreender-se e a perceber o mundo à sua volta (pg. 26-27).

Segundo a LDB 9.394/96, a escola deve exercer um papel humanizador e socializador, além de desenvolver habilidades que possibilitem a construção do conhecimento e dos valores necessários à conquista da cidadania plena. E esses valores são totalmente possíveis de ser desenvolvidos por uma Sala de Aula Inclusiva...

POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS DE TRABALHOS COM ARTES EM SALAS DE AULA INCLUSIVA

ATIVIDADES ARTÍSTICAS NA SALA DE AULA INCLUSIVA

O trabalho com a arte no ambiente escolar passa necessariamente pelas questões básicas das características que deve ter uma Sala de Aula Inclusiva. Uma delas são as estratégias metodológicas e ações pedagógicas, permitindo aos alunos o acesso igualitário a um currículo básico, rico e uma práxis pedagógica de qualidade, assim definidos:

- ✓ Promover práticas mais cooperativas e menos competitivas em sala de aula;
- ✓ Estabelecer rotinas de participação igual e plena a todo o grupo;
- ✓ Preocupar-se em garantir em todas as atividades da sala de aula as acomodações necessárias à participação de todos (ativamente);

- ✓ Difundir valores em sala de aula: respeito, solidariedade, cooperação etc;
- ✓ Incentivar o desenvolvimento de redes de apoio (grupo de pessoas que se reúnem para debater, resolverem problemas, trocarem ideias, métodos, técnicas e atividades, com o objetivo de ajudar tanto os alunos, quanto os professores das salas de aula inclusivas;
- ✓ Flexibilizar as práticas de sala de aula para responderem aos desafios de apoiarem os alunos com dificuldades de aprendizagem;
- ✓ Atuar numa postura de ensino inclusivo: espontânea e com a coragem necessária para assumir os riscos que forem se apresentando;
- ✓ Trabalhar em equipes, desenvolvendo novas habilidades e promovendo uma educação de qualidade a todos os alunos;
- ✓ Examinar e adotar várias abordagens de ensino, para trabalhar com alunos com diferentes níveis de desempenho;
- ✓ Reavaliar as práticas e determinar as melhores maneiras possíveis de promover a aprendizagem ativa para os resultados educacionais desejáveis;

Os professores que trabalham ou ainda vão trabalhar nesta área, deverão partir do princípio que todos os alunos com deficiência são capazes e podem desenvolver suas potencialidades, tendo claro em mente que, quem pouco experimenta em si mesmo, pouco pode reconhecer no outro. As relações professores e alunos devem adquirir uma dimensão de transparência e respeito. No processo de Educação

Inclusiva, poderá surgir a necessidade das adaptações curriculares que, tais adaptações apresentam como objetivo principal o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, tendo como ponto principal a elaboração do projeto político-pedagógico (PPP) e a implementação de práticas inclusivas na escola. Essas adaptações devem ser realizadas quando necessário, para tornar o PPP adequado às características dos alunos com necessidades especiais. Nessas circunstâncias, as adaptações do currículo implicam o planejamento pedagógico e as ações dos professores e professoras fundamentadas em critérios que definem:

- ✓ Como e quando aprender?
- ✓ O que o aluno deve aprender?
- ✓ Quais são as formas de organização do ensino com maior eficiência para o processo de aprendizagem?
- ✓ Como e quando avaliar o aluno?

O trabalho com arte em Sala de Aula Inclusiva, em específico, deve voltar-se para o ser humano de maneira abrangente, trabalhando com a emoção, razão e contexto, visando sempre buscar originalidade, autenticidade do ser humano. E essa é uma possibilidade estendida a todos, pois Barbosa (2000) afirma que

basta que o cérebro funcione, para ser possível estabelecer alguma ligação com a Arte ou por seu intermédio. No caso da Educação, a Arte é eficiente e mais democrática, por desenvolver as múltiplas inteligências. Ela trabalha mais fortemente os componentes intuitivos, sensoriais e a percepção espacial. As chances da criança com necessidades educacionais especiais ser bem sucedida nas Artes, de sentir-se aprovada, ter seu ego cultural reforçado e, assim, se desenvolver cognitivamente, são imensas (pg. 07).

Serão as formas de determinada pessoa, partindo de sua situação existencial, percebendo, criticando e tentando transformar o mundo, criando e recriando com cores, formas ou com o gesto e a voz ou com o som e a música. Se o professor for capaz de despertar o prazer de fruir, fazer e vivenciar a arte, estará contribuindo para o crescimento pessoal de seus alunos. E cada linguagem artística tem sua particularidade, dicas e técnicas para se trabalhar:

ARTES PLÁSTICAS

Um dos primeiros pontos a ser explorado pela fazer artístico deve ser o desenho, permitindo ao aluno com necessidades educacionais especiais acesso ao papel e lápis para desenhar à vontade. Por meio desse espaço e liberdade para movimentar o lápis no papel, muitos - com dificuldades motoras, por exemplo -, ao decorrer do tempo, vão aprendendo a controlar os movimentos e aprimorando o seu

desenho. Mais tarde será até possível trabalhar com desenho de observação, dando mais sentido ao trabalho desenvolvido.

Na pintura, onde o controle sobre os movimentos do pincel devem ser mais regidos pelo próprio desenvolvimento psicomotor do aluno - sendo que o que ele pinta é resultado direto de sua estrutura e desenvolvimento físico -, deve ser estimulado a experimentar seus movimentos, sendo estimulado a dosar a tinta, limpando o pincel antes de usar outra cor, estimulado a aproveitar todo o espaço do papel. Os resultados aparecerão, pois, conforme o aluno vai adquirindo um maior controle sobre o seu trabalho, deixará de pintar aleatoriamente, começando a estruturar suas pinceladas; abrindo margem para se trabalhar a orientação espacial, possibilidade de comparação e livre escolha de cores.

No campo do recorte e colagem, cabe ao professor respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno. Recortando, inicialmente o aluno usará as mãos, depois picotará e, mesmo com dificuldades iniciais, com o passar do tempo, conseguirá cortar no formato desejado.

Enquanto na colagem, para alunos com menos idades, estar colando torna-se uma experiência sensorial, os maiores já o utilizam para a estruturação de figuras no espaço. Esse processo deve ensinar a eles a detectar frente e verso do que será colado, aprendendo a dosar a quantidade de cola, reconhecendo formas, situando-se fisicamente no espaço. Por ser uma atividade basicamente simples, na colagem os alunos precisarão de poucas orientações. A partir do momento que esse aluno aprender a tomar iniciativas, ele passará a trabalhar com independência, seguindo uma sequência de trabalho que,

se bem explorada, sua técnica lhe possibilitará uma multiplicidade de usos.

Partindo da sensação plástica em si, teremos na modelagem inicialmente a exploração sensorial do material. Em uma segunda fase, começa-se a fazer cobrinhas e bolas, nomear o que está fazendo, passando-se a formar objetos com uma intenção previamente determinada. Todavia, essa atividade não é aconselhável para os mais velhos que têm a força física comprometida, pois poderão ter sérias dificuldades em modelar.

Teremos a questão da construção na modelagem, baseando-se em concepções tridimensionais, chegando ao produto através da junção de diversas peças separadas (da parte se chega ao todo): colando, grampeando, amassando ou pregando com fita adesiva os materiais selecionados para esse fim.

Uma dica importante, é sempre procurar confeccionar objetos de uso pessoal (porta-trecos, enfeites, jogos, etc.) como um grande estímulo. No caso, lidando com crianças e adolescentes com deficiência, é importante o uso de materiais leves nas construções, partindo das técnicas básicas das artes plásticas: modelagem, recorte, colagem, desenho e pintura. Nelas, os alunos usam suas habilidades nessas áreas para a confecção de seu trabalho, geralmente abordados pelos professores as formas lúdicas, pois a possibilidade de vir a construir algo para uso pessoal por si, já é uma grande motivação.

Reily (1993, p. 138), diz que "é importante utilizar diferentes técnicas artísticas para possibilitar a organização e estruturação especiais, a manipulação dos materiais e a

conquista das regras de representação visual, porque algumas crianças respondem melhor a um tipo de atividade (como pintura, por exemplo), enquanto outras podem apresentar melhor desempenho longitudinal em outra técnica (colagem, por exemplo)“.

Fundamental é atentar para reais necessidades do aluno, suas possibilidades físicas e mentais, por exemplo, adequando o uso de material certo para cada um, evitando assim, a frustração e conseqüente perda do estímulo frente à atividade. Aqui está a importância de se saber com quem estamos lidando para não correremos o risco de desestimulá-lo. Deixando o aluno livre para escolha de trabalho e criação, também podemos, ao decorrer do processo, orientá-lo só quando necessário, ajudando-o quando se defronta com o desconhecido, demonstrando disponibilidades para tentar conquistar a meta esperada.

Cuidado para não assustarmos nossos alunos com as pinturas acadêmicas e suas perfeições técnicas. Temos que mostrar a eles todas as linguagens artísticas existentes. Que podemos produzir uma obra de arte sem necessariamente de um traço ou de uma pincelada tão precisos e lineares. Existe espaço para o gestual, o aparentemente impreciso. Que arte, pelo menos a moderna, se faz de expressão e, mesmo com dificuldades motoras, por exemplo, podemos produzir arte, imprimindo nossos sentimentos nela.

