

ALESSANDRA RACHEL ANTONELLI PALAIA

OFICINA DE CERÂMICA:
O ensino da Arte para alunos com
necessidades educacionais especiais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes - Área de Concentração Artes Visuais, Linha de pesquisa Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte – da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Artes, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Regina Stela Barcelos Machado.

São Paulo
2009

Comissão Julgadora

Aos alunos do Núcleo

Agradecimentos

Aos *alunos do Núcleo*, amigos e parceiros, sábios mestres que me ensinaram a ser professora.

À *Sandra Ferrini*, por abrir-me o espaço de sua escola e compartilhar de seu competente trabalho de longa data na área de Educação Especial.

À *Sonia Maria do Carmo* pela atenção e apoio.

À *Regina Machado*, minha orientadora, por me receber no programa de Pós-Graduação da ECA e pela liberdade, a qual me possibilitou dar asas ao pensamento e reflexão.

À professora *Christina Rizzi*, agradeço pela amorosa argüição na banca de qualificação, pelo olhar cuidadoso e generoso.

À professora *Edna de Mattos* pela participação, leitura e contribuições na área de Educação Especial.

À *minha mãe* por sua coragem e determinação.

Aos meus irmãos *Andrea, Paulo e Daniel*, à pequena *Camila* e à querida *Giulia*.

À querida *Mel* pela sua doce companhia.

RESUMO

Esta dissertação possui o objetivo de delimitar as particularidades de recursos e adaptações capazes de abarcar as especificidades de aprendizagem da Arte para pessoas com deficiência intelectual. Utilizamos como referência teórica a psicologia genética de Henri Wallon, a fim de utilizá-la para orientar nossas ações educativas no âmbito da Educação Especial. A partir da experiência pessoal da autora como professora de uma Oficina de Cerâmica realizada durante os anos de 2004 à 2008 em uma escola particular de Educação Especial da cidade de São Paulo, a qual atende alunos adolescentes e adultos com diversas etiologias de deficiência intelectual, foi possível refletir sobre estratégias, materiais didáticos e recursos educacionais capazes de favorecer e contemplar o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, simbólico, poético e estético de alunos com necessidades educacionais especiais. Sendo a Arte um meio privilegiado para constituição e fortalecimento da identidade do indivíduo e a atividade criativa um fenômeno resultante da interação entre o indivíduo e o meio em que este se insere, procuramos refletir sobre a possibilidade de inclusão sócio-cultural promovida pelo fazer artístico.

ABSTRACT

This dissertation aims to delimitate some specific resources and adjustments that are up to embrace all the particularities related to learning arts to public with special needs. Our theoretical reference was based on the Wallon's genetic psychology that guided our educational actions in the field of special education. The author's experience as a teacher in a pottery workshop produced in a private school specialized in special instruction to teenagers and adults scholars diagnosed with a number of mental syndromes, during the period of 2004 and 2008 in Sao Paulo, brought up a sort of reflections about strategies, textbooks and educational resources capable to favour the cognitive, affective, motion, symbolic, poetic and esthetic development in students with special needs. In short, being Arts a granted environment for the individual constitution and strengthen of its identity and creative activity a phenomenon produced by the interaction between the individual and its environment, this paper makes a reflection of the many possibilities of social and cultural inclusion due to arts activities.

SUMÁRIO

Introdução.....	01
Metodologia de Pesquisa.....	15
Sujeitos.....	16
Instrumentos.....	16
Procedimentos.....	17
Cuidados Éticos.....	17
<u>Capítulo I</u>	
1. Uma breve introdução acerca da perspectiva teórica walloniana.....	19
2. Os conjuntos funcionais.....	26
2.1. O movimento.....	26
2.2. A inteligência.....	33
2.3. A afetividade.....	44
2.4. A pessoa.....	49
3. Henri Wallon e o Ensino da Arte em alunos com Deficiência Intelectual.....	55
3.1. Os conjuntos funcionais e ação educativa em Arte.....	70
<u>Capítulo II</u>	
1. A Oficina de Cerâmica: Diário de Experiência.....	89
2. Conhecendo a Argila através dos sentidos.....	93
2.1. Cantando <i>Tarantella</i> e fazendo pizzas com Bia.....	95
2.1.1. Imagens.....	104
3. Introduzindo técnicas básicas.....	106
3.1. Jogos, brinquedos e brincadeiras de Julia.....	108
3.1.1. Imagens.....	113
3.2. O universo gastronômico de Cássia.....	115
3.2.1. Imagens.....	123
4. Trabalhando com Idéias, Imagens, Sentimentos.....	124
4.1. Vasos gregos de Ester.....	125
4.1.1. Imagens.....	130
4.2. As imagens religiosas de Jaber.....	134
4.2.1. Imagens.....	143
5. Desenvolvendo projetos.....	148
5.1. Peças para escritório de Cleiton.....	150
5.1.1. Imagens.....	155
6. Conhecendo o processo criativo de uma Ceramista: o trabalho com a artista Shoko Suzuki.....	158
7. Visita à uma exposição: Coleção de Cerâmica do MAE.....	161
7.1. Imagens.....	176
8. “ <i>Modelar o som</i> ”: Um projeto Interdisciplinar.....	179
8.1. Imagens.....	183
Conclusão.....	185
Bibliografia.....	198

Introdução

O presente trabalho baseia-se na experiência prática pessoal do autor no ensino da Arte em uma escola particular de Educação Especial situada na cidade de São Paulo a qual atende alunos adultos e adolescentes com Deficiência Intelectual. Tivemos como objetivo delinear recursos educacionais capazes de favorecer a aprendizagem da Arte para pessoas com deficiência com vistas a favorecer seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, simbólico, poético e estético.

Durante os anos de 2005 à 2008 passamos a registrar as situações de ensino e aprendizagem obtidas na escola onde foi realizada a pesquisa por meio de recurso áudio-visual. Posteriormente, utilizamos este material de modo a tecer reflexões fundamentadas a partir do referencial teórico adotado com o intuito de organizar e sistematizar esta experiência, objetivando delimitar as particularidades de recursos, métodos e concepções de ensino que pudessem abarcar as necessidades específicas de ensino do público com o qual realizamos esta intervenção pedagógica.

Sendo a Arte um meio privilegiado para constituição e fortalecimento da identidade do indivíduo e a atividade criativa um fenômeno resultante da interação entre o indivíduo e o meio em que este se insere, procuramos, problematizar e re-significar a possibilidade de inclusão sócio-cultural promovida pelo fazer artístico.

Esta pesquisa pretende dar continuidade ao estudo da utilização da Arte no contexto da Educação Especial iniciado com a elaboração de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *As Asas da Lagarta* na faculdade de Artes Plásticas da Universidade de São Paulo no ano de 2004. A partir da experiência de estágio em uma escola particular de Educação Especial situada na cidade de São Paulo, elaborei uma reflexão sobre a expressão gráfica de pessoas com deficiência intelectual entre 20 e 30 anos de idade, com o intuito de compreender com maior precisão as possíveis contribuições da Arte no âmbito da Educação Especial. Esta experiência obtida no ano de 2003 a 2004 resultou na elaboração de monografia referente à conclusão de meu curso de graduação e no desenvolvimento de um projeto interdisciplinar que contou com o diálogo entre as áreas de Música e Artes Plásticas. Como finalização deste projeto produzimos o CD "*Pra cantar em qualquer canto*", o qual reuniu as músicas utilizadas pelo professor nas aulas de música e um encarte com os desenhos feitos pelos alunos da escola a partir da escuta das mesmas, os quais ainda guiaram a pesquisa supracitada.

No ano de 2005 iniciei à convite da direção da escola em que vinha trabalhando, um curso extracurricular de Cerâmica e Modelagem em Argila, linguagem à qual me dediquei com especial interesse durante minha formação acadêmica.

Minha relação com a Cerâmica iniciou-se na faculdade de Artes da ECA quando fui aluna de Norma Greenberg e tive a oportunidade de desenvolver pesquisas poéticas e iniciar-me nos procedimentos técnicos da Cerâmica.

A seguir fiz aulas com Soichy Yamada durante um ano no Centro Cultural Brasil Japão, ceramista com consistente formação no Japão e dotado de amplo domínio nas técnicas tradicionais orientais. Ao frequentar seu curso, defrontei-me com uma coincidência. Yamada havia lecionado alguns anos em uma instituição especializada para pessoas com deficiência intelectual de nome Associação Pró – Excepcional *Kodomo no Sono*. Contou-me que foi uma experiência muito penosa, em vista das dificuldades que encontrou em lidar e ensinar Cerâmica para estes alunos. Disse que foi o responsável por implantar a oficina de Cerâmica nesta instituição a qual até hoje mantém-se em funcionamento, embora sem sua supervisão. Seu trabalho adquiriu um caráter de treinamento. Os artigos cerâmicos produzidos pela Associação são confeccionados em larga escala e em fôrmas padronizadas voltadas para a comercialização. Os alunos da associação, selecionados para o setor, cumprem diversas funções, que vão desde a preparação da argila, modelagem, até a sua colocação ao forno. Atualmente centenas de produtos produzidos por eles, em diversos tipos e estilos, são comercializados no Brasil e seguem o estilo *Shigaraki* cerâmica tradicional da região de Shigaraki, Província de Shiga – Japão.

Em 2007 fui aluna da professora *Lalada* (Geralda Mendes Ferreira Silva Dalglish) na disciplina de pós-graduação *Tridimensionalidade: Fundamentos da Cerâmica, do Popular ao Contemporâneo* da UNESP.

Este curso proporcionou-me subsídios teóricos e práticos sobre a Cerâmica, enriquecendo meu repertório de conhecimentos acerca desta linguagem em seus aspectos poéticos, técnicos e estilísticos. Tais informações foram de extrema importância para minha ação pedagógica na *Oficina de Cerâmica* para alunos com necessidades educacionais especiais, visto o espaço propício proporcionado pela disciplina para a troca de experiências pessoais e questões técnicas, as quais ampliaram minha formação nesta área. Em relação aos conteúdos abordados, pude vislumbrar o panorama de produção da Cerâmica Artística Contemporânea em escultura e design e aprofundar-me acerca da singularidade dos processos tradicionais de produção da

Cerâmica popular e primitiva presentes em variadas comunidades dispostas ao longo do território brasileiro, América Latina e Central e remanescentes de povos indígenas conhecer seus aspectos formais, estilísticos, técnicas peculiares de construção e confecção de peças, tipos específicos de queima e forno, modos de comercialização e uso dos objetos no cotidiano). Ao longo do curso foram ainda discutidos aspectos do ensino desta linguagem em diferentes contextos educacionais (nível superior, ensino médio e fundamental) a partir de palestras ministradas por professores convidados.

Como finalização para esta disciplina desenvolvi o vídeo “*Oficina de Cerâmica*”, um portfólio digital que pretendeu veicular imagens de meu trabalho como professora de Arte em uma Escola de Educação Especial.

No ano de 2008 visitei juntamente com os alunos da ceramista Sara Carone o atelier e casa da Ceramista Shoko Suzuki¹. Guardo deste dia um curioso acontecimento. Ao final da tarde, após termos sido convidados a conhecer um pouco de seu atelier, seu processo de trabalho e sua vida, fomos levados a pequena lojinha mantida pela artista a fim de adquirir algumas de suas peças. Eu detive meu olhar por alguns minutos sobre uma pequena peça com uma rachadura quase imperceptível no bico. Subitamente, Shoko aparece por detrás de mim e falou em tom suave e delicado:

- Esta peça é muito especial para mim, porque é filha de uma fornada muito boa. Faz tempo que não faço mais esta forma, é uma relíquia que tenho aqui.

Este evento pareceu-me um sinal, uma indicação de que este objeto poderia falar-me algo sobre a natureza de meu trabalho com alunos com deficiência. Eu resolvi levar o objeto comigo e guardá-lo como uma recordação. Sua presença parece-me indicar a reflexão que tenho sobre a condição da deficiência, que a meu ver pode significar a variedade da vida em nosso mundo em semelhança à imprevisibilidade e riqueza resultante de uma fornada, quando peças e objetos de forma semelhante adquirem coloridos e texturas de tênues variações, decorrentes do próprio processo orgânico da queima, momento em que o fogo sobrepõe-se ao desejo do homem de controlar e determinar o meio, manifestando a vontade da natureza, a qual nos surpreende por sua capacidade de criar formas inusitadas a cada aparição que faz ao homem.

¹ Ceramista e artista plástica, Shoko Suzuki nasceu em Tóquio. Chegou ao Brasil em 1962 e reside até hoje na Granja Viana, onde localiza-se também seu atelier. Seu trabalho contribui para a produção da Cerâmica brasileira, em vista da ampla herança japonesa que trouxe para nosso território. Sua produção expressa o vigor formal e a busca pela perfeição desde a preparação dos materiais (argila, esmaltes), modelagem e queima, as quais seguem a tradição e a sabedoria da técnica milenar oriental.

Considero que a constituição de toda classe de pessoas advém de uma unidade e raiz comum, a qual pode ser traduzida pela idéia do Ser que equipara a existência de todos nós. Lidar com pessoas com deficiência, indivíduos que em vista do preconceito geral são colocados à margem na normalidade, exige-nos questionar sobre a condição humana, remetendo-me a idéia do Ser que transpassa nossa espécie. A diferença vela e encoberta a dimensão autêntica e original da qual todos fazemos parte e pode vir a inspirar atitudes discriminatórias e segregacionistas ou vista enquanto uma qualidade, característica evidente e presente em nossa natureza.

Em 2006 ingressei na faculdade de Psicologia da Universidade Paulista. Nesta ocasião entrei em contato com as teorias referentes à Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e interessei-me especificamente pela psicologia genética de Henri Wallon, concepção teórica utilizada nesta dissertação para fundamentar minha pesquisa desenvolvida junto ao Programa de pós-graduação em Artes Visuais na Universidade de São Paulo.

A escolha pela graduação em psicologia expressou a necessidade de complementar minha formação acadêmica. Este empreendimento possibilitou-me cruzar e unir conhecimentos em duas áreas distintas, Arte e Psicologia, e buscou contemplar as necessidades e demandas que surgiram em meu trabalho com pessoas com deficiência. Agregar à minha prática novas referências teóricas foi relevante para ampliar e aprofundar meu campo de intervenção na área de Educação Especial.

Aproximar a ação educativa em Arte com a perspectiva teórica walloniana exigiu esforço para que tal empenho não se tornasse apenas uma mera “colagem” de referências e notas, ou ainda que a voz do autor e sua teoria (um autor belga, que pensou e sistematizou acerca da realidade psíquica humana há cerca de pelo menos 80 anos) não se sobreponha e não faça sombra à experiência real desta pesquisa, mas que, tanto teoria quanto prática possam estar em posição de convergência e encontrar-se em pontos oportunos de modo a ressaltar a possibilidade de equivalência e correspondência entre ambas, com vistas a evocar ressonâncias fortuitas. Devo ainda acrescentar que o empreendimento em aproximar o ensino da Arte e as idéias de Wallon talvez não encerre a fecundidade de relações que poderiam ser feitas, em vista da profundidade com que tal autor adentra no âmbito das atividades humanas. Para abarcar com maior rigor este objetivo, seria necessário um trabalho teórico mais pontuado e específico, finalidade que escapa aos nossos intentos atuais.

Destaco ainda a necessidade de estabelecer discernimento para não confundir o panorama teórico por mim escolhido com a realidade prática vivenciada em minha experiência como professora, quando estive em constante diálogo com pessoas reais, vivas, que não se constituem em meras amostragens, pois sua existência concreta, suas falas, suas presenças carregadas de informações exigiram-me um complexo trabalho de tradução da dimensão humana de cada ser, trabalho este que me possibilitou nortear e guiar o trabalho realizado na oficina de cerâmica. As idéias de um autor advindo de outra realidade cultural, outra época falam-me sobre aspectos presentes no ser humano, úteis e relevantes para nortear e sistematizar minha experiência, porém não se colocam como referência absoluta em meu caminho de conhecimento como educadora.

Ressaltamos que a contribuição teórica de um autor advindo da Psicologia não pretende, desta forma, colocar um enfoque terapêutico, clínico ou psicologizante a esta experiência. O presente estudo situa-se em um contexto educacional oficialmente reconhecido como Instituição de Ensino na modalidade de Educação Especial e, portanto, não é nosso objetivo analisar ou interpretar as ações, comportamentos e manifestações dos sujeitos participantes, mas sim utilizar as respectivas concepções teóricas como fonte para a proposição de experiências de ensino mais consistentes e fundamentadas, assim como ponto de partida para reflexão sobre o trabalho educacional relatado nesta pesquisa.

Destacamos que a ação educativa desenvolvida nesta pesquisa utilizou-se, ainda, dos princípios e diretrizes referentes à *Abordagem Triangular* desenvolvida pela professora Ana Mae Barbosa, proposta que de certa forma, esteve presente em minha formação acadêmica na Escola de Comunicação e Artes da USP, principalmente em vista da preciosa contribuição de professores do Departamento de Artes Plásticas, responsáveis por transmitir tais conhecimentos. Destacam-se a professora Ana Amália, Christina Rizzi e Regina Machado, profissionais que trazem em sua trajetória o testemunho vivo do pensamento desta autora. Acrescento ainda a valiosa contribuição da experiência obtida no curso de especialização em Arte-Educação do NACE. Frequentei em 2001 à pedido da professora Ana Amália as aulas no ano de 2003 das professoras Rejane Coutinho e Sofia Fan, época em que pude aprimorar meus conhecimentos em Arte-Educação.

Acredito que a Proposta Triangular permanece internalizada em minha atuação como professora e desta forma não a menciono de forma direta em meu trabalho por

meio de referências e notas. Ela se faz presente nesta investigação e visível através das produções plásticas de meus alunos, nas oportunidades de contato com a cultura e arte que proporcionei durante as aulas da oficina, tais como visitas à exposições, livros, imagens, filmes sobre Arte, elementos que contribuem para a formação e educação cultural de pessoas com necessidades educacionais especiais, assim como nas falas, na fruição, na contemplação, no sorriso (no caso de alunos com escassos recursos de comunicação) emitidos no contato com os produtos artísticos e que denunciam que nossos alunos foram aos poucos tornado-se leitores e fruidores ativos de Arte.

Faço parte de uma geração de professores que teve o privilégio de adquirir uma formação mais atualizada sobre os princípios e diretrizes do Ensino da Arte. Penso que nem por isso, esteja isenta de contribuir para o aprimoramento da prática docente em Arte, ao investigar novos territórios onde a Arte pode se tornar um meio de educação e formação do indivíduo, como por exemplo, no âmbito da Educação Especial. Ademais a pesquisa em Arte-Educação pode expandir-se e dissolver fronteiras a fim de encontrar-se com outras áreas do conhecimento. Aqueles que nos antecederam deixaram muito trabalho a ser feito, pois não há *uma* Proposta Triangular pronta para ser aplicada, faz-se necessário re-criarmos novos matizes para esta abordagem, o que significa dar nossa contribuição pessoal e ampliar suas possibilidades de ação.

A partir da experiência profissional obtida na escola Núcleo² desde o ano de 2005 dei início ao curso de mestrado com o objetivo de pesquisar e refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem da Arte, mais especificamente da Cerâmica e Modelagem, tendo como base minha prática como professora desta oficina, a qual se estendeu até o ano de 2009. Desde o início deste trabalho recebemos amplo respaldo da diretoria a qual nos forneceu apoio estrutural e financeiro para a realização da oficina e para o suprimento de materiais tais como argila, esmaltes e realização da queima, processo mais dispendioso.

Conheci a escola em 2003, quando iniciei um estágio de observação obrigatório para as disciplinas de licenciatura da Faculdade de Educação da USP. Identifiquei-me imediatamente com sua proposta, não apenas em termos conceituais, mas pelo cuidado e respeito à condição humana dos alunos que norteia e fundamenta a ação educativa ali desenvolvida.

² Núcleo Aprendizagem e Desenvolvimento. <http://www.nucleoap.com.br/>

Os participantes desta pesquisa são conhecidos meus de longa data e por isso não faz sentido me restringir e me pautar nas meras descrições das etiologias de sua deficiência para definir estes sujeitos. Mais vale o conhecimento que tenho das pessoas que são, elemento que orientou nosso trabalho na oficina. Desta forma conheço os alunos desta escola há alguns anos, o que permitiu a criação de vínculo necessário para pensar uma ação educativa como esta. Mais do que alunos, são meus amigos e também, meus mestres, pois me ensinaram muito ao longo desta caminhada.

O Núcleo – Aprendizagem e Desenvolvimento³ desenvolve propostas educativas que desejam contribuir com idéias e ações que possam articular discurso e ação, através de uma ressignificação da concepção de escola de Educação Especial.

Difere-se da Escola de Educação Especial tradicional constituída no modelo médico-pedagógico e terapêutico a qual baseia suas intervenções somente nos aspectos deficitários e negativos do aluno. Estas instituições adotam um enfoque psicométrico para a promoção da aprendizagem, ao utilizarem testes psicológicos e exames fisiológicos que acabam por nortear a organização da estrutura do plano de trabalho a ser desenvolvido.

Os profissionais do Núcleo – Aprendizagem e Desenvolvimento têm seu trabalho voltado para o âmbito educacional, acreditando que as diversas experiências sociais, oferecidas no ambiente escolar, contribuem para a formação do sujeito, respeitando o compasso de seu desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo.

Esta instituição preconiza que a Escola de Educação Especial não está a serviço da segregação do aluno deficiente, quando busca não compará-lo com a pessoa normal, aceitando e reconhecendo as diversas peculiaridades existentes em qualquer ser da espécie humana. Esta instituição parece compreender que as pessoas apresentam um curso de desenvolvimento diferenciado, e portanto, as diferenças precisam ser consideradas no ato de aprender.

A meta do Núcleo – Aprendizagem e Desenvolvimento é construir um trabalho que possa atender às particularidades de cada aluno, ampliando as possibilidades de desenvolvimento dos mesmos, desenhando caminhos junto com eles, para que possam assumir sua posição na sociedade, de acordo com as próprias perspectivas, desejos e possibilidades, de forma atender as necessidades individuais, respeitando a condição de

³ Proposta Pedagógica da escola Núcleo – Aprendizagem e Desenvolvimento desenvolvida por Sandra Ferrini e Sonia Maria do Carmo no ano de 2006.

sua existência humana. Para isso se faz necessário uma educação que capacite o aluno a fazer escolhas.

O Núcleo – Aprendizagem e Desenvolvimento não pretende ser uma escola de Educação Especial que recupere condições, mas pretende, sim, ser uma escola de Educação Especial que esteja centrada na condição humana.

Dessa forma, o currículo não pretende focar apenas o desenvolvimento cognitivo. As percepções e emoções também serão levadas em consideração, de modo que o aluno possa compreender e significar a realidade a sua volta, a partir do seu olhar.

São as abordagens teóricas sócio-construtivistas, sobre desenvolvimento e aprendizagem, que sustentam a concepção educacional da Escola. Essas teorias, embora sustentadas por premissas diferentes, procuram compreender a constituição do sujeito na sua totalidade e contribuem para entender a aprendizagem como processo, considerando o ‘conhecimento’ enquanto construção efetuada através das experiências vividas pelo aluno, o qual torna-se agente do seu processo. A operação dos mecanismos de funcionamento da inteligência é própria do sujeito, no entanto, trata-se de um processo interativo e social. Fazer junto permite a todos os alunos como também ao educador adquirir novos instrumentos para a atividade de pensamento. O processo ensino-aprendizagem deve ser marcado pela escuta das reais demandas do aluno, o que implica em colocar-se no lugar do outro, permitindo a construção de vínculos. A aprendizagem significativa implica em realizar a tarefa de ensinar considerando os aspectos cognitivos enlaçados aos aspectos subjetivos; acolher e desafiar ao mesmo tempo.

O tema de minha pesquisa buscou delinear a natureza da prática pedagógica em Arte para pessoas com necessidades educacionais especiais, de modo a contribuir para o aprimoramento do ensino da Arte para alunos com deficiência intelectual. Em vista de uma pesquisa realizada no cotidiano e espaço de uma instituição especializada, optamos por utilizar a metodologia *pesquisa-ação*. A pesquisa-ação apresenta-se como possível metodologia experimental para transformar os profissionais da educação em pesquisadores reflexivos de sua prática profissional, abrindo campo de trabalho para que os professores possam atuar como investigadores em sua sala de aula com seus alunos. Esta metodologia tem sido elegida nos últimos anos no Brasil na formação de professores que passam a atuar como “*co-protagonistas nos processos de auto-*

formação”⁴ e tornam-se “*colaboradores, interlocutores, co-autores*”⁵ de sua prática educativa. Jesus (2008) em seu artigo sobre a utilização da pesquisa-ação em Educação Especial atesta que esta metodologia promove “*uma ação deliberada de mudança, ou seja, uma nova inscrição do pesquisador, uma outra postura diante do conhecimento e um novo lugar de/para os que estão na prática*”.⁶ A pesquisa-ação, segundo este autor, permite ao professor

*sair de seu isolamento, intensificando o diálogo com o conhecimento, para o exercício da reflexão crítica, ressignificando a relação entre os saberes da prática e o conhecimento da área fazendo, assim, a produção do conhecimento para o exercício da reflexão coletiva no âmbito da escola e das esferas mais amplas.*⁷

Almeida (2008) evidencia que na área de Educação Especial “*há um número reduzido de pesquisas de intervenção, ao contrário das pesquisas de levantamento, que somam a grande maioria*”⁸. A autora aponta que até 1987 há escassez de estudos experimentais na área de Educação Especial e afirma que “*se fizermos uma análise temporal desses estudos, vamos verificar que pesquisas sobre produção científica na área de educação especial vem há vinte anos mostrando escassa produção de pesquisas que abordam estudos de intervenção na área.*”⁹

A autora explicita a responsabilidade da área de Educação Especial na produção e investigação de métodos, técnicas e procedimentos especiais que promovam a aprendizagem e questiona sobre o tipo de pesquisa capaz de “*investigar a eficácia de procedimentos diversos para o ensino de pessoas com deficiência*”¹⁰.

Certa vez conheci uma senhora chinesa, dona de um restaurante, que tinha lindos bordados pendurados em sua parede. Contou que eram trabalhos que havia feito quando ainda moça no tempo em que vivia na China. Eram de fato obras muito delicadas, feitas com fio de seda, repletas de detalhes multicoloridos. Após este relato, com a face triste, desabafou não poder mais envolver-se com este tipo de trabalho manual. Segundo suas

⁴ JESUS, D.M. O que nos impulsiona a pensar a pensar a pesquisa ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas mais inclusivas? In: III Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, São Paulo, ago. 2007, p. 139

⁵ Ibidem, Loc. Cit.

⁶ Ibidem, Loc. Cit.

⁷ Ibidem, p.142

⁸ ALMEIDA, Maria Amélia. Algumas reflexões sobre a pesquisa-ação e suas contribuições para a área da educação especial. In: Educação Especial: diálogo e pluralidade. BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 173

⁹ Ibidem, Loc. Cit.

¹⁰ Ibidem, loc.Cit.

palavras as bordadeiras devem conservar a pele dos dedos lisa e delicada da juventude, algo que, infelizmente não pode preservar, após sua vinda para o Brasil, quando começou a trabalhar com sua família em empregos braçais dos mais diversos.

Esta imagem ilustra-me talvez o objetivo de meu trabalho com Arte junto a alunos com deficiência. Acredito que metodologias e referenciais teóricos não substituem o trabalho mais sensível de um professor que deseja conhecer, aprofundar e manter uma relação amorosa com seu ofício. É necessário refinar o olhar, a sensibilidade, o contato para aprimorarmos a qualidade da interação humana que deve estabelecer-se. Em compensação a uma postura mais técnica e objetivista, necessária para coletar dados e produzir resultados, o professor não deve esquecer-se de que está diante de pessoas que devem ser respeitadas em sua integridade humana. Penso que é preciso que não percamos de vista a dignidade e o cuidado com o ser de cada pessoa, enquanto dimensão original que se expressa no contato e no convívio com o outro.

Parece-me importante ressaltar que a principal característica da aprendizagem de pessoas com deficiência é priorizar suas necessidades específicas. Por isso, mostra-se um tanto suspeito aportar em uma sala com alunos com deficiência previamente munida de planos e conteúdos previamente sistematizados, pois é no contato, na convivência, na proximidade com estes alunos que podemos conhecer suas especificidades e construir um trabalho educativo. Seremos capazes de compreender como um indivíduo aprende conhecendo-o na interação que este realiza com os meios e as linguagens artísticas.

Conhecer o outro demanda tempo, sensibilidade apurada, abertura, neutralidade. Exige nos colocarmos em seu lugar e observá-lo. A capacidade de observação, neste caso, requisita nos desvencilhar de nossos cárceres intelectuais, nossos conhecimentos prévios, preconceitos e pré-julgamentos. Trata-se de um exercício de suspensão que pretende nos conduzir ao abandono de nossos entendimentos prévios e desanuviar nosso olhar dos rígidos esquemas que condicionam nossa percepção e relação com a realidade.

Acredito que a Arte não só possui um elevado valor educacional, mas transcende este âmbito, ao permitir que o indivíduo possa atingir modos de expressão universais da alma humana, bens acessíveis a qualquer um de nós. Refiro-me em especial à relação que podemos fazer entre Arte e seu fazer com a idéia de Felicidade, para os gregos antigos, um bem que se constitui enquanto finalidade suprema da existência.

Pergunto-me neste momento como a Arte pode nos levar a experienciar a Felicidade? Como a Arte nos permite sermos mais felizes?

Para Aristóteles em sua *Ética a Nicômacos* a felicidade era tida como meta final da vida humana, *o melhor, mais belo e mais agradável dos bens*, podendo ser obtida por atividades capazes de conciliar e proporcionar de modo simultâneo prazer e conhecimento, meios através dos quais o homem seria capaz de acessar estados de ser mais plenos. Embora tais conceitos pareçam muito abstratos e distantes de nossa realidade atual, visto a relatividade de valores em que o cenário pós-moderno nos coloca (não sabemos mais dar sentido a nossas vidas, não somos mais capazes de dar prioridades a nossa existência, ou ainda somos tomados por uma alienação, tédio e angústia que nos direciona a buscar bens meramente materiais e não duradouros, destituídos de valores humanos mais profundos) sinto necessidade de utilizá-los, resgatá-los e atualizá-los para compreender os objetivos e dinâmica das aulas em nossa oficina de cerâmica, visto que as linguagens artísticas em geral, são por definição vias de conhecimento sensíveis e práticos, assim como constituem –se enquanto atividades, capazes de mobilizar em nós experiências de prazer derivadas do ato de criar.

