

" A ARTE - EDUCAÇÃO EM UMA CLASSE ESPECIAL "

TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

HABILITAÇÃO EDUCAÇÃO ESPECIAL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

POR MARIA RITA PERRONE

*7429a*

1.991

# Í N D I C E

## I - INTRODUÇÃO TEÓRICA

- Um pouco de história da educação do deficiente mental:
  - questões atuais
  - algumas considerações
  - por que a arte educação neste contexto ?

## II - PROBLEMATIZAÇÃO

## III - JUSTIFICATIVA

## IV - OBJETIVOS

## V - METODOLOGIA

## VI - CONCLUSÃO

## VII - ANEXOS

I - INTRODUÇÃO TEÓRICA

## INTRODUÇÃO

Os aspectos que pretendo abordar nesta reflexão introdutória, podem ser considerados como uma síntese de alguns estudos realizados durante o curso de Pedagogia - Habilitação Educação Especial e da imprescindível contribuição de dois anos de experiência prática, proporcionada pela disciplina de "Prática de Estágio e Ensino Supervisionado."

Para este estágio, inicialmente, procurei o Ambulatório de Distúrbios de Aprendizagem do Departamento de Neuropediatria do H.C. - UNICAMP.

Procurei este local com a intenção de conhecer mais acerca da deficiência mental.

Imaginava que teria a oportunidade de conhecer e estudar patologias genéticas e neurológicas causadoras de deficiência mental. Esta idéia foi reforçada pela psicóloga responsável por este ambulatório, para quem as instituições são "perfumarias" pois não atendem casos graves de deficiência mental, mas ali não, só veríamos casos graves e seriamente comprometidos.

Porém o que eu presenciei ali foi um grande número de crianças cuja causa do encaminhamento era devido a dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita, ou, não lê e não escreve. A minha atenção voltou-se, então, para a escola. Tornou-se de fundamental importância para mim ir até a escola. A execução deste projeto tem a ver com o meu interesse em saber quem é a criança dita "deficiência mental" que frequenta as classes es

peciais das escolas públicas. Como chegam nesta sala especial porque e como são trabalhadas ?

Minha proposta para tentar abordar o assunto será:

- um pouco da história da educação do deficiente mental;
- questões atuais;
- algumas considerações.

#### UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE MENTAL:-

No final do século passado, no Brasil, as primeiras deficiências atendidas eram as mais visíveis. Eram as deficiências físicas, auditivas e as visuais. As outras não eram ainda diferenciadas, mas englobadas na descolarização geral.

Em 1890, 85% da população era de analfabetos entre as pessoas de todas as idades. (Januzzi: 1985). As escolas eram escassas e só recorriam a ela as camadas sociais favorecidas. A educação popular e muito menos a dos "deficientes mentais", não era motivo de preocupação. Era uma sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado. Os "deficientes mentais" ainda não eram considerados pois havia tarefa social que executassem.

Deste modo, nessa época, a escola não funcionava, ainda como crivo, como elemento de patenteação de deficiências.

Só vamos encontrar duas instituições, para deficiências mentais, até o fim do Império:

- uma junto do Hospital Juliano Moreira (1874) em Salvador (BA), que era especializada, e
- a escola México do Rio de Janeiro (1887), cujo ensino era regular e que atendia também casos de deficiência física e visual.

É provável que tenham surgido para atender casos mais graves de anomalias, isto é, de deficientes mentais que devido a comprometimentos orgânicos e mentais globais, se distinguiam, se distanciavam, incomodavam ou pelo aspecto global ou pelo comportamento altamente divergente. Os que não eram assim a olho nũ estariam incorporados às tarefas sociais simples, numa sociedade rural descolarizada.

Durante a República Velha, vai desaparecendo o predomínio de estabelecimentos de ensino destinados aos deficientes visuais auditivos e físicos, havendo equilíbrio após a década de 20, e posteriormente a 30, esse predomínio passa a ser do atendimento dos deficientes mentais, acompanhando assim o cresci-mento da escolarização no desenrolar das transformações so-ciais do país.

Os primeiros profissionais a levantarem o problema pedagógico da deficiência mental foram os médicos. Este despertar pode ser visto conforme Januzzi, 1985, não só porque eram procurados clinicamente nos quadros mais graves em que existia' um quadro patológico geral mas também porque se deparavam ' com crianças, deficiente mental, misturadas aos adultos em ' sanatórios psiquiátricos.

Os médicos perceberam a importância da pedagogia, a medida ' que criavam instituições ligadas a hospitais psiquiátricos , congregando crianças bem comprometidas em seu quadro geral e segregadas socialmente junto a adultos loucos.

Jannuzzi (1985) percebe estes pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos nascidos sob a preocupação da vertente médico-pedagógica como mantendo a segregação desses deficientes, continuando pois a patentear, a institucionalizar a segregação' social, mas não só fazendo isso. Há a apresentação de algo ' esperançoso, de algo diferente, alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico, à aplicação de fórmulas químicas ou outros tratamentos mais drãsticos. Já era a percepção da importância da educação, era o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma' forma de vida do grupo social de então.

"Está aí expresso de forma dramática o que vai se estabelecer na educação do "deficiente": SEGREGAÇÃO versus INTEGRAÇÃO na prática social mais ampla.

Entre 1904 e 1911 estava sendo desenvolvido na França, a escala métrica de inteligência de Binet. Em ressonância a este trabalho, em 1913, no Brasil é publicada a primeira pesquisa realizada na escola pública - "A solução da Infância do Anormal de Inteligência", por Clemente Quaglio. E também o trabalho de Basílio Magalhães, 1913 - "O tratamento e educação das crianças anormais de inteligência". Temos, assim, no Brasil'

da Primeira República (1889), uma síntese que veremos adiante, da Educação do Anormal da Escola, baseada nos enfoques e procedimentos europeu e americano.

Em 1904 o Ministério da Instrução Pública Francesa, constituiu uma Comissão para "estudar o regime a aplicar as crianças das escolas públicas que não aproveitavam o ensino na medida de seus colegas". (Binet e Simon, 1929)

O Ministério da Instrução Pública não questiona o conteúdo desenvolvido pelas escolas, mas supõe que alguma coisa nelas, (crianças) estaria errada.

O problema tinha origem no fato de que a metodologia vigente, questionada pela Escola Nova, não atendia a todas as crianças, já que alguns estudantes não conseguiam render tanto quanto seus colegas.

Binet ao invés de aprofundar os questionamentos metodológicos da Escola, assumiu que o problema estava na criança.

Baseado nessa premissa ele estabeleceu uma graduação de inteligência para classificar as crianças do sistema público.

Comparou a deficiência ao estado normal e estabeleceu toda uma variação quantitativa cujo parâmetro foi a escola.

Até então como nomeou P. Pinell (1977) a medicina só conhecia os aspectos profundos de deficiência, que eram a idiotia, imbecilidade, nas quais a inteligência não representava papel

significativo, no conjunto da complexa patologia. Eram perturbações somáticas e toda uma complexa sintomatologia que faziam a medicina classifica-los de idiota. Binet introduziu a sutileza que faltava no processo classificatório de indivíduos.