Em segundo lugar, precisamos ter claros em mente, que essas aulas de educação artísticas não visam e nem devem ter como pretensões produzir artistas profissionais; mas sim, despertar uma sensibilidade natural a cada ser humano, ao

mesmo tempo que, naquele convívio coletivo de sala de aula de arte, proporciona um contato de inter-relações e naturalmente uma inclusão social. Agora, se o professor notar em algum talento além da normalidade para a arte, esse sim poderá ser mais explorado para aperfeiçoar o seu talento, ou encaminhado para uma escola específica de arte, pois para uma pessoa propícia a carreira artística não basta ter o talento, sendo preciso estudar técnicas e suas possibilidades de aplicação.

DANÇA

Além das artes visuais, outras linguagens podem e devem ser exploradas, como por exemplo, a dança. Hoje são inúmeras as companhias de dançarinos portadores de deficiências, como companhias mistas onde eles se misturam com bailarinos sem deficiências em atuações cênicas. No cenário contemporâneo da dança já é fato comuns ocorrências dessa natureza que, segundo Amoedo (2002, p. 80), “neste contexto deve-se ressaltar que só um produto com excelência artística poderá contribuir que uma gradativa mudança na imagem social destas pessoas se constitua e, neste momento, passarão a ser vistos como bailarinos dignos e não mais como pessoas que necessitam da nossa caridade, pena e benevolência”.

A dança pode ser um recurso usado inclusive para pessoas com deficiências auditivas, pois, segundo Almeida (2000, p. 07), para essas pessoas “dançar deixa de ser somente

um vínculo com a arte e passa a ser um compromisso com a vida. Ao dançar, percebendo e decifrando os sons de uma música, o deficiente auditivo demonstra habilidade e domínio numa área inesperada, fazendo algo que muitos ouvintes nem ousam tentar. Ao se defrontar com o mundo – que discrimina, sim – ele terá desenvoltura suficiente para superar os obstáculos e, talvez, reverter a vida a seu favor. Transformará a deficiência num detalhe menor de alguém que, mesmo sem ouvir, se fará escutar”.

Nos escritos de Almeida (2000), encontraremos um relato muito interessante de como trabalhar com alunos com deficiências auditivas:

O primeiro passo desse processo é auxiliar os alunos a identificar, na capa do disco, quem são os compositores das músicas, os cantores, os instrumentos, enfim, todos os detalhes da apresentação. Em seguida, passamos à identificação auditiva dos sons. Sentamo-nos próximos às caixas acústicas e a música é tocada quantas vezes forem necessárias. Peço aos alunos que manifestem suas primeiras impressões. Por exemplo, se o ritmo é lento o rápido, de fácil ou difícil percepção e se há predominância de tons graves ou agudos. É sempre importante deixar claro para os alunos que não há motivos para constrangimentos por parte daqueles que não discriminam os sons. As limitações devem ser respeitadas e certamente serão compensadas por outras habilidades.

A descrição dos sons captados na música é atentamente observada por todos. Os dados levantados como subsídio na montagem coreográfica. Uma vez discutidos, percebidos e assimilados os sons, tem início a transformação das sensações sonoras em movimentos.

A música é tocada em pequenos trechos, e quem identificar os sons mostrará aos outros a sua concepção corporal sobre aquilo que ouviu. Por exemplo, a um ritmo rápido em um tom agudo podem ser associados movimentos curtos e ligeiros. Os alunos podem relacionar grave e agudo com pesado e leve, moroso e rápido, ou ainda alongado e compacto, mas se poucos sons forem discriminados, seguramente parecerá mais interessante orientar-se pelas vibrações advindas da música associadas aos movimentos dos companheiros. Embora essa alternativa crie uma dependência visual, é considerada positiva por possibilitar ao aluno a criação de movimentos livres e compromissados apenas com suas percepções corporais.

Uma vez concluída esta fase, é necessário fazer as marcações rítmicas e coreográficas dos movimentos resultantes da pesquisa sonora. Todos são alertados para manter a concentração na música. Assim que ela começa a tocar, os alunos realizam os movimentos anteriormente criados, buscando sintonizá-los com os sons identificados. Se um aluno identificou os sons de uma flauta, deve movimentar-se apenas quando da execução desta, mostrando-se imóvel o restante do tempo. Aos alunos com recursos auditivos

distintamente superiores à média, solicitamos que limites sua movimentação a, no mínimo, três conjuntos de sons, caso contrário, seu bom desempenho irá projetá-lo mais do que aos outros, o que não parece interessante nesse momento.

Repetimos essa etapa várias vezes e, em cada uma delas, dois ou três alunos não participam, para observarem os companheiros e terem uma visão do que os outros idealizaram. Em seguida, cada aluno executará seus movimentos na frente do grupo para que todos tentem repeti-los. A essa altura, a proposta coreográfica que teve seu início na percepção auditiva já está visualmente concretizada. O professor, então, organiza os movimentos para que todos a executem.

A partir dos resultados obtidos, estimulamos os alunos a criarem uma história. Das primeiras ideias até se chegar a um consenso, acontece muita discussão. Movimentos são suprimidos, modificados e mantidos. O mais importante, porém, é que os alunos não confundam ou esqueçam os seus referenciais auditivos na música. Definida a história e os movimentos, começamos a ensaiar a montagem final (pg. 40-41).

Mesmo sendo um pouco longa a transcrição acima, sua validade é praticamente uma metodologia de trabalho. Vale complementá-la acentuando que não devemos ignorar a possibilidade que um aluno com deficiência auditiva tem de discriminar, perceber e intuir sons e criar movimentos, qualidades importantes na tentativa de estabelecer a ligação: corpo + ritmo + música = movimento! Almeida (2000), diz que

“a habilidade que cada aluno tem para um movimento específico, quando sociabilizada com o grupo, permite o amadurecimento e a aquisição de autoconfiança” (pg. 39). Mesmo com capacidade auditiva muito pequena, um aluno conseguirá criar movimentos corporais.

MÚSICA

A Música pode ser uma ótima atividade desenvolvida, por meio de sua linguagem sonora verbal e não-verbal, códigos linguísticos do ritmo, do som, da letra e da melodia – estruturada ou não, harmônica ou dissonante – respeitando a singularidades e diferenças individuais. Cada um pode manter contato com a realidade e o sentido de totalidade, não somente com aspectos abstratos do pensamento, mas em múltiplas formas que demonstram uma transformação e entendimento de novas criações musicais, podendo chegar à palavra e à verbalização.

Já o mundo não-verbal possui infinitos parâmetros como o timbre, a intensidade, a densidade e o volume, que variam conforme a mensagem que nos chega por diferentes sistemas de percepção, o que pode e deve ser explorado.

Proporcionar às pessoas acesso à Música, poderá colaborar com o desenvolvimento pleno do ser humano, uma vez em que a música automaticamente amplia o campo de conhecimento, possibilitando a intercomunicação e a convivência na diversidade, por meio das diferentes sonoridades, mobilizando o corpo, sentimentos, afetividade, imaginação e expressividade. Em cada pessoa há um ritmo

(chamado ISO - Identidade Sonora do Indivíduo -, a formação de identidade sonora, caracteriza cada pessoa e é semelhante ao histórico de vida), uma marcação silenciosa de formas, ondas e ressonâncias, conectando-nos às coisas do universo. Só por curiosidade, o ISO, representação do mundo sonoro do indivíduo, também está presente nas crianças que nascem com *déficit* auditivo.

Atividades musicais podem, por exemplo, exercer papel importante enquanto estratégia de alfabetização de alunos com deficiência mental. Possibilita improvisações e composições espontâneas, permitindo que os alunos constituírem seus próprios textos e letras musicais, além de identificar seus sentimentos, suas crenças e valores nas letras musicais.

A música é cultural e universal, presente em todas as pessoas em todos os grupos sociais, incorporada ao inconsciente coletivo de todas as pessoas. Utilizada no meio escolar, além de promover contato entre todos, pode trazer outros desafios, como por exemplo, a necessidade da utilização de Musicografia Braille, código utilizado por pessoas com deficiências visuais, composto por dez sinais fundamentais que constituem a base das combinações possíveis, abrangendo todo o alfabeto, os algarismos e os sinais especiais. O sistema Braille é aplicado em diversas áreas do conhecimento e, aqui, pode facilitar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita da música para cegos.

Mas todas essas e as outras diversas linguagens artísticas no contexto escolar – o teatro, por exemplo -, não devem ser vistas como meras atividades a serem praticadas.

Mas sim, ser a porta de acesso ao conhecimento artístico para todos os alunos, independente de serem ou não portadores de algum tipo de deficiência, em seu sentido mais amplo. A inclusão se dará naturalmente por meio da participação nas várias etapas de criação, planejamento e execução dos trabalhos em arte. Precisarão ter direitos a sugestões, discutindo o tema e o material em pauta, refletindo, percebendo os resultados, construindo seu conhecimento artístico, exercitando a palavra. Que cada qual ofereça ao projeto em elaboração, suas vivências, por mais diferenciadas que sejam, possibilitando o enriquecimento do processo. Observando e criando estratégias diferenciadas para que os alunos com deficiência, o professor garantirá para que tenham respeitadas suas características individuais, ao mesmo tempo que seja assegurado o mesmo espaço de participação.