Ao longo de quatro anos e meio de trabalho na oficina tivemos como objetivo orientar nossos alunos a desfrutar do fazer artístico enquanto linguagem capaz de proporcionar a exploração e concretização do universo simbólico, imagético e subjetivo dos alunos, do adentramento em seus sentimentos e emoções, da utilização e desenvolvimento de recursos cognitivos indispensáveis ao ato de conhecer, como também na ampliação de repertório acerca das principais representações artísticas no universo da Cerâmica.

Desta maneira, nossos alunos puderam beneficiar-se da Arte enquanto atividade capaz de dar um sentido prazeroso ao ato de conhecer. Além de ser, indubitavelmente, uma disciplina de grande valor educacional, a Arte permite vivenciar genuínos momentos de felicidade, porém não uma felicidade que nos acomete de forma súbita e por acaso, externa e sem razão específica, um mero instante de contentamento fugaz, mas um estado que se alcança como fruto de um longo e extenso trabalho, como seqüência de ações que agregam valor às atividades nas quais investimos e dispomos nossos mais nobres sentimentos e segredos, um laborioso exercício da alma, conquista erigida no passar do tempo, bem supremo que quanto mais atualizado e repetido, mais simples, espontâneo e consciente se torna, sem que no entanto se perca na simplicidade a complexidade e profundidade desta experiência.

Sinto que os trabalhos realizamos nos últimos tempos em nossa oficina são um exemplo concreto deste pensamento. O progressivo domínio e refinamento dos alunos

nas técnicas e procedimentos que constituem a Arte da Cerâmica permitiu-os experienciar seu processo criativo de maneira mais fluida e natural, menos ansiosa e tensa, em vista da assimilação de tantas aprendizagens e habilidades, mais prazerosa, pelos resultados obtidos, pelo sentido e significado que adquiriu o ato de dar forma ao barro. A felicidade é uma escolha voluntária, e vejo que nossos alunos optaram de forma deliberada pelo belo nos objetos que produziram. Não se trata aqui de uma beleza consensual, medida em parâmetros fixos, beleza de fácil arrebatamento, mas aquela que brota do aperfeiçoamento da confiança em auto-expressar, em auto poetizar-se, em manifestar aquilo que nos pertence por inteiro e que nos é mais precioso, a verdade de cada um.

Gostaria de relatar aqui a transcrição de um sonho que tive em outubro de 2008 e que ilustra com fidelidade meus sentimentos em relação ao trabalho desenvolvido na oficina de Cerâmica até os dias de hoje.

Estou em alto-mar, conduzindo uma jangada, sobre um oceano agitado, altas ondas modulam a navegação da embarcação. Atrás de mim, na mesma embarcação, estão os alunos da oficina de Cerâmica do Núcleo. Em certo momento, avisto terra firme. Vou remando em direção a este ponto, parece-me seguro aportar por lá. Estamos quase chegando, os alunos querem descer, mas eu os impeço, ainda estamos sobre a água. Vou puxando a barca até chegarmos a areia. Todos descem alegres. Sinto-me tranqüila.

Tais imagens ajudam-me a refletir sobre a ação mediadora por mim desenvolvida e podem contribuir para elucidar as finalidades e objetivos de minha atuação como educadora no respectivo contexto.

Os sonhos consistem em importantes recursos para a construção de minha identidade como professora, assim como, valiosa manifestação de meu universo simbólico e afetivo, rica expressão dos mais variados significados que permeiam o contexto pedagógico em questão.

Espelham nossos sentimentos, desejos, medos, conflitos, objetivos, concretizações. Dentre tantos outros exemplares de minha atividade onírica, selecionei este que aparece aqui exposto, para compartilhar este universo tão profundo e misterioso, e que nos aparece por meio desta linguagem para ser, justamente, decifrado por nossos corações e mentes. Segundo Marie-Louise Von Franz

*Os sonhos tocam as costas, aquilo que não se pode ver, e é preciso ficar de cabeça para baixo, por assim dizer, para entendê-los. Os sonhos costumam tocar nosso ponto cego. Eles nunca nos dizem o que já sabemos, mas o que não sabemos...*¹¹

A imagem evocada neste sonho serve-me como metáfora capaz de desvelar um possível significado sobre o processo de ensinar, o qual de certa maneira, assemelha-se ao ato e relação de conduzir e se deixar ser conduzido.

No sonho, estamos em alto mar, um lugar de imensidão desconhecido, onde uma viagem inicia-se. O espaço aberto desdobra-se na possibilidade de rotas infinitas, não sabemos que sentido devemos tomar. Nossa embarcação representa o espaço concreto, visível da oficina, mas compreende também todo o universo invisível que permeia nossas atividades e que toma forma material nos trabalhos que produzimos.

Estar em mar aberto é o iniciar, e ao mesmo tempo, é estar circundado pela totalidade que representa a infinidade de possibilidades a seguir, as quais permanecem ainda sem contornos nítidos. Altas ondas nos acometem, num primeiro instante, representam obstáculos e desafios, mas fazem parte do próprio processo de aprender a ensinar, aprender a conduzir o outro no seu caminho de conhecer. Nos entremeios da turbulência, momentos de confusão são oportunos por indicarem a necessidade de um caminho, movimento este que nos leva a, finalmente, avistar “*Terra Firme*”. Encontramos um fundamento, uma base sólida, construída, gradativamente, no nosso remar, o que dito de outra forma, nos mostra que estamos mais conscientes do que fazemos, há luz nas nossas idéias, há sentido nas nossas ações, existe solo que sustenta este fazer que é conduzir o outro a ser si mesmo, a encontrar-se mais plenamente.

Ao perseguirmos, eu e os alunos, esta direção (os vulgos dizeres aqui bem se aplicam, estávamos desde o início “*todos no mesmo barco*”) vamos nos constituindo enquanto participantes e cúmplices deste processo de navegar rumo a um estado de maior consciência de si. Somos, ao mesmo tempo, parte do grupo itinerante, mas simultaneamente, entes únicos, na solitária e vital construção de nossa singularidade e identidade, nos diferenciando por meio da linguagem artística.

Finalmente, os alunos podem ansiosos, pisar com seus próprios pés na areia e desenhar nela pegadas de sua própria trilha, o que significa dizer, que já possuem suficiente independência e conhecimentos para vivenciarem com autonomia essa

¹¹ VON FRANZ, Marie Louise. O caminho dos sonhos. Editora Cultrix. São Paulo, 1988.

experiência. Quanto a mim, aportar significa serenidade! Serenidade, que aos poucos vamos adquirindo em nossa experiência ao obtermos maior capacidade de deliberação acerca de nossos propósitos, o que não significa, termos certeza de tudo, estarmos absolutamente cômnicos, mas sim, sermos capazes de assumir as escolhas que fizemos, e transformá-las em guias para nossa rotas.

Esta narrativa, um tanto quanto homérica, não esgota a complexidade de todos os elementos presentes no sonho (há tantas formas de conhecê-lo!). São apenas uma amostra, uma lente de aumento que cumpre a função de auxiliar-me a compreender nosso trabalho, mas acaba por ser útil em resumir, poeticamente (pois é função dos sonhos preencher nosso cotidiano de uma pitada de lirismo) nossa concepção sobre os significados que possui a educação por meio da Arte realizada em nossa oficina de Cerâmica.

Através da Arte, o indivíduo pode, de uma forma inédita, utilizar-se dos signos pertencentes ao universo cultural em que está circunscrito ou, ainda, dos signos oportunizados pelo ambiente educacional a que pertence para dar forma à instâncias de seu íntimo tais como afetos, desejos, imagens que permaneciam sem meios para serem comunicados. É através dos códigos culturais que pertencem a um determinado grupo social, que podemos constituir nossa subjetividade e singularidade, devolvendo a este mesmo grupo, por meio do trabalho de criação, nossa própria imagem, única e autêntica, derivada, no entanto, de um substrato comum. Por sentir-se integrado, pertencente ao amplo oceano do qual todos nós fazemos parte, o indivíduo pode, por esta mesma razão, tornar-se hábil em trilhar outros modos de ser e estar na realidade, mais consciente de suas possibilidades de existência, de maneira a configurar-se sua autêntica experiência no mundo.

Esta vivência em meu sonho resulta em um estado de alegria e contentamento, índice deste processo de autêntico encontro consigo mesmo, valor tão obscurecido nos dias de hoje pelas camadas de entulho despejadas pela industrial cultural, a qual ao ditar padrões de comportamento e aparência, sufoca e obnula este aprofundamento no modo de ser da cada um, este burilar que é se conhecer por dentro, privando-nos de saborearmos de um prazer tão singelo, e ao mesmo tempo, tão necessário e vital.

Metodologia

Optamos por utilizar a metodologia educacional *Pesquisa-Ação* enquanto perspectiva epistemológica e metodológica que contribui para a formação continuada e para a reflexão da atividade educativa. Trata-se de método de natureza qualitativa capaz de guiar a pesquisa realizada em uma instituição de ensino, por meio da qual o pesquisador pode realizar intervenções diretas no meio investigado, ação que, neste contexto, torna-se o próprio objeto de estudo. Para Jesus (2007)

Adentrar no cotidiano de um espaço escolar e constituir relações é uma tarefa gradual e lenta, exigindo do pesquisador muita paciência, cautela e ética nas relações. As mudanças nas práticas, também, são gradativas, permeadas por movimentos de idas e vindas, o que constitui num dos elementos desafiadores do fazer¹²

A pesquisa-ação contribui para a construção de conhecimentos para um ensino de melhor qualidade ao colaborar para reflexões auto-transformadoras acerca do trabalho docente e da prática pedagógica.

Trata-se de método apropriado para o contexto educacional, permitindo ao pesquisador atuar de maneira direta sobre seu objeto, através de sua intervenção pedagógica e, gradativamente, construir conhecimentos derivados destas ações tendo como ponto de partida a documentação que nos oferece o registro vivo desta experiência. A *Pesquisa-Ação* é, portanto, baseada na premissa de que toda ação educacional alimenta-se de uma prática que deve ser fundamento para reflexão, crítica e discussão das intervenções educacionais realizadas, possibilitando-nos por meio do entendimento do material selecionado e das descrições elaboradas das situações de ensino, significar e atribuir sentido ao trabalho proposto, tornando-nos mais conscientes de nossa prática. O pesquisador ocupa, neste sentido, um lugar ativo e participativo na produção de novos conhecimentos no contexto em questão.

¹²JESUS, D.M. *O que nos impulsiona a pensar a pensar a pesquisa ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas mais inclusivas?* In: III Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, São Paulo, ago. 2007, p.21

Sujeitos

Os sujeitos envolvidos são alunos adultos com deficiência intelectual que participaram da oficina de Cerâmica de uma escola especial particular de São Paulo, durante o período que compreende os anos de 2005 a 2009, atividade de caráter extra-curricular com frequência de uma vez por semana e duração de duas horas. São ao todo cinco sujeitos circunscritos em uma faixa etária entre 20 e 30 anos.

Instrumentos

Como meios de registro adotou-se relatórios de planejamento de atividades propostas em aula e relatórios de avaliação de desempenho dos alunos confeccionados semestralmente e compartilhados e discutidos com os pais e responsáveis. Optou-se ainda por utilizar o registro em vídeo das aulas, como um meio capaz de coletar situações práticas de ensino. O material áudio-visual, neste sentido, nos fornece registro fidedigno para a compreensão do fenômeno estudado, de modo a nos fornecer informações acerca dos elementos presentes no percurso de ensino e aprendizagem realizado neste contexto, tais como reações e respostas às propostas de ensino ali realizadas, assim como os comportamentos, ações, expressões dos alunos durante período prolongado de tempo, o que nos permite obtermos uma noção processual, e não apenas o registro pontual de intervenções isoladas e eventuais. A captação destas situações é, portanto, imprescindível para a reflexão e compreensão deste trabalho, assim como indispensável para alimentar e suscitar subseqüentes proposições de ensino, tornando o pesquisador sujeito ativo e participante de sua própria atuação. Utilizou-se ainda a fotografias dos trabalhos plásticos realizados pelos alunos, conjunto de imagens que torna visível a produção material empreendida e indica a trajetória de criação dos participantes, ao representar a realização concreta das concepções pedagógicas propostas. Recorremos ainda como fonte de informação adicional a documentos escolares dos alunos fornecidos pela escola tais como prontuários, diagnósticos, histórico escolar.

Procedimentos

As aulas e situações de ensino foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Procedeu-se a seleção de trechos mais significativos. Durante todo o período de realização da pesquisa fizemos registro fotográfico dos trabalhos produzidos. Com apoio de arcabouço teórico e os dados coletados ao longo desta pesquisa, pudemos confeccionar reflexões sobre a experiência realizada, e tecer conclusões a respeito da pesquisa empreendida.

Cuidados éticos

Esta pesquisa foi para todos os efeitos considerada como de **risco mínimo**. As imagens realizadas no espaço da instituição e veiculadas em formato de portfólios digitais, estão acompanhadas de *Termo de Consentimento* assinados pela direção da escola onde realizamos a pesquisa. As descrições de aula, obtidas a partir de registro em vídeo preservam a identidade dos participantes, mantendo-os no anonimato. Outros dados referentes a documentos consultados, tais como prontuários, foram mantidos em situação de privacidade. Podemos ainda constatar a produção de **benefícios imediatos** para os sujeitos participantes, pois trata-se de um trabalho reflexivo, que pretende significar e construir conhecimentos acerca do fenômeno estudado. Oferece ainda contribuições a comunidade acadêmica e a profissionais envolvidos na área de educação especial, por dispor de conhecimentos acerca de possíveis meios para o trabalho com arte junto a alunos com necessidades educacionais especiais.

1. Uma introdução acerca da perspectiva teórica walloniana

A obra teórica de Wallon destaca-se, dentre outros modelos teóricos no campo da Psicologia ao nos fornecer um olhar diferenciado sobre o indivíduo, visto em sua totalidade e singularidade, a qual se constitui e se expressa, segundo o autor, na relação do homem com as variadas experiências proporcionadas pelo meio social e cultural em que vive.

Para Galvão (2002) a partir da idéia de psicogênese da pessoa completa, o autor opõe-se a usual postura própria à tradição da psicologia de sua época, eficaz em “selecionar um aspecto do ser humano e isolá-lo do conjunto”¹³. Pelo contrário, parece engajado em edificar “uma perspectiva abrangente e global”¹⁴ propondo-se a investigar a criança “nos vários campos de sua atividade e nos vários momentos de sua evolução psíquica”¹⁵ a fim de compreender o desenvolvimento em seus domínios afetivo, cognitivo e motor e privilegiar a articulação destas dimensões com o contexto social, ou seja, as relações estabelecidas com o meio, a história de vida do sujeito, assim como, com as condições orgânicas e geneticamente herdadas por cada indivíduo.

Seu método de pesquisa denomina-se de *análise genética comparativa multidimensional*, o qual consiste em compreender o desenvolvimento da criança a partir da análise comparativa entre o comportamento de crianças de distintas épocas e culturas, indivíduos normais e patológicos, assim como, entre crianças e animais.

A fim de abranger o estudo integrado do ser humano o autor formula a noção de *campos funcionais* (movimento, conhecimento, emoção e pessoa) os quais abarcam as dimensões motoras, afetivas e cognitivas que constituem a realidade psíquica do sujeito.

Estes campos apresentam-se no início da vida em um estado de sincretismo, indiferenciados, amalgamados em um todo único, e caminham para a diferenciação conforme o processo de maturação orgânica e socialização estabelecidos ao longo do desenvolvimento. A noção de *campos funcionais* criada por Wallon “são, então *constructos ou conceitos que a teoria se vale para descrever e explicar a vida psíquica; são recursos abstratos de análise para identificar, para separar didaticamente o que na*

¹³ GALVÃO, I. *Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. São Paulo: Vozes, 2002, p. 23

¹⁴ *Ibidem*. Loc. Cit.

¹⁵ *Ibidem*, p. 11

realidade concreta é inseparável: o indivíduo”¹⁶ . Vale dizer que tais domínios apresentam-se durante a vida indissociáveis e em plena e contínua interação. Seu contínuo amadurecimento e especialização culminam na formação de um quarto campo funcional, *a pessoa*.

O movimento de constituição da *pessoa* obedece ao princípio de *integração funcional* e pode ser resumido enquanto a tendência do psiquismo em formar um conjunto único, um sistema completo, composto da configuração singular dada na relação entre os componentes motor, intelectual e afetivo e dos fatores determinantes orgânicos e sociais que se formam em cada fase da vida (em cada período o arranjo entre estas dimensões reflete tanto as condições dadas pelo ambiente e as características orgânicas atuais, quanto às possibilidades e necessidades de interação do indivíduo). Em suma, cada etapa constitui-se em um tipo específico de comportamento e disposição mental presentes no sujeito.

A *pessoa* constitui-se enquanto princípio organizador da evolução psíquica e manifesta-se na formação da singularidade de personalidade de cada ser, atingindo seu ápice na tomada de consciência objetiva de si e conquista de autonomia, resultando na unificação da dimensão corporal e psíquica frente às relações com o ambiente.

Wallon atribui grande peso à dimensão orgânica, ao colocar que a alternância e dinâmica dos vários *campos funcionais* somente ocorre na articulação com o curso natural de amadurecimento e de maturação de estruturas neurológicas e crescimento dos órgãos físicos. Os fatores orgânicos atuam como *princípios funcionais* responsáveis por determinar uma seqüência razoavelmente previsível para o curso de desenvolvimento. Embora sejam leis relativamente constantes, há de se esperar variações dadas por outros elementos e fatores presentes. Para Wallon “*toda função psíquica supõe um equipamento orgânico*”¹⁷ e ainda “*o homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto a uma dupla história, a de suas disposições internas e a das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência*”¹⁸. Os fatores orgânicos determinam de início a seqüência e duração das etapas de desenvolvimento, porém, segundo Galvão (2002) autora muito bem sucedida na atualização crítica das principais idéias do sistema teórico de Wallon

¹⁶ MAHONEY, A. A. *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2004, p. 16

¹⁷ GALVÃO, I. *Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. São Paulo: Vozes, 2002, p. 29

¹⁸ *Ibidem*, Loc. Cit.

Mais determinante no início, o biológico vai progressivamente cedendo espaço de determinação ao social (...) a influência do meio social torna-se muito mais decisiva na aquisição de condutas psicológicas superiores, como a inteligência simbólica. É a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos para sua evolução. O simples amadurecimento do sistema nervoso não garante desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas. Para que se desenvolvam, precisam interagir com alimento cultural, isto é linguagem e conhecimento.¹⁹

As leis que norteiam o aparecimento de comportamentos e reações são ditadas pelo amadurecimento do sistema nervoso. Os fatores orgânicos são responsáveis por fixar a seqüência das etapas de desenvolvimento, embora sofram alterações e variações de circunstâncias do meio e da existência individual.

Quanto aos determinantes sociais, sua teoria assume caráter interacionista. Trata-se de se considerar a realidade concreta do indivíduo em sua “*existência cotidiana, encravada em uma dada sociedade, numa dada cultura, numa dada época*”²⁰. A noção de interação ocorre no início da vida a nível pré-verbal, ou seja, é realizada em primeira instância pelas sensibilidades internas e, posteriormente, pela emoção e pela expressão gestual. Com o advento da linguagem, a interação é suplantada pela troca interpessoal e pelo contato com os produtos da cultura.

Em oposição às condições teóricas generalizantes e ideais, Wallon enfatiza a necessidade de pensar o homem em seu contexto particular, priorizando as especificidades de interação deste sujeito e seu ambiente próprio, pois “*os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura, formam o contexto do desenvolvimento.*”²¹.

Este aspecto de sua perspectiva nos alerta para a ingênua tentativa de nos apropriarmos de uma teoria sem levarmos em conta a realidade local em que estamos inseridos. Para Wallon a noção de meio inclui a esfera interpessoal e cultural, ou seja, as relações humanas e o conjunto de técnicas e conhecimentos produzidos pelo homem.

Podemos observar neste ponto a preocupação do autor em pensar sobre o homem em seu aspecto universal, porém sem desconsiderar sua existência particular. Segundo as próprias palavras de Wallon (2005)

¹⁹ Ibidem, p. 41

²⁰ MAHONEY, A. A. A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2004, p. 15

²¹ GALVÃO, I. *Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. São Paulo: Vozes, 2002, p. 40

O plano segundo o qual cada ser se desenvolve depende, portanto de disposições que ele tem desde o momento da sua primeira formação. A realização desse plano é necessariamente sucessiva, mas pode não ser total e, enfim, as circunstâncias modificam-na mais ou menos. Assim, distinguiu-se do genótipo o fenótipo, que consiste nos aspectos em que o indivíduo se manifestou ao longo da vida. A história de um ser é dominada pelo seu genótipo e constituída pelo seu fenótipo.²²

O processo de desenvolvimento ocorre ao longo de toda a vida do indivíduo, e desta forma, nosso amadurecimento dá-se continuamente. A sistematização de fases e etapas que compreendem a lactância, infância, puberdade e idade adulta servem-nos de parâmetros para compreendermos a relação entre a criança e seu ambiente em cada um destes momentos de modo a contextualizar este processo, o qual não deve ser visto de maneira isolada de seus condicionantes externos.

Wallon estabelece ao todo cinco ciclos e os denomina respectivamente: *impulsivo-emocional* (zero a um ano), *sensório-motor e projetivo* (um a três anos), *personalismo* (três a seis anos), *categorial* (seis a onze anos), *puberdade e adolescência* (onze anos em diante). Cada fase expressa a necessidade constante do ser de reorganizar-se a partir de seu contato com as demandas sociais externas e condições orgânicas internas (resultantes das disposições genéticas manifestas) sejam estas inscritas dentro dos padrões de normalidade ou referentes a síndromes e deficiências adquiridas. A passagem de uma fase para outra é marcada de crises e conflitos, vistos enquanto a necessidade do psiquismo e do organismo de reconfigurar-se diante das condições e aquisições operadas nas fases anteriores, com as necessidades e demandas de uma nova fase.

Em cada período já citado os *campos funcionais* sofrem gradativa diferenciação e especialização, em uma trajetória que não se propõe linear, mas, pelo contrário, é marcada, pela predominância em cada período da vida, de um campo em relação ao outro (ora a afetividade ocupa lugar de destaque, ora a inteligência consome maior carga de energia psíquica para seu amadurecimento). Wallon denomina esta alternância de *predominância funcional*, princípio que expressa a evidência e destaque de um dos campos em cada uma das fases citadas. Observamos, por exemplo, que na fase *impulsivo-emocional* assistimos a predominância da emoção, responsável pela

²² WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Edições 70, 2005, p. 50

expressão da dimensão fisiológica e comunicação da criança com o seu meio. Já na *fase categorial* a inteligência assume maior carga de atividade, quando o sujeito está inteiramente voltado para o conhecimento e exploração da realidade externa. As fases mais atuais incorporam as conquistas efetuadas pelos momentos anteriores e utiliza estas aquisições a favor do desenvolvimento de novas funções.

O psiquismo seria para Wallon uma verdadeira realidade movediça, repleta de constantes contradições, retrocessos e transformações (a passagem de uma fase para a outra é marcada por momentos de conflitos e crises que propulsionam o desenvolvimento). Segundo suas próprias expressões trata-se de movimentos de “*fluxo e refluxo*”²³, a cada etapa emergem, progressivamente, “*formações novas da vida mental*”²⁴. Afirma ainda que o “*desenvolvimento da criança não se faz por simples progressos que iriam sempre no mesmo sentido. Apresenta oscilações (...) alternâncias*”²⁵ e a seguir conclui “*Assim se escalonam desde as funções mais fisiológicas ou elementares até as funções mais múltiplas, as mais complexas*”²⁶.

A noção de alternâncias, de direções que se opõe com a finalidade de integração, leva-o a identificar orientações diversas para o crescimento, “*fases de orientação alternativamente centrípeta e centrífuga*”²⁷. Ora o sujeito está voltado para o “*estabelecimento das suas relações com o exterior*”²⁸ próprios aos mecanismos de adaptação, conhecimento e “*reação ao meio*”²⁹ (direção centrípeta), ora está marcado por um movimento de “*íntima elaboração*”³⁰ (direção centrífuga), quando o sujeito dirige-se para suas próprias atividades e despende suas energias para a realidade psíquica interna.

É necessário ressaltarmos um ponto que nos parece central em sua teoria, seu comprometimento em articular os campos da pedagogia e psicologia. Seu empenho em compreender o psiquismo humano não se constitui enquanto a mera formulação de um sistema teórico explicativo para este fenômeno, mas sim enquanto ávido esforço para contribuir com o avanço das práticas pedagógicas de sua época, visto sua experiência como professor (em 1902 forma-se em filosofia e atua como docente no ensino secundário) e atuação constante nos meios educativos (em 1908 conclui o curso de

²³ WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Edições 70, 2005, p. 111

²⁴ Ibidem, Loc. Cit.

²⁵ Ibidem, Loc. Cit.

²⁶ Ibidem, p. 127

²⁷ Ibidem, p. 111

²⁸ Ibidem, Loc. Cit.

²⁹ WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Edições 70, 2005, p. 112

³⁰ Ibidem, Loc. Cit.

medicina, e atua até 1931 como médico em instituições psiquiátricas atendendo crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento).

A experiência com pacientes com lesões neurológicas, vítimas da primeira guerra mundial, soma conhecimentos valiosos para a construção de sua teoria, pois a partir de 1925 funda o *Laboratório de Psicobiologia da Criança* destinado ao atendimento clínico de crianças com deficiências e outros distúrbios. Esta instituição funcionava junto a uma escola da periferia de Paris, o que aproxima seu pensamento e atuação da realidade concreta educacional de sua época. Como podemos constatar a ligação com o contexto educacional faz-se presente ao longo de toda sua trajetória profissional, aspecto que o leva a permear seu estudo acerca do psiquismo humano e do desenvolvimento infantil pela necessidade de entrelaçamento entre psicologia e pedagogia, debruçando-se com vigor e entusiasmo em oferecer contribuições para o campo da educação. Para o autor “a psicologia, por sua vez, ao construir conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil, ofereceria um importante instrumento para o aprimoramento da prática pedagógica”³¹.

É notável seu envolvimento e empenho em aproximar as duas áreas, ação que ganha maior expressão na formulação do plano de reforma do sistema educacional francês *Langevin-Wallon*, projeto minuciosamente detalhado e que, infelizmente não entra em vigor, mas que nos parece ser a “expressão mais concreta de seu pensamento pedagógico”³². Neste sentido o referencial teórico de Wallon é reconhecidamente importante no campo educacional em vista das possibilidades de aplicação pedagógica práticas (conduta esta defendida pessoalmente pelo autor em muitas de suas obras), tornando possível o constante diálogo entre ciência e ação, pesquisa e prática.

Nos próximos sub-capítulos pretendemos conceituar as atividades descritas por Wallon referentes aos conceitos de *campos funcionais* (movimento, afetividade, inteligência e pessoa). Tais conteúdos serão tratados separadamente, respeitando um procedimento didático defendido pelo autor em sua obra *A Evolução psicológica da criança*. Para Wallon (2005)

As necessidades da descrição obrigam a tratar separadamente alguns grandes conjuntos funcionais, o que não deixa de ser um artifício, sobretudo de início, quando as actividades estão ainda pouco diferenciadas. Algumas, porém como o conhecimento

³¹ GALVÃO, I. *Henri Wallon*. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. São Paulo: Vozes, 2002, p. 23

³² *Ibidem*, p. 25

surgem manifestadamente tarde. Outras pelo contrário, surgem desde o nascimento. Existe entre elas uma sucessão de preponderância. Aliás, para reconhecer isto é necessário saber identificar o estilo próprio de cada uma e não nos limitarmos a simples enumeração dos traços que são simultaneamente observáveis.³³

³³ WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Edições 70, 2005, p. 131

2. Os conjuntos funcionais

2.1. O movimento

O *conjunto motor* abrange a dimensão do *movimento* responsável por intermediar a atuação do homem com o ambiente social, o meio físico e os objetos. É resultado da atividade muscular e distingue-se em três tipos descritos a seguir. O *movimento de equilíbrio*, o qual tem a função de exercer compensação e ajustamento ao corpo em atividades variadas tais como engatinhar, ficar de joelhos ou de pé. O *movimento de locomoção* representa a necessidade de deslocamento no espaço. E por fim as *reações posturais* que cumprem a função de efetuar o deslocamento dos segmentos corporais e permitem atitudes expressivas e mímicas, necessitando para tanto da regulação de diferentes graus de tônus muscular que modulam e dão forma determinada aos membros do corpo.

Há dois tipos de função exercidas pelo aparelho muscular. A primeira faz menção à função *cinética*, responsável pelo deslocamento do corpo e de suas partes e alteração de seu posicionamento no espaço. A segunda refere-se à função *tonica* e diz respeito à regulação de tensão e força do tônus efetuada pelo aparelho muscular na execução dos movimentos com a finalidade de fornecer equilíbrio à unidade corporal, permitir a execução dos gestos e conferir consistência e forma determinada ao músculo. A regulação do tônus muscular objetiva a manutenção da “*estabilidade dos gestos e (...) equilíbrio do corpo*”³⁴ e sua variação possui a finalidade de assegurar harmonia “*nas relações entre as forças corporais e as forças do mundo exterior*”³⁵.

Wallon descreve a evolução do *movimento* ao longo da vida e propõe uma seqüência de desenvolvimento desta dimensão que se inicia pelos movimentos reflexos e involuntários (provenientes de sensibilidades internas que causam excitação nervosa e são responsáveis por incitar as trocas com o meio), amplia-se na aprendizagem de movimentos que se tornam, gradativamente, automáticos (são gestos instrumentais que pretendem adequar-se as demandas do meio) e atingem maior refinamento e consciência com a execução de ações voluntárias (os quais supõem a projeção e representação mental do movimento). O desenvolvimento do conjunto motor está relacionado ao progressivo amadurecimento das funções neurológicas (áreas corticais) e cumpre diferentes finalidades em cada idade e fase da vida.