Introduziu um aspecto novo na segregação do deficiente mental. Se antes estava vinculado à triagem ampla da sociedade, como cego e surdo, agora como que se criava um mecanismo social, mais sutil, mais afunilado de seleção, de diferenciação, sem a cogitação do papel ativo que a escola poderia apresentar em relação à criança.

Estes mecanismos abafam o questionamento da inadequação das metodologias de ensino capazes de atenderem a todos os indivíduos de diferentes classes econômicas e culturais.

As premissas de Binet foram muito bem aceitas no período em que foram propostas, porque vinham de encontro a uma necessidade política e econômica da época. Era necessário segregar as massas, pois a escola ainda que deveria ser para todos, ainda não era.

Com relação a primeira pesquisa realizada na escola pública aqui no Brasil em 1913, esta pretendia apontar nela os deficientes mentais pela aplicação da escala métrica de Binet. Foi publicada uma objeção a este trabalho no Anuário de Ensino (1917) onde foi atribuída a ele a antipática "cruzada", que traria "apreensões pelo futuro de nossa raça, de nossa nação,

em plena juventude e formação"(Oliveira, 1917) por colocar ' que haveria em São Paulo 13% de anormais de escola. Percentagem dentro dos parâmetros belgas, nos locais mais densos. Criticou-se também o próprio método de Quaglio, que fez medidas em dois estabelecimentos da capital e generalizou-as para o interior; medidas baseadas em dados antropométricos e poucas observações. Sem sansão do médico e sem considerar que as ' crianças sendo escolares, traziam estigmas escolares.

A busca por uma conceitualização mais precisa de retardados' também foi feita conceitualizando-se o normal como aquele com capacidade de adaptação as condições de vida (Sampaio Dória, citado em Oliveira, 1917) que se traduzirira por comportamentos observáveis pelo professor e principalmente pelo psicólogo.

Porém a conceitualização de Basilio Magalhães foi consagrada no mesmo Anuário de Ensino de 1917. Magalhães admitiu de início que a anormalidade de inteligência, o verdadeiro atraso' mental, tem seu conceito genuinamente científico expresso por Bourneville: - "É a parada de desenvolvimento congênito ou ' superveniente das faculdades intelectuais, morais e afetivas acompanhadas ou não de perturbações motoras ou perversões dos instintos". Seriam em suma, "os retardatários da vida de relação". Ele englobou em anormais de inteligência toda uma gama de indivíduos que não estivessem de acordo com os parâmetros aceitos.

Dentro dessa grande categoria de anormalidade de inteligência estavam também "os atrasados do ponto de vista de sua escolaridade". E é sobre esses que recai toda a sua preocupação.

É importante perceber aqui como o parâmetro escolar é aceito' como limiar de conceitualização de anormalidade.

Propunha como base metodológica o APRENDER A APRENDER - a ortopedia mental, isto é, ajustar, corrigir, "as faculdades intelectuais: atenção, memória, percepção, juízo e vontade".

A responsabilidade pelo diagnóstico seria do especialista, o homem de ciência, que deveria ser o médico, pois citava Bourneville e Seguin, como suporte de sua argumentação. Mas mencionava também a possível seleção gradativa: a empírico-escolar, a médico-pedagógica e a seleção específica. Deveriam ser educadas em classes separadas, pois impediriam que as crianças normais aproveitassem convenientemente a instrução que lhes é proporcionada.

Magalhães fez também a listagem das diversas técnicas de Binet, para educar a vontade: treino para distinguir diversos objetos, repetição de palavras, números, etc. em ordem crescente' de complexidade, isto para os anormais incompletos, que de certa forma poderiam receber instrução literária. Pois as anormalidades incompletas teriam o desenvolvimento mental parado, ' por causas acidentais e não lesionais, sem se terem tornado ' incapazes de cura ou de não receberem educação literária.

Neste mesmo ano de 1917 (Jannuzzi, 1985) o médico-chefe do serviço médico-escolar de São Paulo Dr. B.Vieira de Melo, publicou: "Débeis Mentais na Escola" e "Higiene Escolar e Pedagógica".

O critério para avaliar a Anormalidade seria o grau de inteligência em relação aos alunos da mesma idade (Mello, 1917), bem como a observação da atenção do aluno, da sua memória. Não se explicitava claramente o que seria inteligência, pode-se supor que estivesse relacionado com o rendimento escolar' do aluno avaliado nas notas de classe. Estabelece toda uma classificação dos anormais, sendo que o parâmetro que prevaleceu era o do bom escolar, assim temos a seleção dentro da escola separando os anormais, que seriam os tímidos, infelizes ou indisciplinados, preguiçosos ou desatentos, retardados por diferentes causas. O médico-escolar devia classificar os anormais pela simples inspeção (Mello, 1917). E acrescenta como modelo de exame médico uma ficha contendo itens em relação a observações do físico do aluno, dados antropométricos e das faculdades mentais no modelo Pedagógico fornecido pelo professor.

Mas convém notar que já havia no próprio ambiente escolar o levantamento de algumas dúvidas quanto aos parâmetros ou critérios, confirmando isso, no mesmo Anuário de Ensino em 1917, denuncia-se incompreensão da doutrina psicológica divulgada entre nós desde 1914, pelo psicólogo Ugo Pizzoli: "que tem levado muito professor noviço a viver descobrindo a parte casos de anormalidade com que muita vez cada um encobre e disfarça

a incompetência ou a falha de dedicação ao ensino". (Oliveira, 1917).

Segundo Jannuzzi, o principal além de ser o primeiro passo 'na recuperação da história da educação do deficiente mental' no Brasil, está na demonstração do relacionamento que se estabelece entre o Diagnóstico da Deficiência e os Valores, as Normas de comportamento, enfim, o Ideal de homem que está inserido nos diversos momentos da evolução cultural.

Esta em questão o próprio conceito de deficiência mental, formulado a partir de um ideal de normalidade que corresponde 'não a algo naturalmente dado, mas as contingências e expectativas de determinado momento histórico.

A definição de "ANORMALIDADE" está, neste sentido, profundamente condicionado pelas conveniências da "NORMALIDADE".

Trata-se, portanto, de um processo ativo de segregação de uma parcela da população, portadora de comportamentos dissonantes das expectativas dominantes da sociedade.

Neste período, acima relatado, a preocupação era com a ordem e o progresso, segundo COMTE, e a defesa da educação dos "anormais", "visa evitar a perturbação da ordem, ausência de criminalidade, como demonstram as estatísticas". (Sampaio Dória citado Oliveira, 1917).

Toda essa defesa pela educação dos anormais foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois evitariam manicômios, asilos, penitenciárias, incorporando-as ao trabalho.

Sem falar que isso redundaria em benefício dos "normais", pois que o desenvolvimento de métodos e processos com os menos favorecidos, agilizaria a educação daqueles cuja natureza não se tratava de corrigir, mas de encaminhar.