TEATRO

Certamente o teatro será uma das possibilidades artísticas mais inclusivas devido ao número de atividades que envolvem uma peça, estando todas interligadas e dependentes umas das outras para o seu sucesso. O teatro, no âmbito da educação escolar é uma linguagem que possui uma gramática própria dos signos. Os signos verbais – as palavras pronunciadas e sua entonação – o texto. Os signos corporais que articulados formam a expressão corporal – o gesto, o movimento, a mímica, a expressão facial. Signos que estão fora do ator que são utilizados para dar ênfase, enaltecendo ou obscurecendo aspectos do texto: a maquiagem, o vocabulário,

o penteado e os acessórios. Há outros signos que delineiam e definem o espaço cênico – onde a trama acontece: o cenário e os objetos de cena. Há os signos auditivos que são a música e os ruídos. E, finalmente, a iluminação. Todos esses elementos se juntam e cuidadosamente se articulam para tornar vivo aquilo que forma uma peça teatral. E, para cada uma dessas atividades, alunos serão direcionados.

Vasculhando a literatura científica, encontramos um relato de experiência bem interessante. No artigo “Deficiência e teatro: arte e conscientização”, Cordeiro et al (2007), do Grupo de Teatro para Atores Especiais (G.T.P.A.Ê), um projeto de extensão da Universidade Estadual de Londrina, em parceria inicial com a APAE do Município, com o objetivo principal de participar da construção da sociedade inclusiva e promover a inclusão social da pessoa com deficiência mental, demonstrando que a linguagem cênica é um eficiente meio de informar a comunidade sobre as reais potencialidades e limitações da pessoa, fortalecendo a autoestima e as habilidades sociais desses indivíduos e promover o contato social. Seu início em 1997, quando alguns jovens com deficiência mental foram selecionados para constituir a primeira formação do grupo e a criação da primeira peça, Circo da Alegria. Segundo os autores, nos anos seguintes, foram criadas as peças Incidente de Percurso e Coração Valente. Em 2000, deu-se início à segunda fase do projeto, chamada GTPAÊ nas Escolas, com uma nova parceira - a Rede Municipal de Ensino de Londrina, com o objetivo de apresentar o texto cênico Coração Valente para alunos da 4ª série de escolas regulares, a fim de promover o contato, a informação e o debate entre essas crianças e as pessoas com deficiência

mental. Após cada apresentação, as crianças produziam um texto, intitulado "Meu Amigo Diferente", cujo objetivo era avaliar aspectos de sensibilização bem como a concepção acerca da deficiência mental e seus portadores. Na terceira fase do projeto, intitulado G.T.P.A.Ê. nas Empresas, o público alvo são as empresas de Londrina e região, para que o contato entre os atores especiais, empresários e funcionários possa proporcionar maior esclarecimento sobre a viabilidade da inserção de pessoas com deficiência mental no mercado competitivo de trabalho. No relato das autoras, é acentuado que o projeto é

um espaço para os atores com deficiência mental expressarem sua criatividade e subjetividade, pois tanto a história quanto os personagens e suas falas são criados por eles próprios, durante os "laboratórios" semanais. Todas as decisões relativas à peça são tomadas pelo grupo, através de votação. Caso dois atores queiram interpretar o mesmo personagem, por exemplo, seus colegas é que decidem quem receberá o papel e, principalmente, justificam com argumentos pessoais o que os levou a opinar daquela forma, tendo que, para isso, defender seus pontos de vista.

Durante três horas semanais dos laboratórios constroem-se e ensaiam os textos cênicos que trazem questões relevantes para os atores, como sexualidade, preconceito, afetividade, namoro, casamento, diferença entre fantasia e realidade e experiências vividas durante as

apresentações, entre outros, abordados por meio de jogos, dinâmicas de grupo e discussões mediadas pela equipe coordenadora. O projeto permite ao indivíduo também a possibilidade de exercer outros papéis sociais, como, por exemplo, ser ator, demonstrando suas possibilidades de se desenvolver nessa e em diversas outras atividades. Não só no projeto artístico, mas nestes laboratórios em grupo, trabalham-se as habilidades sociais, como comunicação, expressão de ideias e sentimentos, que, posteriormente, são concretizadas no contato com a sociedade e no próprio grupo de teatro, onde o respeito ao grupo e à opinião do outro é constantemente cobrada por eles próprios. “Ao criar as peças, com suas falas e todo o aparato necessário para a realização de um texto cênico, os atores desenvolvem a capacidade de improvisar em situações não planejadas assim como de entrar em contato com os mais diversos sentimentos, desde a frustração, quando, por exemplo, esquecem suas falas, até a satisfação pelo trabalho realizado” (CORDEIRO et al, 2007).

Nos contextos das peças estão expressados fragmentos de cotidiano de seus membros, situações vivenciadas em âmbito familiar, escolar e social. A consciência sobre suas condições e sobre o preconceito vivido é exposta pelos atores. E em uma função educacional, a questão do namoro e do casamento também é tema constante nos laboratórios do grupo. Com o tempo, as coordenadoras começaram a observar o desenvolvimento de senso crítico dos atores e a melhora na qualidade da expressão de suas opiniões, o que pode ser compreendido como um resultado da sua participação no teatro e lhes confere o constante exercício da autonomia e cidadania.

Entendendo-se que o primeiro passo para a real inclusão social da pessoa com deficiência mental é a transformação das concepções, sentimentos e condutas das pessoas não-deficientes, um dos grandes objetivos do G.T.P.A.Ê. é desmitificar a noção de deficiência mental normalmente existente, construindo uma nova concepção através das apresentações e debates com o grupo. É nesses momentos que se propiciam informações acerca das reais limitações e habilidades dos deficientes mentais e se mostra que são pessoas com sentimentos, ideias e opiniões próprias e capacidade para aprender. Busca-se ressaltar as semelhanças e diferenças entre os deficientes e os não-deficientes, bem como as diferenças e semelhanças entre eles enquanto grupo específico. Entende-se que, assim, as oportunidades sociais podem ser ampliadas e os deficientes mentais poderão, cada vez mais, mostrar suas habilidades e desenvolver suas potencialidades. Esse trabalho de desmitificação da deficiência mental realiza-se pelas apresentações do grupo em diferentes contextos, como escolas, eventos culturais e científicos e, atualmente, empresas. Nos debates que acontecem após as apresentações, os espectadores podem fazer as perguntas que desejarem aos atores. Inicialmente, as perguntas são "politicamente corretas", tais como as referentes ao tempo de existência do grupo ou ao interesse dos participantes em fazer teatro. Devido ao trabalho desenvolvido ao longo de sete anos, que permite aos atores exercitarem a criticidade, a

autonomia e a comunicação, os próprios atores incentivam os espectadores a fazerem outros tipos de perguntas, enfatizando que é preciso não ter medo de perguntar e de sentir-se à vontade para falar sobre namoro, preconceito, enfim, tirar suas dúvidas sobre a realidade de uma pessoa com deficiência mental. (CORDEIRO et al, 2007).

Segundo as autoras, a reação do público diante das apresentações é bastante diversa, algumas pessoas choram muito, outras riem, aplaudem ou insistem em dar seu depoimento. Mas, de forma geral, todos expressam o impacto da apresentação sobre a sua forma de conceber a deficiência mental. Cordeiro et al (2007), analisam que “de forma geral, pode-se afirmar que, após as apresentações, as pessoas repensam suas antigas concepções sobre deficiência, na medida em que passam a ver o deficiente como um ser que, apesar de suas limitações, possui inúmeras habilidades. Essa mudança na concepção de deficiência mental pode indicar o início de um processo de minimização do preconceito e, em consequência, de promoção da inclusão social”.

Essa experiência relatada fala de um projeto feito com um grupo homogêneo de alunos com necessidades educacionais especiais. A proposta de uma Sala de Aluna Inclusiva precisa ser mais ampla, mesclando alunos com ou sem deficiência na produção de uma peça teatral tanto no palco quanto nas demais atividades (gramática de signos) que envolvem sua montagem e apresentações. Os jogos teatrais podem ser uma alternativa na organização de ideias de improvisações, dando foco ao imaginário, possibilitando a

recriação de regras, tornar concretos os conflitos existentes na sala de aula. Esses jogos teatrais podem atuar sobre o ser humano sem promover cisões entre o plano afetivo e cognitivo. Podem-se resolver problemas, ensaiar soluções, imaginar outro mundo, se colocar no lugar ou no ponto de vista do outro, viver personagens. Ao trabalharmos com o teatro, temos uma infinidade de possibilidades.

Nesse processo de ensino das diversas linguagens artísticas no contexto escolar cabe ao professor possibilitar o acesso ao conhecimento artístico, em seu sentido mais amplo, a todos os alunos, respeitadas as diferenças, na direção de exercício da alteridade. No geral, pensar a relação da educação inclusiva com a arte pode ser assim refletida por Aragão (2002):

Neste contexto, o professor deverá adotar metodologias inclusivas. Penso que o professor não deve prescindir de sua própria condição de criador, pois a de refletir sobre interesses, vivências, linguagens e modos de conhecimentos em arte e práticas de seus alunos. Tenho certeza que é fundamental ao professor conhecer a quem seu conteúdo se dirige e também as teorias do desenvolvimento humano. O domínio do conteúdo específico de sua disciplina é fundamental para a realização de uma prática tranquila e propiciadora de uma sociedade inclusiva. É preciso ainda reconhecer procedimentos pedagógicos que auxiliam as manifestações estéticas e reflexivas. Faz-se necessário utilizar recursos avaliativos comprometidos

com a qualidade e a excelência no ensino da arte (pg. 42-43).