³⁴ GALVÃO, I. *Henri Wallon*. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Vozes, 2002, p. 70

³⁵ GALVÃO, I. *Henri Wallon*. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Vozes, 2002, p.70

O movimento constitui-se na primeira forma de interação com o ambiente por meio da *impulsividade motora* (zero a um ano) manifestação que ocorre durante os primeiros meses de vida quando a atividade psíquica restringe-se a acontecimentos orgânicos e o recém nascido mantém-se em estado de simbiose fisiológica com o meio.

Observamos que a interação da criança com o ambiente é marcada por movimentos involuntários condicionados à atuação do sistema nervoso à nível medular de caráter periférico. Esta espécie de movimento é caracterizada pela impulsividade e automatismo. Trata-se de gestos globais e indiferenciados, sobre os quais o indivíduo pouco possui controle, pois são expressões da imaturidade neurológica e da turbulenta atividade fisiológica interior. O funcionamento do organismo é acionado pela atividade das sensibilidades internas que incitam a satisfação das necessidades fisiológicas. A consciência, nesta fase, constitui-se em mecanismos intero e proprioceptivos que são responsáveis pela atividade motora da criança marcada pelos atos reflexos, impulsivos os quais mobilizam descargas motoras e possuem a função de gerar alívio da tensão proveniente da fome, frio e outras sensações aflitivas. As respostas provenientes do meio a estes primeiros movimentos reflexos constituem o primeiro tipo de contato e comunicação. Neste momento o movimento vai aos poucos adquirindo outra característica, torna-se expressivo. Se no início era apenas uma manifestação fisiológica, adquire, gradualmente, um teor afetivo, constituindo-se a passagem do orgânico ao psíquico. O tônus muscular carregado de emoção cumpre a função de comunicar e afetar o meio.

A aquisição da marcha (a partir do primeiro ano de vida) concede autonomia à criança a qual pode explorar e investigar o meio externo. Esta conquista amplia o campo de intervenção no meio, possibilitando a investigação e exploração do espaço e dos objetos. Com a progressiva maturação da região do córtex cerebral, observamos a aquisição de uma efetiva capacidade de controle voluntário da ação motora. Da pura impulsividade, o movimento caminha para o refinamento e especialização (motricidade voluntária) a qual constitui-se no processo de aprimoramento dos gestos, que de início se adaptam mal às coisas e meios físicos e tornam-se aos poucos “*mais adequados às características do objeto*”³⁶. O ato motor mais primitivo (já descrito acima como motricidade involuntária) evolui para a denominada *atividade circular* (que ocorre entre a idade de um a três anos) na qual a motricidade alimenta-se da mera experimentação e

³⁶ GALVÃO, I. *Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Vozes, 2002, p.73

os gestos são realizados pelo “*gosto e pela repetição, o prazer das coisas reencontradas*”³⁷. O aparecimento dos *movimentos circulares* cumpre a necessidade de coordenar os campos sensório e motor a fim de ajustá-los aos objetos e tarefas exteriores. A obtenção casual de um efeito leva a criança a repetir a mesma ação, em reações circulares. A repetição leva a diversificação do gesto e a descoberta de movimentos casuais que permitem a criança investigar e descobrir as conexões entre seus atos e efeitos. A *atividade circular* consiste na coordenação do sistema sensório motor, possibilitando o ajustamento do gesto ao efeito, refinando os progressos de apreensão, percepção e linguagem. Observamos a organização de ações através da discriminação de diferentes movimentos e efeitos sensoriais (visuais, auditivos e sinestésicos). Nesta fase o movimento é ainda expressivo.

Os *movimentos circulares* são responsáveis por organizar o aparelho sensório-motor sobre as quais se estruturam e se desenvolvem os *movimentos instrumentais* ou *praxias* (que ocorrem por volta dos dezoito meses à três anos a partir da fase sensório-motor projetiva). Observamos o aparecimento do que o autor denomina de *inteligência prática*, quando surgem os gestos *instrumentais*. De uma motricidade desorganizada, manifestam-se no plano sensório-motor ações nas quais o indivíduo realiza “*a discriminação e inventário das qualidades próprias das coisas*”³⁸ onde exige-se a coordenação da função motora com as faculdades de outros campos de percepção sensoriais. Estes gestos exigem para sua execução diversas combinações e exercícios sensório- motores que orientam o conhecimento do mundo físico, como por exemplo, as competências que integram a coordenação das mãos à percepção visual na manipulação e exploração de toda sorte de objetos e de suas qualidades e representam a coordenação mútua dos campos sensoriais e motores que culminam em finalidades funcionais para o cumprimento objetivos de tarefas. O gradual aperfeiçoamento do gesto e seus efeitos leva a aquisição de condutas instrumentais. Nesta fase, há uma intensa exploração sensorial da realidade marcada pela rica diversidade de pegar, desmontar, abrir, descobrir. A especialização motora parece estar estritamente vinculada ao “*ambiente cultural que demanda o aprendizado do uso próprio (cultural) dos objetos. Mas depende também de exercício e maturação das funções nervosas*”³⁹. Tais gestos estão atrelados à aquisição e aprendizagem de condutas práticas, em sua

³⁷ WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Edições 70, 2005, p. 160

³⁸ WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Edições 70, 2005, p.166

³⁹ GALVÃO, I. *Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. São Paulo: Vozes, 2002, p.75

utilização rotineira, usual, instrumental e funcional e fazem parte do repertório de ações que adquirimos nas variadas situações cotidianas que nos exigem diversificadas e variados esquemas motores. No entanto, o autor não nega a possibilidade criativa deste tipo de movimento. Não se trata apenas de esquemas funcionais e objetivos, pois o movimento pode organizar-se “*livremente em seu campo de atividade*”⁴⁰. O autor afirma que “*o ato prático é inventivo, é guiado por uma espécie de intuição plástica que o leva a experimentar e utilizar as qualidades ou propriedades das coisas*”⁴¹ dando origem a novas variações. Para Wallon a *inteligência prática*

se esgota inteiramente nas circunstâncias dos meios que utiliza e nos resultados que produz. Para ela a combinação dos movimentos não é senão a utilização dos recursos atualmente fornecidos pela disposição dos lugares e das coisas. A combinação dos movimentos não exprime outra coisa senão a capacidade de modificar o campo operacional, até fazê-la coincidir com o efeito a obter. Por mais engenhosos que sejam os gestos, sua razão de ser confunde-se com sua execução presente. Seu único significado são suas conseqüências imediatamente visíveis.⁴²

A *inteligência prática* representa a gradual convergência para que os atos motores se assentem às exigências do espaço e as situações da realidade circundante, com forte tendência para a progressiva objetivação dos gestos, o que denota maior controle, consciência e intencionalidade do sujeito sobre suas ações. Segundo Galvão

Com o fortalecimento das condutas voluntárias o sujeito passa a comandar o estímulo, escolhendo o foco de sua atenção ou o sentido de sua ação motora. Assim a criança torna-se mais capaz de se desligar de suas reações espontâneas, imediatas, e de postergar sua ação, realizando atividades que demandam planejamento.⁴³

A partir da consolidação do *movimento instrumental* é possível atingir a aquisição de ações elaboradas no plano ideativo por meio dos *movimentos projetivos*, aquisição que ocorre na fase *pré-categorial* que compreende a idade dos três aos seis anos. O indivíduo passa a pensar o movimento para posteriormente executá-lo. Há dois tipos de *movimentos projetivos*: os *simulacros* nos quais os gestos exercem a função de

⁴⁰ WALLON, H. *Do ato ao pensamento*. São Paulo: Vozes, 2008, p.116

⁴¹ *Ibidem*, Loc. Cit.

⁴² *Ibidem*, p. 115

⁴³ GALVÃO, I. *Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. São Paulo: Vozes, 2002, p.76

presentificar os objetos ausentes, trata-se de uma atividade que envolve a representação de movimentos que pode ocorrer em situações de brincadeira e ocorrem paralelamente à narrativa ficcional (ex. brincar de comidinha sem as panelas) e a *imitação* que consiste na interiorização de um modelo.

O *movimento projetivo* inicia o que Dantas (1992) denomina de transição do *ato motor* para o *ato mental*. Neste momento “o gesto pode, tornar, como que presente o objeto ausente e substituí-lo”⁴⁴, ou ainda, pode evocar situações e ações no nível da representação, conduta que está na base do conhecimento racional, científico como também do conhecimento ritual e simbólico. Da finalidade de atuação no ambiente concreto, o ato motor “de imediatamente eficiente”⁴⁵ e do “manuseio bruto das coisas na simples ação muscular em contato com os objetos”⁴⁶ com o intuito de atingir o meio físico, torna-se ao longo de seu desenvolvimento, “técnico ou simbólico e refere-se ao plano da representação e do conhecimento”⁴⁷.

A soberania do ato mental em detrimento da atuação do ato motor (o segundo vai gradativamente subordinado-se ao primeiro e prestando-lhe apoio para sua realização) permite ao sujeito obter maior autonomia para agir sobre a realidade. O autor dedica a esta passagem (que não se faz linear, mas repleta de retrocessos e avanços) um estudo aprofundado presente em sua obra *Do ato ao pensamento* (2008) onde descreve os conflitos peculiares que marcam este processo.

A partir da idade de seis anos, período que se inicia a *fase categorial*, a atividade tônica adquire maior controle devido à maturação dos centros corticais. Os gestos respondem com maior precisão a ação que se deseja executar. O sujeito é capaz de planejar mentalmente o movimento e prever etapas conferindo maior habilidade na exploração do ambiente. A partir da estabilidade e regularidade do fluxo tônico o indivíduo adquire comando sobre seus gestos, afetando o desenvolvimento de outras áreas da consciência, ou seja, afetividade, percepção e pensamento. Observamos uma maior especialização do movimento, os gestos se tornam mais precisos e localizados, obnubilando a atividade desorganizada e global (*sincinesias*), que impediam o movimento de adequar-se a objetivos externos. Os movimentos são elaborados mentalmente com previsão de etapas e conseqüências.

⁴⁴ WALLON, H. *Do ato ao pensamento*. São Paulo: Vozes, 2008, p.122

⁴⁵ WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Edições 70, 2005, p. 147

⁴⁶ WALLON, H. *Do ato ao pensamento*. Vozes, 2008, p.116

⁴⁷ *Ibidem*, Loc. Cit.

De fato, a necessidade de exploração e conhecimento do ambiente físico, dos objetos e materiais atesta a dimensão cognitiva do movimento e marca as relações intelectuais com o meio. Em diferentes fases e idades podemos identificar relações entre a dimensão motora e mental, pois “*as variações tônicas refletem o curso do pensamento (...) ao mesmo tempo, a função postural dá sustentação à atividade de reflexão mental. Entre ambas há uma relação de reciprocidade*”⁴⁸. Desta maneira, no curso de crescimento, assistimos à gradual internalização do ato motor ao âmbito da representação, visto que “*o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar, o ato mental ‘projeta-se’ em atos motores*”⁴⁹.

Há, portanto, uma origem corporal na posterior aquisição, ao longo da vida, da atividade mental de caráter simbólico e representativo. Para Galvão

Os progressos da atividade cognitiva fazem com que o movimento se integre a inteligência. A criança torna-se capaz de prever mentalmente a seqüência e as etapas de atos motores cada vez mais complexos. Integrado pela inteligência, o ato motor sofre um processo de internalização. Esta possibilidade de virtualização resulta na redução da motricidade exterior.⁵⁰

Vale ainda destacarmos a relação que o autor estabelece entre a dimensão do movimento e a afetividade. Para Wallon a ação motora apresenta-se carregada de teor afetivo. A *motricidade expressiva* não possui mera função instrumental e prática, mas tem a finalidade de veicular a emoção, de modo a modificar e afetar o meio e as pessoas. Há uma relação de reciprocidade entre a qualidade do tônus muscular e a expressão da emoção, pois “*por meio do escoamento do tônus provocados pelos movimentos e gestos*”⁵¹ a emoção encontra um suporte material. Por conseguinte, o ato motor e suas diferentes modalidades está, desde o início da vida, acompanhado a teores graduais de expressividade, a qual evolui de expressões mais impulsivas e desorganizadas até manifestações afetivas cada vez mais elaboradas e mediadas pela cognição.

⁴⁸ GALVÃO, I. *Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. São Paulo: Vozes, 2002, p.71

⁴⁹ *Ibidem*, p.47

⁵⁰ GALVÃO, I. *Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. São Paulo: Vozes, 2002, p.73

⁵¹ DUARTE, M. *Henri Wallon. Psicologia e Educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2000, p. 19

2. 2. A Inteligência

Trataremos a seguir do conjunto funcional dito *inteligência* ou *conhecimento*, visto sua inseparável articulação, no decorrer do desenvolvimento, com o amadurecimento psicomotor, já descrito acima a partir do esclarecimento do funcionamento do conjunto do movimento.

Em relação ao conjunto denominado de conhecimento ou inteligência, os quais se referem ao desenvolvimento da dimensão cognitiva, Wallon identifica dois momentos na atividade mental, o *pensamento sincrético*, típico da primeira infância, e o *pensamento categorial*, o qual começa a emergir na *fase categorial* a partir da idade de seis anos.

O primeiro ano de vida (estágio *impulsivo-emocional*) é marcado pela ausência de fatores cognitivos, em vista da predominância da afetividade enquanto principal instrumento de comunicação com o meio, através do contágio emocional. Os primeiros sinais de cognição surgem a partir de associações que a criança faz de suas ações e as respostas que recebe do meio. As trocas permitem que a criança desenvolva a capacidade de atenção e de antecipação de situações. Desta forma suas ações tornam-se cada vez mais intencionais. A criança começa a desenvolver perícia para interferir em seu meio de maneira intencional.

A aquisição da linguagem que ocorre por de um ano de idade (período *sensório-motor e projetivo* que compreende a idade entre dezoito meses e três anos) apresenta-se como um dos mais importantes aspectos no desenvolvimento da inteligência, permitindo o desenvolvimento da função simbólica e a ampla investigação da realidade.

Neste momento surge o que se denomina de *inteligência prática*, quando o sujeito aprende a nomear, distinguir, comparar e agrupar em classes (cor, forma, tamanho). Até os três anos de idade o campo da inteligência associa-se à dimensão do movimento, o qual por meio da inteligência prática tem a finalidade de adequar-se as circunstâncias exteriores.

Com o advento do *personalismo* (dos três aos seis anos) a esfera cognitiva adquire as características do que Wallon denomina de *sincretismo*, quando o pensamento encontra-se desligado dos objetivos de adequação às situações exteriores. Nesta fase, observamos a predominância da afetividade no comportamento. Nota-se que a consciência encontra-se em estado de dispersão e indiferenciação, influenciando o campo de percepção e conhecimento, os quais permanecem difusos e globais. Prevalece

o caráter lúdico do pensamento, sem o objetivo de ajustamento às circunstâncias exteriores. A percepção desenvolve-se antes das funções cognitivas do pensamento e operam na distinção das qualidades das coisas. O desenvolvimento cognitivo, desta forma, ocorre em primeiro lugar pela percepção, função que se torna mais analítica operando na distinção e categorização dos objetos.

O *sincretismo* é marcado pela *inércia mental*, quando a criança está totalmente absorvida por suas ocupações do momento, sem ter controle sobre mudanças ou fixações sobre elas. A inércia mental distingue-se em duas atitudes, a de *instabilidade* que consiste na reação indiscriminada aos estímulos exteriores e na *perseveração* na qual a criança permanece em uma atividade alheia aos estímulos circundantes.

A linguagem, nesta fase, torna-se um instrumento de expressão, mais do que conhecimento. Neste período é ambígua e polivalente (uma mesma palavra tem diferentes significados) e se exercita pelos exercícios de faz-de-conta para praticar habilidades de representação. Com o repertório oferecido pela cultura é possível adquirir conceitos e vocabulários. A aquisição da linguagem simbólica permite, ainda, o desenvolvimento da noção de temporalidade. As ações não se dão apenas na imediatidade da percepção presente, mas desenrolam-se por lembranças, imagens e representações. O *pensamento por pares* constitui-se enquanto a organização e lógica típica do *sincretismo*, quando a criança não consegue manter uma unidade no pensamento (um objeto, situação ou fato apenas existem em elementos pares). Todo termo reconhecido pelo pensamento agrega-se a um termo complementar, diferente e oposto a ele mesmo. A relação de associação é feita por critérios subjetivos (sensoriais ou que dependem de uma percepção global ou afetiva).

No pensamento sincrético percebemos ainda uma tendência a incomunicabilidade em situações de diálogo, pois os temas afetivos, carregados de peso, impedem o pensamento de estar firmemente voltado para atividades.

O *pensamento sincrético* caracteriza a conduta mental infantil, marcada pela percepção global e indiferenciada da realidade. Para Wallon “*no pensamento sincrético a percepção da realidade (...) não é analítica e conceitual. É global e pessoal.*”⁵². Neste sentido há “*prevalência de critérios afetivos sobre os lógicos e objetivos, na relação dos temas com que se ocupa a atividade mental*”⁵³.

⁵² WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Edições 70, 2005, p. 194

⁵³ GALVÃO, I. *Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. São Paulo: Vozes, 2002, p. 83

Há nesta fase o predomínio da afetividade sobre a atividade cognitiva, visto que a emoção contamina a representação e estruturação da realidade. Os significados pessoais atribuídos às experiências e aos eventos vividos adquirem maior relevância, pois até que “*a inteligência se diferencie da afetividade, tende a representar os objetos e situações como um conglomerado em que se misturam os motivos afetivos e objetivos de suas experiências*”⁵⁴.

Wallon compreende o *sincretismo* enquanto um momento em que não há separação entre “*sujeito e o objeto pensado, os objetos entre si, os vários planos do conhecimento, ou seja, noções e processos fundamentais de cuja diferenciação depende os processos da inteligência*”⁵⁵.

Desta forma, Wallon conclui que o *sincretismo* não é insuficiente ou incompleto, qualitativamente inferior em relação à fase *categoria*. Pelo contrário, por tratar-se de uma condição mental em que há ausência de objetividade, do raciocínio e da lógica que discriminam os objetos, constitui-se em uma “*atividade completa em presença das coisas*”⁵⁶ atividade na qual “*só existe o todo vivido simultaneamente pela criança*”⁵⁷.

Para Wallon no pensamento sincrético “*a percepção das coisas ou das situações continua a ser global, isto é, o pormenor permanece indistinto*”⁵⁸ em oposição ao *pensamento categoria*, por meio do qual o conhecimento dá-se através de operações de análise e síntese, efetuadas por distinções de categorias, classes e noções de causa e efeito. No *pensamento sincrético* tal “*diferenciação ocorre, mas é efetuada por outros mecanismos*”⁵⁹ ou seja, o foco das atividades fundamenta-se na atenção e interesse do sujeito, ou seja, é mobilizada por motivos internos, que por sua vez, integram a atividade do sujeito em seus aspectos intelectuais, perceptivos, motores e afetivos. Em vista disto, a criança estabelece conexões entre os objetos e si própria, experiências que “*tem sentido somente para ela e que o adulto considera extravagantes ou absurdas*”⁶⁰. Para o autor o *sincretismo* define-se, primordialmente, enquanto uma atividade global, e segundo suas palavras

As impressões, os hábitos, as intenções, as experiências que a criança procura nas coisas, ela as transforma na substância

⁵⁴ Ibidem, Loc. Cit

⁵⁵ GALVÃO, I. *Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. São Paulo: Vozes, 2002, p. 81

⁵⁶ WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Edições 70, 2005, p. 181

⁵⁷ Ibidem, p. 195

⁵⁸ Ibidem, p. 181

⁵⁹ Ibidem Loc. Cit.

⁶⁰ Ibidem, p. 194

comum das coisas. A criança as une na medida em que seus interesses e sua conduta a levam a participar da realidade das coisas de maneira semelhante. As impressões que a criança deve a cada situação ou a cada objeto formam um conglomerado, onde se misturam os motivos afetivos e objetivos de suas experiências (...) sem que o indivíduo saiba habitualmente distinguir entre os dois.⁶¹

Parece-nos, ademais, que o pensamento sincrético, não é exclusivo da atividade mental infantil, pois está presente em atividades expressivas e criativas

Se por um lado, o sincretismo constitui-se num obstáculo para o conhecimento objetivo do real, por outro há terrenos da atividade humana em que ele é, ao contrário, um recurso muito fecundo. É o caso da criação artística, processo que tem semelhanças com o funcionamento do pensamento (sincrético livre—associação, analogias, predominância dos aspectos sensório-motor e afetivos sobre a conotação objetiva das palavras). Para o desenvolvimento do indivíduo nesse território, ao invés de ser reduzido, o sincretismo deve ser resgatado.⁶²

Nas atividades artísticas, portanto, operam muitas vezes as qualidades deste tipo de configuração psíquica, o trabalho do artista ou do inventor consiste em desfazer o aspecto convencional e tradicional das coisas e dar-lhes um novo formato, uso e significado. O pensamento sincrético “*ao misturar e confundir idéias possibilita o surgimento de relações inéditas. Necessário ao ato criador o sincretismo é essencial à invenção verdadeiramente nova*”⁶³.

Cabe ao professor aproveitar-se desta condição própria à atividade mental humana (não restrita a idade infantil) para identificar no aluno seus interesses (mesmo que se mostrem confusos e não tão distintos) a fim de suscitá-los para orientar as atividades criativas a serem realizadas, visto que

No sincretismo tudo pode se ligar a tudo, as representações do real (idéias, imagens) se combinam das formas mais variadas possíveis e inusitadas, numa dinâmica que mais se aproxima das associações livres da poesia resultando em relações que apenas tem sentido para o indivíduo. O sincretismo é próprio as condutas criativas⁶⁴

⁶¹ GALVÃO, I. *Henri Wallon*. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. São Paulo: Vozes, 2002, p. 87

⁶² *Ibidem*, p. 81

⁶³ *Ibidem* Loc. Cit.

⁶⁴ GALVÃO, I. *Henri Wallon*. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. São Paulo: Vozes, 2002, p. 81

Ao longo do desenvolvimento assistimos a passagem do *sincretismo* para a fase *categorial*, momento que representa a superação de obstáculos que dificultam a compreensão objetiva da realidade. A aquisição da linguagem seria responsável por promover a passagem do *pensamento sincrético* ao *pensamento categorial*. Para Galvão

A linguagem, ao substituir a coisa, oferece à representação mental o meio de evocar objetos ausentes e de confrontá-los entre si. Os objetos e situações concretos passam a ter equivalentes em imagens e símbolos, podendo, assim, ser operados no plano mental de forma cada vez mais desvinculados da experiência pessoal imediata.⁶⁵

A linguagem surge como um instrumento de objetivação da vida mental, pois permite realizar diferentes atividades tais como antecipar ações, combinar, calcular, imaginar. É ainda responsável por intermediar a relação com os objetos, por meio de sua capacidade de estruturar a realidade e atribuir aos atos uma intenção expressiva. Para Galvão

É muito grande o impacto da linguagem sobre o desenvolvimento do pensamento e da atividade global da criança. Com a posse desse instrumento, a criança deixa de reagir somente aquilo que se impõe concretamente a sua percepção, descolando-se das ocupações ou solicitações do instante presente, sua atividade passa a comportar adiamentos, reservas para o futuro, projetos.⁶⁶

Wallon nos alerta que antes de consolidar-se o *pensamento categorial* (entre nove e onze anos) é precedido por uma vagarosa transição que passa pelo estágio *pré-categorial*, o qual ocorre dos seis aos nove anos, quando assistimos à redução do *sincretismo*, possível graças à maturação dos centros de inibição e discriminação localizados no córtex cerebral.

A atividade mental embora demonstre indícios do *pensamento categorial* mostra-se impregnada pela relatividade e subjetividade que compreende a influência da sensibilidade pessoal. Notamos ainda forte herança do *sincretismo*, visto a intensa contaminação afetiva sobre os temas mentais capazes de causar desvio nas atividades, ou seja, a objetividade de apreensão é ofuscada por temas afetivamente mais significativos. Observamos que o pensamento não inibe os temas afetivos para se

⁶⁵ Ibidem, p. 78

⁶⁶ Ibidem Loc. Cit.

ocupar de assuntos objetivos que demandam ajustar à percepção às exigências de adequação com a realidade. Há o que se denomina de contaminação afetiva.

A *perseveração* é um fenômeno que traz resquícios do *sincretismo*. Há dificuldade na atividade mental em se desligar de suas motivações espontâneas e atuais e voltar-se para temas exigidos pelo meio externo. Nesta fase, o pensamento não opera no sentido de inibir temas subjetivos para voltar-se para uma matéria de origem exterior. Para Galvão (1992) “o pensamento persiste no conteúdo espontâneo. Percebemos uma aderência do pensamento a um dado conteúdo. A capacidade de inibir conteúdos subjetivos é frágil.”⁶⁷. A mesma autora ainda afirma que

As insuficiências das capacidades de inibição são responsáveis ainda pela instabilidade que caracteriza o pensamento pré-categorial. A mudança ininterrupta do foco de interesse, a reação indiscriminada a todo estímulo, o salteamento de um campo a outro de ocupações totalmente dispersas, numa falta de resistência a distrações, são características da instabilidade.⁶⁸

Neste período, a realidade psíquica é marcada pela instabilidade. Há mudança constante dos focos de interesse, tendência à distração, reação indiscriminada a todo estímulo, inconstância nas ocupações, fazendo com que a criança não seja capaz de se ater a uma atividade e resistir às tentações. Temas ou conteúdos afetivos contaminam as atividades. Há distração a qualquer excitação, desvio de ocupação e mudança de interesse.

A *inércia mental* é outro fenômeno presente neste período. O sujeito não controla suas reações, sendo estas controladas pela circunstância. A ação é controlada pelos estímulos externos. Para Wallon não há unidade na ação, a atividade mental se dispersa nos estímulos exteriores e nos temas subjetivos.

Wallon refere-se a resíduos motores do pensamento, quando o indivíduo, neste período de transição para a fase *categorial* recorre ao movimento como suporte para o pensamento. Podemos observar que o sujeito incapaz de discorrer e discursar sobre uma idéia ou noção, utiliza-se de descrições gestuais das coisas para representar um objeto ou evento.

O discurso verbal não obedece à seqüência dos fatos. As narrativas são confusas, elípticas (circularidade de causa e efeito e em evidente desacordo com a realidade e

⁶⁷ GALVÃO, I. *O espaço do movimento*. Investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da Teoria de Henri Wallon. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 1992, p.39

⁶⁸ *Ibidem* Loc. Cit.

relações objetivas. Espaço, tempo e causalidade não se distinguem e há intensa impregnação da atividade mental por temas e conteúdos afetivos. A comunicação verbal é marcada pela *elisão*, fala confusa, descontextualizada e sem seqüência e pela *fabulação*, realidade permeada de fantasia.

O processo de inibição e discriminação que possibilita a aquisição de habilidades próprias ao *pensamento categorial* consiste na capacidade do pensamento de bloquear e impedir o fluxo de conteúdos que invadem a consciência e não pertencem à atividade atual. O contato com os instrumentos simbólicos tais como imagens, signos e palavras também ocupam a atividade mental e sobrepõem-se aos conteúdos de perseveração, afastando o pensamento das obnulações provenientes de estímulos excitantes. Para Galvão

A supressão de conteúdos mentais inoportunos se faz por um processo de discriminação baseado na inibição daqueles que não pertencem especificamente ao tema atual do pensamento. Depende ainda de instrumentos simbólicos (imagens, signos palavras) que permitam opor a intenção atual ao conteúdo perseverativo, distinguir a fração oportuna dos excitantes dispersivos que vem do ambiente, confrontar as impressões presentes objetos ausentes, possibilitando que o pensamento se proteja das confusões ou adulterações⁶⁹

O progresso do *pensamento sincrético* para o *pensamento categorial* depende do contato com o meio social. As insuficiências do *pensamento sincrético* são superadas por meio do contato com o conhecimento organizado pela cultura, ou seja, com

As diferenciações já feitas pela cultura, as quais contribuem para a realização das diferenciações realizadas pelo próprio indivíduo (...) É por isso que a redução do sincretismo e a conseqüente consolidação da função categorial é um processo em estreita dependência do meio cultural⁷⁰

Tal cenário de esclarecimento não se restringe ao curso de crescimento que compreende a infância à vida adulta, fazendo-se presente no constante trabalho da consciência e do próprio pensamento, desde suas origens, a fim de obter a “*superação de contradições que obscurecem a compreensão da realidade*”⁷¹. Para Wallon “o

⁶⁹ GALVÃO, I. *O espaço do movimento*. Investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da Teoria de Henri Wallon. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 1992, p.40

⁷⁰ Ibidem, p. 41

⁷¹ GALVÃO, I. *Henri Wallon*. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. São Paulo: Vozes, 2002, p. 86

conflito que marca a passagem entre o pensamento sincrético ao categorial se dá entre as aptidões intelectuais da criança e as tarefas que o meio lhe impõe, entre os seus recursos e a estrutura das coisas” ⁷². O pensamento categorial também não é uma conquista irrefutável, pois pode ser abalado pelo efeito de estados emocionais capazes de desorganizar o pensamento.

O advento do *pensamento categorial* (que se dá a partir dos nove anos e continua na puberdade e vida adulta) representa a substituição do *pensamento sincrético*, quando o campo de conhecimento passa a atuar a partir da utilização de novas estruturas do intelecto que consistem em “*organizar o real em séries, classes, apoiadas sobre um fundo simbólico estável. É uma função de diferenciação que favorece a objetivação do real.*” ⁷³. A afetividade permanece latente, adormecida, predominam as relações cognitivas com o meio. Assistimos ao desenvolvimento de novas capacidades ditas enquanto “*tarefas essenciais do conhecimento*” ⁷⁴ tais como formar categorias gerais e abstratas para as coisas e operar análise, síntese, generalizações e comparações, definir e explicar e obter clareza nas relações para a compreensão de um objeto ou situação. Obtém-se capacidade de discriminação entre causa e efeito, tempo e espaço e relação entre eventos. A objetivação do real supõe a separação entre realidade e coisa. Os atributos deixam de ser relacionados à exclusividade dos objetos (superação do pensamento por pares) de modo a formar na mente, categorias gerais e abstratas. A fase categorial consiste ainda na preparação para o pensamento abstrato e conceitual da próxima fase, *a puberdade*. O sujeito adquire maior controle das suas ações, podendo agir não mais a partir de situações concretas, imediatas e espontâneas. A mobilização da ação inicia-se por fatos passados ou motivos abstratos ou sociais.