#### QUESTÕES ATUAIS:

1. "As escolas estaduais paulistas tem apresentado um índice médio de reprovação, superior a 40% nas primeiras séries de 1º grau. Isso significa que quase a metade dos alunos encontra séria barreira logo no início de sua escolarização(...) Não é demais lembrar que os índices assustadoramente altos de reprovação (70 a 80%) nas escolas atendem sobretudo a população de baixa renda. Como responsáveis por esses índices elevados da reprovação que vão deixando muitos à margem da escola, são apresentadas inúmeras causas, como o baixo nível econômico e cultural dos alunos, a falta de pré-requisitos necessários à aquisição dos conhecimentos ministrados pela escola, as dificuldades de ordem emocional dos alunos. Se o processo de democratização abriu a escola para as classes populares, ela não se reformulou para atender essas classes.

Como proposta para a resolução deste problema educacional foi instituído o ciclo Básico, pelo Decreto nº 21833, de 28/12/83, que caracteriza-se por integrar num contínuum, o processo de ensino-aprendizagem às duas primeiras séries do 1º grau. Supõe a reorganização gradativa do trabalho escolar de forma a tratar adequadamente as necessidades de aprendizagem dos alunos no decorrer do período de dois anos letivos".

(Orientação do Plano de trabalho do Ciclo Básico nos V.E.S. do Sistema de Ensino Oficial)

2. Um levantamento feito em 1983 apontava aproximadamente 13 milhões de crianças diagnosticadas como Doentes Mentais - (Excepcionais). Sendo que 90% delas eram portadoras de deficiências Psicossociais, cuja definição não é clara.

(Oswaldo Yamamoto - Nova Escola - Maio de 1990)

3. Particularmente na Deficiência Mental a prevalência alcança o pico na faixa etária escolar, isto é, crianças que eram conhecidas como normais, tornam-se deficientes mentais quando ingressam na escola, e muitas delas deixam de sê-lo quando saem da escola. (Lemkam, Fietzerd e Casler, 1942; Mercer, 1973, O'Conner e Tizard, 1956).

Quando estes "Deficientes mentais deixam a escola, isto não implica que estejam recuperando a sua condição de normais. Golfman.(1963) enfatizou que mesmo depois de ter si

gos que formassem uma decisão de diagnóstico, estes fornecem o diagnóstico de deficiente mental significativamente! mais quando o caso era apresentado como pertencente a classe sócio-econômica baixa que quando era apresentado como pertencente a classe sócio-econômica média alta.

Rubin, Krus e balov (1973) também constataram, num estudo de acompanhamento de 1240 crianças escolares, que alguns alunos intelectualmente normais colocados em classes especiais, eram provenientes de famílias de nível socio-econômico significativamente inferior ao das famílias de alunos intelectualmente deficientes, mantidos em classes regulares. Assim segundo Hobbs o status sócio-econômico da criança introduz um viés sistemático.

##### 5. Como vão hoje em dia os testes psicológicos ?

"O instrumento pedagógico é usado de maneira única e inquestionável, considerando que este possui todas e as melhores respostas sobre o funcionamento do indivíduo, ou seja, que somente ele poderá explicar porque uma criança está apresentando dificuldade de aprendizagem.

Aponta-se que se considera o problema exclusivamente causado pelo aluno. Quase nunca são compreendidas ou analisadas as questões relativas ao relacionamento com o professor, a metodologia de ensino utilizada ou as dificuldades de aprendizagem em seu aspecto global.

O papel do psicólogo-escolar seria o de profissional que trabalha para melhorar o processo de ensino-aprendizagem em seu aspecto global (cognitivo, emocional, social). Porém o que tem prevalecido é a aplicação de testes.

No trabalho junto as secretárias que coordenam os trabalhos de psicólogos, para a rede pública escolar, no sentido de propor uma avaliação mais crítica ou pesquisa sobre as limitações dos instrumentos utilizados pelas psicólogas, a resposta que se tem é:

"Não nos importamos com pesquisas e avaliações. Queremos que todos os alunos com problemas passem pelo psicodiagnóstico. Não importa como".

Mais grave que o pouco conhecimento sobre os instrumentos utilizados, é o uso que se faz dos resultados em forma de laudos clínicos que nada acrescentam ao professor, em como melhorar o seu relacionamento com o aluno ou sua metodologia de ensino, no sentido de favorecer um melhor aprendizado do aluno educando.

Na visão científica sobre o conhecimento obtido em psicologia, até os dias de hoje, cada vez mais chegasse a conclusão de que o ser humano é um fenômeno complexo e que deve ser estudado e compreendido sob diversos ângulos. As teorias e estratégias só podem explicar uma pequena parte da realidade e que qualquer radicalização, sob qualquer ponto de vista teórico, perderá a visão de conjunto

A avaliação psicológica escolar não deve deixar que a quantificação impeça a qualificação, devem sim, serem combinadas para que se contribua cada vez mais para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Outra questão levantada pela Comissão Nacional de testes , formada pelo Conselho Federal de Psicologia se faz é: Como formar melhor o psicólogo que trabalhará na escola ?

E apontam que é mais importante na formação de todos os psicólogos a atitude científica de questionar e avaliar a sua atuação dentro do âmbito do trabalho escolhido.

#### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao abordar os aspectos relativos ao deficiente mental, anteriormente lembrados, tinha a intenção de perceber e mostrar ' que há toda uma história econômica, cultural e social que explica e determina o modo como vemos e trabalhamos com crianças que manifestam dificuldades escolares.

O enfoque, nestes casos; tem recaído, desde o final do século sobre a criança que não aprende. O porque não aprende não tem abrangido questionamentos acerca da atuação do professor, das metodologias escolares desenvolvidas e se há realmente intervenção do Estado no sentido de que se dê a todas as parcelas da população indiscriminadamente a educação.

Este estudo limita-se a levantar algumas questões acerca das crianças ditas "deficientes mentais" que frequentam as escolas públicas.

"Quem são estas crianças ?

São crianças... Nenhuma delas com cara de bobo, lábios caídos, olhar esgazeado, defeito físico. São especiais.

Por que ? Por que estão nesta classe especial ?

Porque um professor percebeu: "este aluno tem dificuldade. Com esta idade, Não lê, nem escreve direito".

O que tem a classe especial de especial ?

Tão comum e carente quanto as outras.

Nenhum recurso físico, material ou humano a mais. Onde as crianças ficam dois, três ou mais anos, aprendendo pouco e depois abandonam a escola de mãos e cérebros vazios". (Raíça e Oliveira, 1990).

As escolas recebem, rotulam e sentenciam:

"Vocês são retardados, não há condições de educá-los, são incapazes de aprender, voltem para casa". "Não tem jeito, não tem capacidade, são deficientes, são da classe especial" (Raíça e Oliveira, 1990).

"Ao pensarmos na questão das dificuldades de aprendizagem, na evasão escolar, na repetência, é preciso pensar também que a criança não é a única destinatária da mensagem escolar - sua família também o é.