Cabe ao professor criar caminhos, meios, alternativas/adaptações, estratégias diferenciadas para que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham respeitadas suas características individuais, ao mesmo tempo que seja assegurado o mesmo espaço de participação, visando que todos participem das várias etapas de criação, planejamento e execução dos trabalhos em arte, fazendo sugestões, discutindo, pensando a respeito, percebendo os resultados, construindo conhecimento, exercitando a comunicação. Que, a partir de suas vivências individuais, por mais diferenciadas que sejam, tragam contribuições e enriquecimento a esses processos artísticos. Segundo Martins (2002), é

preciso transformar, de modo substancial, o espaço de aprendizagem em artes visuais destinado aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais que, até aqui, de modo geral, tem se caracterizado por priorizar o treinamento de habilidades, a estimulação psicomotora, com vistas à superação de dificuldades, e não a manifestação de potencialidades expressivas. O desenvolvimento de habilidades e a estimulação psicomotora são ganhos conquistados no conjunto de aprendizagens que devem propiciar a construção significativa de formas expressivas fazendo-se uso dos códigos, materiais e técnicas artísticas (pg. 34).

Mesmo os alunos com necessidades educacionais especiais têm o direito de vivenciar a experiência de entrar em contato com diversas produções artísticas, em suas tantas formas de manifestação. É recomendável que a escola programe visitas a museus, galerias, teatros, cinemas, entre outros centros de cultura. Muitos desses lugares e outros espaços voltados para as atividades artísticas já vêm se organizando no sentido de adequar seus percursos às demandas das pessoas com deficiências, resultando do exercício permanente de cidadania, do qual devemos todos tomar parte que, nas palavras de Martins (2002), nesse sentido, “não se pode perder de vista (e isso vale para todas as áreas do conhecimento, do mesmo modo que para o ensino das artes visuais) que o currículo pleno deve ser assegurado a todos os alunos. As estratégias de ensino, e não os conteúdos, é que deverão ser adequadas às características daqueles alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, o tempo, os métodos, as ferramentas didático-pedagógicas e as formas de avaliação deverão ser flexibilizados” (pg. 35).

ASPECTOS PSICOLÓGICOS A SEREM OBSERVADOS

CRIATIVIDADE

Temas que enfocam a "Criatividade" ganham espaços cada vez mais amplos em debates e palestras sobre educação, psicologia, artes, relações sociais e ou profissionais. Apesar de que há anos estudiosos declaram a importância da criatividade, é na atualidade que o homem cada vez mais tem tomado consciência do seu Potencial Criativo, ao gerar uma infinidade de soluções e resultados positivos para o seu cotidiano e melhora sua vida.

Para a Psicologia, a Criatividade é a capacidade distinta de solução de problemas, que permite às pessoas ideias ou produtos originais que são adaptáveis (que servem a uma função útil) e plenamente desenvolvidas. Uma aptidão complexa, distinta da inteligência e do funcionamento cognitivo, e que seria função da fluidez das ideias, do raciocínio

indutivo, de certas qualidades perceptivas e da personalidade, como também da inteligência divergente, na medida em que ela favorece a diversidade das soluções e dos produtos. Os indivíduos criativos dão prova de imaginação, de espírito de invenção e de originalidade. O processo criativo é favorecido por uma atitude positiva ante ideias novas e inesperadas e pela dispersão da atenção antes de sua concentração no problema preposto.

Na área artística, a criatividade passa a ser uma aptidão que o ser humano possui de desenvolver e realizar criações artísticas novas e soluções inesperadas a partir de ideias originais, o chamado *Insights*. Esse pensamento criativo é evolutivo, dotado de inspirações, embora nunca totalmente novo, evoluindo geralmente em quatro estágios, podendo ou não se relacionar entre si, sendo:

- **Concepção** - a ideia surge e é concebida;
- **Materialização** - a ideia surge e é concebida;
- **Interpretação** - a ideia surge e é concebida e a interpreta num processo de autoavaliação;
- **Re-interpretação** – o processo criativo só se completa quando a obra é re-interpretada pelo público.

Hoje em dia, saber distinguir a inteligência da criatividade favorece o entendimento de algumas questões vividas diariamente pelos homens, pois a inteligência atualmente é analisada pelos cientistas como um atributo da criatividade. Seria o aspecto racional dessa potencialidade humana. Abaixo uma comparação entre a criatividade e a inteligência:

- **Criatividade:** é inovadora, exploratória e aventureira. Impaciente diante de convenções. Atraída pelo desconhecido e indeterminado, o risco e a incerteza a estimulam. É a atividade mental inovadora que se afasta dos padrões costumeiros e resulta em mais de uma solução aceitável para um problema (pensamento divergente).
- **Inteligência:** É cautelosa, metódica e conservadora. Absorve o novo no já conhecido e prefere dilatar as categorias já existentes a inventar novas categorias. É a capacidade de raciocinar de maneira ocasional e chegar a soluções corretas para problemas (pensamento convergente).

Entender melhor o que é a criatividade, como despertá-la e usá-la em nosso dia-a-dia pode contribuir muito para o sucesso naquilo que realizamos e, sobretudo, como uma forma de autoconhecimento. Ela terá que ser levada em conta no momento que usarmos a arte com suporte à Inclusão Escolar e Social.

Com o uso da imaginação, permite-se ao aluno um trabalho “exploratório” de novas possibilidades. Imaginar é criar, é a capacidade de ver além do imediato. Desenvolver o senso crítico sem medo do ridículo. Abandonar as amarras lógicas do real, tendo a capacidade de encontrar muitas respostas possíveis às mais diversas situações da vida.

Nesse processo, dar-se vazão a inspiração como fusão de várias ideias efetuado em nosso subconsciente. Diante de

um problema, uma preocupação, uma situação, no cérebro ocorre uma espécie de jogo associativo entre vários elementos. A imaginação é ativada para propor todas as possibilidades, por mais inverossímeis que sejam. Como inspiração, surgem em nossa consciência sínteses e novas configurações dos dados sobre as quais trabalhará o nosso intelecto pensando, julgando, adequando a solução do problema ou à situação.

Qualquer aluno apresenta talentos e competências a serem estimulados e desenvolvidos no ambiente escolar. Mas esse desenvolvimento só ocorrerá na medida que o ambiente familiar, a escola, os amigos e a sociedade em geral oferecerem condições para o desenvolvimento do pleno exercício “exploratório” do aluno e seu pensamento divergente e liberdade de imaginação.

A QUESTÃO DO DESENVOLVIMENTO GLOBAL

Muito mais que apenas uma atividade escolar, o fazer artístico também deve estar preocupado com as questões que envolvem a expressão pessoal de valores, sentimentos, relações, cognição e significações, visto que envolvem subjetividades, já que somos seres de linguagem, como aponta Bueno (2002):

Daí necessidade da mudança de paradigma, de se pensar a arte num espectro mais amplo, atribuindo a ela um papel de fundamental importância, desde sua conceituação até os aspectos metodológicos que envolvem o seu ensino. Tal concepção implica a

consideração da arte como elemento articulador na formação das pessoas com deficiência, que carregam consigo os fatores biológicos, sociais, culturais, psíquicos e o histórico. Assume-se, com essa visão da arte, o sujeito participante de uma realidade contextualizada, onde esta pode ser elemento importante na sua constituição, interação e formação do ser humano (pg. 19)

Aqui podemos discutir mais um pouco sobre a importância da linguagem, sobretudo, na teoria de Vygotsky. Para ele, a linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, portanto, sociedades e culturas diferentes produzem estruturas diferenciadas. Para Vygotsky o humano é essencialmente um ser cultural e isso se dá por meio da linguagem. A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade. Ela dá o local de negociações no qual seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações. O processo de internalização é fundamental para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano. A internalização envolve uma atividade externa que deve ser modificada para tornar-se uma atividade interna, é interpessoal e se torna intrapessoal. Vygotsky usava o termo função mental superior para referir-se

aos processos de: pensamento, memória, percepção e atenção, colocando o pensamento tem origem na motivação, interesse, necessidade, impulso, afeto e emoção – todos elementos também presentes na arte, diga-se de passagem. A interação social e o instrumento linguístico são decisivos para o desenvolvimento. Existem pelo menos dois níveis de desenvolvimento identificados por Vygotsky: um real, já adquirido ou formado, que determina o que a criança já é capaz de fazer por si própria, e um potencial, ou seja, a capacidade de aprender com outra pessoa. As chamadas Zonas de Desenvolvimento Proximal - ZDP.

Vygotsky apontava a educação como um processo fundamental para qualquer pessoa – tenha ela uma deficiência ou não. A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas zonas de desenvolvimento proximal que é a distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto; potencialidade para aprender, que não é a mesma para todas as pessoas; ou seja, distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial, nas quais as interações sociais são centrais, estando então, ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, inter-relacionados; assim, um conceito que se pretenda trabalhar, como por exemplo, em matemática, requer sempre um grau de experiência anterior para a criança. O desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro. Para Vygotsky, a atividade do sujeito refere-se ao domínio dos instrumentos de mediação, inclusive sua transformação por uma atividade mental.

O sujeito, na concepção de Vygotsky, não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social - relações interpessoais - para o plano individual interno - relações intrapessoais. Sendo a escola o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem, o professor tem o papel explícito de interferir no processo, diferentemente de situações informais nas quais a criança aprende por imersão em um ambiente cultural. Portanto, é papel do docente provocar avanços nos alunos e isso se torna possível com sua interferência na zona proximal.