Há neste período o amadurecimento do Sistema Nervoso Central, mais especificamente dos centros de inibição e discriminação situados no córtex frontal, última região do cérebro a se desenvolver. Por conseguinte, observamos a influência de aspectos orgânicos, responsáveis por inibir o teor afetivo da atividade mental e propiciar a capacidade de discriminação própria ao pensamento categorial, momento em que assistimos a “*consolidação das disciplinas mentais, capacidade da qual depende o*

⁷² Ibidem Loc. Cit.

⁷³ GALVÃO, I. *Henri Wallon*. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. São Paulo: Vozes, 2002, p. 84

⁷⁴ Ibidem, p. 85

controle voluntário dos movimentos”⁷⁵ e no qual ocorre uma considerável redução da instabilidade psíquica, própria ao *pensamento sincrético* carregado de teor afetivo. A conquista de estabilidade, relacionadas às capacidades de inibição e discriminação exigem um lento processo de consolidação (atenção voluntária e controle do movimento) e são pré-requisito para a preparação para o desenvolvimento do pensamento abstrato e conceitual da próxima fase.

Assistimos ao desenvolvimento das já citadas *disciplinas mentais* que se distinguem em dois tipos a *atenção concentrada* (focalização da consciência) na qual o campo da consciência é capaz de focalizar um único conteúdo e afastar outros temas externos ou internos e a *atenção distribuída* (vigilância) quando a consciência consegue estabelecer unidade em sua atividade, que inclui uma multiplicidade de ações que são interligadas de forma coerente por meio de objetivos em comum. A independência de cada ação é aparente, pois participam de uma mesma finalidade. O sujeito está apto para integrar os estímulos e atividades de forma simultânea.

A *atenção voluntária*, em oposição ao estado de *inércia mental*, permite que a ação seja controlada pelo sujeito, sem que este seja passivo em relação aos estímulos do ambiente ou temas afetivos significativos. Há controle no foco de percepção e inibição dos estímulos que efetuam dispersão. A ação torna-se voluntária, pois têm à sua disposição os instrumentos simbólicos, as imagens, signos que possibilitam o desligamento da realidade imediata, a ação não é mais condicionada pela percepção imediata, ocupando outro plano. A consciência parece adquirir maior capacidade para controlar suas reações aos estímulos, resistir às distrações e manter-se ocupada em uma mesma atividade

O crescente domínio da linguagem, decorrente do convívio e contato social, fornece ao indivíduo um vasto repertório simbólico de signos, palavras, imagens. Para Wallon

Ao interagir com o conhecimento formal, o pensamento se apropria das diferenciações já feitas pela cultura, as quais contribuem para realizações das diferenciações que devem ser realizadas pelo próprio indivíduo. A redução do sincretismo e a consolidação da função categorial são processos em estreita dependência do meio⁷⁶

⁷⁵ GALVÃO, I. *Henri Wallon*. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. São Paulo: Vozes, 2002, p. 85

⁷⁶ GALVÃO, I. *Henri Wallon*. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. São Paulo: PauloVozes, 2002, p. 86

A linguagem constitui-se enquanto fundamento para a articulação e concretização das representações, e desta forma, supera os “*dados imediatos e atuais da experiência, o que é a própria condição do pensamento e do conhecimento*”⁷⁷. O conjunto de signos oferecidos pela linguagem é um universo, segundo o autor, que exige do sujeito “*lentas tentativas para que a criança consiga penetrar o seu sentido, reconhecer as suas partes e ajustar cada uma ao seu significado próprio*”⁷⁸. Com o advento da linguagem o pensamento pode encontrar terra firme para expandir suas possibilidades, a atividade mental antes restrita ao meio físico pode alçar vôos para construir uma variedade de pontos de vista, os quais habitam meramente o plano do pensamento.

No entanto para Wallon, a adequação entre percepção e realidade, a qual culmina no realismo, é uma ilusória idéia de ápice do conhecimento humano, o qual deve ser buscado no “*ato total da percepção, a qual consiste em uma investigação com numerosas referencias que inclui tanto as relações entre as coisas quanto com os órgãos que as percebem*”⁷⁹. Não se trata, segundo Wallon de atingir o realismo enquanto finalidade máxima do conhecimento, de legitimar categorias ainda mais extensas de objetos.

A passagem de uma condição mental mais amadurecida resulta na mudança de uma bagagem de esquemas inicialmente demasiadamente parciais e demasiadamente grosseiros para a variabilidade da experiência e cujo progresso intelectual consiste numa acomodação gradual de suas representações às coisas⁸⁰

Trata-se da atitude de perceber a realidade e concebê-la na diversidade de seus aspectos e de suas relações. Em toda a atividade, seja prática ou intelectual, Wallon propõe que pode

haver pobreza ou riqueza das relações utilizadas, fixidez ou renovação apropriada das condutas, simples automatismo e rotina ou invenção. A esquematização estereotipada de esquemas pode ocorrer tanto a nível de ações sensório-motoras quanto à de atitudes intelectuais⁸¹

⁷⁷ Ibidem, p. 200

⁷⁸ WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Edições 70, 2005, p. 179

⁷⁹ GALVÃO, I. *Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. São Paulo: Vozes, 2002, p. 94

⁸⁰ GALVÃO, I. *Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. São Paulo: Vozes, 2002, p. 189

⁸¹ Ibidem, p. 94

2.3. A Afetividade

A afetividade é um dos conjuntos tratados por Wallon e refere-se a uma dimensão complexa da consciência. A perspectiva inovadora deste autor acerca do fenômeno afetivo parece enriquecer segundo Galvão (2002) o estudo sobre esta extensão do psiquismo, tradicionalmente, realizado pelas ditas “*tendências clássicas*”⁸², tais como as correntes comportamentais da psicologia, ao explicarem o fenômeno da afetividade em seu aspecto evolutivo, ou seja, enquanto mobilizador da ação humana em sua necessidade de respostas às demandas do meio, visão que enfatiza meramente seu aspecto e função fisiológica e orgânica.

A originalidade de Wallon difere-se das escolas clássicas psicológicas ao compreender a afetividade humana enquanto o efeito que esta possui em sua interação não apenas com o meio físico, mas com o meio humano. Para Wallon “*os primeiros contatos entre o sujeito e o ambiente são de ordem afetiva, são as emoções*”⁸³.

Para compreender a afetividade enquanto dimensão integrante da consciência humana, Wallon a investiga através da “*análise genética*”⁸⁴ a qual permite observar o comportamento afetivo desde a infância e seu, gradual, desenvolvimento ao longo da vida adulta. Tal postura leva-o a distinguir três momentos de desenvolvimento da dimensão afetiva. Nos primeiros meses de vida está presente a *emoção*, expressão mais primitiva e arcaica, e ao longo do desenvolvimento, desvelam-se os *sentimentos* e a *paixão*.

A afetividade é um conceito amplo que, além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão.⁸⁵

A *emoção* envolve aspectos orgânicos, corporais e motores sendo ainda dotada de potencial plástico, expressivo e contagioso, os quais lhe conferem o potencial de afetar e contagiar o meio, tornando-se principal elemento de mediação entre a dimensão orgânica, psíquica e social.

Sua manifestação dá-se no início da vida e constitui-se enquanto primeiro tipo de conduta humana. A emoção neste período é, predominantemente, constituída de

⁸² Ibidem, p. 58

⁸³ WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Edições 70, 2005, p. 201

⁸⁴ GALVÃO, I. *Henri Wallon*. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Vozes, 2002, p. 59

⁸⁵ DER, C. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (orgs.) *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2000, p. 61

componentes orgânicos e fisiológicos, os quais por intermédio do aparelho muscular possibilitam a comunicação com o ambiente humano, tal como vemos, por meio dos gritos, espasmos, choros e movimentos corporais emitidos pelo bebê pequeno. As ações motoras contagiam o ambiente e se transformam, de puramente fisiológicas, em meios de expressão afetiva, estabelecendo-se um estado de simbiose afetiva com o ambiente. Nesta fase, observamos que o comportamento afetivo prevalece e será à base do posterior desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

O funcionamento da vida afetiva mais primária encontra sustentação no que Wallon denomina de sensibilidades *interoceptiva*⁸⁶ e *proprioceptiva*⁸⁷ presentes na infância e vistas como recursos de comunicação e sobrevivência. O autor ainda faz menção ao surgimento de uma terceira sensibilidade denominada de *exteroceptiva*, a qual se desenvolve, posteriormente, às duas primeiras e refere-se às relações com os objetos do mundo e cumpre a função de regular “*os estados de bem e mal-estar, ou seja, tonalidades agradáveis ou desagradáveis, constituindo a base da vida afetiva*”⁸⁸.

As sensibilidades descritas pelo autor em sua minuciosa investigação das estruturas orgânicas e físicas da consciência prestam-se à fornecer equilíbrio ao organismo, assim como parecem demonstrar a inevitável interligação entre a dimensão afetiva e motora, pois ilustram as reações dos músculos às impressões externas e internas que recebemos e às variadas reações motoras efetuadas em relação a estes estímulos. Há uma estreita ligação entre a *emoção* e o tônus muscular, pois este último é veículo da emoção e toda alteração emocional acarreta alteração no tônus. Portanto, a emoção tem a capacidade de esculpir o tônus a fim de dar-lhe forma determinada.

Para compreendermos de forma mais concreta, devemos considerar que a *emoção* desenvolve-se a partir das sensações físicas internas e externas, tais como cólicas, espasmos e fome assim como o frio e o calor, os quais ao provocar variações na contração do aparelho muscular, originam a primeira sorte de expressões afetivas de base fisiológica. Estes elementos representam fontes de tensão e incômodo prolongados e encontram no meio humano uma possibilidade de descarga e descontração muscular,

⁸⁶ Sensibilidade *interoceptiva* refere-se à sensibilidade interna do organismo relacionada à atividade dos órgãos e vísceras.

⁸⁷ A sensibilidade *proprioceptiva* está relacionada às sensações ligadas às funções de equilíbrio, às atitudes e aos movimentos e possui a função de percepção da atividade muscular. Localiza-se nos tendões, articulações e nos próprios músculos.

⁸⁸ DER. C. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (orgs.) *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2000, p. 63

gerando alívio e obtenção de prazer, outra variedade de manifestação da *emoção*. Segundo as palavras de Wallon “*o prazer ou o alívio parecem acompanhar os espasmos em que se desprende uma tensão excessiva*”⁸⁹. Desta dinâmica de caráter reativo, originam-se, como já foi dito, o primeiro repertório de emoções, as quais ou são produto de variações da tensão e contração do tônus muscular ou seu respectivo alívio e dissolução. Para Wallon estes movimentos representam a “*evasão de energias retidas e acumuladas dos aparelhos viscerais e motores*”⁹⁰ que encontram canal de expressão na “*atividade tônica dos músculos*”⁹¹ e tendem a se tornar cada vez mais precisos e adequados ao ambiente ao longo do desenvolvimento. Observamos, neste sentido que a emoção exerce a função de modelar os músculos por meio de descargas motoras. A emoção torna-se assim o primeiro vínculo de comunicação com o meio social e físico (na relação bebê-mundo) e necessita para isso evocar a extensão do aparelho muscular.

O contato com o ambiente dado no início da vida por meio dos recursos de comunicação e sobrevivência oferecidos pelas sensibilidades *proprioceptivas*, *interoceptiva* e *exteroceptiva* caminha com o tempo para o alcance de uma interação afetiva mais precisa e refinada, os gestos e expressões transformam-se em respostas mais específicas e particulares a cada tipo de estímulo presente e sua exteriorização vai, ao longo do desenvolvimento, tornando-se mais específica e diferencia-se em variadas expressões emotivas de medo, alegria, raiva, ciúme, tristeza Para Galvão

Pela interação com o outro e pela maturação de seus sistemas de sensibilidade, o bebê estabelece correspondência entre seus atos e os efeitos causados no ambiente, passando a agir com a intenção de obter efeitos determinados. Desta forma, manifestações como o sorriso e o choro, no início resultados de estados fisiológicos (bem estar e conforto), vão aos poucos, adquirindo significação expressiva, tornando-se sociais.⁹²

Para Mahoney “*a emoção é uma forma concreta de participação mútua, é uma forma primitiva de comunhão, que se apresenta nos ritos coletivos, que funde as relações interindividuais, que funde os indivíduos e as circunstâncias exteriores.*”⁹³

Este aspecto sociável das emoções encontra confirmação nas palavras do autor

⁸⁹ WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Edições 70, 2005, p. 138

⁹⁰ Ibidem, Loc. Cit.

⁹¹ Ibidem, Loc. Cit.

⁹² GALVAO, I. O Espaço do movimento. Investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da Teoria de Henri Wallon. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. 1992, p. 19

⁹³ MAHONEY, A. *Psicologia da Educação*, 20, 1º sem. De 2005, p.20

O contacto emotivo, quando se estabelece, é na realidade uma espécie de contágio mimético, cuja consequência é a princípio não a simpatia, mas a participação. O sujeito está todo cometido na sua emoção; está unido, confundido por ela com as situações que lhe correspondem, quer dizer, com o ambiente humano de que provêm.⁹⁴

Na idade adulta a *emoção* continua presente e pode ser identificada pelas manifestações afetivas de fundo fisiológico, como por exemplo, o medo (aceleração cardíaca), raiva (queimação do trato digestivo). Para Galvão

Além de virem acompanhadas de reações viscerais ou glandulares tais como acelerações ou suspensões dos movimentos cardíacos ou respiratórios, salivação ou secura extrema da boca, espasmos do esôfago, estômago ou intestino, as emoções vem acompanhadas de uma mímica facial e corporal, contração ou distensão dos músculos do rosto, incerteza no controle dos gestos, rapidez ou flacidez na sua execução que expressa seu significado. A cada variedade de emoção corresponde um conjunto de manifestações orgânicas.⁹⁵

Ao longo do desenvolvimento, a dimensão afetiva alcança maior sofisticação de expressão por meio das manifestações denominadas pelo autor de *sentimento*, expressão típica deste domínio do psiquismo na vida adulta. Notamos, por conseguinte, que a expressão afetiva caminha do imperativo de comunicação das necessidades físicas do organismo, transformando-se, paulatinamente, ao longo da vida, em um complexo sistema de representação simbólica as quais habitam, segundo Wallon, o universo do *sentimento*. Ao contrário da *emoção* denominada por Wallon de impulsiva, a qual resume-se por uma interação que “*se nutre pelo olhar, pelo contato físico e se expressa em gestos, mímica e posturas*”⁹⁶ mobilizando a estrutura corpórea a participar das relações e a interagir com o meio humano, o *sentimento*, por sua vez, representa “*a preponderância adquirida pelos motivos e imagens intelectuais*”⁹⁷.

Para o autor com o advento destas expressões afetivas assistimos “*a redução da emoção*”⁹⁸ em vista de “*efeitos que pertencem à vida orgânica*”⁹⁹ os quais são responsáveis por diminuir a atuação e função da emoção no sistema nervoso. A redução da *emoção* a nível neurológico, aliada a conquistas cognitivas, que ocorrem na *fase*

⁹⁴ WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Edições 70, 2005, p. 201

⁹⁵ GALVÃO, I. *Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. São Paulo: Vozes, 2002, p. 29

⁹⁶ *Ibidem*, p. 45

⁹⁷ WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Edições 70, 2005, p. 144

⁹⁸ WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Edições 70, 2005, p. 145

⁹⁹ WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Edições 70, 2005, p. 145

categorial (a partir dos seis anos) permite o surgimento de uma expressão afetiva mais controlada, onde observamos o predomínio da representação e do conhecimento.

Base da vida psíquica, origem da afetividade e do carácter, as emoções, ao longo do desenvolvimento, serão progressivamente ultrapassadas por actividades psíquicas superiores, perceptivas e intelectuais, que são controladas pelos centros corticais. Geneticamente constituem o estado primitivo que será integrado nos estádios mais evoluídos. Mas, graças à relativa autonomia do seu centro, elas permanecerão uma componente constante da vida psíquica e poderão mesmo por vezes retomar o lugar preponderante que tinham ocupado no início. É isto que explica os antagonismos observados nos adultos entre a emoção e o automatismo motor, entre a emoção e a representação, o conhecimento.¹⁰⁰

A expressão afetiva referente ao plano do *sentimento* incorpora conquistas cognitivas dadas em etapas subseqüentes e torna-se afetividade simbólica, inaugurando o advento da dimensão subjetiva do sujeito. O *sentimento* utiliza-se dos recursos provenientes da linguagem e estrutura-se por meio de imagens, idéias e palavras, sendo notadamente um recurso que exige a participação da dimensão cognitiva. Para Mahoney (2007) os sentimentos anunciam a obtenção de maiores recursos de expressão, pois não são ações instantâneas, mas exigem a “*capacidade de observar, refletir, e traduzir intelectualmente os motivos e circunstancias*”.¹⁰¹

Para Wallon, a paixão, por sua vez, teria o poder de “*tornar silenciosa a emoção*”¹⁰² e “*pressupõe, portanto para se, desenvolver, a capacidade de autocontrole*”¹⁰³ e na infância muitas vezes está ligada a sentimentos intensos tais como “*ciúmes, ligações afectivas exclusivas, ambições*”. Para o autor “*é indubitável que o sentimento e sobretudo a paixão serão tanto mais tenazes, perseverantes, absolutos, quanto mais irradiem uma afectividade mais ardente, em que continuam a operar certas reacções, pelo menos vegetativas da emoção.*”¹⁰⁴.

¹⁰⁰ TRAN-THONG. Estádios e conceito de Estádio de desenvolvimento da criança na psicologia Contemporanea. São Paulo: Edições Afrontamento, 1981, p. 163

¹⁰¹ MAHONEY, A. A. Afetividade e Aprendizagem: Contribuições de Henri Wallon. Edições Loyola, São Paulo: 2007

¹⁰² WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Edições 70, 2005, p. 145

¹⁰³ Ibidem, Loc. Cit.

¹⁰⁴ Ibidem, Loc. Cit.

2.4. A Pessoa

A tendência do desenvolvimento é de individuação crescente, processo que se dá desde o início da vida através da interação social e por meio da apropriação da linguagem. A condição de indiferenciação da criança vai, gradualmente, reduzindo-se em relação ao mundo que a cerca. De um estado em que está em pura simbiose, onde não há limites com o outro e com o meio, o sujeito caminha na vida adulta para se perceber como individualidade diferenciada.

Nos primeiros anos de vida (zero a três anos) que compreende a fase *impulsiva-emocional* o indivíduo se encontra em total estado de indiferenciação, não havendo limites entre eu e o outro, ou seja, o bebê não se percebe enquanto individualidade, em vista de sua simbiose afetiva e fisiológica com o meio. Assistimos a uma participação simbiótica que evidencia a dependência do sujeito em relação aos cuidados da mãe, quando se encontra amalgamado ao seu meio, sem que seja capaz de perceber-se e saber-se diferente. Esta condição encontra solução com a aquisição da *consciência corporal* ou *recorte corporal* as quais representam a diferenciação por meio da constituição do eu corporal ou físico. Nesta fase, observamos a exploração constante do próprio corpo e do meio que tornam a criança capaz de discernir o entorno físico de sua pessoa. A modificação, repetição e ampliação dos movimentos são recursos importantes para o processo de consciência corporal. A consolidação do *eu-corporal* dá-se quando a criança consegue estabelecer a relação entre sua pessoa e sua imagem refletida no espelho e dá início ao processo de diferenciação psíquica que ocorrerá nas próximas fases

Na *fase do personalismo* (a partir dos três anos) inicia-se a diferenciação psíquica, possível graças às conquistas da fase anterior. O estado de simbiose afetiva com o meio faz com que a criança esteja permeável e vulnerável às condições do ambiente e, desta forma, sua personalidade está em formação e depende das referências externas para moldar-se. É uma fase marcada pela necessidade de socialização com vistas à formação da subjetividade e personalidade, ou seja, o *eu psíquico*, ainda disforme e indefinido. Como exemplo desta ausência de contornos identificamos a referência que a criança faz de si mesma, utilizando o pronome na terceira pessoa. A aquisição da *inteligência prática*, o desenvolvimento da marcha, da linguagem, e conseqüentemente, da função simbólica permitem trocas com as pessoas e conduzem ao desenvolvimento do processo de diferenciação, pois se constituem em plano de

representação capaz de deslocar a criança da experiência imediata de sua percepção contribuindo para a formação de outros planos, fenômeno que se denomina de *duplicação simbólica*. A criança pratica nesta fase exercícios de desdobramento do eu por meio de diálogos consigo mesma.

No estágio do personalismo a diferenciação caminha para a concretização da unidade psíquica, ou seja, “*A criança adota um ponto de vista exclusivo e unilateral, o eu, o de uma personalidade particular e constante, tendo sua própria perspectiva e distribuindo os outros com referencia a ela própria.*”¹⁰⁵. Neste sentido, a criança apresenta uma intensa necessidade de auto-afirmação, por meio de um ponto de vista pessoal que se expressa pela evocação do pronome pessoal “*eu*”. O sujeito fortalece seu eu, não havendo mais confusão entre si próprio e o outros. A descoberta de seu próprio eu é marcada constantemente pelos limites que o outro e o meio impõem a esta experiência.

Identificamos neste momento alguns mecanismos de diferenciação psíquica utilizados pela criança tais como a *sedução*, *imitação* e *oposição*. A *sedução* (idade da graça) dá-se no empenho em obter a admiração e atenção do outro e é evocada por sentimentos de ciúme, competição e ansiedade. O recurso de imitação enquanto propício à constituição da identidade aproveita-se da incorporação de atitudes e as características dos outros e leva ao enriquecimento das possibilidades do eu. Neste caso, personagens são criados a partir de pessoas ou figuras que a criança admira. Trata-se de um tipo de relação com o outro marcada pela necessidade do sujeito em modelar-se “*nas pessoas que a rodeiam, que a atraem*”¹⁰⁶, o gosto de imitar contribui sobremaneira para a evolução mental da criança, pois expressa, segundo o autor, o “*gosto de viver*”¹⁰⁷ da criança.

O gosto que a criança toma pelas coisas pode avaliar-se pelo desejo e pelo poder que tem de as manejar, de as modificar, de as transformar. Destruir ou construir sai as tarefas que ela se atribui incessantemente. Assim explora os pormenores das coisas, as suas relações, os seus diversos recursos. (...) As suas preferências variam conforme os jogos ou os trabalhos. O autor nos mostra que a formação da identidade pode ser compreendida enquanto uma verdadeira “*realização estética*”, ou seja, a formação da personalidade é vista como um processo de

¹⁰⁵ GALVÃO, I. *Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. São Paulo: Vozes, 2002, p. 65

¹⁰⁶ WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Edições 70, 2005, p. 206

¹⁰⁷ *Ibidem*, Loc. Cit.

construção visto a necessidade e imperativo interno do sujeito de construir-se enquanto uma obra única.¹⁰⁸

Já a *oposição* e *negação* se fazem na necessidade de auto-afirmação e fortalecimento, quando se evidencia a necessidade de afirmação da própria identidade a partir da oposição e negação dos parceiros, figuras paternas, colegas. Na fase chamada de oposição, a atitude de confrontação pode evidenciar a necessidade de agradar, obter aprovação e admiração alheia.

A partir da idade de seis anos quando se inicia a *fase categorial* marcada pela predominância de fatores cognitivos, assistimos a redução do sincretismo da pessoa, quando notamos um evidente progresso de diferenciação do eu psíquico. Graças a conquistas intelectuais, o indivíduo é capaz de se perceber com unidade e de interagir com seu ambiente, sem que os contextos externos ameacem a integridade de sua pessoa. O exercício de diferentes papéis leva a uma crescente individuação, alternando-se momentos de conflito e cooperação.

De forma geral, o campo da *Pessoa* expressa a original configuração de relações entre o conjunto motor, afetivo, cognitivo e constitui-se em diretriz integrativa que possibilita ao psiquismo funcionar enquanto uma unidade e indica-nos as características, necessidades, competências próprias de cada indivíduo em diferentes momentos e épocas de sua existência cotidiana e concreta. A pessoa serve ao princípio de *integração funcional*, por meio da qual se dá a integração psíquica e corporal e observa-se o efetivo amadurecimento e refinamento dos outros campos, desembocando na formação da unidade de personalidade, na constituição de uma pessoa individual e única.

O desenvolvimento humano é um curso contínuo e constante em todos os seres humanos, para Wallon “*é praticamente o mesmo em todos os indivíduos, porque na mesma espécie eles se assemelham-se mais do que diferem*”¹⁰⁹ e tal movimento de crescimento seria para o autor “*a própria razão da infância, que tende para a edificação do adulto como exemplar da espécie*”¹¹⁰. A experiência individual e as variadas circunstâncias imprimem um tom singular ao percurso de cada indivíduo, as revoluções, mutações, continuidades e descontinuidades sofridas neste percurso não “*são improvisadas por cada indivíduo*”¹¹¹ mas consistem, pelo contrário, no que

¹⁰⁸ Ibidem, p. 205

¹⁰⁹ WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Edições 70, 2005, p. 209

¹¹⁰ Ibidem, p. 210

¹¹¹ Ibidem, Loc. Cit.

Wallon denomina de formação do quarto *campo funcional*, ou seja, a *Pessoa*, o qual por sua vez expressa os arranjos e organizações específicos da consciência de cada sujeito frente às incitações do meio e as evoluções orgânicas que se dão naturalmente. As variadas circunstâncias e experiências presentes requisitam a cada sujeito dar curso ao seu desenvolvimento em um movimento onde se ordena e combina-se uma nova forma de consciência, a formação de um eu original e autônomo.

O desenvolvimento humano caminha segundo a psicogenética de Wallon para o conhecimento de si ou tomada de consciência de si, processo que representa o momento em que o sujeito torna-se capaz de retirar-se das situações de simbiose que o ligam ao meio humano ao qual pertence para promover a diferenciação de sua personalidade. Para Wallon este processo define-se pelo modo como o sujeito “*eliminará das reações que o misturam ao meio aquilo que não é dele com o que vem de fora*”¹¹², trata-se de operações de diferenciação que devem ser feitas na “*experiência real*”¹¹³ do indivíduo, ou seja, em sua existência e relação com os contextos onde interage e com as pessoas com quem convive.

Como já dito, o desenvolvimento, não se resume ao mero amadurecimento cognitivo, motor e afetivo, mas constata-se nas alternadas transformações na personalidade do sujeito ao longo de sua vida. Esta diretriz é marcada pela busca por autonomia e independência do meio e das figuras afetivas mais relevantes, sendo marcada, sem dúvida por conflitos, crises, oposições, os quais possuem a necessidade implícita do indivíduo de traçar e definir sua própria existência no mundo e de afirmar seu próprio ser, momentos estes que podem ser vivenciados com intensas emoções.

A unidade da *Pessoa* constrói-se para Wallon na diversidade de circunstâncias e relações com as quais o indivíduo tem de lidar, nas atividades que elege e nas condutas que expressam suas reações perante o meio e as pessoas. Desenvolver-se segundo esta perspectiva significa tornar-se capaz de responder com reações cada vez mais específicas a situações cada vez mais variadas.

Wallon sugere que devemos como educadores estimular o cultivo por atividades que suscitam o gosto e interesse dos alunos (postura que faz referência direta, segundo o autor às noções “centro de interesse” de Decroly) componente natural e oportuno na formação da personalidade do sujeito, ou seja, na constituição de sua unidade, em oposição as tarefas que segundo Wallon desligam “*a criança de seus interesses*”

¹¹² WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Edições 70, 2005, p. 205

¹¹³ *Ibidem*, p. 202

*espontâneos e muito frequentemente não se obtém dela mais do que um esforço constrangido, uma atenção artificial ou mesmo uma verdadeira sonolência intelectual*¹¹⁴. Para Wallon, a capacidade de “*distinguir objectos e de seleccionar segundo cor, forma, dimensões*”¹¹⁵ evidencia a manifestação deste processo de diferenciação da personalidade. É através da linguagem simbólica que o sujeito pode operar gradualmente um caminho de individuação.

¹¹⁴ WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Edições 70, 2005, p. 206

¹¹⁵ *Ibidem*, p. 212

3. Henri Wallon e o Ensino da Arte em alunos com deficiência intelectual

A constituição biológica, ao nascer não será a única lei do destino ulterior da criança. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais de sua existência, sem que a escolha pessoal esteja ausente

Wallon¹¹⁶

As pesquisas sobre o Ensino da Arte na Educação Especial são escassas, uma vez que as principais referências de estudo na área, apesar de serem válidas por suas contribuições, limitam-se a fornecer soluções e fórmulas sobre como trabalhar a Arte com pessoas com necessidades especiais.

O delineamento de registros históricos e de panoramas de ações desenvolvidas no âmbito do ensino da Arte na Educação Especial é uma área de escassa produção. Parece-nos relevante que um delineamento histórico de sua ocorrência possa articular as principais tendências destas ações educativas. Observamos que o ensino da Arte para alunos com deficiência desenvolveu-se segundo diversas naturezas, as quais se estendem desde concepções modernistas até iniciativas que adotam referências pós-modernistas. É relevante pontuar que muitos dos registros que pesquisamos são permeadas por teorias do desenvolvimento humano ou por autores sócio-interacionistas.

Para Reily (2008) há uma “ausência de narrativas históricas sobre o ensino da Arte em contextos de Educação Especial ou sobre a promoção de práticas nas várias linguagens artísticas voltadas a pessoa com deficiência”.¹¹⁷

Atualmente, existem poucas publicações que apresentam estudos sobre as relações entre Arte e Deficiência. Lucia Reily (1986) em seu livro “Atividades de Artes Plásticas na escola” sugere atividades artísticas para professores de Educação Especial, apresentando as particularidades, as exigências e os cuidados específicos do trabalho artístico com a população de pessoas com deficiência intelectual.