A família pobre deseja e se empenha para que seus filhos estudem, por que vê na escolarização uma possibilidade de melhoria de vida. Porém vários mecanismos, mais ou menos sutis, presentes nas escolas, muitas vezes acabam impossibilitando esse sonho e frustam a luta pela escolarização das camadas sociais desfavorecidas. O que chamamos de "evasão" assume muito mais características de "expulsão". (Paito, 1985).

"Era necessário segregar as massas, pois a escola ainda que deveria ser para todos, ainda não o era". (França, 1904).

No Brasil, ainda hoje é esta a realidade nas escolas públicas.

O saber veiculado nas escolas não é significativo porque é desvinculado das vivências da criança. Não é experienciado porque é dado de forma abstrata".

O espaço pedagógico não tem sido facilitador e favorecedor na formação de conceitos de nossas crianças. Porém é difícil reconhecer isso, pois implicaria em lutar por uma política educacional "humanista", por um ensino regular de qualidade.

O que se tem feito é patologizar as crianças.

É importante ressaltar que ainda hoje o parâmetro escolar é aceito como limiar de conceitualização de anormalidades. É preciso tomar distância de todo o envolvimento social (os preconceitos) e deixar de reproduzir nas escolas as suas expectativas. Inserida no global a escola também carrega os seus valores principalmente os da camada no poder que aliás os assegura através de toda uma legislação.

A grande amplitude atribuída ao conceito de anormal, segundo Jannuzzi (1985), pode ter ocasionado a separação das camadas desfavorecidas economicamente, englobadas na anormalidade, por não apresentarem comportamentos convergentes com os parâmetros escolares.

A catalogação, a classificação das deficiências surgidas na escola é feita de acordo com a maior ou menor adequação às normas sociais veiculadas na escola.

A escola incorpora expectativas sociais e servindo-se de falsos critérios de cientificidade se encarrega, através do exercício da função de transmissora de um modelo oficial de selecionar os "anormais", usando como critério um fluído e indefinido Modelo de "anormalidade".

A educação não tem em suas práticas educativas exercido o papel de prevenir a SAÚDE MENTAL de nossas crianças, tem sim, o de estigmatizar como "EXCEPCIONAIS", "RETARDADOS", "ATRASADOS", etc., todos aqueles que não tem correspondido as suas

expectativas ideiais.

Se a avaliação das crianças com dificuldades de aprendizagem está baseado na aprendizagem da linguagem escrita, então, por que não proporcionar-lhes outra forma de exprimir seus sentimentos, pensamentos e idéias acerca do mundo ?

É, aí, que a arte-educação surge...

Mas, porque arte-educação ?

Porque a arte-educação vem contribuir para a superação das dificuldades encontradas pelas crianças no processo ensino - aprendizagem.

Como ?

**A** - através da abrangência dos aspectos do ORGANISMO MENTAL que considera.

**B** - através do que privilegia.

A - através da abrangência dos aspectos do ORGANISMO MENTAL que considera.

Em 1899, pela Primeira vez, uma lei oficial apontava como principal finalidade da arte na educação o "DESENVOLVIMENTO DO IMPULSO CRIATIVO" e os psicólogos começaram a enfatizar a relação existente entre os Processos Afetivos e Cognitivos

O suporte mental do processo criativo é o PENSAMENTO DIVERGENTE (Guilford) e tem implicações nos DOMÍNIOS AFETIVO, PERCEPTIVO e COGNITIVO. Ao se considerar a criatividade, ou o desenvolvimento do impulso criativo, o que se visa é a perfeita interação entre os processos mentais.

A aprendizagem não se dá apenas pelo Domínio Cognitivo.

O processo de conhecimento articula-se entre aquilo que é vivido (sentido) e o que é pensado (simbolizado). A simples transmissão de conceitos verbais, que não se ligam de forma alguma aos sentimentos dos indivíduos, não é garantia de que um PROCESSO REAL DE APRENDIZAGEM se dê.

A arte-educação considera que somente através dos sentidos a aprendizagem pode processar-se. Tocar, ver, ouvir, cheirar e saborear absorvem a participação ativa do indivíduo. Ao abranger os aspectos PERCEPTIVO e AFETIVO, além do Cognitivo, no processo ensino-aprendizagem restaura-se a idéia do sujeito como PARTE ATIVA deste processo.

Denuncia-se a dicotomia da ação educativa como causadora de ' um DESEQUILÍBRIO NO DESENVOLVIMENTO INTERNO.

Segundo Françoise Dolto, "a adaptação escolar é agora, à par te raríssimas excessões, cumpre dizê-lo, um sintoma de neurose".

Este desequilíbrio no desenvolvimento interno, consequente ' da dicotomia da ação educativa, tem sido apontado frequente- mente como um perigo para a saúde mental.

Através da arte proporciona-se uma maior vivência dos senti- dos e, desta forma, abrange-se o Processo de Aprendizagem co mo um todo. Não mais fragmentado como insiste em fazer a es- cola quando enfatiza apenas o Domínio Cognitivo.

O processo de educar crianças pode ser confundido com o de- senvolvimento de certas respostas limitadas e previamente de terminadas, e, neste caso, muitos problemas de aprendizagem' irão continuar a aparecer.

É a interação dos símbolos do EU e do ambiente que fornecem os elementos necessários aos processos de crescimento mental. O ver, sentir, ouvir, cheirar e provar proporcionam os meios pelos quais se realiza uma interação do homem com o seu meio.

O crescimento mental depende das relações ricas e variadas ' entre a criança e o seu meio; tal relação é o ingrediente bã

sico de qualquer experiência de criação.

A arte é um modo de organizar experiências, e o objetivo ao se integrar a arte no processo educativo, é principalmente' desenvolver os processos mentais.

A criança expressa os seus sentimentos, pensamentos e interesses nos desenhos que faz e mostra o conhecimento que tem do seu meio nas expressões criadoras. Por outro lado, o próprio ato de criar pode fornecer à criação novos vislumbres, novas perspectivas e nova compreensão para a ação futura.

O papel que a arte desempenha na educação é potencialmente' vital. Desenhar, pintar ou construir constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo.

A arte é um meio de EXPRESSÃO para a criança. É uma comunicação do Pensamento. A expressão procede da criança TOTAL e constitui um reflexo desta.

No processo de selecionar, interpretar e reformar a criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura. Proporciona parte de si própria: Como pensa, como sente, como vê. Para ela a arte é atividade dinâmica e unificadora.

Atualmente os indivíduos perderam a capacidade de identificação com o que fazem. A linha de montagem ao submeter o ho

mem a atividades repetitivas, mecânicas e monótonas condiciona-se e sujeita corpo e mente a um adestramento e alienação.

Este processo radical de apropriação da vida fez do homem uma máquina, pois ao executar apenas uma parte do processo de criação do objeto este perde a visão do todo, a visão do resultado final do produto do qual participou.. Charlie Chapin, no início do século, filme "TEMPOS MODERNOS" expressou muito bem os domínios da máquina sobre o homem. E Marx, no capítulo I , do Capital, diz que a relação entre pessoas se transformam ' completamente numa relação entre coisas (reificação).