Voltando ao ponto principal do nosso estudo – arte e inclusão -, o fazer artístico na área da deficiência muitas vezes assume o papel de atividade prazerosa, uma visão infantilizadora ou até mesmo considerada unicamente como um meio de inclusão, comete o erro de desconsiderar a possibilidade, sua potencialidade de ser um instrumento importante na construção do conhecimento, por exemplo, da pessoa com deficiência intelectual. Destacamos esse grupo de pessoas em especial, porque sempre houve uma dicotomia entre o social e pedagógico no discurso de muitos professores quando se fala em educação inclusiva. No sentido cultural, crianças e jovens com deficiência intelectual sempre foram vistas como incapazes de aprender a ler e escrever o que, segundo Prioste, Raiça e Machado (2006),

induz muitos professores a conceber as práticas escolares inclusivas apenas do ponto de vista do “social”, que, muitas vezes, é restrito ao “estar” entre os demais alunos “normais”. A ideia é fruto de uma visão reducionista da aprendizagem, restringindo-se à aquisição da leitura, da escrita e das habilidades aritméticas.

Observamos que, embora o discurso interacionista faça parte dos projetos pedagógicos, a concepção de aprendizagem do indivíduo de uma perspectiva mais ampla nem sempre tem sido assimilada na prática docente. A preparação para a vida em sociedade raramente tem sido um fator valorizado pela escola. ALDB em seu artigo 1º. aponta que a educação tem como finalidade o preparo para o exercício da cidadania, assim como a qualificação dos educando para o trabalho (pg. 58).

“As diferenças que são apontadas para tais pessoas podem ser encaradas como um desafio, numa atitude de busca de soluções e não como um estabelecimento de regras que impeçam o avanço de questões conceituais” (BUENO, 2002, pgs, 19-20). Nesse sentido a arte perde a oportunidade de trabalhar também pelas diferenças no modo de pensar, de ser, de agir, pois, muitas vezes rotulados como incapazes, “as pessoas com deficiência acabam ficando prejudicadas na aprendizagem, na qual a arte pode exercer um papel importante, como agente transformador e ativo na relação ensino-aprendizagem e como constituidora do conhecimento”

(BUENO, 2002, pg, 20). Surge a importância das experiências e produções artísticas nas relações sociais que ampliam a leitura e a visão do homem como ser também simbólico e de linguagem, que, por sua capacidade de diferentes formas de produção artísticas, propiciam-nos a experiência estética, onde uma visão mais ampla de educação inclusiva, “abre a perspectiva de uma concepção de ensino de arte menos reducionista, que nos mostra uma prática educativa relativa à arte no trabalho com deficientes mais consistente e inovadora” (BUENO, 2002, pg. 20).

Isso porque em um processo de produção artístico estarão presentes os sentidos, a expressão, os signos, a técnica, o conhecimento, envolvendo informações, modelos, experiências, trocas e a participação de todos os presentes nas interações sociais e culturais. Possibilitando o pensamento, organização, ordenação consciente e racional, ter-se-á o desenvolvimento do intelecto. Destacamos novamente as palavras de Bueno (2002):

A arte desloca o olhar e rompe com o abismo do racional, da racionalidade, da emoção, do sentimento. Rompe com o vácuo existente entre o ser deficiente, pois a atividade artística ordena o pensamento, comunga com a ideia de inseparabilidade trazendo a forma à sua concretude, a visibilidade, a imagem do mundo sensível, carregando consigo a importância enquanto forma da construção da linguagem, do símbolo. É a inseparabilidade entre formas e expressão que move a produção e sua significação. E é no

movimento entre as forças internas e externas na formatividade que nasce a expressão.

É nesta visão de interatividade que a linguagem ocupa seu espaço na aprendizagem. É na relação com o outro que se estabelece, adquirindo forma, e nesta perspectiva a arte exerce seu papel nessa constituição, pois estabelece por si essa relação sociocultural. No momento da produção, do fazer, essas relações se concretizam em forma. Quando desenhavam ou pintavam ou desenvolvem qualquer modalidade artística, estão presentes a leitura, o conhecimento dos elementos que envolvem essa linguagem, a organização do pensamento, a significação, a construção da imagem e repertório que as pessoas com deficiência mental trazem de sua existência. Neste sentido que as dificuldades com a linguagem verbal não impedem o desenvolvimento. Ao contrário, muitas vezes auxiliam no próprio processo de constituição da linguagem. Trazem para os deficientes outras maneiras de interagir com o mundo e estabelecer relações interpessoais e intrapessoais, permitindo a essas pessoas a transformação de suas capacidades (pg. 23)

Quase sempre a educação de pessoas com deficiência (principalmente as com deficiências intelectuais), baseou-se em sua causa orgânica, nos seus limites. Mas a partir de uma visão de Vygotsky as possibilidades são condições humanas baseadas nas interações socioculturais e que estabelecerão o seu diferencial. E é esse diferencial que precisamos buscar em

nossos alunos com ou sem necessidades educacionais especiais. Bueno (2002), acentua que, infelizmente, “ainda há correntes que acreditam que toda manifestação-produção artística é consequência do espontâneo, do sentimento, emoção, portanto faz parte de cada um, colocando a arte como mero instrumento de externalização” (pg. 24). Neste contexto, as atividades artísticas passam a ter uma fundamental importância, não como uma via única, mas uma das vias de interação social para as pessoas com deficiência, mediante as relações sociais e culturais, pelas quais elas se relacionarão e construirão suas visões de mundo.

Recomendamos que, enquanto professores, olhemos para dentro de nós, observando nossos próprios preconceitos e receios, visando exorcizá-los. Só aí então, estaremos prontos para o desafio de ajudar tais alunos. E aqui o caminho será a Arte. Não se deve iniciar o trabalho considerando as limitações (deficiências primárias) que se apresentam, mas nossa tarefa é explorar o ilimitado potencial do aluno, apoiado em suas possibilidades (deficiências secundárias) que podem dar ao praticante uma boa condição de aproveitamento. Isso envolve inclusive alunos com deficiência auditiva na dança e na música, conforme recomenda Almeida (2000) que

desenvolver a capacidade sensorial, física e auditiva do deficiente irá ajudá-lo na adaptação social, ao se demonstrar habilidade, adquire-se respeito e, por consequência, ganha-se autoconfiança. Assim, ele poderá interagir com seu meio social de maneira segura e independente. Esses aspectos serão de grande valia para o deficiente durante toda a vida. Afinal, sentir-se

importante e capaz é fundamental para qualquer pessoa. (pgs. 36-37)

Por meio da produção artística se dará a interação do aluno e seu o grupo, as relações sociais, o encontro com o novo, visando a aquisição e a transformação do conhecimento nas áreas dos aspectos social e cultural, psicológico, emocional e racional. E com isso observaremos resultados significativos na formação e na relação social, por exemplo, de alunos com deficiência intelectual. Bueno (2002), diz:

A produção interliga a imagem do sujeito com o objetivo, do significado à significação. Considerar este processo como um processo dialético do pensamento, destacando a relação entre o sentir e o pensar, que estão subsidiados pelas concepções que envolvem o conhecimento e a estética, um dos pontos de reflexão. Não de se considerar, também, os fatores ideológicos, culturais e sociais que envolvem o pensamento artístico, articulando-os perfeitamente com a importância da produção em arte e suas contribuições ao desenvolvimento da pessoa com deficiência mental. As experiências e conhecimento se manifestam nas representações simbólicas, na qual estão presentes as articulações do pensamento, conhecimento e significações. O processo de significação, de fazer, tem na linguagem sua base, possibilitando, assim, a sua própria função simbólica (pgs. 20-21)

No fazer artístico se estabelecem as relações, os pensamentos lógicos, abstratos, articulados na realização do fazer e da forma. Surgem a representação e a interpretação, que pressupõem uma leitura e seus significados, relacionando a emoção e a razão, o sentir e o pensar, desencadeando um outro sentir para um outro pensar. “Traz consigo visão e interpretação do mundo, a partir do momento em que o exercício da produção pressupõe um fazer que envolve o conhecer e a expressão e essa, por sua vez, envolve o fazer e o conhecer e está inserida no fazer e no próprio conhecer” (BUENO, pgs. 20-21).

Acreditamos também – embora esse não seja o foco deste estudo - no poder e contribuições terapêuticas que a Arte poderá trazer a pessoa com deficiência. O processo de fazer Arte significa, no mínimo, resgatar sua condição humana de ser com uma nova dimensão, que extrapola o simples regaste de condição humana. Por meio da intenção emotiva do fazer artístico pode revelar-se suas limitações e seus limites em sua essência, possibilitado o desenvolvimento da sensibilidade perceptiva não convencional, raramente considerada. Por meio do fazer artístico, oferecemos a essas pessoas um ato de prazer e bem-estar, no contato com o material artístico, seja ele forma, som ou gesto. Abrem-se espaços onde portas foram fechadas, onde barreiras aconteceram, permitindo o diálogo mundo-indivíduo mais possível, realidades onde sonhos não eram sequer cogitados. Mas do que o valor artístico do produto ou o “fazer por fazer”, será essencial o fruto de um processo bem vivenciado, plenamente construído, prazerosamente compartilhado.