Neste livro, Reily (1986) discorre sobre os procedimentos necessários para introduzir uma variedade de técnicas artísticas, tais como a pintura, a modelagem e o

¹¹⁶ BRULFERT, J. N. Wallon. Psicologia. São Paulo: Editora Atica, 1986, p.21

¹¹⁷REILY, L. *História, arte, educação: reflexões para a prática de arte na educação especial*. In: BAPTISTA, C. R. (org.). *Inclusão e Escolarização. Múltiplas Perspectivas*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006, p.221

desenho com objetivos específicos para desenvolver habilidades cognitivas, físicas e expressivas.

Reily (1986) caracteriza a Arte como um meio de expressão do “*mundo psicológico*” do indivíduo, sendo seu relato bastante influenciado pelas teorias de livre expressão, segundo as quais a linguagem artística seria um canal propício para a expressão espontânea de sentimentos e idéias do indivíduo. A autora pretende, no entanto, romper com a utilização de atividades criativas no âmbito especial tradicionalmente utilizadas como meio de reabilitação e oferecer um novo sentido as atividades artísticas. Neste livro, expõe sua experiência pessoal como professora de Atelier de Artes em diversas instituições de ensino especial e, embora, seja uma contribuição válida diante da escassez de publicações na área em questão.

O livro “*Armazém de imagens*” de 2001 escrito pela mesma autora traz contribuições relevantes sobre a produção artística de pessoas com deficiência. Reily (2001) realiza uma consistente pesquisa interdisciplinar sobre os chamados indivíduos *savants*, pessoas portadoras de múltiplas deficiências que apresentam extraordinárias habilidades artísticas, matemáticas ou musicais, assim como grande capacidade de memorização. Esta pesquisa preenche uma significativa lacuna no campo da Educação Especial, focalizando um fenômeno pouco estudado na área, a denominada síndrome *savant*.

No livro “*Arte-educação: da pré escola à Universidade*” no capítulo *O barro e a expressão do excepcional* Cecília D’Antino (1989) faz uma breve reflexão sobre sua experiência pessoal como professora em uma oficina de modelagem em argila de uma instituição de Educação Especial. A autora reflete sobre a importância da manipulação do barro na promoção da expressão simbólica do indivíduo, relatando diversas situações em que seus alunos puderam dar forma aos seus medos, angústias e desejos, através da manipulação da argila, enfatizando o papel terapêutico que esta atividade desempenha em pessoas com necessidades educacionais especiais.

D’Antino (1989) cita de forma breve a importância da reflexão por parte do educador de sua própria relação com o universo de criação artística, ou seja, de que o educador deve experienciar o fazer artístico para obter o conhecimento daquilo que ensina em sua prática profissional, porém não se aprofunda nesta questão, limitando-se apenas a levantar o problema sobre a formação do professor de Arte.

O livro “*Atividades Artísticas para Deficientes*” da autora norte-americana Sally Atack (1995) segue o modelo de manual de atividades. Nesta obra, Atack (1995) descreve níveis de aprendizagem em Educação Artística e sugere atividades artísticas adequadas a cada uma destas etapas, com o intuito de promover, segundo a autora, a gradual aquisição de habilidades físicas, perceptivas e criativas. A autora não utiliza nenhum referencial teórico para fundamentar suas idéias e, desta maneira, seu relato se baseia exclusivamente em constatações elaboradas ao longo de sua experiência profissional na área de Educação Especial. Para Reily.

Um dos princípios básicos do ensino de excepcionais é a adequação da matéria não só as capacidades da criança, como também ao nível em que ele se encontra. É imprescindível que o professor tenha expectativas realistas, baseadas no que ele conhece das capacidades da criança, para que não haja frustrações de ambas as partes.

Segundo Reily (2008) há registros de ações educativas para pessoas com deficiência realizadas por Noêmia Varela em suas Escolinhas de Arte entre os anos de 1949 a 1957 na Escola Especial Ulisses Pernambuco em Recife. Esta experiência nos remete ao ensino da Arte de concepção modernista de caráter de livre expressão, a qual prioriza a expressão emocional como veículo de manifestação da realidade pessoal e da Arte como busca pela originalidade do indivíduo.

A professora Helena Antipoff destaca-se neste cenário como importante referência na promoção de iniciativas educativas para deficientes desde 1932 por meio da Sociedade Pestalozzi e pela criação em 1942 da fazenda do Rosário, local onde desenvolveu, em vista de sua formação na Europa, atividades educacionais influenciadas por teorias sócio-construtivistas. De nacionalidade russa, Helena priorizava a Arte e a criatividade no contexto da Educação Especial e seu método enfatizava as oficinas de cerâmica e trabalhos manuais como tecelagem, mosaico e outras variedades. Helena enfatizava a importância das intervenções educativas e do meio social no desenvolvimento e acreditava que a deficiência não era apenas um problema orgânico, mas também social, visto a insuficiência do meio em proporcionar adequada estimulação a estes indivíduos.

Segundo Campos (2003) Helena introduz o termo *excepcional* no vocabulário de psicologia a fim de descartar a noção de retardamento, utilizada tradicionalmente para classificar as crianças com baixos resultados nos testes de inteligência,

estigmatizadas por esta razão de anormais. Helena acreditava na ação educativa como meio para evitar a rotulação e promover a reversão do distúrbio por meio de medidas psicopedagógicas adequadas. Segundo Campos

Essa posição levava-a a acreditar no sucesso de programas de educação compensatória, e a procurar estimular os educadores a promoverem programas de reeducação para crianças excepcionais, entre os quais podiam se distinguir os excepcionais "orgânicos", portadores de distúrbios de origem hereditária, e os excepcionais "sociais", isto é, aqueles cujas condições de vida familiar ou social impediam uma adequada estimulação.¹¹⁸

Reily (2008) faz referência à Anitta Malfatti, artista com deficiência congênita responsável por causar-lhe atrofia no braço direito. Esta limitação levou a artista a pesquisar meios de adaptação que a permitissem dar curso ao seu trabalho como pintora. Acredita-se que a artista, em vista de sua experiência pessoal, tenha recebido em seu atelier, dentre outros, alunos com deficiência.

A pesquisa de Amanda Tojal (1999) "*Museu de Arte e Público Especial*" destaca-se como uma amostra da utilização de concepções pós-modernistas de ensino da Arte. A autora enfatiza a necessidade da Instituição museológica em desenvolver programas educativos em Museus que primem pelo desenvolvimento de exposições adaptadas, a formação de profissionais especializados e o aprimoramento de um serviço educativo que contemple o acesso da pessoa deficiente ao objeto artístico e ao patrimônio cultural nacional e oportunizem ainda um serviço educativo com atividades práticas. Para Tojal

Este programa, além de possibilitar um acesso qualitativo e especializado desse público com o objeto artístico, contribui também para a melhoria do ensino e aprendizagem da arte contemporânea, bem como para a produção artística, principalmente das pessoas portadoras de deficiências, pessoas estas muitas vezes situadas à margem da produção artística e cultural do nosso tempo, da nossa sociedade e do nosso país.¹¹⁹

¹¹⁸ Campos, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. Estud. av. vol.17 no. 49 São Paulo Sept./Dec. 2003.

¹¹⁸ TOJAL, A. *Museu de arte e público especial*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999, p. 11

⁵ p. 74

A ação educativa do projeto “Museu e Público Especial” fundamentou-se em metodologias contemporâneas do ensino da Arte, as quais segundo a autora

baseiam-se na idéia de ensino da arte como expressão e cultura, sendo o conhecimento artístico construído pela intersecção da produção artística estética contextualizada.¹²⁰

Tojal afirma que a ênfase deste trabalho afirma-se, no entanto, na Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, uma abordagem pós-moderna do ensino da arte

designa ações como componentes curriculares: o fazer, a leitura e a contextualização da arte, não importando também a ordem com que estas ações sejam aplicadas e desenvolvidas durante o processo de ensino aprendizagem.¹²¹

Paulo Pitombo, arte-educador e deficiente visual cita uma experiência educativa no Museu de Arte de São Paulo na qual atuou como professor

O Museu de Arte Moderna de São Paulo desenvolveu durante poucos anos um trabalho com deficientes mentais coordenado pelo professor e artista Bruno Carrieri, no final dos anos 80 e meados dos anos 90, quando este museu ainda não contava com um setor educativo. Tal trabalho foi implantado somente em 1998, promovendo diversos cursos de desenho, música, história da arte, arquitetura, texto e literatura, cidadania, objetos, escultura, fotografia, mitologia, Internet, grupo de estudos para professores, agendamento gratuito para escolas. Criou-se um curso para atender a crianças e jovens com e sem deficiência, denominado Prática Artística Para Todos com dois professores: Álvaro Picanso, artista educador com prática em paralisia cerebral e o autor desta pesquisa, Paulo Pitombo, artista educador com deficiência visual.¹²²

A partir da década de 90, começam a ser desenvolvidos materiais e referenciais que expressam e refletem a atuação do âmbito político e público no ensino especial.

Como exemplo desta tendência e iniciativa apontamos o documento elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e o órgão responsável,

⁵ TOJAL, A. *Museu de arte e público especial*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999, p. 74

¹²¹ Ibidem, p. 77

¹²² PITOMBO, P. *Prática artística para todos: As artes plásticas no cenário da inclusão social na cidade de São Paulo*. Dissertação de mestrado. Unicamp. Campinas: p. 57

Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) intitulado *Educação Artística sob o enfoque da Educação Especial*¹²³ de 1993. Este material possui um enfoque interdisciplinar e oferece orientações para atender alunos com diferentes deficiências nas diversas linguagens artísticas (música, teatro, artes visuais, dança) por meio de sugestões de atividades baseadas em teorias de desenvolvimento humano. Segundo este material

Além de considerar, em cada, estágio de desenvolvimento, as características que são altamente relevantes, é necessário que o professor tenha o cuidado de, em seu planejamento, encadear atividades levando em conta o perfil global do educando. Deve haver muita coerência e articulação em conteúdos e atividades dos diferentes componentes curriculares.¹²⁴

Outra iniciativa que ilustra a participação de órgãos públicos na área de Educação especial a partir dos anos 90 consiste no projeto desenvolvido pela Estação Especial da Lapa, Centro de Convivência e de Referência para o Desenvolvimento Humano mantido pelo Fundo Social de Solidariedade do governo estadual. A proposta deste trabalho tinha um caráter informal e contemplava as modalidades de Educação para o Trabalho, Educação pela Arte e Educação Física. Beneficiam-se deste serviço portadores de deficiência mental, física, sensorial e múltiplas na faixa-etária de 14 anos de idade.

Em 1995 a APAE, instituição que tradicionalmente desenvolveu atividades no ensino da arte por meio de oficinas ocupacionais tais como encadernação, sapataria, mosaico, joalheria, começa a promover em parceria com o Ministério da Educação (Secretaria da Educação Especial) os Festivais de Arte – Educação¹²⁵. Através da criação do Programa *Arte sem barreiras (Very Special Arts do Brasil)* desenvolvem-se ações voltadas para inclusão com atuação em vários estados brasileiros por meio de comitês estaduais. Com esta iniciativa a “*inclusão ocupa lugar central nos debates, congressos, festivais e outras iniciativas voltadas para Arte e Educação*”¹²⁶. Este evento representa uma ação conjunta do MEC com entidades não governamentais atuantes no campo da Arte, resultando na garantia da presença da arte-educação no ensino inclusivo

¹²³ Educação Artística sob o enfoque da Educação Especial. São Paulo: SE/CENP, 1993

¹²⁴ Ibidem, p. 24

¹²⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Estratégias e orientações sobre artes. Respondendo com Arte às necessidades especiais. Brasília, 2002, p.10

¹²⁶ Ibidem, p. 8

e enfatizando a arte como “vetor de inclusão”¹²⁷. Segundo a Federação de Arte – Educadores do Brasil (FAEB) esta iniciativa tem como missão

Promover o debate e a difusão de conhecimentos e de experiências com as linguagens da Arte na educação especial (...) aproximar profissionais da educação especial, arte-educadores e demais professores das questões da Arte realizados por pessoas com necessidades especiais (...) promover congressos, festivais, cursos de capacitação, buscando a interação e o diálogo com educadores, dirigentes da educação de municípios e estados brasileiros, de docentes e pesquisadores universitários, de artistas e arte-educadores, com vistas ao desenvolvimento de projetos voltados a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na dinâmica do ensino regular e na vida sociocultural do País.¹²⁸

Em 1999 a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC) realizou o encontro de Pirenópolis com a participação do Programa *Arte sem barreiras* (Very Special Arts) do Brasil com o intuito de divulgar a *Carta de Pirenópolis* documento responsável por instituir princípios norteadores do ensino da Arte no meio inclusivo.

Segundo Reily (2008) pesquisadora atuante e professora do Instituto de Artes da Unicamp, assistimos nos últimos anos a uma ampliação de projetos e serviços educativos que promovem o Ensino da Arte para pessoas com deficiência em diversos espaços, tais como escolas regulares, ateliês, museus e centros culturais. Destacam-se iniciativas de órgãos públicos tais como as *Oficinas Culturais* promovidas pela Secretaria Estadual de Cultura em parceria com instituições especializadas e o trabalho desenvolvido pela Estação Especial da Lapa.

A emergência de ações que atendem o público especial na oferta de bens culturais justifica, destarte a necessidade de empreender pesquisas nesta área a fim de pesquisar subsídios práticos- teóricos para o ensino da arte junto a alunos com deficiência.

Esta pesquisa tem como objetivo somar conhecimentos frente esta necessidade que se apresenta à sociedade atual. Pretendemos, desta forma, adotar os conceitos tratados nos capítulos anteriores provenientes da psicologia genética de Henri Wallon a

¹²⁷ Ibidem, p. 11

¹²⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Estratégias e orientações sobre artes. Respondendo com Arte às necessidades especiais. Brasília, 2002, p.12

fim de utilizá-los para orientar nossas ações educativas no âmbito da Educação Especial.

A escolha deste autor na fundamentação teórica do presente trabalho tem como objetivo alargar e ampliar as possibilidades de atuação do Arte-educador, a partir da apropriação dos conhecimentos oriundos da Psicologia, enquanto ramo do saber que oferece à prática educativa valiosas contribuições acerca dos processos de aprendizagem, assim como sobre a natureza da vida psíquica humana, dimensões tão presentes nos contextos educacionais e que deve ser observada e considerada.

Wallon foi um sensível apreciador da produção artística de seu tempo (gosto que o levou a juntar uma considerável coleção de pinturas de artistas de sua época). O interesse por esta área da atividade humana leva-o a inclusive à tentativa (visível em alguns trechos e textos menores) de compreender o funcionamento da consciência humana quando envolvida em atividades criativas. O campo estético encontra eco em sua teoria no que diz respeito às realizações humanas marcadas pela expressividade. Para Wallon (1968)

Há um grande parentesco entre o artista e o cientista. O cientista tem necessidade de mais imaginação do que costuma-se supor. Ele precisa remanejar a realidade para compreendê-la. O artista precisa desarticulá-la para reafirmá-la a sua maneira ¹²⁹.

Em outro momento discorre sobre a virtuosidade da atividade artística na vida humana, libertadora por definição, em oposição a algumas aprendizagens técnicas que parecem aprisionar o homem dentro de uma repetição sem qualquer finalidade mais profunda, segundo Wallon (2005) as atividades humanas

só poderão encontrar eventualmente uma oportunidade para seu livre desenvolvimento no jogo ou na actividade estética, que restitui nomeadamente, às funções escravizadas pelo uso e pela evolução o seu exercício e expressão próprias. ¹³⁰

Como importante contribuição para esta pesquisa, destaca-se a obra *A Criança Turbulenta* (1925), recentemente traduzida para o idioma português, na qual Wallon investiga o desenvolvimento de crianças com deficiências motoras e mentais.

Parece-nos relevante destacar que grande parte dos estudos que darão origem a formulação de sua teoria psicogenética e que guiam sua compreensão do

¹²⁹ Entretien avec Henri Wallon. In Zazzo, R. (dir) *Enfance*, 1968, 1-2 *apud* GALVÃO, 2002, p.20

¹³⁰ WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Edições 70, 2005, p. 132

desenvolvimento da infância surgem das observações realizadas nesta época com crianças ditas anormais, visto que a obra *Evolução Psicológica da Criança* (1995) é escrita após os estudos de Wallon sobre crianças com diversas anomalias. Tran Thong (2007) afirma que a observação de Wallon sobre estas crianças “*não é um olhar frio sobre um objeto. É ao mesmo tempo, animada por uma atitude de respeito e de simpatia e sustentada por uma atenção ponderada visando compreender, penetrar na profundidade do ser observado*”¹³¹

Neste livro o autor descreve os estágios e a constituição da consciência dos sujeitos pesquisados, priorizando neste estudo a importância da progressiva maturação dos centros de integração do tônus, posturas e atitudes no posterior desenvolvimento e amadurecimento das funções relacionadas à consciência, emoção e cognição no comportamento do indivíduo. Os dados recolhidos para o estudo das diversas síndromes catalogadas pelo autor contam com “*informações sobre os antecedentes familiares e sobre a anamnese da criança, por resultados de exames médicos e neurológicos e sobretudo por observações minuciosas do conjunto dos comportamentos manifestados pela criança em sua vida cotidiana.*”¹³². Segundo Tran Thong

Wallon penetra no âmago da síndrome, parte do distúrbio funcional inicial e, ao mesmo tempo, considera-o em seu desenvolvimento em relação ao meio material e humano onde a criança vive. Acompanha seus efeitos sobre este meio e as repercussões destes efeitos ao mesmo tempo sobre o distúrbio funcional e sobre a totalidade do ser infantil.¹³³

Para Wallon todas as funções psíquicas são representadas no Sistema Nervoso por centros ou conjuntos de centros e por redes de conexões. Uma lesão proveniente de acidente, herança genética ou lesão cerebral anula funções e desorganiza as atividades funcionais. Segundo o autor

Na criança patológica (...)conforme a gravidade dos danos neurológicos, a topografia das lesões e a idade em que se produzem, podem determinar o nível das paradas e das regressões, como também dos focos de distúrbio e suas

¹³¹Prefácio de Tran Thong para a obra WALLON, H. *A criança turbulenta*. São Paulo: Ed. Vozes, 2007, p. 10

¹³² Ibidem, p. 9

¹³³Prefácio de Tran Thong para a obra WALLON, H. *A criança turbulenta*. São Paulo: Ed. Vozes, 2007, p. 10

ramificações nos diferentes campos funcionais ou suas diversas síndromes.¹³⁴

O autor conclui que as deficiências orgânicas que impedem ou obstruem o desenvolvimento podem sofrer influência positiva do meio

sobre estes estados, as circunstâncias, o meio podem exercer maior influencia. Seja qual for a parte do fator constitucional, são o resultado de uma infância reprimida . As dificuldades, as privações físicas e morais tendem a desenvolvê-los, suscitá-los. É então que convém modificar o regime de vida, de habitat, de convivência ou de família, abrir um espaço suficiente e apropriado para as necessidades, os desejos, a impetuosidade motora e afetiva do jovem sujeito em vias de se depravar.¹³⁵

Sabemos que a maioria dos déficits presentes nas mais variadas síndromes estão atrelados a causas orgânicas, as quais determinam, em maior ou menor grau, o curso de desenvolvimento destas pessoas, embora seu crescimento dependa em contrapartida das oportunidades oferecidas pelo ambiente, que quando bem orientadas por meio de uma estimulação rica e consistente pode muitas vezes dar novos rumos às disposições iniciais dadas em vista do genótipo de uma deficiência. A importância da cultura na formação humana impede-nos que tenhamos uma visão fatalista e determinista. A educação deve promover condições que respeitem as leis que regulam o processo de desenvolvimento, levando em consideração as possibilidades orgânicas do sujeito e seu estado interno.

Em função da particularidade do público trabalhado, parece-nos ser de vital importância, no ensino de pessoas com deficiência, integrar na prática docente em Arte conhecimentos acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico.

Consideramos que em sua maioria indivíduos com deficiência trazem em sua história de vida escassas oportunidades de desenvolvimento cognitivo, motor e emocional decorrentes de insuficiente estimulação proporcionada desde a primeira infância. O estigma da incapacidade marca profundamente a relação destas pessoas com seus semelhantes, e por esta razão, tais sujeitos parecem ser depositários da incredulidade e niilismo diante da possibilidade de um desenvolvimento bem sucedido e favorável.

¹³⁴ Ibidem, p. 12

¹³⁵ WALLON, H. *A criança turbulenta*. São Paulo: Ed. Vozes, 2007, p. 266

Para Galvão (1992) “A *psicogenética walloniana não define um limite para o desenvolvimento do sujeito; este depende das condições oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito fizer delas*”.¹³⁶

Neste sentido, influenciados pela perspectiva walloniana, somos levados e nos apropriar de seu entusiasmo frente ao potencial oferecido pela cultura e suas possibilidades de fornecer uma formação mais adequada às pessoas com necessidades educacionais especiais. Para Brulfert (1986) “A *concepção de Wallon sobre a educação se caracteriza, essencialmente, pelo otimismo, otimismo decorrente de sua concepção da criança e de seu desenvolvimento. Para Wallon, a fatalidade não existe*”¹³⁷.

O conhecimento das características próprias a cada etapa do desenvolvimento nos fornece subsídios para a formulação de ações educativas que atentem às características presentes nas condições de cada um de nossos alunos, promovendo uma aprendizagem qualitativa, pois a “*descoberta da atividade predominante permite reconstituir quais as necessidades primordiais num dado momento, quais os objetivos mais importantes, quais as prioridades*”¹³⁸. As características de cada etapa do desenvolvimento representam o uso e aprimoramento de um ou mais tipos de atividades (com predomínio alternado em cada uma delas da função motora, cognitiva ou afetiva). Sendo assim cada fase representa o advento de um conjunto de aspectos e predomínio de um tipo de função psíquica, pois “*conforme as disponibilidades da idade, assim como de suas próprias condições físicas a criança interage com o meio, retirando dele os recursos para seu desenvolvimento*”¹³⁹. A contribuição de Wallon não apenas oferece “*recursos para a construção de uma prática mais adequada às necessidades e possibilidades de cada etapa do desenvolvimento*”¹⁴⁰ mas também uma educação para “*a pessoa como um todo*”¹⁴¹ e por isso o educador deve se dedicar a oferecer recursos que se afinem com as condições mais prementes de cada indivíduo.

Ressaltamos que tal arcabouço de idéias nos impede de mensurar e fixar as fases em uma seqüência rígida a fim de estabelecer parâmetros móveis para o curso de desenvolvimento. Trata-se de uma perspectiva influenciada pelo pensamento marxista, que em seu caráter materialista- dialético prevê e concebe as contradições da realidade e

¹³⁶ GALVAO, I. *O Espaço do Movimento*. Investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo: 1992, p.13

¹³⁷ BRULFERT, J. N. *Wallon*. Psicologia. Editora Atica, 1986, p.21

¹³⁸ *Ibidem*, p. 14

¹³⁹ GALVÃO, I. *Henri Wallon*. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. São Paulo: Vozes, 2002, p. 40

¹⁴⁰ *Ibidem*, p. 113

¹⁴¹ *Ibidem*, p. 114

suas mudanças e transformações inerentes. A influência do pensamento marxista na obra de Wallon evidencia sua crença na inegável relação do psiquismo com outras instâncias e realidades. A consciência encontra-se em situação de antagonismo, de semelhança e conflito com a realidade orgânica, social, cultural e interpessoal e esta interação faz parte de seu desenvolvimento e devir.

Segundo Coll (1995) a pessoa com deficiência não possui apenas um atraso em seu desenvolvimento mas um *déficit* ou seja

o progresso e desenvolvimento destas crianças é , além de irregular e atrasado, um desenvolvimento deficitário. Elas não somente progredem lentamente atingindo mais tarde e de modo desigual os diferentes níveis evolutivos de aprendizagens e habilidades, que marcam o desenvolvimento considerado normal. Além disso, não atingem os mesmos níveis da maioria das pessoas em muitas das aprendizagens e habilidades.¹⁴²

Interessa-nos considerar que qualquer aprendizagem não deve ser vista nos resultados ou produto, mas no processo em que se estabelece, ou seja no caminho, lógica e solução encontrada pelo sujeito para realizar uma atividade, o que equivale a dizer que devemos valorizar sua experiência com o meio e utilizá-las para orientar seu processo de construção de conhecimento que obviamente será singular e peculiar, diferenciado, porém não será inferior qualitativamente.

A ação educativa, neste sentido, deve ter um olhar atento em priorizar e respeitar as singularidades de cada aluno em suas necessidades, interesses, possibilidades e particularidades, assim como em seu estado e condição atual de desenvolvimento. Para Galvão (1992) “*A educação deve conhecer as possibilidades infantis para, adequando-se a elas, favorecer a aquisição de novas possibilidades, deve também alimentar suas possibilidades atuais.*”¹⁴³

Tradicionalmente, os métodos de ensino para o público especial enfatizam um modelo educacional, no qual o indivíduo é levado a efetuar aprendizagens baseadas na repetição e mecanização de atividades com o intuito de promover a aquisição de habilidades específicas, tal como vemos em oficinas abrigadas, voltadas para a confecção de enfeites e presentes de todo tipo, e filosofias educacionais que defendem

¹⁴² COLL, C. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 232

¹⁴³ GALVAO, I. *O Espaço do Movimento*. Investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 1992, p.17

a aprendizagem como um processo de treinamento e condicionamento de comportamentos e hábitos (uma herança behaviorista muito utilizada até os dias de hoje e que suprime toda e qualquer subjetividade no processo educacional).

Os conhecimentos dos processos psicológicos presentes nas situações de aprendizagem artística, no entanto, não estão disponíveis para grande parte dos professores de Arte que atuam não apenas no Ensino Especial, mas também nos estabelecimentos da rede regular, os quais recebem ou trabalham com alunos com comprometimentos de toda ordem, fato que muitas vezes os impede de obter avanços mais significativos com estes alunos.

A compreensão e conhecimento de tais idéias torna-se elemento fundamental para a ação pedagógica em Arte para pessoas com deficiência de modo a possibilitar que as intervenções educativas neste campo favoreçam e primem pelo crescimento global dos alunos.

Pretendemos adotar neste trabalho a concepção de que o ensino da Arte deve ter como objetivo e finalidade a formação integral da pessoa. O fazer artístico refere-se a uma experiência que abrange com plenitude uma complexa gama de aprendizagens, porém transcende este âmbito, sendo capaz de fornecer ao indivíduo a oportunidade de vivenciar uma experiência de integração. A Arte enquanto área do conhecimento humano fornece ao homem a possibilidade de integrar e associar em sua experiência cognição, afetividade e ação física, vistas, tradicionalmente, enquanto dimensões dicotomizadas e separadas no funcionamento psíquico.

Ao analisarmos historicamente a trajetória do ensino da Arte no Brasil observamos grandes impasses no que se refere à delimitação de concepções e objetivos desta disciplina, de forma que, se fez necessário, nas últimas décadas, a implementação de princípios capazes de abarcar a complexidade de possibilidades de aprendizagem oferecidas por este campo do conhecimento, de modo a atualizar suas metodologias e nortear a prática de professores e Arte-educadores.

Em vista da ausência de referências teóricas mais consistentes, as aulas de Arte foram, em geral, compreendidas como momentos nas quais predominam atividades irrefletidas, desconexas e sem planejamento. A criação artística, neste sentido, é vista como um instrumento propício para o exercício da vontade de expressão do indivíduo, não havendo nenhuma necessidade de elaboração de uma prática de ensino que contemple a utilização de métodos, sistematização de conteúdos e planejamento de atividades, tampouco uma concepção clara e pertinente sobre a avaliação do processo de

aprendizagem dos alunos. Em suma, a aula de Arte é para muitas escolas e educadores, um momento de pura expressão e livre criação, baseada no mero prazer de execução de atividades, muitas vezes descontextualizadas e sem significado e na exploração aleatória de materiais e técnicas expressivas. Neste sentido, a natureza dos processos de aprendizagem, de construção de conhecimento e de desenvolvimento psicológico do indivíduo, em suas diferentes dimensões, raramente é levada em consideração.

Ana Mae Barbosa (2001) em sua obra *John Dewey e o ensino da Arte no Brasil* relata a trajetória de Artus Perrelet (1930), educadora e pesquisadora do Instituto Rousseau, conhecido internacionalmente como o centro de pesquisa de Jean Piaget. A pesquisa de Perrelet centrava-se na investigação e sistematização de métodos de ensino da Arte que pretendiam contrapor-se às concepções baseadas nas idéias de livre expressão recorrentes em sua época. Influenciada pelas pesquisas que procuravam aplicar os conhecimentos da psicologia no âmbito educacional, Perrelet defendia a intrínseca relação entre ação, emoções e idéias no processo de aprendizagem da Arte, propondo uma metodologia que estivesse a serviço da integração entre corpo, mente, experiência prática, raciocínio e percepção sensorial.

Herbert Read (1893- 1968), pesquisador pioneiro na área de Arte- Educação, professor na Universidade de Edinburgh e diretor do Departamento de Cerâmica do *Victoria and Albert Museum* em Londres, autor, muitas vezes, considerado datado e ultrapassado nos dias atuais, em seu livro *A educação pela Arte* (1958) apresenta a tese defendida segundo a qual a Arte deve ser vista como a base e eixo de toda educação.

Esta afirmação é rigorosamente defendida pelo autor por meio de um consistente embasamento e fundamentação teórica que reúne e relaciona com extrema coerência, perspicácia e originalidade (atitude corajosa na época em que vivia, marcada pelo rigor da especialização acadêmica) informações de diferentes áreas do conhecimento tal como a filosofia e a psicologia (o autor remonta-se à argumentos clássicos de escolas filosóficas da Antiguidade, como também à correntes psicológicas tais como a Gestalt e Psicanálise freudiana) para enfatizar a importância da Arte e sua aprendizagem no contexto escolar, descrevendo meticulosamente os processos psicológicos envolvidos no fazer artístico, assim como a importância social da formação artística na constituição do caráter e personalidade dos indivíduos. Segundo o autor, todas as faculdades de pensamento, tais como a lógica, memória, atenção estão envolvidas no processo criativo, assim como, nenhum aspecto educacional está excluído do fazer artístico, conferindo à educação estética um prioritário valor no ambiente escolar, afirmação que

soava, na década de 50 (época não tão distante de nossos tempos), como algo totalmente inédito e de pouco valor, visto o desconhecimento, descaso e indiferença em relação à contribuição desta atividade no desenvolvimento dos indivíduos.