O ensino formal ao desconsiderar a criança como parte ativa ' do processo de aprendizagem, torna-a dependente no raciocínio e subordina suas idéias e suas expressões ã de outrem.

A mecânica do fazer não refletido tem dominado o ensino nas escolas brasileiras. Desconsidera-se o que a criança já sabe, as dúvidas, questionamentos, interesses e a idéia que a criança tem acerca do mundo.

Segundo Bruner: "A pergunta, a fértil hipótese, o corajoso pulo para atentativa de conclusão são as mais valiosas ajudas ' para o Pensador em trabalho". E ele mesmo pergunta: " Pode a criança na escola ser levada a desenvolver esses requisitos ?

A escola deveria ser o espaço social que proporcionasse a superação dos problemas encontrados no decorrer da vida da criança

ça. Ao contrário, a escola tem sido um espaço empobrecedor da expressão pessoal das crianças. Este empobrecimento se dá a partir do momento que a criança tem que se despojar de suas vivências, experiências e conhecimentos para receber as informações que professor tem a lhe transmitir.

Vai matando-se na criança a Paixão em conhecer o mundo, em perguntar, questionar, levantar hipóteses...

Françoise Dolto: "Peço que o ensino da gramática francesa não se dê antes do uso perfeitamente adquirido da língua na expressão pessoal".

Anula-se o EU e ainda patologiza-se aqueles que não se adaptam a esta relação social assimétrica. Procura-se na criança o que vai mal.

Elsie Rockwell ressalta que a questão da apropriação da língua escrita mais do que um problema de método ou conhecimento do professor, diz respeito às relações sociais que se estabelecem no espaço escolar.

"Só descentrando o privilégio abusivo da escrita como meio de expressão, se pode libertar a EXPRESSÃO". Abramovich.

A arte educação vem de encontro aos questionamentos iniciais que impulsionaram este projeto.

A arte, através da auto-expressão, pode desenvolver o EU como

importante ingrediente da experiência. Esta área de estudo en contra-se intimamente relacionada com o desenvolvimento do con ceito do EU. A expressão própria do indivíduo é de primordial importância e a arte, provavelmente contribui tanto para essa área do desenvolvimento como para qualquer outra parte.

"Porque, simplesmente, não se proporciona na escola experiências vitais, significativas, ricas, esclarecedoras e por isso, criativas". Abramovich.

**B - Através do que privilegia:**

A arte-educação procura desenvolver em sua praxis o processo de encorajamento à criatividade.

A perfeita interação entre os processos mentais somente pode ser alcançada através de um modelo educacional que combine 'APPROCHES (Abordagens) à CRIATIVIDADE. O ensino criativo é aquele que dá estímulo., entusiasmo e satisfação à aprendizagem.

O processo do conhecimento, articula-se entre aquilo que é vivido (sentido) e o que é pensado (simbolizado). A simples transmissão de conceitos verbais, que não se ligam de forma alguma aos sentimentos dos indivíduos, não é garantia de que um Processo Real de Aprendizagem ocorra.

Permitir através da Arte uma maior vivência dos sentidos é, desta forma, abranger o processo da aprendizagem como um todo, e não apenas em sua função simbólica, palavresca, verbosa, como insiste em fazer a escola tradicional.

Dos muitos problemas encontrados em sala de aula, no que se refere ao ensino e aprendizagem de conceitos, o que mais acarreta "distúrbios" é a consideração por parte do professor de que o aluno não traz IDÉIAS INTUITIVAS A RESPEITO DO CONCEITO A SER ENSINADO. Outro é a dificuldade de comunicação entre professores e alunos, pois conceitos são rotulados por

palavras e estas possuem diferentes significados. Sem falar ' que na maioria das vezes conceito é confundido com definição.

Segundo Sutton, sempre que lidamos com o mundo, para adotar ' uma nova teoria vemos os objetos de diferentes maneiras e usamos diferentes linguagens para descrevê-lo.

A identidade sentida pela criança entre a linguagem e seu EU, faz com que toda intervenção, visando a corrigir sua linguagem, corra o risco de ser interpretada como sendo um julgamento de valor sobre sua pessoa. Por outro lado, essa distância' entre o ensino e a realidade vai sendo interiorizada de tal maneira pelas crianças, que elas passam a renunciar a fazer por sí próprias as poucas ligações possíveis entre a escola e a vida.

"Pode haver algo menos educativo do que exigências totalmente desvinculadas de um interesse real, próximo, verdadeiro e vital do aluno". Abramovich.

Bell e Freyberg (1985) verificaram que uma aprendizagem voltada para as idéias das crianças tem mudado o resultado do ensino.

Precisamos de um modo de ensino através da INTERAÇÃO MENTAL e a ESSÊNCIA da aprendizagem artística consiste em pensar em termos de interação.

A habilidade desenvolvida pelo processo artístico para inter-

agir não somente com MATERIAIS e IDÉIAS mas também com processos mentais, é equivalente à capacidade para lutar com as relações inerentes aos problemas CRIATIVOS de outra natureza.

A capacidade para INTERAÇÃO é a chave para ambos, APRENDIZAGEM E ENSINO, através do PROCESSO CRIATIVO. Aprender a interagir é, portanto, essencial para o aluno viver responsiva e criativamente tanto dentro quanto fora da sala de aula, e constitui o objetivo fundamental da Educação Artística.

Para Susanne Langer, o ser humano tem dois sistemas de conhecimento - o discursivo e o presentacional. Para que haja uma compreensão integral do mundo é necessário que estes dois sistemas, que representam duas formas de captação da realidade, se complementem.

O mundo discursivo de pensar corresponde ao uso dos processos lógicos dos métodos científicos e aos campos verbal e escrito da linguagem. E o modo presentacional corresponde à arte. Se não desenvolvermos o sistema de pensar não-discursivo ou artístico da criança, ela não estará apta a um conhecimento totalizador de si e dos outros.

"A interação de ambas as linguagens possibilita ao ser humano dar FORMA às experiências internas, tornando-as concebíveis e expressáveis". (Susanne Langer - "The cultural Importance of the arts" citado em Ana Mae Barbosa, 1988).

Emoções, percepção, controle motor, embora modos não discursivos

vos de cognição, são modos de registrar e compreender a situação "lá fora".

Toda experiência humana é cognitiva, mediada pela mente. "Em lugar de encontrar o mundo diretamente, o homem o interpreta e explica para si mesmo. A inteligência humana não se concentra no conhecimento dos objetos externos, mas em sua interpretação e representação". David Perkin and Barbara Leonder, citado em A.M.Barbosa, 1988).

Partindo da idéia da mente como veículo entre o homem e o mundo, os membros do grupo de estudos acerca do processo de simbolização feitos pelo Projeto Zero de Harvard, subscrevem o conceito de símbolo enunciado por Cassirer. Concebem o símbolo como meio usado pelo ser humano para determinar, classificar e explicar seu meio ambiente e representá-lo para si mesmo. Símbolos são, portanto, instrumentos de atividade cognitiva e do processo de realização. A arte é um dos sistemas de símbolos acomodando representação, expressão ou exemplificação e propriedades formais.