A ARTE E SEUS REFLEXOS NA VIDA SOCIAL DO ALUNO

Voltando a dialogar com Vygotsky, fator relevante para a educação, decorrente das interpretações, a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo, pois uma intervenção deliberada desses membros da cultura, nessa perspectiva, é essencial no processo de desenvolvimento. Isso nos mostra os processos pedagógicos como intencionais, deliberados, sendo o objeto dessa intervenção: a construção de conceitos onde o aluno não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas, aquele que aprende junto ao outro o que o seu grupo social produz, tal como: valores, linguagem e o próprio conhecimento. E essa formação de conceitos espontâneos ou cotidianos desenvolvidos no decorrer das interações sociais, diferencia-se dos conceitos científicos adquiridos pelo ensino, parte de um sistema organizado de conhecimentos. Ao observar a zona de desenvolvimento proximal, o educador pode orientar o aprendizado no sentido de adiantar o desenvolvimento potencial de uma criança, tornando-o real. Nesse ínterim, o ensino deve passar do grupo para o indivíduo. Em outras palavras, o ambiente influenciaria a internalização das atividades cognitivas no indivíduo, de modo que, o aprendizado gere o desenvolvimento. Portanto, o desenvolvimento mental só pode realizar-se por intermédio do

aprendizado, o qual também deve se repedir na vida cotidiana/social – já que somos todos seres culturais.

Oferecendo atividades artísticas às crianças, adolescentes e adultos com deficiências, teremos como objetivo, a *sociabilização* com a possibilidade de integração/inclusão e outros objetivos sociais. Por meio da Arte poderemos aprimorar-nos da multiplicidade de recursos disponíveis nas técnicas de artes, procurando oferecer a essas pessoas a oportunidade de: expressão, autoafirmação, livre exploração, bem como de incentivar a criatividade de cada um, permitindo compartilhar o conhecimento obtido por meio desta experiência.

Muitas das pessoas com deficiência demonstram uma dificuldade em relacionar-se com outras desconhecidas de seu círculo de convivência. Deixam de frequentar a escola, originando um isolamento social, entregando-se a passar horas a fio em frente de uma televisão (programação normal, vídeo game) ou computador (raramente disponível), o que as deixam, cada dia mais, fechadas em si mesmas.

Uma boa maneira de começar a mudar este quadro, poderá ser a Arte. Por meio dela, podem-se criar espaços onde essas pessoas sejam estimuladas ao convívio social usando, por exemplo, as possibilidades ligadas às artes plásticas. Em escolas ou instituições que mantenham salas de artes, essas pessoas devem encontrar a oportunidade de participar de uma situação social gratificante: compartilhando o material com os colegas, observando o que o companheiro está fazendo ou produzindo, conversando e ouvindo o que o colega tem a dizer, esperando a sua vez de ser atendido e, assim, aprendendo e vivenciando a cooperação e integração/inclusão.

Com a perspectiva voltada à *sociabilização*, é de fundamental importância que convivam com pessoas não-deficientes, proporcionando a ocorrência da Inclusão Social naturalmente. No entanto, convivendo com outras pessoas que têm deficiências, as mesmas dificuldades e questões semelhantes, se apropriarão do espaço que lhes é oferecido para compartilhar convivências. Terão a oportunidade de constatar que não são únicos em sua 'diferença', possibilitando assim, que se reconheçam e expressem este autoconhecimento, o que, por si só, já faz com que a sobrevivência seja bem mais feliz. Segundo Costa (2000, p. 16),

ao adentrar-se na complexidade do universo da arte, o indivíduo com necessidades educacionais especiais pode trabalhar os seus sentimentos em relação à sociedade, que, na maioria das vezes, o discrimina ou segrega, devido aos preconceitos ou estigma. O trabalho com arte é capaz de transformá-lo em um ser humano socialmente ativo, com uma autoestima positiva e uma função social determinada.

(...)

A escola é um espaço de vivência e de construção do conhecimento. O ensino da arte na escola busca promover o desenvolvimento das potencialidades individuais, do espírito de integração em grupo e da formação do indivíduo conhecedor do legado artístico-cultural da humanidade.

A linguagem artística acompanha toda a evolução da história da humanidade, e está presente em todo

processo de escolarização. A arte faz parte da vida de todos.

A arte na educação especial têm condições de promover o desenvolvimento da motivação e da criatividade do aluno, numa tentativa de torná-lo um sujeito mais sensível e aberto para descobrir suas habilidades.

As atividades artísticas vivenciadas no ambiente escolar podem e devem ter reflexo na vida cotidiana desses alunos. Desenvolvendo caminhos próprios de expressão, a partir do conhecimento de materiais, técnicas e conhecimento das diversas produções artísticas, eles serão capazes de participar de modo mais efetivo do seu contexto sociocultural. Estarão contribuindo produtivamente, transformando o seu desenvolvimento em processo contínuo de aprendizagens e de reconstrução de seus modos de expressão, uma grande forma de exercer sua cidadania, estar presente na sociedade em que vive.

Infelizmente, a vida moderna tornou-se uma eterna competição, como uma necessidade de sobrevivência, o que é refletido no ambiente escolar, tornando-se, muitas vezes, uma obsessão em se competir com os outros em muitas das atividades propostas. As práticas educacionais não podem, ou pelo menos deveriam, favorecer esse individualismo, permitindo aos alunos se fecharem em suas próprias capacidades e oportunidades; não deveriam favorecer a competição que visa destacar o "melhor", o que "é mais", os alunos que se sobressaem.

A arte pode ser uma forma de combater esse individualismo, uma vez em que nivela todos por iguais. Ser o início da construção de uma sociedade pluralista, formada por pessoas diferentes, com capacidades diferentes, com lugar para todos em termos de igualdade para todas as pessoas que, nas suas individualidades, têm capacidades, gostos, aptidões e oportunidades.

Investindo no espírito de cooperação de todos para o bem de todos, estaremos possibilitando de uma ação educacional integrada, desestimulando políticas competitivas e individualistas, mais cooperativistas que valorizem produtos coletivos, participação diferenciada dos membros, segundo suas capacidades próprias, estimulando a que cada um dê o máximo de si para o próprio bem e o bem de todos.

Esse cooperativismo estimulado por criações artísticas coletivas, pode refletir em ações de inclusões comunitárias de formas naturais. Será um tipo de interação, caracterizando-se pela definição bem clara de quem dá e quem recebe auxílio, em uma assistência voluntária. Em muitas escolas essas experiências têm sido realizadas com sucesso; alunos com algum tipo de deficiências, de classes ou programas especiais, ao serem incluídos em escolas de ensino regular, recebem de forma natural auxílio de colegas não-portadores de deficiências, para tarefas como a locomover-se, a vestir-se, a brincar no *play-ground*, a cumprir uma tarefa de aritmética, a fazer uma leitura, a jogar dama, etc. Isso gera uma proximidade e uma comunicação verbal, onde a presença do outro provoca oportunidade de pensarmos, refletirmos, ou simplesmente reagirmos espontânea ou condicionadamente, permitindo que experiências positivas ou negativas ocorram e

deverão ser examinadas, avaliadas, enriquecidas ou redirecionadas. Segundo a arte-educadora Ana Mae Barbosa (2000), “as Organizações não-governamentais, que trabalham com os excluídos ou desprivilegiados da sociedade, têm obtido sucesso ao desenvolverem um trabalho voltado para o ensino da Arte e até vêm ensinando às escolas a lição da Arte como o caminho para recuperar o ser humano em seu processo global de desenvolvimento” (p. 09).

Esse auxílio vai se refletir em outras atividades como ballet, natação, ginástica, etc., utilizadas como meio de desenvolvimento pessoal, visando proporcionar oportunidades para interação entre pessoas com deficiência e outros membros da comunidade. Estimularão, inclusive, a participação em atividades grupais de fazer, tais como almoços em restaurantes e outras atividades da vida diária e social.

ARTE COMERCIAL, ARTESANATO E INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO

No Brasil, a Lei Federal Nº. 8.213/91, diz em seu Artigo 93 que "a empresa com 100 ou mais empregados está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos, com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas na seguinte proporção: até 200 empregados, 2%; de 201 a 500 empregados, 3%; de 501 a 1.000 empregados, 4% e de 1.001 em diante, 5%". Com a política da Inclusão Social e a obrigatoriedade da lei, essas contratações têm aumentado de forma significativa. Mas mesmo assim, muitas empresas por iniciativa própria, acreditando no valor da diversidade humana, contemplando as diferenças individuais, adaptam seus ambientes físicos, adaptam procedimentos instrumentos de trabalho, treinam todos os recursos humanos na questão da inclusão, enfim, efetuam mudanças fundamentais em suas práticas administrativas.

Não podemos esquecer também que, na vida de qualquer ser humano, sua formação escolar é a preparação para uma vida profissional. E para quem tem deficiência não é diferente. A escola inclusiva tem muito a colaborar com o futuro desses alunos. Segundo um trecho da Declaração de Salamanca, "os jovens com necessidades educacionais especiais devem receber ajuda para fazer uma eficaz transição da escola para a vida adulta produtiva. As escolas devem ajudá-los a se tornarem economicamente ativos e prover-lhes as habilidades necessárias no dia-a-dia, oferecendo treinamento em habilidades que respondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. (...) Estas atividades devem ser executadas com a participação ativa de conselheiros profissionais, agências de colocação, sindicatos, autoridades locais e diferentes serviços e entidades interessadas".