A empreitada do autor, em relacionar diferentes áreas do conhecimento a fim de compreender a importância da educação estética mostra-se extremamente atual e relevante, visto a tendência contemporânea de unificar saberes, postura defendida por autores tais como Edgar Morin (2005) e Humberto Maturana (1998), representantes respectivamente da abordagem sistêmica e da transdisciplinaridade, tendências que se opõem ao conhecimento compartimentalizado e especializado, propondo uma concepção epistemológica integradora e relacional do saber.

Algumas pesquisas mais avançadas pretendem comprovar cientificamente os benefícios advindos de atividades criativas, como é o caso da Neurociências, área que investiga, por meio de procedimentos de neuroimagem, a alteração dos estados de funcionamento cerebral durante situações específicas, tais como realizar um desenho ou modelar uma escultura. Estes procedimentos comprovam a eficácia das atividades artísticas na qualidade do funcionamento cerebral, ao proporcionarem não só sensações de bem-estar, mas colaborando para a formação e crescimento da rede neural, ativando inúmeras regiões do cérebro responsáveis pela percepção, memória, imaginação e raciocínio.

Como a Arte, mais do que proporcionar e a aquisição de habilidades, mais do que permitir que façamos um maior número de sinapses (explicação tão em voga nos dias de hoje para justificar a eficiência de uma ou outra atividade) nos permite estarmos mais plenos e conscientes de nós mesmos?

O processo criativo é marcado por intensas trocas afetivas com o meio, como também pela necessidade constante de efetuarmos operações cognitivas a partir da interação com os materiais e uso dos múltiplos códigos pertencentes a linguagem, possibilitando a manifestação da realidade subjetiva de cada indivíduo, assim como o exercício de faculdades próprias ao pensamento. Todos estes processos resultam em uma construção de conhecimento qualitativa, pela intensa construção de relações únicas e originais efetuadas na produção de objetos carregados de significados, os quais manifestam a natureza singular de quem os criou, conferindo ao fazer artístico uma qualidade de integração das diferentes dimensões psíquicas.

Integrar os domínios cognitivo, afetivo e motor através de uma linguagem artística seria, portanto, unificar em uma mesma atividade, habilidades motoras,

expressivas e intelectuais. Ter idéias, representá-las, manipular a matéria e dar-lhe um caráter expressivo unificando o pensar, o sentir e agir na produção de objetos que tragam significados e mensagens próprias de quem os executou, consiste não só em um processo de criar, mas também de construir conhecimentos acerca da realidade e de si mesmo.

Para Pillar (1996) a construção do conhecimento em Arte desenvolve aspectos cognitivos visto que consiste na ação do sujeito sobre um objeto, no caso uma materialidade de natureza bi ou tridimensional, efetuando-se, por conseguinte, uma estruturação da realidade e da experiência vivida, permitindo ao indivíduo elaborar significados pessoais, num processo em que estão envolvidos dimensões temporais e causais. Por outro lado, a Arte se mostra como instrumento de expressão e manifestação da dimensão afetiva, seja através da ação motora carregada de expressividade sobre os meios, seja através da possibilidade que esta linguagem oferece de representar conteúdos simbólicos, que mantém estreita relação com os sentimentos do indivíduo.

Em seu estudo sobre psicologia da arte, Vygotsky (2001), coloca que a atividade criativa possui um caráter relacionado ao trabalho do pensamento, mas que no entanto não se restringe a este, uma vez que a emoção específica da forma é condição necessária da expressão artística. O mesmo autor enfatiza a importância da atividade criadora no âmbito escolar, pois trata-se de um processo que envolve organização e reflexão de experiências vividas e a construção de novas realidades, a partir de desejos, necessidades e motivações do indivíduo.

Durante uma de nossas aulas na oficina de Cerâmica, ao disponibilizar aos alunos o catálogo de uma exposição da ceramista Shoko Suzuki ocorrida há alguns anos em São Paulo, encontramos o seguinte depoimento: “A *Cerâmica permite-nos falar diretamente de nossa alma*”. Um dos alunos indaga-me: “*O que é alma?*”. Fico surpresa e, ao mesmo tempo, hesitante. A pergunta me desconcerta, não apenas pela complexidade conceitual que o termo traz, mas pela dificuldade em traduzí-lo de maneira compreensível ao aluno. Respondo ser esta questão muito difícil de ser esclarecida, pois muitos homens sábios ao longo da história falaram coisas diferentes a respeito deste assunto. Questiono os outros alunos sobre seu entendimento acerca da natureza da alma. Ester logo afirma com convicção que a alma não está no corpo, mas dentro dele. Indica o coração com as mãos e prossegue: “*O coração é a alma*”. Cleber continua a reflexão, acrescentando: “*Quando alguém que gostamos morre, nossa alma fica triste, a alma é aquilo que a gente pensa*”. Esta reflexão acerca da natureza da alma

demonstra uma concepção que abarca uma intrínseca ligação entre processos psicológicos relacionados ao ato de pensar e sentir, de modo que parece ser difícil, segundo um dos alunos, não deixar de atrelar um sentimento, tal como a tristeza, a um pensamento de igual conteúdo. A situação ocorrida, de certa forma, resume o trabalho realizado pela oficina, e leva-me a refletir sobre questões inerentes ao ensino e aprendizagem da Arte em nossas aulas, visto que, como já foi dito, a atividade artística quando adequadamente direcionada, proporciona a integração das diferentes dimensões psíquicas do indivíduo, ao fornecer situações de aprendizagem que estimulam o desenvolvimento da ação motora, o amadurecimento da dimensão afetiva e o exercício de funções cognitivas.

A idéia de promover ações educacionais que favoreçam o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade, remete-nos ao pensamento de um dos mais eminentes representantes da psicologia humanista, Carl Rogers (1977), que em seu livro *Liberdade para aprender* traz importantes contribuições acerca desta temática. O autor acredita que não se pode separar a aprendizagem em dois compartimentos isolados, afirmando que “*deveria haver um lugar para a aprendizagem pela pessoa toda, com seus sentimentos e idéias integrados*”¹⁴⁴, referindo-se a uma postura que pesquisou durante anos, na qual consiste em “*reunir a aprendizagem cognitiva, que foi sempre necessária, com a aprendizagem “afetivo-vivencial”*”¹⁴⁵. Desta forma, propõe com esta afirmação uma aprendizagem da “*pessoa inteira*”¹⁴⁶, em oposição à educação que se concentra unicamente no aspecto cognitivo, para Rogers uma “*educação do pescoço para cima*”¹⁴⁷. Coloca ainda que um dos grandes problemas da educação atual seria o “*conhecer sem sentir*”¹⁴⁸, pois “*graças em parte ao nosso bem sucedido ensino cognitivo compartimentalizado, conhecemos os fatos intelectuais e não sentimos nosso conhecimento*”¹⁴⁹.

O estudo acerca do processo de construção de conhecimento oportunizado pela linguagem da Cerâmica e Modelagem merece ser estudado com maior profundidade, uma vez que o aprendizado das técnicas de Cerâmica pode contribuir de maneira expressiva no desenvolvimento motor, afetivo e simbólico de pessoas com deficiência mental. A argila é um material artístico que oportuniza inúmeras possibilidades de

¹⁴⁴ ROGERS, C.R. *Liberdade para aprender*. São Paulo: Edusp, 1997, p. 143

¹⁴⁵ Ibidem, Loc.Cit.

¹⁴⁶ Ibidem, Loc. Cit.

¹⁴⁷ Ibidem, Loc. Cit.

¹⁴⁸ Ibidem, p.146

¹⁴⁹ Ibidem, p.147

expressão, e o processo de produção plástica através da Cerâmica está intimamente relacionado ao tipo específico de sensibilidade que cada indivíduo desenvolve em relação ao material e como adapta este material às suas necessidades pessoais de expressão. Portanto, muito mais que habilidades e conhecimentos técnicos, o fazer artístico na Cerâmica exige o contato direto do indivíduo com o barro, configurando-se uma experiência integrativa, visto a diversidade de operações mentais, a riqueza de conteúdo afetivo e a variedade de ações físicas envolvidas no processo de dar forma a este material.

De fato acreditamos que a Arte torna-se instrumento privilegiado para unir e tecer relações entre estas esferas: pensar, sentir e agir. Ao favorecer o desenvolvimento de estruturas cognitivas através da ação e interação com a matéria, propicia maior autonomia de atitudes, posturas, decisões e escolhas, como também estabelece condições de desenvolvimento afetivo, quando propicia a vivência de atividades significativas e a tomada de consciência de sentimentos e emoções através do contato com os meios de produção artísticos.

3.1. Os conjuntos funcionais e a ação educativa em Arte

Os meios artísticos (...) tornam-se estratégia de um imaginar e pensar como conduta criadora que integra razão e paixão como modo de conhecer e agir na especificidade do ato de operar sobre o mundo.

Sandra Richter

Compreender como atuam a dimensão motora, a inteligência e a afetividade na formação da consciência humana, permite-nos desenvolver, como educadores, ações mais específicas e pautadas nas necessidades de cada sujeito e, por isso, nossa intenção afina-se com a idéia de integrar à prática educacional em Arte, paralelamente aos conteúdos e metodologias próprias à esta disciplina, as dimensões do *Movimento*, da *Afetividade*, da *Inteligência* e da *Pessoa* tratados no capítulo anterior.

A dimensão do *MOVIMENTO* sobressai-se no trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, pois o movimento é proveniente da atividade muscular, função comprometida em diversas etiologias de deficiência. Muitos alunos com deficiência tem limitações nesta função, em vista de condições estruturais, relacionadas à regiões neurológicas lesadas, as quais não se desenvolvem ao longo da vida e causam danos ao desenvolvimento de outros domínios da consciência.

O conhecimento das características próprias ao conjunto motor parece-nos, por conseguinte, de vital importância no trabalho com estes alunos, os quais possuem perdas e falhas neurológicas geneticamente herdadas ou adquiridas que interrompem ou comprometem a dimensão motora e imprimem-lhe limitações de toda ordem. Destacam-se os alunos com *Síndrome de Down* (síndrome marcada por quadros de hipotonia, índice rebaixado de tônus muscular que resulta em musculatura mais flácida e menos eficiente em tarefas que exigem controle de intensidade motora) ou ainda alunos com *Paralisia Cerebral* que, ao contrário, possuem hipertonia, baixa variação de tônus muscular o que impede estes sujeitos de obter controle sobre seus movimentos ou de ampliar as possibilidades de ação física. Segundo Wallon o “*desenvolvimento psicomotor pode ser perturbado ou mesmo parado devido a deficiências ou lesões nervosas, dando origem aos síndromas*”¹⁵⁰

¹⁵⁰ TRAN-THONG. Estádios e conceito de Estádio de desenvolvimento da criança na psicologia

O educador pode explorar a utilização dos diferentes tipos de *movimentos* estudados por Wallon ao longo do desenvolvimento e sua interação com linguagens artísticas a fim de conduzir os alunos a concretizar novas aquisições motoras. Segundo ATACK (1995)

para aquelas crianças portadoras de deficiências motoras, cujas oportunidades de experimentar os efeitos de suas próprias ações são limitadas, as atividades artísticas simples tem um valor muito especial.¹⁵¹

O conhecimento das propriedades do *movimento* e suas funções assim como o percurso de seu desenvolvimento auxilia-nos a construir ações educativas as quais, no entanto, devem também estar calçadas nas condições e limitações apresentadas por cada aluno.

Nas atividades artísticas a função do *movimento* está constantemente presente. É por meio da ação física sobre os meios e sobre os objetos que podemos concretizar materialmente o processo de criação. Cada técnica e procedimento exigem o aprendizado de novas posturas e atitudes, assim como, segundo Wallon requisitam a regulação do tônus muscular responsável por fornecer forma e consistência variada à execução dos gestos.

Certamente, a realização de atividades plásticas tal como a modelagem prestam-se a desenvolver, com maior ênfase, as variações do *movimento tônico*, assim como o conjunto de repertórios de gestos e ações motoras que derivam desta modalidade tais como as atividades que envolvem a exploração do mundo físico e dos espaços e manipulação dos objetos, em detrimento do movimento cinético. A dimensão do movimento está presente nas atividades de Artes e exigem do conjunto motor o exercício de um diversificado repertório de ações tais como amassar, prensar, utilizar ferramentas e o exercício do aparelho muscular para regular a tensão e força necessária para cada tipo de ação (das mais refinadas que exigem pouca intensidade de força muscular, às mais bruscas, que exigem maior concentração de forças).

A função motora está na base do desenvolvimento dos outros *campos funcionais* os quais amadurecem paralelamente aos centros neurológicos e às demandas oferecidas pelo ambiente. Os domínios afetivo e cognitivo possuem constante suporte na atividade motora, em seus deslocamentos pelo espaço e em sua expressão plástica.

Contemporanea. São Paulo: Edições Afrontamento, 1981, p. 160.

¹⁵¹ ATACK, S.M. *Atividades artísticas para deficientes*. São Paulo: Papyrus, 1995, p. 18

Ao professor de Arte cabe observar os movimentos, gestos, posturas e atitudes dos alunos, pois estes podem fornecer indícios preciosos sobre o percurso de aprendizagem de cada sujeito.

Em casos de alunos com deficiências motoras mais graves é necessária a atuação do mediador no sentido de possibilitar a este aluno o desenvolvimento da função do movimento que se encontra muitas vezes estagnada e rígida. Encontramos nestes sujeitos uma motricidade mais desorganizada e impulsiva, sem controle sobre os objetos e as coisas. Em geral observamos manifestações motoras irrefletidas e descoordenadas que surgem no contato espontâneo com o material artístico. Aos poucos, com mediação atenta e direcionada, tais gestos podem ser orientados a uma expressão mais objetiva.

Cabe ao educador oferecer uma diversa gama de experiências exploratórias e sensoriais com o material artístico a fim de estimular novas experiências e levar o aluno a observar e investigar os efeitos obtidos, conduta que pode promover novas aprendizagens. Neste sentido, devemos conduzi-lo a usar certos movimentos e mostrar em que efeitos resultam. Aos poucos ao invés de executar aleatoriamente movimentos descontrolados ou sem intenção, o aluno poderá ser capaz de escolher aqueles que apresentam os resultados que ele aprecia ou deseja obter para efetuar certos fins.

A mera exploração dos materiais é relevante, no sentido de criar vínculos com os materiais. No entanto, é necessário exercitar a capacidade de obter maior controle, consciência e intencionalidade sobre suas ações físicas. O professor deve exercitar o que denomina-se de conduta técnica, a qual exige a coordenação de diferentes campos perceptivos, entre eles o domínio sensório-motor e visual, objetivando a aquisição de ações mais refinadas e especializadas de modo a ajustar o gesto à tarefas e atividades específicas (tais como fazer bolinhas e cobrinhas, amassar a argila de determinada forma ou ainda as habilidades referentes a técnicas mais complexas). Em alunos com maiores dificuldades motoras e intelectuais devemos limitar as possibilidades de interação com o material, de modo a não lhes causar confusão e desorganização. Diferentes atividades, técnicas e materiais devem ser oferecidas de forma gradual e espaçada. Gradativamente, o aluno pode obter um variado conhecimento dos procedimentos e amplitude de experiências, o que permite-lhe eleger entre diversas opções por ele já familiares. Desta forma, devemos incentivar a capacidade deste aluno de fazer escolhas de modo a torná-lo mais independente em seu processo de aquisição de conhecimento.

A assimilação de técnicas poderá ser mediada por meio de elementos significativos ao universo do sujeito, os quais podem facilitar a aprendizagem. O professor poderá ainda utilizar-se de referências artísticas em Cerâmica (artistas e obras de diversas épocas e estilos) de modo a contextualizar o fazer artístico, impedindo que este seja uma atitude mecânica e meramente pautada em características de níveis de desenvolvimento.

Situações de parceria, entre elas o denominado “*fazer junto*” podem auxiliar o aluno mais dependente do auxílio do professor a obter maior controle e refinamento em seus movimentos (tais como ações que exigem a coordenação de vários gestos simultâneos com outros campos sensoriais). Pode-se utilizar nestas situações de recursos lúdicos e recursos afetivos. Os gestos imbuídos de emoção, tais como alegria e humor, deixam de ser movimentos meramente operatórios e automáticos e podem ser significadas por estas emoções e impressões, possibilitando imprimir sentido à aprendizagem.

É recomendável estimular ainda que cada aluno, além do aprendizado de técnicas específicas, possa inventar novas formas de agir sobre o material, dando origem à novas variações. Devemos incentivar, diante da dificuldade em executar gestos mais específicos, que o indivíduo encontre caminhos alternativos para realizar as atividades a fim de contemplar suas possibilidades.

O professor deve observar o repertório de esquemas motores do aluno e aproveitar-se dos mesmos para propor atividades. A limitação da dimensão do movimento (a ação física de alguns alunos restringe-se a poucos movimentos tais como amassar, apertar, cortar) pode orientar a construção e elaboração de novos trabalhos, sem que seja necessário que o aluno, obrigatoriamente, aprenda novas condutas motoras, transformando uma limitação em um instrumento e recurso expressivo e criativo.

Não devemos nos esquecer que o refinamento da função motora, segundo Wallon, está amplamente relacionada ao ambiente cultural que favorece o aprendizado dos meios de manipulação dos objetos ou seja, as denominadas *praxias*. O universo da Cerâmica é rico e amplo em manifestações de todo tipo em diversas épocas e estilos (desde civilizações antigas até a produção de artistas contemporâneos que desenvolvem poéticas próprias e pessoais ou ceramistas que preservam técnicas tradicionais). Tal universo deve ser, constantemente, apresentado aos alunos e permear a sala de aula, pois constitui-se em conteúdo que favorece a aprendizagem da dimensão do movimento. As

diversas técnicas provenientes de culturas variadas apresentam modelos ímpares de apropriação do material, como por exemplo diferentes maneiras de amassar o barro (técnica da cabeça de boi, da flor, ou ainda várias formas de realizar a técnica de acordeamento que apresentam variações em diferentes regiões). É necessário ainda selecionar dentre tantas referências as que mais se adéquam às condições dos alunos, embora não devamos economizar nos momentos de fruição destas manifestações.

Em indivíduos com menores comprometimentos, exercitamos às habilidades referentes ao que Wallon denomina de *movimento projetivo*, visto que grande parte dos alunos com deficiência tem sérias restrições na realização de operações que envolvem a capacidade pensar e refletir sobre suas ações e visualizá-las no plano mental. Esta aquisição objetiva que tais alunos possam obter maior autonomia e habilidade em sua exploração sobre a realidade. Esta limitação deve-se ao atraso e insuficiência no desenvolvimento e maturação das funções corticais, prejudicando inclusive o controle motor e a capacidade de planejar mentalmente o movimento e prever etapas. Levar o indivíduo a exercitar a capacidade de pensar e refletir sobre os atos que irá efetuar, encadeando-os em uma seqüência lógica, permite desenvolver a capacidade de realizar os movimentos com maior precisão e localização e adquirir maior constância e estabilidade do fluxo tônico que fornece domínio e controle à ação física.

Nestes alunos, em vista da dificuldade de comunicação e de desenvolvimento da linguagem verbal, a atividade mental encontra-se, muitas vezes, deveras apoiada no domínio motor. Este último pode vir a ser utilizado como recurso para o pensamento. O sujeito incapaz de discorrer e discursar sobre uma idéia ou noção, utiliza-se de descrições gestuais das coisas para representar um objeto ou evento. O movimento desta maneira enquanto recurso do pensamento pode contribuir para a condução de seu processo criativo.

Concluimos que a dimensão do movimento deve ser pensada de modo a adequar-se às exigências e às necessidades de adaptação dadas pelas condições particulares de pessoas com deficiência.

Carece-nos atentar ainda para a natureza expressiva do movimento. O professor deve explorar este elemento expressivo da atividade motora (em vista de sua característica afetiva) capaz de atribuir formas ao material. Notamos que ele tem grande utilidade em alunos que possuem condição motora menos desenvolvida e que produzem gestos desorganizados e irrefletidos com menos controle e com grande vazão emotiva.

Este escoamento de emoção pode servir de contato e comunicação com os meios e conduzir as atividades.

Devemos estimular o desenvolvimento de gestos adequados e eficientes aos objetivos e técnicas artísticas, as quais exigem perícia e controle, porém, as aprendizagens podem ser enriquecidas com a ampliação dos repertórios motores e com a invenção de *novos modos de fazer*, que podem ser inventados e criados pelos alunos de modo a ampliar as possibilidades de interação com o material e que surgem das demandas e necessidades próprias às situações criativas.

A ação educativa não possui, portanto, apenas o objetivo de obtenção de habilidades técnicas, mas também, intenciona proporcionar experiências diferenciadas com os meios criativos.

Em relação à *INTELIGÊNCIA* ou dimensão cognitiva, devemos ressaltar que a formulação de Wallon acerca do comportamento mental característico ao *pensamento sincrético*, insuficiente em realizar operações intelectuais com o meio, auxilia-nos a compreender a condição psíquica da pessoa com deficiência.

Observamos que muitas de suas condutas representam uma indiferenciação na consciência entre aspectos subjetivos e objetivos da experiência. Segundo as palavras de Wallon tal fato resume-se a uma certa indistinção entre “*os acontecimentos e circunstâncias e a substância afetiva a eles atrelados.*”¹⁵² havendo uma “*indiferenciação que persiste entre os planos mentais e motores da ação, entre o eu e o mundo exterior*”¹⁵³.

Há um conflito entre a experiência direta e imediata que se instala no plano do pensamento, deveras entrelaçada com os motivos afetivos e a posterior capacidade de relatar verbalmente tal conteúdo. A relação da criança e da pessoa com necessidades educacionais especiais, portanto, assemelha-se, inicialmente, às tendências próprias ao pensamento *sincrético*, pois não são peritas ainda em realizar minuciosas distinções, visto que não estão presentes em seu raciocínio, por exemplo, a capacidade de atribuir “*ao objeto qualidades constantes: suas dimensões, sua forma, sua cor, sua individualidade*”¹⁵⁴ funções próprias ao *pensamento categorial*.

No *sincretismo* observamos que o pensamento comporta-se de maneira lúdica, sem necessidade de adequar-se às exigências externas. Esta característica deve ser

¹⁵² WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Edições 70, 2005, p. 188

¹⁵³ *Ibidem*, p. 183

¹⁵⁴ *Ibidem*, p. 210

aproveitada para fomentar e iniciar a realização de trabalhos plásticos, visto que a atividade da pessoa com deficiência é favorecida quando orientado pelos interesses e motivos afetivos.

Interessa-nos ainda a relação entre *sincretismo* e a criação artística realizada por Wallon, que elege esta condição mental como propícia à atividades artísticas. Para Galvão (1992)

há terrenos da atividade psíquica em que o sincretismo, é ao contrário, preciosidade, em que ao invés de ser reduzido deve ser resgatado. Trata-se da criação artística, processo que tem semelhança com o funcionamento do pensamento sincrético (livre-associação, analogias, predominância dos aspectos sensório-motor e afetivo sobre a conotação objetiva das palavras.¹⁵⁵

Cabe ao professor aproveitar-se desta condição própria à atividade mental humana (não restrita a idade infantil) para identificar no aluno seus interesses, mesmo quando se mostram confusos e não tão distintos, a fim de suscitá-los para orientar as atividades criativas a serem realizadas, visto que

No sincretismo tudo pode se ligar a tudo, as representações do real (idéias, imagens) se combinam das formas mais variadas possíveis e inusitadas, numa dinâmica que mais se aproxima das associações livres da poesia resultando em relações que apenas tem sentido para o indivíduo. O sincretismo é próprio as condutas criativas.¹⁵⁶

Observamos ainda que a pessoa com deficiência apresenta o que Wallon denomina de *inércia mental*, em vista, de atrasos nos mecanismos de inibição que se desenvolvem a nível cortical e acabam por promover o que intitula-se de *instabilidade mental e perseveração*. O aluno com deficiência intelectual apresenta dificuldade na manutenção dos focos de interesse, tendência à distração e reação indiscriminada aos estímulos circundantes. Os conteúdos afetivos contaminam as atividades, há desvio de ocupação e mudança constante de interesse fato que pode dificultar o andamento das atividades.

¹⁵⁵ GALVÃO, I. *O espaço do movimento*. Investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da Teoria de Henri Wallon. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 1992, p.41

¹⁵⁶ GALVÃO, I. *Henri Wallon*. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. São Paulo: Vozes, 2002, p.81

Percebemos ainda que o discurso verbal destes alunos não obedece à seqüência dos fatos. As narrativas são confusas e elípticas, havendo circularidade de causa e efeito e em evidente desacordo com a realidade e relações objetivas. Espaço, tempo e causalidade não se distinguem e há intensa impregnação da atividade mental por temas e conteúdos afetivos. A comunicação verbal é marcada pela *elisão*, fala confusa, descontextualizada e sem seqüência e pela *fabulação* na qual a realidade é permeada de conteúdos imaginários.

O contato com o conhecimento organizado pela cultura, mais especificamente pelo universo da Arte, pode favorecer a conquista de maior organização mental e reduzir a confusão e indiferenciação referentes ao *sincretismo*.

A inteligência segundo Wallon constrói-se, gradativamente, a partir da aquisição da linguagem e do contato com a cultura. Desta forma, podemos constatar que a Arte enquanto linguagem e conhecimento pode auxiliar pessoas com deficiência a obter consideráveis aquisições de faculdades cognitivas mais complexas e elaboradas, tais como capacidade de planejamento representação mental, memorização, organização de etapas e seqüência para o trabalho, manutenção da atenção à estímulos e informações transmitidas, sustentação do foco e concentração nas atividades, estabelecer relações entre causa e efeito.

Podemos constatar um exemplo do *pensamento sincrético* de alunos com deficiência intelectual no contato com o material artístico, quando observa-se a atitude dos alunos de misturar as cores sem perceber sua distinção. Parece não ser significativo saber diferenciar suas tonalidades. A atividade pode, muitas vezes, restringir-se a mera manipulação com fins exploratórios, que apenas requerem variações de movimento sensório-motor.

No entanto, o percurso de aprendizagem de uma técnica ou linguagem exige do pensamento efetuar e refinar tais habilidades requeridas nas atividades de composição. É próprio ao *pensamento categorial* conceber a qualidade cambiável dos objetos e das coisas

Uma cor é percebida por contraste sobre um fundo neutro; duas cores são diferenciadas em razão da relação que faz delas em uma estrutura única. Inicialmente acentuado, grosseiro, o contraste refina-se progressivamente, sob a influencia da maturação funcional e também do exercício da experiência. Assim a graduação qualitativa se torna cada vez mais sutil. Ela permite uma diferenciação mais precisa das cores, sons, das

formas. Ao mesmo tempo a qualidade deixa de ser a de um objeto para tornar-se categorial.¹⁵⁷

A linguagem artística torna-se instrumento de exploração e conhecimento da realidade e através desta podemos aprender a objetivá-la por meio de operações mentais tais como nomear, distinguir, comparar e agrupar os materiais artísticos em classes e categorias tais como cor, forma, tamanho. Wallon nos concede um exemplo do *pensamento categorial* na manipulação das cores e suas variações que pode ilustrar a atuação desta modalidade da atividade mental nas atividades artísticas

A cor pode ser reduzida a graus de nuança, de saturação, de brilho, que permitem por sua vez compará-la com outras cores, ou seja, classificar por meio dela categorias mais extensas de objetos. Mas o próprio objeto não é apenas diferente de outros objetos no tocante a estas qualidades: ele pode tornar-se diferente daquilo que ele era.¹⁵⁸

O professor deve conciliar estas duas dimensões: a experiência imediata, rica e fortuita em sua singularidade, própria ao sincretismo enquanto “ *fusão do desejo e dos gestos*”¹⁵⁹ e , ao mesmo tempo, ampliar a experiência pessoal e significativa do aluno, utilizando os recursos de comunicação e expressão, saberes e signos, próprios à linguagem e ao universo da Arte, com vistas a expandir e ampliar o campo de conhecimento, permitindo ao aluno aprofundar e alargar as possibilidades intelectuais de interação com o meio, próprias ao domínio do *pensamento categorial*.

A *AFETIVIDADE* apresenta-se como ponto relevante a ser destacado nesta pesquisa, a qual deve ser pensada enquanto recurso privilegiado para facilitar o processo de aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual.

Neste sentido, pretendo refletir sobre a função da afetividade enquanto “seiva”, elemento catalisador, responsável por alimentar, nutrir e direcionar o processo de conhecimento destes alunos em meu percurso como professora na área de Educação Especial.

Devemos atribuir o devido valor à dimensão afetiva nos processos de construção de conhecimento no campo educacional, em oposição à tendência tradicional que valoriza em demasia o ensino pautado na transmissão de conteúdos acadêmicos que

¹⁵⁷ WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Edições 70, 2005, p. 210

¹⁵⁸ WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Edições 70, 2005, p.210

¹⁵⁹ Ibidem, p. 180

priorizam o desenvolvimento da dimensão cognitiva dos educandos, em detrimento do desenvolvimento afetivo, de igual peso no processo de constituição e integração psíquica dos indivíduos. Tal questão mostra-se muito relevante, visto a necessidade de atribuir-se a verdadeira importância a presença dos sentimentos e emoções na aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual, pois os afetos quando legitimados e considerados podem facilitar e catalisar processos cognitivos nestes alunos, levando-nos a acreditar na impossibilidade de dissociarmos estas duas áreas do psiquismo humano no âmbito escolar.

Em alunos com comprometimentos motores mais visíveis, podemos perceber a ênfase da emoção enquanto recurso privilegiado de interação com o meio. A dimensão afetiva, a emoção, orienta e media a relação com o meio físico. A precariedade da linguagem, o predomínio da função motora mais expressiva, não deve ser cunhado em seu teor de atraso, mas deve ser considerada enquanto condição atual, sobre a qual devemos nos debruçar e respeitar, de modo a propiciar uma experiência legítima com Arte. A emoção deve ser vista enquanto um *instrumento privilegiado* de interação com o meio.