O papel que a Arte desempenha na educação é potencialmente vital. Desenhar, pintar ou construir constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo.

"A educação artística como parte essencial do processo educativo, pode significar muita diferença entre um indivíduo CRIADOR E FLEXÍVEL e um outro que não tenha capacidade para apli

car o que aprendeu, carente de recursos próprios e com dificuldades no estabelecimento de relações com o seu meio". Lowenfeld, 1977.

Existem duas grandes categorias de justificativas para o ensino da arte em sua função educacional.

Uma delas corresponde a TEORIA ESSENCIALISTA DA ARTE-EDUCAÇÃO. Para esta as maiores contribuições da arte são aquelas que só a arte-educação pode fornecer e qualquer programa de arte-educação que use a arte como instrumento para alcançar outros fins está diluindo a experiência artística e, em certo sentido, roubando da criança o que a arte pode lhe oferecer.

A abordagem "Essencialista" da educação artística considera principalmente a função da arte para a natureza humana em geral.

Ernest Fischer apresenta a arte como o único meio do homem comunicar, relacionar sua individualidade com o genérico do espírito humano, ou melhor, o meio único de integrar sua experiência isolada e particular com a experiência humana.

Para ele a arte tem sido, é e será sempre necessária, pois a arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias.

O trabalho para um artista, segundo Fischer, é um processo altamente consciente e racional, um processo ao fim do qual, re

sulta a obra de arte como realidade dominada, e não de modo ' algum um estado de inspiração embriagante. Para conseguir ser um artista é necessário dominar, controlar e transformar a experiência em memória, a memória em expressão, a matéria em ' forma.

A outra justificativa para o ensino da arte diz respeito a uma abordagem "CONTEXTUALISTA", difundida e designada por Elliot Eisner (1979).

Esta enfatiza as consequências instrumentais da arte na educação, baseando a dinâmica interativa entre objetivos, métodos' e conteúdos nas necessidades da criança.

Segundo os "Contextualistas" um programa de arte-educação só pode ser desenvolvido depois de determinadas as característi- cas das crianças sobre as quais irá funcionar e as necessida- des da sociedade em que elas vivem.

Entretanto alguns educadores contextualistas procuram enfati- zar as necessidades psicológicas das crianças na articulação' de seus programas e outros as necessidades sociais.

Os que enfatizam as necessidades psicológicas, em geral, es- tão centrados no desenvolvimento dos processos mentais envol- vidos na criatividade, na percepção, na catarse, na auto-rea- lização, na estruturação mental dos símbolos nos mecanismos' internos do jogo simbólico.

Já aqueles mais engajados na reflexão social irão procurar desenvolver um processo de exploração das relações sociais e modelos alternativos do comportamento social. (Lanier, 1969, citado A.M.Barbosa, 1988).

Dentro desta última concepção, o programa de ensino só pode ser estabelecido depois de ser conhecido "que tipo de necessidade tem e que problemas a sociedade (no sentido lato do termo) está enfrentando". Eisner, 1972. Um objetivo, por exemplo é valorizar a cultura de origem das crianças, buscar a identidade cultural que nucleie e torne rico o seu contato com outras culturas.

Considero que uma teoria não exclui a outra.

Sem dúvida alguma a "teoria essencialista" justifica a função da arte na educação. Por outro lado, "a teoria contextualista" ao enfatizar a importância de se partir da "realidade" psicológica e social dos educandos enriquece a teoria essencialista.

## II - PROBLEMATIZAÇÃO

## P R O B L E M A T I Z A Ç Ã O

E execução deste projeto tem a ver com a grande quantidade de crianças encaminhadas a um ambulatório de distúrbios de aprendizagem, onde a maioria das queixas é sobre a dificuldade encontrada na aprendizagem da leitura e da escrita.

Tornou-se de fundamental importância verificar o que ocorre no cotidiano escolar e quais tem sido os usos da linguagem escrita neste espaço para a eficácia do processo de alfabetização.

O que estaria ocorrendo para que os problemas de aprendizagem fossem buscados na criança ?

O que estaria levando tantas crianças a serem diagnosticadas como deficientes mentais ou portadoras de outras doenças mentais ?

Considerar os vários aspectos envolvidos no processo de ensino - aprendizagem, para se conhecer e compreender esta criança que pede ajuda, porque o faz e como ajuda-la, passou a ser a preocupação central do meu trabalho.

O que mais tornou-se evidente é que a escola ao privilegiar somente a escrita, tem se tornado um espaço empobrecedor da expressão de seus educandos. Este empobrecimento se dá a partir do momento em que a criança tem que se despojar

de seus conhecimentos e vivência para receber as informações transmitidas pelo professor. Isto se realiza numa relação asimétrica, onde o professor detem o saber, faz a pergunta e sabe a resposta, impõe os passos a serem seguidos, dá o modelo e julga o resultado e o aluno não precisa descobrir, mas utiliza descobertas já feitas, tendo que dar respostas certas às perguntas do professor decorando-as.

O professor verifica se as crianças memorizaram bem e quando o raciocínio do aluno não se identifica com o seu a culpa é do aluno.

Se pensarmos o uso escolar da língua escrita, será possível verificar que este desconsidera o saber da criança, suas dúvidas, questionamentos e idéias acerca do mundo. Desconsidera os conhecimentos que a criança já tem e partindo daí, introduz novos conceitos.

A escrita é usada de forma mecânica: cópias, ditados, exercícios relacionando figura ao nome, questionário de pergunta e resposta, etc. A escrita não é vista como uma formulação de idéias e pensamentos, mas apenas como cópia.

A leitura não é para interpretar mas para decifrar.

Estas práticas educativas tem desconsiderado a criança como parte ativa no processo de aprendizagem. A mecânica do fazer não refletido tem dominado o ensino nas escolas brasileiras.

Assim, vai se matando na criança a paixão em conhecer o mundo, em perguntar, levantar hipóteses.

A escrita tem perdido na escola sua função comunicativa, pois da maneira como vem sendo ensinada não diz nada de significativo à criança.

Deste modo nossa prática pedagógica não tem contribuído para a superação das dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita encontradas por muitas crianças. Pelo contrário, tem gerado e criado estas dificuldades. Para a criança estas "dificuldades" criadas aparecem como intransponíveis. Ela assume como incompetência e fracasso pessoal seu a não aprendizagem do saber veiculado na escola.

"Por que a escola não é para todas as crianças o lugar de alegria e o refúgio onde ela encontra repouso para as tensões familiares, a confiança em si mesma, um meio social vivo, uma ocupação atraente?"

Francoise Dolto.

**III - JUSTIFICATIVA**

## J U S T I F I C A T I V A

O fato que me levou a realizar um trabalho com arte-educação foi perceber que a escola ao dar ênfase excessiva à língua - gem escrita vem sendo prejudicial a muitas crianças.