Hoje é muito comum vermos nos noticiários reportagens sobre muitas vagas para pessoas com deficiência e que não há candidatos qualificados para isto. Mas tenho duas opiniões sobre isso. Durante muitas décadas quem tinha algum tipo de limitação ficava isolado em instituições fechadas, quase nunca chegava ao ensino regular nas suas esferas superiores. Só com todo o movimento da categoria iniciada e intensificada durante os anos 80 é que também começamos a abrir espaço na educação, chegar ao segundo grau e ao ensino superior. Hoje já temos muitas pessoas com deficiência com diploma de faculdade, algumas com pós-graduação, mestrado e doutorado que estão no mercado de trabalho buscando o seu espaço de igual pra igual. Outras estão buscando a qualificação necessária, aquisições profissionais e a habilidades

profissionais que são exigências cada vez mais do mundo do trabalho. E acredito que essa qualificação aumentará cada vez mais com o crescimento do Ensino a Distância. Acabei me apaixonando por esse estilo da aprendizagem por considerá-lo altamente inclusivo. A gente estuda em casa, sem intervenção de colegas de classe com assuntos que muitas vezes fogem ao conteúdo. A gente não precisa se locomover, enfrentar trânsito, gastar com transporte e alimentação, chegar estressado à aula. Vendo estatísticas do MEC, nos últimos anos a aprendizagem a distância tem resultados no mesmo nível dos ensinamentos presenciais. Por outro lado, em um país onde as faculdades estão concentradas só em trinta por cento dos municípios, o ensino a distância permite que os outros setenta por cento tenham acesso ao ensino superior. É a grande oportunidade para que pessoas com deficiência se qualifiquem. Hoje sou um grande defensor do ensino a distância!

Esse mercado de trabalho se abre também cada vez mais às pessoas com deficiência intelectual, mesmo àquelas que só podem fazer atividades repetitivas, sendo mais produtivas em linhas de produção nas fábricas, por exemplo, porque se concentram mais nas atividades. Muitas estão exercendo diversas atividades em vários setores nas empresas mais diferenciadas. Já encontramos por aí professores, atores, modelos, office-boys, mensageiros, atendentes, metalúrgicos, cozinheiros, assistentes administrativos, auxiliar de serviços gerais, entre outras profissionais, com deficiência intelectual e com síndrome de Down. O que deve ser avaliado, em primeiro lugar, é a capacidade de cada uma dentro de suas limitações, potenciais, qualidades, dificuldades, e características

específicas. Aliás, são regras válidas para qualquer pessoa em qualquer processo seletivo.

Segundo documentos da UNESCO, as atividades repetitivas podem ou não ser exercidas por pessoas com deficiência. Elas têm ou não habilidades com peças pequenas, por exemplo, como qualquer pessoa sem deficiência. Por possuírem diferenciações em seus graus de inteligência, não significa que se concentram mais em determinadas tarefas. O poder de concentração ou habilidade para determinadas atividades vai depender de vários fatores, principalmente, segundo o perfil profissional, e a qualificação. Existem pessoas com deficiência intelectual que são muito comunicativas e preferem trabalhar como mensageiros, por exemplo, mantendo um maior contato com as pessoas. Mas definitivamente, é preciso deixar completamente claro, que o perfil profissional não está ligado à deficiência intelectual. Não se pode admitir um funcionário com deficiência intelectual para uma determinada função porque se ouvir falar que ele é muito bom naquilo devido às características de sua deficiência.

Como qualquer outra pessoa, a que tem algum tipo de deficiência, inclusive a intelectual, tem capacidade de sair da rotina, aprender e/ou se reciclar dentro do setor que trabalham, mudar de função e/ou setor com frequência por não se adaptarem com facilidade. Manter um funcionário estagnado não é enriquecedor tanto para a empresa como para o trabalhador, que perderá ótimas oportunidades de expandir seus horizontes, conhecer novas pessoas, e principalmente, desenvolver outras habilidades. Também é errado afirmar categoricamente que as pessoas com deficiência intelectual não se adaptam aos novos ambientes.

Esses profissionais devem ser tratados como os demais. Perguntar-lhes se desejam e têm qualificações profissionais para fazer essas mudanças, depois é preciso deixar que eles se adaptem com tranquilidade, assim como um profissional sem deficiência faria. Não podemos prever se algo não vai dar certo sem experimentar antes. Cursos de reciclagem devem ser oferecidos também para as pessoas com deficiência intelectual dentro de suas capacidades. Agora, é óbvio que as mudanças de setor e/ou de atividades devem ser feitas levando-se em consideração os potenciais e limitações desses profissionais, para se evitar um processo inverso de exclusão, caso ele seja transferido para um setor no qual não tenham competências para executar seu trabalho com produtividade, assim como fazia no anterior. Mas caso o empregador e/ou profissional de recursos humanos tenha dificuldade para realizar essa transferência, uma boa avaliação psicológica e médica, junto a importante opinião de profissionais especializados.

Todavia, a formação, qualificação de pessoas com necessidades especiais para o mercado de trabalho, precisa ser realista, atenta ao fator que vivemos numa sociedade pós-moderna com valores no lucro, velocidade, competição, individualismo, generalidade do conhecimento, polivalência das habilidades que buscam as competências para o mundo do trabalho. A exigência de incluir trabalhadores com deficiência também leva esse mundo a rever tudo isso a se adaptar, criar o que o Programa de Ação Mundial Relativo às Pessoas com Deficiência, aprovado pela ONU, chamou de *equiparação de oportunidades*: "O processo através do qual o sistema geral da sociedade – tais como os ambientes físicos, a moradia e o transporte, os serviços e sociais e de saúde, as oportunidades

educacionais e de trabalho, a vida cultural e social, incluindo as instalações e recreativas – é tomado acessível para todos.

Sendo todo processo educacional visa preparar o cidadão para a vida profissional, falarei de pelo menos dois caminhos que a arte poderá proporcionar à pessoa com deficiência:

- a Arte Comercial

- o Artesanato

Uma das possibilidades de trabalho para pessoa com deficiência estará na chamada Arte Comercial. Uma arte mais popular, que faz mais o gosto de uma grande parte da população. Retrocedendo um pouco na história, o seu nome correto é Pop Art, uma tendência das artes plásticas que surgiu em meados da década de 1950, no Reino Unido, vinculada a intelectuais do Instituto de Arte Contemporânea de Londres. Influenciada, de início, por artistas ligados ao dadá e ao surrealismo, a Pop Art ganhou força nos anos 1960 nos Estados Unidos (EUA), com repercussão internacional. Explorando elementos da cultura de massa e da sociedade de consumo. Robert Rauschenberg, um dos precursores da pop art nos EUA, inclui, por exemplo, uma placa de carro em sua obra Mercado Negro (1961). A linguagem da publicidade e da televisão, os quadrinhos, as embalagens industrializadas, a fotografia, os ídolos populares, os produtos descartáveis e o fast food são a base das criações. Colagens e repetição de imagens em série são características das obras. Em reação ao subjetivismo da abstração, a Pop Art é uma arte engajada, que pretende fazer

um comentário irônico e ácido do mundo capitalista e de seu modo de produção. Ao levar para o universo artístico materiais que fazem parte do cotidiano nas grandes cidades, deseja projetar sobre o dia-a-dia o olhar crítico da arte. Embora, literalmente, Pop Art signifique arte popular, não há aí referência à produção criativa do povo, mas sim à produção para a massa.

São marcos famosos da Pop Art os trabalhos de Andy Warhol em serigrafia sobre tela de embalagens de sopa em lata Campbells (1965) e de garrafas de Cola-Cola (1962). Em 1967, ele se apropriou da imagem da atriz norte-americana Marilyn Monroe e a reproduz em sequência, sobre a qual aplica várias combinações de cores. Ao retratar Marilyn com a mesma lógica com que retrata a lata de sopa, Warhol quis mostrar que, em uma sociedade de massa, o mito é tão descartável quanto uma lata.

Essa nossa proposta de apresentar a Arte Comercial como uma possibilidade de mercado de trabalho às pessoas com deficiência após uma formação escolar adequada, pode ser endossada por esse depoimento de Ana Mae Barbosa (2000):

A Arte na escola não necessariamente forma artistas, mas é importante para muitas profissões. Um grande número de trabalhos e profissões estão direta ou indiretamente relacionados à arte comercial e propaganda, outdoors, cinema, vídeo, publicação de livros e revistas, produção de capas de discos, fitas e CDs, cenários para a televisão, e todos esses campos de design para moda indústria têxtil, design gráfico, web

design, decoração etc. Não posso conceder um bom designer gráfico de web ou de livros que não possua algumas informações sobre História da Arte. Não só designers gráficos, mas muitos outros profissionais similares poderiam ser mais eficientes se conhecessem, fizessem arte e tivessem desenvolvido sua capacidade analítica por meio de interpretação dos trabalhos artísticos em seu contexto histórico. Tomei conhecimento de uma pesquisa que constatou que os câmera-men da televisão são mais eficientes quando têm algum contato sistemático com apreciação da arte. O conhecimento de como os conceitos formais, visuais, sociais e históricos aparecem na arte, como eles têm sido percebido, redefinidos, redesignados, reformulados, justificados, e criticados em seus processos construtivos, ilumina a prática da arte, mesmo quando essa prática é meramente comercial. Há muitos empregos, bem remunerados, na área de Arte Comercial para pessoas com deficiências. No Canadá, a área que melhor inclui profissionalmente as pessoas com necessidades é especiais exatamente a das Artes Comerciais. Atualmente, com a utilização do computador em salas de aula e com o avanço das Tecnologias de Comunicação e Informação é possível que uma pessoa com deficiência tenha a oportunidade para desenvolver-se e atuar na área de Artes Comerciais. (pgs. 8-9)

Outra possibilidade será o Artesanato, onde artesãos comercializam suas criações, essencialmente o próprio

trabalho manual ou produção de um artesão. Ele é tradicionalmente a produção de caráter familiar, na qual o produtor (artesão) possui os meios de produção (sendo o proprietário da oficina e das ferramentas) e trabalha com a família em sua própria casa, realizando todas as etapas da produção, desde o preparo da matéria-prima, até o acabamento final; ou seja, não havendo divisão do trabalho ou especialização para a confecção de algum produto. Em algumas situações o artesão tem junto de si um ajudante ou aprendiz. Historicamente, o artesão, responde por todo o processo de transformação da matéria-prima em produto acabado. Mas antes da fase de transformação o artesão é responsável pela seleção da matéria-prima a ser utilizada e pela concepção, ou projeto do produto a ser executado.