O educador deve ser hábil por identificar e valorizar esta forma de comunicação mais afetiva e emocional, de modo a transformá-la em meio para o desenvolvimento de outros campos, como por exemplo da exploração sensório-motora do mundo físico ou de operações cognitivas.

Em nossa experiência prática priorizarmos a *aprendizagem significativa*, a qual pode ser favorecida ao evocarmos o universo afetivo e vivencial do aluno, estimulando a expressão de elementos significativos e que façam a vinculação e associação com os conteúdos trabalhados em Arte. A introdução de técnicas e informações podem ser facilitados pela utilização de recursos lúdicos tais como brincadeiras, jogos e elementos da experiência do indivíduo manifestos em aula, os quais podem facilitar a aprendizagem e assimilação dos conhecimentos veiculados.

O processo de aprendizagem com estes indivíduos não se fundamentou apenas na assimilação de técnicas ou na produção de objetos bem acabados que fossem destinados a queima. Muitas aulas não eram orientadas a partir de um projeto de trabalho inicial, mas tinham o objetivo de explorar situações de aprendizagem, a partir da manipulação livre com a matéria e proposições de situações lúdicas que desencadeassem interações variadas. Oportunizamos momentos de descontração e brincadeira por meio de diferentes formas de exploração do material, nos quais os

alunos puderam expressar sentimentos e vivenciar situações que lhe fossem próximas e significativas. As idéias para os trabalhos surgiram durante as aulas a partir de elementos verbalizados pelos alunos.

Em vista de sentimentos de inferioridade e baixa estima alunos com deficiência estão suscetíveis a apresentar comportamentos agressivos e destrutivos. O professor deve lidar com atitudes negativas, manejando a ansiedade e sentimentos contraproducentes, tais como a destruição de trabalhos em situações de insatisfação com os resultados ou desânimo e frustração com possíveis dificuldades. São comuns comportamentos provocativos e de manipulação tais como ingerir materiais e fazer interferências nos trabalhos dos colegas. Estes comportamentos devem ser tratados com naturalidade. O professor pode conversar com o aluno para que este reflita e conscientize-se sobre estes sentimentos. Deve-se dar um significado mais produtivo ao erro, não o considerando como um sinal de fracasso, mas ao contrário, encarando-o como um momento oportuno para a aprendizagem, baixando as expectativas dos alunos em relação aos resultados, exercitando a responsabilidade e autoria pelo seu processo e produto obtido.

Dificuldades motoras e comprometimentos físicos além de demandarem adaptações materiais exigiram um recurso específico desenvolvido na oficina denominado de “*fazer junto*”. Em vista da dificuldade de realizar certos movimentos e de adequar a postura para executar procedimentos técnicos o “*fazer junto*” permitiu ao aluno internalizar certos movimentos (que seriam rapidamente assimilados pela observação ou por meio de orientação oral por alunos sem maiores comprometimentos). A atividade pode ser realizada por meio de recurso cooperativo, quando o professor poderá “*emprestar*” seu movimento e efetuar a atividade em parceria de modo a conduzir o aluno a executar a atividade imprimindo-lhe o movimento. A impossibilidade motora pode ser amenizada pela condução de um auxiliar, enfatizando a experiência do movimento, a qual em um segundo momento, por meio de internalização do gesto, poderá ser realizada com autonomia. Esta ação apresenta efetivos resultados e pode ser feita de forma lúdica, seguida de uma narrativa sobre o que está sendo realizado. O professor pode conferir a esta ação uma certa carga de expressividade, buscando imprimir entonações afetivas ao movimento, as quais podem favorecer sua assimilação.

Outro aspecto que enfatiza a dimensão afetiva consiste na adequação das orientações verbais, as quais podem ser transmitidas com modulação do tom de voz,

possibilitando que aluno seja afetado por sentimentos de alegria, delicadeza, prazer e satisfação. Tais expressões podem posteriormente ser incorporadas a experiência do aluno.

Acreditamos ainda ser favorável circundar o ambiente com estímulos afetivos acolhedores e receptivos, o que significa primar pela qualidade da relação com os alunos, incentivar, elogiar, alegrar-se com suas conquistas e presença, reagir de forma positiva e construtiva ao processo de criação de cada aluno, contribuindo para permear o ambiente de aula com valores afetivos que enfatizem a aceitação, o crescimento e o potencial de cada indivíduo.

A aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo podem ser favorecidos por experiências prazerosas com os meios artísticos. O professor deve atuar no sentido de vincular o fazer artístico a vivências satisfatórias, capazes de aumentar a probabilidade de êxito nas aprendizagens, assim como proporcionar que a mesma seja significativa. Desta forma todas as atividades podem proporcionar deleite, desde a manipulação e ação exploratória, o planejamento de uma atividade, ou a realização bem sucedida de uma peça.

Wallon elege o riso como uma expressão afetiva privilegiada no desenvolvimento humano, por tratar-se de um regulador natural das energias psíquicas, podendo ser utilizado como um elemento fortuito no processo de aprendizagem. Esta manifestação pode fornecer efeitos benéficos nas aulas de Arte pois ao mesmo tempo em que o riso mobiliza momentos prazerosos, de alívio e descontração, possibilita diluir e dissolver tensões e canalizar, drenar a energia psíquica. O riso pode ser estimulado enquanto recurso para o início do trabalho, por sua capacidade de diluir as tensões psíquicas e físicas *“O próprio riso normal é uma cascata de sacudidas que consome a tensão dos músculos e que habitualmente os amolece, suprimindo toda a capacidade de esforço”*¹⁶⁰

Este trabalho parte do princípio e premissa de que qualquer indivíduo seja deficiente ou não, apenas torna-se capaz de aprender quando possui dentro de si o desejo de conhecer. Atualmente deparamo-nos com a premente necessidade, por parte das escolas e profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com Deficiência intelectual em adequar os conteúdos disciplinares às necessidades e possibilidades educacionais destes alunos a partir da criação de recursos e métodos

¹⁶⁰ WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Edições 70, 2005, p. 138

pedagógicos especializados. No entanto, uma aprendizagem apenas pode ser concretizada quando se torna significativa para o sujeito, isto é, quando o conhecimento e informações veiculados pelo professor afinam-se, sintonizam-se, de certa forma, com o universo de vivências e experiências do aluno, impedindo que o processo educacional transforme-se na repetição e transmissão vazia de conteúdos por parte do professor.

Embora exista um grande esforço e iniciativa por parte dos diversos setores educacionais envolvidos no contexto da Educação Especial em adaptar e adequar os conteúdos acadêmicos às ditas necessidades destes alunos, esta idéia vaga como um navio fantasma pelas escolas e classes especiais que recebem alunos com necessidades educacionais especiais, pois na maioria das vezes, trata-se apenas de simplificar e tornar mais “fácil” o currículo, padronizando-se um plano de trabalho normatizado. Não há iniciativas que se debrucem a efetivamente conhecer, observar, sentir, adentrar no universo vivencial de cada aluno, comunicando-se, dialogando, construindo vínculos através de uma interação que forneça elementos que possam, enfim, dar início ao trabalho educacional especializado.

Ao invés de conduzí-los (nós professores detentores seculares que somos do conhecimento!) deixemos que eles nos conduzam e nos mostrem como podemos efetivamente participar de sua aprendizagem (tornando-nos seus parceiros), permitindo que nos mostrem e indiquem suas vontades e desejos, manifestando mesmo que por meio de uma linguagem precária, por gestos, por reações espontâneas, o foco de seus interesses, de forma a torná-los autores, ativos em seu processo de conhecer.

O professor, neste contexto, coloca-se em uma posição de equidade, de colaborador, acompanhando o aluno em sua aprendizagem, dando subsídios teórico-práticos que facilitem seu processo. Os conhecimentos em Arte, neste sentido, são introduzidos a partir das necessidades do sujeito, enfatiza-se a dimensão afetiva do indivíduo e o significado que tais conteúdos possuem em sua experiência.

O campo da *PESSOA* por sua vez auxilia-nos a pensar nas possíveis relações entre Arte e Inclusão, ou seja, nos fornece orientações para pensarmos a Arte como um vetor inclusivo.

Para refletirmos sobre esta questão utilizaremos como subsídio as noções acerca da constituição da personalidade no curso do desenvolvimento psíquico referentes ao que Wallon denomina de formação do quarto campo funcional ou constituição da *Pessoa* e que nos serve para compreender o processo de formação da identidade, quando por meio da conquista da noção de um eu diferenciado dos demais, estabelece-

se a unidade psíquica, momento em que o indivíduo atinge o que denomina-se de consciência de si.

O campo educacional tornou-se, nas últimas décadas, principal setor envolvido nas discussões que buscam concretizar os princípios inclusivos próprios à sociedade pós-moderna por meio da afirmação e concretização de valores humanos e democráticos.

Inicia-se a partir da década de 90, por parte da sociedade civil, uma tomada de consciência em relação às condições de segregação oferecidas às pessoas com deficiência, de modo a propor movimentos e ações que garantissem a igualdade de direitos a estas pessoas através da criação de oportunidades de acesso e permanência na escola e em outros contextos coletivos, tais o mercado de trabalho e ambientes de lazer.

As discussões e ações exercidas pelo movimento de inclusão configuraram-se como um novo paradigma global, opondo-se as concepções de integração e normalização muito praticados nas décadas anteriores, quando a maior parte dos serviços oferecidos a pessoas com deficiência, ou possuíam caráter meramente assistencialista e filantrópico, ou ainda, buscavam integrar o indivíduo em espaços sociais por meio de atitudes homogeneizantes. Neste último caso as instituições não buscam repensar suas práticas, valores e nem mesmo modificar seu olhar perante a diversidade, de modo a considerar a especificidade da condição humana da pessoa com deficiência, mas pelo contrário, pretendem adaptar e adequar o indivíduo considerado anormal às condições pré-existentes e previamente convencionadas.

O novo paradigma inclusivo no contexto educacional pressupõe a construção de valores humanos que ordenem a convivência pela diferença em todos os níveis, de modo a garantir o acesso ao conhecimento à todas as crianças. No entanto a conquista de condições que aceitem a diversidade não promovem uma educação inclusiva de fato. Devemos primar pela qualidade do serviço educacional aos alunos com deficiência, oferecendo-lhes condições de se desenvolverem em suas habilidades e capacidades de modo a se constituírem em sua singularidade. Deste modo faz-se urgente enfatizar a necessidade de se considerar a **singularidade** como princípio que fundamenta a prática de uma educação inclusiva.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais pressupõe que sejam valorizados e investigados os recursos, possibilidades, necessidades, desejos e limitações que orientam seu processo de construção do conhecimento com base em suas possibilidades e condições atuais de desenvolvimento e aprendizagem. O trabalho com

estes alunos deve possibilitar a oferta variada de relações sociais, recursos, estratégias e atividades para que o mesmo possa desenvolver maior autonomia e consciência de si, por meio de atividades que exercitem e estimulem habilidades cognitivas, afetivas, motoras e sociais. Em oposição aos movimentos de normalização do deficiente em torná-lo igual e normal e que ignoram sua condição específica, a fim de integrá-lo no meio social, deve-se investir no potencial do indivíduo, enquanto valor único que é, através de recursos educativos que promovam o fortalecimento de sua identidade.

O presente trabalho foi desenvolvido em uma escola de Educação Especial, modalidade educacional a qual, embora muito criticada por movimentos inclusivos mais radicais, mantém-se muito presente e atuante em vista do papel social que cumpre, visto o descaso das instâncias políticas em promover uma efetiva educação de qualidade aos indivíduos com necessidades educacionais, assim como a resistência de escolas particulares em receberem e abrirem-se para esta demanda (poucas são as escolas particulares que aceitam alunos especiais e mais raras são aquelas que possuem uma concepção consistente e clara acerca do processo de inclusão). Este fato acaba por levar muitos pais (em vista da insuficiente oferta da rede regular particular e pública) a buscarem Instituições Especiais como possíveis soluções para a formação de seus filhos.

Nos dias atuais, questiona-se e critica-se a limitação e impossibilidade de promoção de um processo inclusivo no âmbito destas Instituições, embora na maioria das vezes estas escolas são responsáveis por fornecer um serviço educativo mais adequado às necessidades de muitos alunos, em vista por exemplo, de sua maior experiência e conhecimento na área, ou ainda por estarem voltadas essencialmente para o atendimento de alunos com deficiência. Parece-nos que mais vale um indivíduo ser visto em suas particularidades dentro dos muros de uma escola especial, do que permanecer apartado e apenas funcionalmente presente em uma classe regular sem um direcionamento e orientação de ensino que lhe seja benéfica.

A concepção de inclusão que defendemos e queremos construir neste trabalho, diverge, em alguns aspectos do recorrente conceito de inclusão que, gradualmente, é disseminado na rede regular de ensino. A idéia de uma inclusão por meio da Arte, elaborada a partir de minha experiência pessoal como professora, não se refere a mudanças mais amplas tais como a luta por políticas públicas, que atendam a igualdade de direitos deste público, possibilitando seu acesso ao ensino regular, fomentando cursos de formação e atualização de docentes especializados, investindo em pesquisas

que busquem soluções que aperfeiçoem propostas curriculares, ações tão necessárias no contexto educacional contemporâneo. Não pretendo, adentrar nestas querelas e discussões, muitas vezes polêmicas e exaustivas, embora, consciente de sua relevância no panorama atual para a construção de uma sociedade mais democrática. Incluir não necessariamente significa que o aluno deficiente esteja na sala regular, pois ele pode se beneficiar de outros contextos sociais capazes de promover o processo de inclusão.

Neste capítulo pretendemos pensar e significar a idéia de inclusão como um trabalho mais íntimo e interno, que diz respeito ao processo de transformação do sujeito, o qual ao ser tocado pela oportunidade de expressão que a Arte oferece, transmuta-se em algo novo, revela dimensões de sua pessoa que antes permaneciam adormecidas, congeladas, quase sem nenhuma chance de serem expressas e vivificadas. A imagem da deficiência, o estigma da incapacidade, presente desde o início de sua vida, impedem este indivíduo de realizar e burilar outras possibilidades de seu ser, as quais permanecem soterradas pelos complexos e sombras que a condição de deficiente lhe acarreta.

Somos levados a pensar em uma inclusão simbólica, uma mudança que ocorre dentro do indivíduo, no modo como ele passa a se olhar e enxergar, a se considerar, a se perceber, e de que forma isto promove mudanças externas mais sólidas em suas relações com os ambientes que frequenta.

A arte permite ao deficiente conhecer e aprofundar-se nos segredos de sua alma. Por meio da concretização de imagens e objetos construídos no fazer artístico, este indivíduo torna-se capaz de transformar nossas relações com o meio externo. Mais consciente e mais próximo de si mesmo torna-se capaz de modificar o modo como se mostra e deseja ser vistos pelo outro, não mais como *o deficiente*, mas como alguém que possui um mundo subjetivo próprio, um universo particular que o difere dos demais, que o faz ser alguém único e incomparável, não mais, nem menos, nem melhor, nem pior, mas singular.

Através da Arte este indivíduo pode de uma forma inédita simbolizar por meio de signos que pertencem ao universo cultural em que está circunscrito, dar forma a instâncias de seu íntimo tais como afetos, desejos, imagens, que permaneciam sem meios para serem comunicados. É através de códigos culturais que pertencem a um determinado grupo social, que podemos constituir nossa subjetividade e singularidade, devolvendo a este mesmo grupo, por meio do trabalho de criação, nossa própria

imagem, derivada de um substrato comum, embora única, porque não existe uma pessoa igual a outra.

O indivíduo pode desidentificar-se com a condição de deficiente para buscar e trilhar outros modos de ser e estar no mundo, mais consciente de suas possibilidades de existência. Embora a deficiência não possa ser negada e esquecida (ela faz parte da condição do indivíduo) o indivíduo não está preso e atrelado a esta única forma de ser, existem outras possibilidades de configurar sua experiência no mundo.

Esta mudança não ocorre de forma solitária, visto que necessita de um contexto que a oportunize e a acolha. A capacidade de modificar a imagem que se tem de si mesmo não realiza-se de forma isolada, pois necessita de um ambiente que dê condições para que isto aconteça. É necessário o olhar do outro, capaz de legitimar e emprestar um significado positivo a este processo, um olhar diferenciado daquele que o indivíduo recebeu desde sua infância, alvo de inúmeros valores depreciativos, desesperançados e repleto de predicações negativas. O educador neste momento é responsável por promover a inclusão quando concede ao aluno a oportunidade de ser visto naquilo que ele “é”, enquanto valor humano inalienável, instância que ultrapassa todo e qualquer conceito, idéia ou concepção de deficiência. Não se trata de modificar ou atualizar uma concepção que se tem sobre o fenômeno da deficiência, mas em enxergar, saber considerar a existência humana desta pessoa, valor que está além e antes de qualquer outra explicação, compreensão ou visão que se possua sobre o indivíduo especial.

O mediador deve ser capaz de atribuir este olhar diferenciado em relação aos seus alunos e alçar-se ao desafio de tentar (embora saiba-se da complexidade desta empreitada, porque não correr os riscos?) dissolver a arraigada imagem de deficiência, possibilitando ao aluno ocupar um “*outro lugar*” a fim de transformá-lo em um valor extraordinário, preche em capacidades e potenciais a serem descobertos e desenvolvidos. A Arte atua neste momento enquanto atividade capaz de favorecer a constituição do sujeito, de renová-lo, de modo a permitir que ele se descubra em sua singularidade, criando novos significados e referências sobre si mesmo, construindo novas representações sobre sua pessoa, através das formas que brotam no contato com a linguagem artística.

A argila presta-nos o prazer de refletir aquilo que mora no interior de cada um de nós, e poderíamos dizer que através dela, tal como um espelho, nossos alunos puderam conhecer e identificar as imagens e afetos que, em seu interior, permaneciam ainda sem forma, latentes, invisíveis. A Arte é um conhecimento e uma linguagem através da qual

torna-se possível comunicar e trazer ao mundo externo todo o conteúdo subjetivo que, antes de possuir uma configuração material, era um potencial expressivo a ser realizado.

O fazer artístico deve ser visto como um meio privilegiado para constituição e fortalecimento da singularidade, oferecendo-se enquanto a possibilidade de um caminho pessoal e único de expressão. A atividade criativa, vista enquanto fenômeno resultante da interação entre o indivíduo e o meio em que este se insere, pode ainda fornecer condições para que o aluno possa constituir-se em sua identidade, promovendo possibilidades de inclusão sócio-cultural, ao favorecer que o sujeito torne-se indivíduo ativo na construção de conhecimentos e significados acerca de si mesmo e da realidade que o cerca através da apropriação de elementos próprios a linguagem artística.

Um dos pontos marcantes da experiência na Oficina de Cerâmica foi sem dúvida a possibilidade de manter um contato íntimo e estreito com um material artístico. A relação com um objeto material (em nosso caso, a própria argila) nos possibilita vivenciarmos uma situação de intimidade, quando nos propicia momentos de proximidade, familiaridade, troca, aconchego e prazer. Desta forma, o que está dentro de nós ganha continuidade, toma forma e se expande para o espaço que nos circunda.

Acreditamos, neste sentido, que a oficina de Cerâmica contribuiu de maneira significativa para o processo de construção de identidade dos alunos, quando possibilitou aos mesmos, tornarem-se conscientes da possibilidade de se perceber e de se olhar, e por consequência, de se tornarem donos de sua vontade, apropriando-se de seus recursos pessoais internos de expressão, de seu sentir, agir, pensar e fazer.

A proposta da oficina de Cerâmica elegeu desta forma o ato criativo enquanto um processo de afirmação de identidade, uma vez que criar pressupõe que o indivíduo possa se perceber enquanto ser autônomo e diferenciado, e ao mesmo tempo, em constante relação com o meio e com os demais sujeitos, não consistindo-se apenas em configurar e dar forma a uma matéria, mas também em comunicar e significar, para o mundo e para o outro, valores e conteúdos particulares que enunciam quem somos e como nos diferenciamos dos demais.

Mais do que a produção de trabalhos expressivos, estéticos e artísticos, importamos que nossos alunos pudessem dar continuidade a este processo de auto-conhecimento e por consequência, fossem capazes de enriquecer suas relações e trocas com o outro e com o meio, tornando-se desta forma, parte ativa e integrante do ambiente em que vivem.

A idéia de pensar a Arte como uma via para a constituição da singularidade, pode ser verificada tanto na qualidade do processo vivenciado (facilmente evidenciado na observação de inúmeras conquistas efetuadas pelos alunos em diversos âmbitos) como também no progressivo refinamento de sua produção plástica, a qual mostra-se como reflexo do ser de cada um dos alunos e evidencia a beleza única de cada um deles.

Não se trata aqui de uma beleza consensual, medida em parâmetros fixos, beleza de fácil arrebatamento, mas aquela que brota do aperfeiçoamento da confiança em auto-expressar, em auto poetizar-se, em manifestar aquilo que nos pertence por inteiro e que nos é mais precioso, a verdade de cada um.

Conclusão

Este trabalho teve como objetivo delimitar as particularidades de recursos e adaptações capazes de abarcar as especificidades de aprendizagem de pessoas com deficiência a fim de favorecer e oportunizar os processos de construção do conhecimento plástico –visual, seus saberes e fazeres específicos, contemplar suas necessidades específicas motoras, cognitivas, afetivas com o intuito oportunizar uma formação global a indivíduos com deficiência.

Neste sentido esta pesquisa-ação empreendida em caráter experimental buscou refletir sobre a utilização de atividades criativas no campo da Educação Especial, mais especificamente de alunos com comprometimentos intelectuais, e as contribuições que as mesmas proporcionam a este público no que diz respeito à oferta de possibilidades de experiências poéticas e estéticas a partir do contato com a linguagens plástica e visual.

Em vista das especificidades apresentadas pelo público atendido, fez-se necessária a formulação de recursos didáticos específicos que pudessem atuar como facilitadores no processo de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. Disponibilizamos a seguir a descrição de alguns resultados obtidos nesta experiência.

Embora tenhamos optado por adotar o referencial teórico de Henri Wallon parece-me necessário discernir a realidade teórica postulada por este autor e minha experiência prática como professora, de modo a não confundirmos o panorama teórico utilizado com a realidade cotidiana vivenciada em minha experiência como educadora, quando estive em constante diálogo com pessoas reais, vivas, que não constituem-se em meras amostragens ou em casos clássicos de psicologia. Sua existência concreta, suas falas, suas presenças carregadas de informações exigiram-me um complexo trabalho de tradução da dimensão humana de cada ser, o qual me possibilitou nortear e guiar o trabalho realizado na oficina de cerâmica. As idéias de um autor como Henri Wallon, advindo de outra época e realidade cultural, falam-me sobre aspectos universais presentes no ser humano, úteis e relevantes para nortear e sistematizar minha experiência, porém não se colocam como referência absoluta em meu caminho de conhecimento como educadora.

Visto a ampla, diversificada e complexa pesquisa de Wallon em diversos setores da atividade humana (vasto é seu conhecimento nos campos da filosofia, medicina,

pedagogia e psicologia) não pretendemos encerrar o fortuito diálogo com a diversidade de pontos teóricos e científicos propostos por este autor. Seus textos exigem uma demorada e cuidadosa apreciação, pois em vista de sua formação médica, o autor nos conduz a detalhadas descrições acerca do funcionamento dos órgãos físicos, assim como nos traz numerosos estudos comparados em psicologia, fazendo referências a Freud, Skinner, Thorndike e outros tantos pesquisadores de sua época de modo a embasar e sustentar suas idéias.

Nossa intenção centrou-se apenas na apropriação, em especial, de alguns aspectos relevantes propostos por seu modelo de desenvolvimento psíquico, de modo a utilizá-los para compreendermos o objeto de estudo da dissertação em questão, ou seja, a aprendizagem da Arte para alunos com deficiência intelectual, assim como os meios e recursos pedagógicos que a favoreçam. Selecionamos desta forma alguns pontos de seu modelo de compreensão psicogenético (dentre tantos outros aspectos, que nos parecem interessantes contribuições para a Psicologia atual e permanecem ainda sem um trabalho mais crítico de revisão e atualização) os quais nos parecem mais oportunos para conduzir a compreensão acerca da origem dos processos psíquicos e o estudo da formação do campo da consciência, desde sua gênese na primeira infância e seu desenrolar ao longo da vida, de modo a respaldar nossas experiências práticas obtidas durante a realização desta pesquisa.

Embora tenha utilizado o referencial de Henri Wallon acredito que a *Abordagem Triangular* (pensamento que orientou e embasou minha formação acadêmica na ECA) esteve presente no processo de ensino da Oficina de Cerâmica ao considerarmos que esta ação educativa construiu-se a partir dos três eixos metodológicos referentes ao ensino da Arte: criação e produção em Arte (o fazer artístico), fruição estética (apreciação, leitura e crítica de produções artísticas) e reflexão (contextualização histórica, estética e cultural). Desta forma em nossa experiência priorizamos a formação de alunos produtores, fruidores, leitores e críticos de Arte ao oferecer e oportunizar diferentes experiências com a linguagem artística tais como a produção prática em um atelier de Cerâmica, a visita à Exposições de Arte, o contato com obras e artistas ceramistas por meio de livros, filmes, revistas e catálogos.

Pretendemos a seguir abordar e discorrer sobre os aspectos específicos do processo de ensino aprendizagem da Arte para pessoas com deficiência intelectual a partir da experiência obtida na oficina e as fortuitas relações com as referências teóricas elegidas para a fundamentação deste trabalho, descrevendo as conclusões obtidas a

partir das informações e resultados coletados ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. Tais questões podem prestar-se a indicar caminhos de trabalho junto a este público e servem de orientações para compreendermos a natureza do processo de aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual.

Em um primeiro momento fez-se necessário observar e conhecer a demanda deste público, o que caracteriza o procedimento de *Sondagem*, importante no sentido de obtermos informações e dados capazes de guiar a ação educativa.

O momento de *Sondagem* com alunos com deficiência pode fornecer informações sobre a condição do aluno em suas variadas dimensões. Desta forma, é uma situação oportuna para que o professor possa conhecê-lo em suas reais possibilidades, sejam elas motoras, cognitivas, afetivas e expressivas.

Este procedimento pode oferecer indicações sobre o desenvolvimento do aluno. O conhecimento das características próprias a cada etapa do desenvolvimento nos fornece subsídios para a formulação de ações educativas que atentem às características presentes nas condições de cada um de nossos alunos promovendo uma aprendizagem qualitativa.

Obter informações a respeito da condição atual de um aluno permite ao professor organizar um plano de ensino com objetivos bem definidos capazes de contemplar suas necessidades e aspectos prioritários, de modo a oferecer não só recursos para uma aprendizagem mais adequada aos imperativos e possibilidades de cada etapa do desenvolvimento, mas também uma educação para a pessoa como um todo. As características observadas podem evocar o predomínio de uma ou outra função, sejam elas motora, cognitiva ou afetiva, as quais, em suma, sinalizam as formas típicas de interação encontradas por cada indivíduo para lidar com seu meio e ambiente.

A observação do educador perante as condições de trabalho do aluno (como segura as ferramentas, como interage com o material, de que forma executa certos procedimentos, o que expressa e fala durante sua execução, como apropria-se do material plástico) contribui para a formulação de estratégias, recursos e adaptações específicas às suas necessidades. O contato com o material plástico pode evidenciar uma relação mais primária e exploratória do material, proveniente do gesto que produz exercícios sensório-motores, sem controle ou pode-se ainda estar atrelada à capacidade de expressão simbólica e de representação e construção da realidade. Estas informações não devem prestar-se a estigmatizar o aluno, mas devem ser utilizadas para orientar o educador sobre as potencialidades de ação por meio da linguagem artística.

O conhecimento da singularidade do aluno, suas demandas e características individuais e seu universo pessoal são elementos de extrema importância na aprendizagem de alunos com deficiência. São informações preciosas que complementam os quadros descritivos que caracterizam as etiologias de cada deficiência e que permeiam o trabalho junto a estes alunos. Deve-se aproveitar para aprofundar a observação de seus interesses e possibilidades a fim de conduzir a elaboração de ações educativas mais pautadas em sua especificidade, processo que quando efetuado pode favorecer a aprendizagem significativa, experiência de maior validade e eficiência no ensino de pessoas com deficiência. O educador deve estar atento para oferecer recursos que se afinem com as condições mais prementes e emergenciais do indivíduo.

É necessário conhecer as demandas e condições destes alunos a partir de observação e pesquisa acerca de suas aptidões, capacidades, vivências, experiências. Desta forma, todos os conhecimentos, técnicas e conteúdos, devem ser introduzidos de forma a priorizar os desejos e necessidades expressivas e propiciar a elaboração de trabalhos que estejam em sintonia com os interesses e possibilidades específicos de cada indivíduo.

Inicialmente a ação educativa por mim desenvolvida foi sendo construída a partir da resposta e reação dos alunos a diversas possibilidades de estimulação apresentadas. Ao longo de quatro anos o processo de aprendizagem foi elaborado e pensado a partir de experimentações que, quando bem sucedidas, eram repetidas, ao passo que, quando não apresentavam êxito ou resultado, eram repensadas e reformuladas. A natureza do processo educativo desenvolvido com estes alunos constrói-se nas falas, expressões, experiências manifestadas ao longo do processo e compreendem o modo singular de como cada aluno constrói conhecimentos por meio da linguagem artística. Estas referências, como já dito, fazem parte do trabalho de construção da prática educativa a qual exige um cuidado de adaptação de conteúdos, de linguagem, da exploração de recursos adequados às aptidões e restrições decorrentes das deficiências presentes.

Destacamos a importância da *Afetividade* como fator propício para o favorecimento da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Há um senso comum vulgarmente divulgado de que o aluno com deficiência intelectual é mais afetivo e carinhoso. Devemos tomar cuidado para não estigmatizá-lo por meio destes atributos, e ao mesmo tempo conferir um significado apropriado a esta

observação. O comportamento afetivo antes de se tornar um rótulo pode ser aproveitado de forma produtiva. Em vista da predominância da dimensão afetiva na relação com o ambiente, com os objetos e com o conhecimento, este elemento pode ser canalizado para incentivar e conduzir o crescimento intelectual e cognitivo do aluno.