Durante o estágio realizado no ambulatório de distúrbios de aprendizagem, observei, que a queixa mais comum era: Não escreve e não lê.

Uma das crianças que atendi com esta queixa, compôs um texto lindíssimo e o leu (ver anexo 1). Mas como ?

Bem, neste texto ele conta uma pescaria feita com o padrasto. Então qual o problema ?

As crianças que não conseguem aprender do jeito e o que a escola quer, no tempo que prevê, passam a ser vistas como crianças "problemas". Elas não correspondem às expectativas da escola e geralmente o problema recai sobre elas.

Considero que devido a muitos questionamentos e reflexões no decorrer do curso sobre a realidade de nossas escolas e suas práticas educativas impositivas consegui perceber que o problema não é meramente intrínseco à criança, mas é também fruto de um ensino não preparado para lidar com as diferenças sociais e culturais e com os interesses individuais.

Ao propor um trabalho pedagógico fundamentado na arte-educação, tinha a intenção de desenvolver algo que contribuisse com a superação das dificuldades encontradas pelas crianças da classe especial da escola estadual de B.G. de Resende.

A arte-educação vem possibilitar uma prática pedagógica que resgata o eu e lhe dá condições de se expressar.

Se a dificuldade está exatamente na escrita, por que não explorar outras formas de se exprimir concepções de mundo, sentimentos, idéias...?

Ao encontrar dificuldade na aprendizagem da escrita e leitura e ao ser-lhe inculcado como incompetência sua, a criança frustra-se e frustrando-se bloqueia sua livre-expressão, se auto-desvaloriza, desinteressa-se em conhecer o mundo.

Este trabalho com arte-educação vem procurar despertar e re-descobrir na criança a paixão em conhecer o mundo e a si mesma.

#### **IV - OBJETIVOS**

**OBJETIVOS:**

- 1 - Resgatar a unidade fundamental do organismo mental, através da proposta de atividades cuja ênfase não recaia somente e diretamente sobre o aspecto cognitivo, mas abranja o Afetivo e o Perceptivo.
- 2 - Desenvolver a capacidade criativa através de um ensino que favoreça esse desenvolvimento, onde haja estímulo, entusiasmo e satisfação em aprender.
- 3 - Estimular o pensamento divergente e procurar mostrar vários caminhos existentes para solucionar problemas e desenvolver a possibilidade de se expressar em mais de uma linguagem.
- 4 - Desenvolver a percepção das crianças, ampliando assim a consciência de suas potencialidades, a consciência do meio e as possibilidades de atuar sobre ele.
- 5 - Propiciar condições para que a criança crie por si mesma, um dado produto artístico e se auto-identifique com o que fez, podendo, desse modo, se perceber como alguém capaz de produzir algo que ela valorize e que seja valorizado ' pelo outro.
- 6 - Proporcionar condições para que a criança estruture o mundo através da arte; a qual desempenha um papel potencialmente vital neste sentido, pois constitui um processo em

que a criança reúne diversos elementos de sua experiência para formar um novo e significativo todo.

- 7 - Contribuir, através da arte-educação, para a efetivação do processo de alfabetização visto como um instrumento essencial de comunicação de idéias próprias e da compreensão do meio.

## **V - METODOLOGIA**

## M E T O D O L O G I A

### CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

#### NÚMERO DE SUJEITOS:

1º SEMESTRE: 15 crianças

2º SEMESTRE: 13 crianças (02 encaminhadas para adaptação em classe regular).

#### IDADE:

A idade das crianças varia de 09 a 15 anos, sendo que:

- 03 crianças com 13 anos
- 02 crianças com 12 anos
- 02 crianças com 11 anos
- 01 criança com 15 anos
- 01 criança com 14 anos
- 01 criança com 10 anos
- 01 criança com 09 anos

**TOTAL:**     **11 crianças** - 02 crianças sem dados

#### DIAGNÓSTICO:

Das onze crianças, cujos dados tive acesso, todas foram avaliadas com o teste WISC (Prova de Inteligencia Weschler para crianças) e H.T.P. (desenho de casa; árvore e figura humana.

Os dados apontam dez crianças com nível mental educável e uma com nível mental treinável, segundo a Organização Mundial de Saúde. (O.M.S.)

TEMPO DE ESCOLARIDADE:

IDADE	t c *	c.c**	Repetência
15	08	01	07
14	07	01	06
13	06	01	05
13	06	02	04
13	06	01	05
12	05	02	03
12	05	02	03
11	04	02	02
11	04	01	03
10	03	01	02
09	02	01	01

\* tc - tempo de escolaridade - calculando o ingresso escolar com 07 anos.

\*\*c.c. - classe especial

### PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS:

Para análise dos dados (desenhos) optou-se pelo estudo das reações e produções de um único sujeito, para a partir daí, levantar questionamentos acerca do trabalho realizado com todo o grupo.

O critério utilizado na escolha do sujeito estudado foi o fator menor idade (09 anos) pois isto implica em menor tempo de escolarização, menos anos de repetência e menor defasagem em relação a expectativa da idade de alfabetização.

Esta estratégia foi adotada, pois um estudo das reações e produção de todas as crianças implicaria outros alunos em maior tempo de trabalho, experiência e pesquisa.

Não houve uma intervenção específica com este único sujeito, devido as condições em que foi realizado o projeto e também por se ter optado inicialmente por uma proposta de intervenção pedagógica grupal.

Realizou-se um estudo evolutivo do desenho, ou seja, um estudo do que seria esperado nos desenhos para a idade cronológica do sujeito. Recorreu-se para a realização deste trabalho principalmente aos estudos de Sueli Francisco Moreira de Souza e também aos de Lowenfeld.

## ESTUDO DO CASO

De acordo com os desenhos de K, esta, encontra-se na fase etária de 6-7 anos. Sendo assim, há um atraso para o que seria esperado para 09 anos.

Conforme trabalhos de Sueli Francisco, é esperado que com 07 anos a criança:

- estabeleça relações euclidianas e projetivas sendo que em alguns desenhos de K, estas relações aparecem, porém não são estáveis,
- que o desenho não seja mais constituído de elementos isolados, lado a lado, mas que torne-se um todo refletido. Nos desenhos de K há um todo refletido porém pobre,
- que aparela um só ponto de vista, a linha de base, e o respeito as proporções. Em geral aparece um só ponto de vista nos desenhos de K, porém as vezes volta a ter mais de um. A linha base nem sempre aparece e o respeito as proporções é fraco.
- que a criança relacione a cor com o objeto apesar dessa relação, ser frequentemente subjetiva. Isso ocorre nos desenhos de K.

Segundo Lowenfeld, com 07 anos a criança já tem um esquema da figura humana próprio. K. ainda não tem um tipo de finido.

Com relação aos esquemas corporais de K, é possível observer

var que as cabeças nos seus desenhos, não correspondem a idade cronológica do corpo. Estão acima da idade cronológica expressa pelo desenho do corpo.