CONCLUSÃO

Enquanto professores, temos grandes responsabilidades na função ajudar o aluno com necessidades educacionais especiais na elaboração do seu processo artístico, no regaste da importância humana, criativa e expressiva desses cidadãos valorizados por meio de uma humanidade com consciência plural e social, acreditando principalmente em nossa própria capacidade de ser gente e em nossa tarefa de educadores.

No geral, as artes, em qualquer circunstância, oferecem meios de realização no sentido de procura de experiências novas e ricas, ampliando o campo dos valores e dando um cunho mais dinâmico à existência individual. Mas, infelizmente, elas ainda não têm sido utilizadas em todo o seu potencial na educação. Um ensino pela arte pressupõe um nível de realização que inquire o real, desenvolve a crítica, dá intensidade e valor à consciência do ser humano, treina os sentimentos e desenvolve a empatia. Há uma procura do desconhecido, do imponderável procurando um aprofundamento no si mesmo, dentro da qualidade vital, desenvolvendo sensibilidade, imaginação, criatividade do ser humano, possibilitando-lhe ainda um crescimento em termos

de visão estética, emocional e intelectual do seu mundo. Estes objetivos, expressivos pela sua natureza, implicam em uma fazer e pensar que fogem do rotineiro caminho do ensino tradicional. Existe aqui, implícita, uma dinâmica pedagógica que afeta à própria dinâmica da instituição escolar e aos próprios professores, por isto não é de maneira alguma fácil, este desenvolvimento, pois ele em si mesmo, é um propósito de qualidade experiencial.

O fazer artístico coloca como principal esforço a singularidade de cada pessoa, sendo um princípio básico e fundamental da boa educação pela arte que cada estudante observe e descubra por si mesmo suas próprias forças, inclinações, possibilidades e limitações. O ensino da arte esta íntima e fundamentalmente envolvido com os sentidos humanos. As respostas imaginativas e perceptivas implicam em ouvir, tocar, sentir, degustar melhor o mundo físico estimulador que nos rodeia.

No fazer artístico pode ocorrer o aprimoramento da sensibilidade que adquire, além dos aspectos reais, um sentido altamente simbólico que abre novas perspectivas criadoras para os seres humanos. Estabelece-se uma íntima relação entre os sentidos perceptivos, compreendendo esta percepção, se ampliam à sensibilidade e a imaginação, como uma expansão do horizonte pessoal.

Em outro aspecto, as artes, nas suas variadas manifestações, oferecem a possibilidade de transcender os limites dos acontecimentos cotidianos, permitindo ao indivíduo uma extensão da sua experiência na vida real e descortinando novas visões no sentido da fantasia e da criatividade, dando ao aluno um sentido do passado, visão do

presente, prospecção do futuro; procurar desenvolver sentido crítico e analítico da realidade, ao mesmo tempo em que se reconhece a riqueza subjetiva dos sentimentos, valores, percepções e potencialidades; um diálogo estabelecido entre o estudante e sua cultura, intensificando o sentido de humanização progressiva e comunitária; bases do enriquecimento pessoal e moral do ser humano em uma prospectiva cada vez mais ampla da sua pessoa e das suas circunstâncias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A.C. **Surdez, paixão e dança**. São Paulo; Olho D'água, 2000.
- AMARAL, L. A. Deficiência e Arte. São Paulo; **Revista Integração**, ano 2, número 07, dezembro de 1989.
- AMARAL, L. **A Deficiência, vida e arte**. São Paulo, tese de livre-docência em Psicologia, USP, 1998.
- AMOEDO, H. Dança inclusiva em contexto artístico ou dança "por enquanto" inclusiva. Rio de Janeiro; **Caderno de textos – Arte sem barreiras**, ano 1, nº. 1, setembro/dezembro, 2002.
- ANA MAE BARBOSA – ENTREVISTA. Brasília, **Integração** – Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial – ano 12, edição especial, 2000.
- ARAGÃO, M.C.F.F. e. Contextualizando a arte na escola para todos. Brasília; **Revista Integração**; Ministério da Educação e Desportos/Secretaria da Educação Especial, ano 14, 2002, p. 37-43.
- AZEVEDO, F.A.G de. Abordagem histórica: do ensino de arte especial ao ensino de arte inclusivo. **Caderno de textos – Arte sem barreiras**. Ano 1, no. 1 – setembro/dezembro de 2002.
- BARBOSA, A.M. Arte e inclusão. **Caderno de textos – Arte sem barreiras**. Ano 2, no. 3 – agosto/dezembro de 2002.
- BATISTA, M. R. **Anita Malfatti e o início da Arte Moderna**. São Paulo, s.n. Dissertação de Mestrado-ECA-USP. 2v.

BAUMGART, Fritz. **Breve história da arte**. Tradução Marcos Holler. São Paulo; Martins Fontes, 2ª. Ed. 1999.

BUENO, R.P. A arte, ensino e produção artística na diferença. **Caderno de textos – Arte sem barreiras**. Ano 1, no. 1 – setembro/dezembro de 2002.

CABANÉS, A. **Les Curiosités de la Médecins**. Paris; Maloine, 1900.

CORDEIRO, M.P.; SCOPONI, R. de S.; FERREIRA, S.L.; AI VIEIRA, M.V. **Deficiência e teatro: arte e conscientização**. *Psicol. cienc. prof.* v.27 n.1 Brasília mar. 2007. Disponível em: www.scielo.org. Acessado em 20 de maio de 2009.

COSTA, R.X. da. A socialização do portador de deficiência mental através da arte. Brasília; **Revista Integração**; Ministério da Educação e Desportos/Secretaria da Educação Especial, ano 12, 2000, p.16-19.

DEBRET, Jean Baptiste, **Voyage pittoresque et historique au Brésil**. Paris: Firmin Didot Frères, 1839.

GOMBRICH, E.H. **A história da arte**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro; Guanabara-Koogan, 15ª. Ed. 1989.

HISTÓRIA GERAL DA ARTE - Pintura III - A pintura espanhola: da época romana ao século da Ilustração. Rio de Janeiro; Ediciones del Prado, Setembro de 1996.

KITSON, M. & Wedgwood. Mestres ingleses. In.: **Galeria Delta da Pintura Universal** - Volume II. Rio de Janeiro; Ed. Delta S/A, 1972.

LURIA, A.R. Vigotski. In.: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo; Ícone, 2001.

MALLÉ, L. Mestres flamengos. In.: **Galeria Delta da Pintura Universal** - Volume II. Rio de Janeiro; Ed. Delta S/A, 1972.

MARTINS, A.F. As artes visuais e a educação inclusiva. **Caderno de textos – Arte sem barreiras**. Ano 1, no. 1 – setembro/dezembro de 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Estratégias e orientações sobre artes – Respondendo com Arte às necessidades especiais. Brasília; dezembro, de 2002.

MRECH, L.M. "O que é educação inclusiva?". Brasília; **Revista Integração**; Ministério da Educação e Desportos/Secretaria da Educação Especial, número 20, 1998, p. 34-40.

MONTEIRO, M. da S. A educação especial na perspectiva de Vygotski. In: FREITAS, M. T. de A. **Vygotski: um século depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

NEUBERT, O. **La Vallée des Rois (Tut ench Amun)**. Paris; Laffont, 1955.

OS IMPRESSIONISTAS - Henri de Toulouse-Lautrec. Rio de Janeiro; Globo, 1991.

PETROVA, A. "Deti-primitivny". Psikhologicheskij analiz. In.; GUREVICH, M. **Voprosy i detskoj psikhonevrologii**. Moscou; Zhizn' i Znanie, 1925.

PRIOSTE, C.; RAIÇA, D. & MACHADO, M.L.G. **10 questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo; Avercamp, 2006.

REILY, L.H. O papel do desenho na alfabetização da criança portadora de deficiência. **Temas em Educação Especial 2**. Programa de Pós-graduação em educação especial. São Carlos; UFSCar/CNPq, FAPESP, MEC, 1993, p. 136-141.

RIA, N. **La Médecine au Temps des Pharaons**. Paris; Maloine, 1955.

SILVA, O.M. da. **A epopéia ignorada**. A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo; CEDAS, 1987.

SOUZA, A.M. DE. **O museu nacional de belas-artes**. São Paulo; Banco Safra, 1985, p.64-65.

VAN DER VEER, R. e VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1999.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VYGOTSKY, L. **Obras Completas: fundamentos de defectologia**. Cuba: Havana, Pueblo e Educación, 1989, v. 5.

Contatos com o autor:

EMÍLIO FIGUEIRA

www.emiliofigueira.com.br