Outro aspecto que diz respeito à dimensão da afetividade no processo de aprendizagem refere-se à necessidade de criação e manutenção de vínculo. O educador deve neste sentido, além de adaptar conteúdos e investigar materiais e recursos, atentar para a natureza específica da ação mediadora com estes alunos, tais como a premente necessidade de criação de vínculo afetivo, essencial para dar início ao processo educacional. Vínculo afetivo aqui não se compreende apenas com o tratamento mais “*carinhoso*” como impera no senso comum, mas o processo temporal que nos exige conhecer com mais acuidade o universo vivencial do aluno, suas verdadeiras condições, sua história de vida e contexto em que está inserido na atualidade.

Embora consciente da necessidade de estar munida de repertório conceitual para aprimorar minha prática como educadora, e de organizar e sistematizar meu trabalho de modo a propiciar e garantir a qualidade e aproveitamento dos alunos no curso, gostaria de ressaltar aqui a irrevogável importância dos sentimentos enquanto elementos que participaram na existência e concretização da Oficina de Cerâmica durante todo o período de sua existência.

Foram, sem dúvida, os momentos de brincadeira, de descontração e expressão de alegria os fatores responsáveis por alimentar e plasmar a construção de tantos objetos, tão diversos e prechos de possibilidades estéticas. Estes agentes invisíveis, criados no interior de nossa alma, conduziram-nos e deram consistência ao nosso processo, e arrisco dizer que foram a base para as aquisições conquistadas, sejam estas cognitivas, motoras ou técnicas.

Cito aqui a alegria, este sentimento tão comum aos olhos de muitos e tão usualmente evocado para nomear nosso prazer diante das coisas, e que se tornou para mim, muito mais do que uma mera expressão afetiva, constituindo-se em um dos pilares mais importantes para a consolidação das aprendizagens dos alunos.

Afirmo sem sombra de dúvida e sem temor de adentrar em mero senso comum, visto quão profundo e complexo se mostra a meu ver o universo das emoções humanas, que sem ela nada teria consistência e substância em nossas aulas, e graças à generosidade dos alunos, sempre disponíveis em repartir um pouco de seu contentamento comigo, pude aprender, perceber e conhecer um pouco acerca desta

preciosa e inefável criação humana: nossos afetos!

A seguir relato outros apontamentos que constituem-se enquanto os resultados de minha pesquisa ao longo dos anos de 2004 a 2008 junto ao trabalho com Arte com alunos com deficiência. Tais indicações podem ser úteis para profissionais que trabalham com alunos com necessidades educacionais em instituições especiais e em situações de inclusão na rede regular.

A dimensão do *Movimento* deve ser exercitada a fim de possibilitar que o aluno possa ampliar suas possibilidades de ação sobre os materiais. Com o exercício e prática de atividades diferenciadas, o sujeito poderá desenvolver o uso e o controle de movimentos amplos, levando-o a ampliar seus limites no espaço, assim como exercitar movimentos mínimos e precisos, o que favorecerá sua motricidade fina, aumentando suas condições de interação com o meio e linguagem artística.

O início do trabalho exige-nos atentar para a manutenção de condições físicas adequadas, o que significa zelar pela postura dos alunos durante a realização das atividades. A precária consciência corporal e a confusa relação com o espaço circundante exige que o professor, em alguns momentos, corrija a postura do aluno por meio de ações simples como por exemplo aproximar sua cadeira da mesa, endireitar suas costas. O educador deve demonstrar a posição mais correta e confortável de modo a garantir o andamento e sucesso do trabalho. Sugerimos que o início das aulas seja antecedido por uma sessão de trabalho corporal que auxilie no relaxamento do corpo, braços e mãos. A manipulação e brincadeira com a água pode ser realizada para amolecer a musculatura e promover um momento de sensibilização.

A criação de vínculo com as aulas de Arte pode ser afirmada pelo estabelecimento de rotinas e seqüências de trabalhos por meio de atribuição de tarefas e afazeres, tais como por exemplo encher uma bacia de água, ser capaz de localizar as ferramentas a serem utilizadas, colocar seu próprio avental, guardar o trabalho em um saco plástico, lavar os instrumentos usados durante a aula. Estas atividades têm a função de familiarizar o aluno com o espaço do atelier, a localização dos materiais, ferramentas e utensílios, seus nomes e função. Os alunos devem ser orientados a estabelecer hábitos e rotinas de organização de forma a tornarem-se independentes no manuseio dos materiais e na orientação espacial do local de trabalho.

Em relação ao domínio da *Inteligência* a aquisição de habilidades cognitivas mais complexas pode ser, gradativamente, favorecida a partir do contato com a linguagem artística e com a cultura. Desta forma, podemos constatar que a Arte

enquanto linguagem e conhecimento pode auxiliar pessoas com deficiência a obter consideráveis avanços cognitivos e maior capacidade de reflexão e elaboração mental, tais como competências de planejamento e representação mental, memorização, organização de etapas e seqüência para o trabalho, manutenção da atenção à estímulos e informações transmitidas, sustentação do foco e concentração nas atividades e estabelecimento de relações entre causa e efeito.

Em vista da insuficiência de pensamento abstrato destes alunos, as aprendizagens devem ser conduzidas a partir de experiências concretas. Devemos permitir que o aluno possa explorar, experimentar diversos tipos de materiais e técnicas, de modo a enfatizar experiências sensoriais e palpáveis mais acessíveis às suas condições de compreensão.

A aprendizagem com alunos com deficiência intelectual pode ser favorecida por meio de recursos de imitação, a qual consiste na demonstração por meio de modelos e exemplos, que depois de assimilados passam a ser efetuados de forma automática. Destacamos, neste sentido, o recurso de *fazer junto* por meio do qual o aluno é levado a repetir e internalizar gestos e movimentos, afim de realizá-los, posteriormente, com autonomia.

Acreditamos que o educador deve salientar a repetição constante de informações, em vista da dificuldade destes alunos de memorização e de manutenção da atenção. A repetição é uma forma de garantir a sedimentação e assimilação. Quando uma aprendizagem está bem assimilada o aluno torna-se capaz de promover alterações e variações para uma mesma atitude, realizando-a com controle.

O trabalho com estes alunos exigiu orientações verbais pormenorizadas e detalhadas. Tal estratégia tem como objetivo habituar o aluno com os procedimentos técnicos básicos, possibilitando uma relação mais organizada e consciente com o material, assim como garantir a consolidação de algumas aprendizagens relevantes. A mediação mais diretiva não impediu, no entanto a liberdade para criação de formas inéditas de manipulação do material e a invenção de procedimentos que estivessem em consonância com os interesses de cada aluno de modo a estimular a autonomia perante o processo criativo.

Em vista da dificuldade de comunicação evidenciada por alunos com deficiência intelectual devemos estimular habilidades de expressão verbal incentivando-os a falar sobre sua produção, sobre a compreensão que possuem acerca das atividades propostas, exercitando a capacidade de relatar sobre o processo de seu trabalho por meio da

descrição do raciocínio utilizado para a realização e planejamento das peças, suas etapas, dificuldades, soluções encontradas. É importante que o educador favoreça a aquisição de aptidões de socialização e interação por meio da capacidade de verbalizar, expor e narrar sua experiência poética e produção plástica. Devemos instigar a atitude de compartilhar sentimentos, impressões e desejos e habilidade de verbalizar dúvidas, manifestar e expressar aquilo que deseja obter, tais como ferramentas e objetos, assim como traduzir sua compreensão acerca das técnicas e conhecimentos abordados em aula.

Em situações em que a comunicação se faz com dificuldade, o educador deve atuar no sentido de construir juntamente com aluno seu processo de pensamento. No entanto devemos valorizar a capacidade de expressão inerente à linguagem artística, meio capaz de oportunizar a expressão da percepção, universo afetivo e raciocínio do indivíduo e compensar a dificuldade de diálogo de alguns alunos mais comprometidos. Para alunos com limitações de comunicação e desenvolvimento da linguagem verbal, a Arte pode tornar-se uma via alternativa de expressão. A ausência de comunicação verbal não deve levar o professor a subestimar a capacidade de compreensão e a qualidade da experiência de cada aluno, pois esta pode ser manifestada por outros recursos tais como um sorriso, um gesto, um olhar diferenciado.

O sucesso obtido na finalização dos trabalhos deve ser objeto de comentários e elogios, de modo a enlevar as capacidades do aluno e tornar este evento um momento de afirmação de sua auto-estima. Valorizar seus produtos auxilia a pessoa deficiente a dissolver inúmeros rótulos de incapacidade adquiridos em sua experiência de vida por meio de vivências de insucesso e fracasso em muitas atividades. A realização artística pode proporcionar grande satisfação e elevada auto-estima e, desta maneira, devem ser reconhecidas e reforçadas. O professor deve demonstrar interesse e apreciar a criação e produção do aluno, momento em que pode estabelecer-se um diálogo por meio do qual o educador possa fazer um levantamento sobre a vida de seu aluno, seus gostos, interesses, etc. Recomendamos que o professor esteja disposto a observar e apreciar o processo do aluno e emitir comentários a respeito do mesmo. Recomendamos que o professor utilize-se de atitudes empáticas tais como sorrir e fazer comentários positivos sobre as dificuldades, soluções técnicas encontradas e as habilidades pessoais do aluno.

Devemos ressaltar que ao longo deste trabalho, paralelamente, a outros recursos desenvolvidos por meio de observação e pesquisa junto aos alunos, fizemos uso de técnicas e procedimentos tradicionais em Educação Especial. Dentre estes

procedimentos destacam-se a aprendizagem por imitação por meio de modelos e repetição de informação repetitiva e abundante (com o intuito de promover a assimilação), aprendizagem por reforço e condicionamento por meio de incentivos, a veiculação de informações por diferentes canais sensoriais e associação de diferentes estímulos (para aprender as cores, associar o estímulo visual a outro estímulo, tal como cheiro, a textura, imagem de um objeto com a mesma cor) a utilização e combinação de diferentes sistemas de comunicação (verbal, gestual, tátil).

Em vista da dificuldade de concentração de muitos alunos e sua facilidade de dispersão, o professor pode encontrar dificuldades em dar início e continuidade às atividades. Sugerimos a utilização de estímulos capazes de desencadear o trabalho e retirar o aluno de um estado de “dormência”. Serve de auxílio recursos próximos ao universo do indivíduo tais como uma música, história, uma situação significativa ao seu cotidiano.

A função do professor, neste sentido, está, primeiramente, em observar as atitudes, condições, aptidões, dificuldades, estado motor, expressões afetivas e esquema de pensamento, dados que auxiliam o educador na proposição de atividades que estejam de acordo com as necessidades dos alunos. A seguir o profissional, munido deste conhecimento deve propor a adequação e adaptação de atividades, técnicas e equipamentos com o objetivo de suprir as demandas de cada indivíduo. Paralelamente cabe-lhe fornecer abundante material de informações, repertórios, imagens, técnicas, livros, procedimentos, como também organizar o espaço e tempo de aula, assim como, a disposição dos materiais.

Assistimos nos últimos anos a ampliação de projetos e serviços educativos que promovem o ensino da Arte para pessoas com deficiência em diversos espaços, tais como escolas regulares, ateliês, museus e centros culturais, o que justifica a pesquisa realizada, a qual pretende pesquisar subsídios práticos e teóricos para o ensino da arte junto a alunos com deficiência intelectual.

A participação em oficinas de Arte apresenta-se como ocasião promissora para o favorecimento de socialização do aluno com deficiência. Cabe-nos estimular que este indivíduo possa freqüentar cursos e oficinas de Arte em instituições públicas ou privadas, especializadas ou não, de modo a se beneficiar do contato com outras pessoas e obter variados conhecimentos. Embora possa haver de início barreiras de integração relacionadas à preconceito e desconhecimento, tais dificuldades podem gradativamente ser superadas pelo próprio processo de troca e interação entre os participantes. Sabemos

que a Arte é uma atividade, de modo geral, realizada de modo individual, mas isto não impede de compartilharmos com outras pessoas e aprender com suas experiências, configurando-se um exercício de alteridade. A participação em uma oficina de Arte pode ainda promover crescimento na pessoa com deficiência, quando a conduzimos a vivenciar um processo de criação que prime pelo desenvolvimento de sua identidade e singularidade.

Ademais devemos possibilitar e enfatizar a ampliação do repertório cultural e artístico destes indivíduos, assim como permitir que beneficiem-se do patrimônio cultural e artístico por meio de leitura de imagens, contato com materiais, livros e filmes, visitas à museus e centros culturais e espaços de produção tais como ateliers e oficinas. É necessário reivindicar que estes ambientes e instituições possam, gradativamente, investir em programas e projetos especializados para o atendimento do público especial.

Faz-se necessário estimular e valorizar positivamente, reconhecer e respeitar a produção artística do deficiente intelectual e promover exposições de Arte de modo a evidenciar e tornar visível suas obras, como também estimular que o deficiente possa ocupar espaços tradicionais de exposição tais como salões e mostras afim de socializar sua produção. Aproprio-me do termo de Reily (2001) “*Armazém de imagens*” para expressar a necessidade de valorização da produção artística do deficiente e a inserção das mesmas no ambiente escolar e cultural.

A produção de artistas com deficiência em diferentes épocas e modalidades artísticas deve ser objeto de estudo na escola regular, tal como qualquer manifestação artística, pois até então encontra-se marginalizada e vista como uma expressão excêntrica. O contato com a Arte da pessoa deficiente obriga-nos a refletir sobre as particularidades de seu processo criativo, a especificidade da experiência e percepção do mundo destes indivíduos e a subsequente materialização deste processo por meio dos signos artísticos, assim como presta-se a conscientizar a sociedade sobre a diversidade e diferença, fato que afirma a relevância da inserção desta produção no meio sócio-cultural contemporâneo.

Cabe-nos o trabalho de dar significados adequados a produção artística do deficiente e sua inserção em espaços expositivos. Devemos destacar o hábito de considerar o trabalho do artista deficiente como algo extravagante ou com sentimentos e piedosos. Antes de tudo a Arte produzida por estas pessoas representa a diversidade

humana e as amplas possibilidades do ser diante das potencialidades de criação oferecidas pelas linguagens artísticas.

Constatamos, ao longo desta pesquisa que o meio acadêmico está em débito na realização de pesquisas acerca da representação histórica e iconografia da deficiência ao longo da história da Arte, assim como carente de pesquisas sobre a produção artística de pessoas com deficiência.

Faz-se necessário ainda delinear o percurso histórico sobre o ensino da Arte em Educação Especial. Falta-nos o acesso a registros e fontes mais precisas sobre sua ocorrência. Um trabalho interessante seria mapear tais iniciativas e relacioná-las as principais concepções a ela atreladas, tais como o ensino modernista e pós-modernista.

Concluimos que qualquer ação-educativa em Arte deve primar pelo desenvolvimento de autonomia e independência da pessoa com deficiência na utilização dos conhecimentos artísticos, assim como priorizar pela afirmação de sua singularidade e fortalecimento de sua identidade com vistas ao favorecimento da inclusão social.

Em março de 2009 tive um sonho muito significativo:

Sonho que estou fazendo uma reunião com minha orientadora, e estamos sentadas próximas a uma estação de trem. Eu digo a ela que gostaria de finalizar meu trabalho com uma oficina – viagem, uma oficina de Artes que pudesse ser feita dentro de vagões de trem em movimento. Nesse momento, um homem de feições bruscas aproxima-se de nós e despeja a nossa frente um saco com carvão, provavelmente um combustível para a locomotiva que está próxima a nós.

Este evento onírico talvez tenha sido a antecipação de um acontecimento muito oportuno em minha vida profissional. Neste mesmo mês fui chamada pela Secretária da Educação do Estado de São Paulo (pela indicação generosa da professora Christina Rizzi) para integrar um projeto de formação de professores da rede estadual de educação a fim de nortear o Ensino da Arte por meio de subsídios práticos e teóricos capazes de orientar esta ação educativa. Este projeto está consoante com a atual iniciativa do Governo do Estado em implantar a inclusão em suas escolas.

O Projeto “*Educar em Arte na Diversidade*” desenvolvido junto a Secretaria Estadual de Educação tem como objetivo desenvolver a elaboração e adaptação de materiais didáticos, recursos, estratégias e alternativas de trabalho junto a alunos com diferentes tipos de necessidades educacionais especiais que contemplem as demandas do ensino inclusivo na rede regular de ensino, tendo como ponto de partida a *Proposta*

curricular em Arte de 5ª à 8ª série do Ensino fundamental- Ciclo II e Ensino Médio da Secretária de Educação do Estado de São Paulo. Esta proposta consiste em uma série de livros didáticos nos quais cada volume contém diversas situações de aprendizagem articuladas ao que se denomina na proposta curricular de *Territórios da Arte* e as interconexões entre os mesmos denominados de *linguagens artísticas, processos de criação, materialidade, forma-conteúdo, mediação cultural, patrimônio cultural, saberes estéticos e culturais,*

Esta oficina apresenta-se como uma oportunidade de favorecer a problematização e re-significação das possibilidades de favorecimento da linguagem artística no processo de inclusão escolar e constitui-se enquanto espaço propício para a construção de sentidos educacionais pertinentes às demandas apresentadas pela Educação Inclusiva. Faz parte deste processo não apenas o subsídio de conhecimentos, mas a constante avaliação e revisão das ações e resultados obtidos, encarando a prática inclusiva enquanto uma ocasião favorável para experimentação, investigação e troca de experiências.

Eis que surge uma primeira dificuldade, um obstáculo que se assemelha ao homem de feições grotescas de meu sonho (um aspecto ainda não claro e não elaborado em minha prática como professora): Como aproveitar os conhecimentos adquiridos em minha experiência no âmbito da Instituição Especial e transportá-los para o novo ambiente inclusivo? Teria esta minha experiência validade neste novo cenário?

O sonho representa os imperativos de continuidade desta dissertação que agora vai deixando as fronteiras da Escola Especial e adentrando em novas paisagens. A idéia de uma oficina – viagem feita dentro de um trem reflete o movimento de minha própria vida que segue em direção a pensar o ensino da Arte a partir de um paradigma inclusivo. De certa forma há combustível acessível (a experiência e conhecimento que adquiri durante os preciosos seis anos em que trabalhei na Escola Especial). Porém como utilizá-lo nestes novos trilhos, de forma a atender as demandas de uma educação que pretende atingir a todos?

Cabe-nos ressaltar que diante do ineditismo do paradigma inclusivo, acreditamos que a Instituição Especializada, ou seja, a Escola Especial traz, historicamente, um legítimo arcabouço de experiências junto ao ensino destes alunos e na maioria dos casos, os profissionais que acumulam conhecimentos neste âmbito, trazem em sua bagagem experiências provenientes de sua atuação em escolas especializadas. Vale lembrar que a Escola Especial, em vista de processos históricos inerentes, ocupa neste

cenário um lugar privilegiado no que diz respeito à produção de conhecimentos e procedimentos educacionais ao longo das décadas deste século e pode contribuir sensivelmente com o movimento de inclusão escolar.

Como conseqüência desta experiência, somos levados a pensar sobre a necessidade de reivindicar modificações na grade curricular dos cursos de licenciatura em Artes a fim de contemplar a emergencial a formação de professores habilitados para lidar com as questões específicas de aprendizagem do público especial, o qual gradativamente, vem usufruindo de seu direito natural e inalienável de participar do processo educacional oferecido pela rede regular de ensino, em vista do acelerado e oportuno processo de inclusão escolar. Acreditamos que os futuros professores de Arte devem receber formação adequada para atender a este público.

Infelizmente, evidenciamos carência de publicações e investigações que possam contribuir para pesquisas e divulgação de metodologias, estratégias e recursos que contribuam para a aprendizagem da Arte de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Embora esta pesquisa esteja restrita ao âmbito da Educação Especial parece-nos de extrema importância pensar o Ensino da Arte enquanto instrumento de inclusão social contribuindo para a superação das barreiras criadas pelo preconceito. A Arte é um território onde não há discriminação, porque permite ao indivíduo expressar-se segundo suas condições e possibilidades e delinear um caminho poético de criação.

A Arte constitui-se em um instrumento privilegiado para a concretização dos princípios inclusivos quando oportuniza educar para o convívio com a diferença. A diferença no ambiente de sala de aula pode inclusive tornar-se um distintivo, um recurso criativo não convencional e inédito e deixar de ser uma limitação para tornar-se um meio alternativo de expressão, contribuindo para sensibilizar todos os integrantes da escola para o convívio e o respeito à pluralidade e diversidade da condição humana. Por meio do Ensino da Arte podemos formar cidadãos e sujeitos mais atuantes no processo de inclusão social, visto tratar-se de uma linguagem que permite a todos vivenciar e conhecer a experiência da diversidade.

Neste sentido, tal ação educativa pode levar a conscientizar os futuros cidadãos sobre as limitações, restrições e potenciais daqueles que se constituem através da diferença de físicas, sensoriais, intelectuais e afetivas, com o objetivo de ensinarmos nossos alunos a respeitar e valorizar a heterogeneidade e a singularidade de cada ser humano.

Bibliografia

- AMARAL, L. A. Deficiência, vida e arte. Tese (Livre Docência). São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998
- ARANTES, V. A. *Afetividade na escola*. Alternativas Teóricas e Práticas. Summus Editorial. São Paulo: 2003.
- ATACK, S. M. *Atividades artísticas para deficientes*. São Paulo: Pairus, 1995.
- BARBOSA, A. M. *John Dewey e o ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- _____. *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1986
- _____. *Tópicos Utópicos*. Belo horizonte: C/ Arte, 1998
- BARDI, P. M. *A arte da cerâmica no Brasil*. São Paulo: Banco Sudameris Brasil, 1980.
- BAPTISTA, C. R. (org.). *Inclusão e Escolarização. Múltiplas Perspectivas*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.
- BARROCO, S. M. S. *Psicologia e a Arte como recurso*. Proposições de um trabalho Especial. In: *Procedimentos de Ensino em Educação Especial*. MARQUEZINE, M.C., ALMEIDA, M.A., TANAKA, E.D.O. (org). Londrina: Eduel, 2003
- BUENO, J. G. S. *Educação Especial Brasileira*. Integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2004
- CAMARGO, L. (org). *Arte –educação*. Da pré-escola à Universidade. São Paulo: Nobel, 1989
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estud. av.* vol.17 no.49 São Paulo Sept./Dec. 2003
- CARLO, M.R. P. *Se essa casa fosse nossa...*Instituições e Processos de Imaginação na Educação Especial. São Paulo: Plexus, 2001.
- CLARK, G. *American Ceramics: 1876 to the present* . London : Booth Clibborn,1987.
- CHIESA, R. F. *O diálogo com o barro*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- COLL, C. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- DAMÁSIO, A. *O mistério da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. *Em busca de Espinosa. Prazer e Dor na ciência dos sentimentos.* São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DANTAS, P. *Para conhecer Wallon. Uma psicologia Dialética.* São Paulo: Editora Brasileira, 1960

DI IORIO, M. *Arte Cerâmica no Ensino .* Uberlândia - MG: Universidade Federal de Uberlândia, 1981.

FERRAZ, M.H. & FUSARI, M.F. *Arte na Educação Escolar.* São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Metodologia do Ensino de Arte.* São Paulo: Cortez, 1993.

GABBAI, M. B. *Cerâmica - Arte da Terra..* São Paulo: Collis, 1987.

GALVÃO, I. *Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon.* São Paulo: Summus, 2003.

_____. *Emoções e conflitos.* Análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo: 1998.

_____. *O espaço do movimento.* Investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da Teoria de Henri Wallon. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo: 1992

GARDNER, H. *As artes e o Desenvolvimento Humano.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Arte, Mente e Cérebro.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GLAT, R. *Uma professora muito Especial.* Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999.

GOMES, C. F. *Argilas-O que são e para que servem.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

JANNUZZI, G. S. M. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.* Campinas, 1992.

LACROIX, M. *O culto da emoção.* Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2006.

LANE, P. *Ceramic Form, Design and Decoration.* New York: Bizzoli, 1982.

KRYNSKI, S. *Deficiência mental.* Rio de Janeiro: Atheneu, 1969.

MACHADO, N. J. *Objetividade e subjetividade na construção do conhecimento*

São Paulo : Summus, 2003.

MAHONEY, A. A. *Afetividade e Aprendizagem*. Contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. *Henri Wallon*. Psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2000.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (orgs.) *Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (orgs.) *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MANTOAN, M. T. E. *Compreendendo a deficiência mental*. Novos caminhos Educacionais. São Paulo: Moderna, 1989.

_____. *Ser e estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Senac, São Paulo, 1997.

MARQUES, L. P. *O professor de alunos com deficiência mental : concepções e prática pedagógica*. Juiz de Fora, MG : Editora UFJF, 2001.

MARTINET, M. *Teoria das emoções: Introdução a obra de Henri Wallon*. Lisboa: Moraes, 1981.

MARTINS, J. M. *A Lógica das emoções na ciência e na vida*. São Paulo: Editora Vozes,

MATURANA, H. *Emoções e Linguagem na Educação e Política*. Belo horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MAZZOTTA, M. J.S. *Fundamentos de educação especial*. São Paulo : Pioneira, 1982

MIDGLEY, B. *Guia completo de escultura, modelado y ceramica - técnicas y materiales*. Madrid: Blume Ediciones, 1983.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Estratégias e Orientações sobre as Artes*. Respondendo com Arte às necessidades educacionais. Brasília, 2002.

MIRANDA, E.E. *Maravilhas a caminho*. Acolher um deficiente, viver nossas deficiências. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MONTAGU, A. *Tocar. O significado humano da pele*. São Paulo: Summus Editorial, 1988.

MORIN, EDGAR. *Introdução ao pensamento complexo*. São Paulo: Sulina, 2005

NAUJORKS, M.I. *Pesquisa em Educação Especial. O Desafio da Qualificação*. Bauru: EDUSC, 2001.

NOT, L. *Educação de deficientes mentais-elementos para uma psicopedagogia*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. *As pedagogias do conhecimento*. São Paulo: Difel, 1981.

OE, K. *Uma questão pessoal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

OMOTE, S., MARQUEZINE, M.C., ALMEIDA, M.A. (orgs.). *Colóquios em Educação especial*. Volume 1. Londrina: EDUEI, 2003.

OLIVEIRA, J. B. O. *Freud e Piaget. Afectividade e Inteligência*. Instituto Piaget: Lisboa, 2001.

PALAIA, A. R. A. *As asas da Lagarta*. A atualização do potencial criativo através do desenho. [Monografia]. Graduação em Artes Plásticas, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2004.

PAREYSON, L. *Os problemas da Estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PARSONS. M.J. *Compreender a Arte*. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

PEREIRA, M. I. G. G. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PESSOTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Queroz, 1984.

PITOMBO, P. *Prática artística para todos: As artes plásticas no cenário da inclusão social na cidade de São Paulo*. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp.

PILLAR, A.D. *Desenho e construção de conhecimento na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PIMENTEL, L. G. *Som, gesto, forma e cor*. Dimensões da arte e seu ensino. Belo horizonte: C/ Arte, 1995.

PINTO, H. D. de S. *A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon*. São Paulo, SP : Summus, 1992.

_____. *Do ato motor ao ato mental*. A gênese da inteligência segundo Wallon. São Paulo : Summus, 1992.

_____. *Infância da razão: uma introdução a psicologia da inteligência de Henri Wallon*. São Paulo: Manole Dois, 1990.

PUESCHEL. S. M. *Síndrome de down*. Guia para os pais e educadores. Campinas: Papyrus, 1993.

RAMIÉ, G. *Cerâmica de Picasso* . Barcelona: Publicações Europa, 1987.

- READ, H. *A educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1958.
- REILY, L. *Armazém de imagens. Ensaio sobre a produção artística de pessoas com deficiência*. São Paulo: Papirus, 2001.
- _____. *Atividades de Artes Plásticas na escola*. São Paulo: Pioneira, 1986.
- RICHTER, S. *Criança e Pintura. Ação e paixão do conhecer*. Porto Alegre: editora Mediação, 2004.
- RIBOT, T. *A lógica dos Sentimentos*. Ed. Uerj: Rio de Janeiro, 2005.
- ROGERS, C.R. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Liberdade para aprender*. São Paulo: Edusp, 1977.
- _____. *A pessoa como centro*. São Paulo: Edusp, 1977.
- SAAD, S. N. *Preparando o caminho da inclusão*. Dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de Down. São Paulo: Vetor, 2003.
- SALTINI, C.J.P. *Afetividade e Inteligência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997
- SASSAKI, R. *Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999
- SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. *Educação Artística sob o enfoque da Educação Especial*, São Paulo, 1993
- SCOZ, B. (org). *(Por) uma educação com alma*. A objetividade e a subjetividade nos processos de ensino –aprendizagem. São Paulo: Editora Cortez, 2000.
- SINASON, V. *Compreendendo seu filho deficiente*. Rio de Janeiro: imago, 1993.
- SOUZA, A. B. *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, W. *Inclusão*. Um guia para Educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- TANAKA, E. D. O., ALMEIDA, M.A., MARQUEZINE, M.C. (orgs). *Procedimentos de ensino em Educação Especial*. Volume 4. Londrina: Eduel, 2003.
- TRAN-THONG. *Estádios e conceito de Estádio de desenvolvimento da criança na psicologia Contemporanea*. São Paulo: Edições Afrontamento, 1981
- TOJAL, A. *Museu de arte e público especial*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999.
- VASCONCELLOS, M.S. (org). *Criatividade. Psicologia, Educação e Conhecimento do*

novo. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

WADSWORTH, Barry J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1993.

WALLON, H. *A criança turbulenta*. São Paulo: Ed. Vozes, 2007.

_____. *Evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1995.

_____. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. *Origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1989.

_____. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975.

WECHSLER, M. P. F. *Relações entre afetividade e cognição*. De Moreno a Piaget. São Paulo : Annablume/FAPESP, 1998.

WECHSLER, S. *Low-Fire Ceramics* . New York: Watson-Guptill Publications, 1981.

WEREBE, M. J. G. *Henri Wallon*. São Paulo, SP: Ática, 1986.

WITTKOWER, R. *A Escultura*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1983.

VYGOTSKY, L. S. *Teoria de las Emociones*. Estúdio histórico-psicológico. Madrid: Akal, 2004.

_____. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Artes Médicas, 1999.

_____. *The Fundamentals of Defectology*. Abnormal Psychology and Learning Disabilities. New York: Plenum Press, 1993.