#### ASPECTOS OBSERVADOS:

- o traço não é firme, não consegue um traço reto, não tem simetria, regularidade.

É um traço inseguro. Não corresponde a nove anos.

- Em seus desenhos há poucos detalhes do mundo real, sendo que com sete anos, os desenhos das crianças são decorativos, com muitos detalhes. Aparecem os dedos segurando alguma coisa, flores detalhadas, etc.

Não cabe ao pedagogo uma análise clínica dos desenhos, porém me atreverei a levantar algumas hipóteses a respeito do caso uma vez que os desenhos de K refletem alguns comprometimentos emocionais.

Os dados apresentados a seguir sobre a história da vida de K foram obtidos com a mãe da criança e têm o objetivo, apenas, de contribuir com o estudo do caso.

K foi adotada aos três meses de vida e estava desnutrida. Sua mãe biológica durante a gravidez tomava remédios para abortar, sendo que acabou falecendo por este motivo em gravidez posterior.

Aos quatro anos K começou a perceber a diferença de cor entre ela e seus pais.

Quis saber o motivo e então ficou sabendo ser filha adotiva. A aceitação das histórias contadas pela mãe para explicar a criança o que havia ocorrido, foi boa.

Segundo a mãe, K ia bem nos estudos na 1ª série. Ela gostava muito da professora, porém a turma foi dividida e como K não lia foi remanejada para uma turma mais fraca. K não se adaptou com a nova professora que era muito rígida.

Nesta época a criança iniciou tratamento Psicológico, porém, segundo a mãe, voltava das sessões muito revoltada e desobediente.

O tratamento foi interrompido porque não estava sendo satisfatório para os pais.

K foi levada a um neurologista que considerou o problema de K emocional porque o eletroencefalograma deu resultado normal.

Atualmente faz tratamento com um clínico geral. Tomou medicamentos durante seis meses para ajudar a memória e nos últimos três meses para os "nervos". Isso porque recentemente a família adotou um garotinho de três anos e K não o aceitava. Este ficou com a família onze meses. Devido a não aceitação de K foi devolvido.

Sobre o encaminhamento para a classe especial a mãe diz não ter tido contato algum com a psicóloga.

Estes foram os dados que consegui obter.

**VI - CONCLUSÃO**

## C O N C L U S Ã O

Os desenhos de K são muito desolados, áridos e perturbados. Refletem falta de relações sociais da criança. Ela está muito fechada no seu mundo. Está isolada e solitária nos seus trabalhos. Isso pode ser percebido por dois aspectos:

- 1º - em seus esquemas corporais sempre falta a mão, demonstrando impotência, falta de interesse e contato com o mundo;

- 2º - não há movimentos em seus desenhos que indiquem que a criança tem alguma atitude em direção a outros.

Os braços em seus esquemas corporais estão sempre caídos, demonstrando atitude de espera. Há ausência de outras figuras humanas que se relacionem com a figura representada.

K precisa ser aceita no grupo. Precisa muito se sentir importante no grupo. Ela precisa realizar um trabalho que seja valorizado. Ela e todas as outras crianças da classe especial, de modo especial, necessitam de um espaço artístico que as estimule a por para fora seus sentimentos, inseguranças, medos, angústias e também as alegrias, realizações, conquistas, etc.

Os desenhos de K relativos a "menina flor", barco, mar e casa (ver anexo 33 - os demais foram prejudicados devido ao material papel Kraft e guache, não sendo possível sua reprodu-

ção por xerox. Tirou-se então fotos, que por sua vez também ficaram prejudicados por falha na máquina fotográfica), refletem uma invasão do inconsciente (água, redemoinho), porém na série dos desenhos relativos a "menina flor" é possível verificar que a própria criança resgata a realidade. Ela mesma fez isso, através do desenho livre, se estruturou, "resolve seu problema", pois o desenho livre é estruturante.

Desse modo é importante que o quadro educacional estimule os desenhos livres, pois através deles, a criança terá condições de explorar, projetar e organizar seu mundo interior e isso de uma maneira expressiva e significativa.

Acreditando que a criança vai estruturando seu mundo interno através do desenho, consideramos da maior urgência que o espaço pedagógico o valorize e o coloque em prática se realmente pretende recuperar e superar os atrasos do desenvolvimento que seus alunos vêm enfrentando.

## PROCEDIMENTOS DE COLETAS DOS DADOS

As atividades artísticas desenvolvidas para coletar dados foram realizadas inicialmente duas vezes por semana, durante uma hora e quarenta minutos. No final do 2º semestre realizou-se algumas atividades no período de três horas e vinte minutos, uma vez por semana.

Essas atividades foram do tipo:

- desenho livre;
- exploração de diferentes materiais e técnicas;
- construção de pipas e outros objetos com sucata;
- teatro e dança.

(ver anexo)

Os trabalhos relacionados à expressão corporal foram desencadeados pela grande quantidade de crianças que começaram a desenhar esquemas corporais.

Desenvolvi estes trabalhos numa tentativa de se resgatar e valorizar o "EU" das crianças.

## C O N C L U S Ã O

Os grandes objetivos que me levaram a realizar este trabalho com arte-educação visam proporcionar um ensino criativo, cuja ênfase não recaia somente sobre o aspecto cognitivo, mas abranja o Afetivo e o Perceptivo.

Pretendia e considero que atingi o objetivo de resgatar e valorizar o EU das crianças que através da arte puderam se expressar sem cobranças e exigências desprovidas de sentido, favorecendo a auto-estima, a visão crítica, a ação criadora e autônoma das crianças.

O que ficou de importante é que havendo ou não a deficiência mental é preciso se repensar a relação professor-aluno.

A arte-educação possibilitou recuperar esta relação professor-aluno, pois se criou uma atmosfera que favoreceu e enriqueceu o ensinar e o aprender, com envolvimento, espontaneidade, confiança e simpatia.

Os objetivos da arte-educação visam sobretudo valorizar o sujeito do conhecimento e isto ocorreu no trabalho realizado ' com as crianças da classe especial da Escola Barão Geraldo ' de Resende.

Apesar de algumas resistências, estas foram se resolvendo. Houve envolvimento, interesse e crescimento no próprio trabal

lho realizado pelas crianças, que sempre tiveram respostas criativas às propostas desenvolvidas.

Alguns fatores podem ser apontados como não tão favorecedores do trabalho, como o pouco tempo destinado à execução ' deste projeto, a falta de integração entre o meu trabalho' e o desenvolvido pela professora regular da classe e também o fato deste ter sido a minha primeira experiência com arte-educação.

Considero que foi de fundamental importância a experiência de se ter vivenciado a prática acompanhada por um constante estudo teórico, que sempre me possibilitou refletir e rever a experiência prática.

Foi muito positivo buscar na teoria o que a prática pedia' e ir mudando a prática em função da teoria.

Como dizem Harper, Ceccon, Oliveira e Oliveira, autores do livro "Cuidado Escola", as experiências alternativas têm um efeito exemplar. Elas estimulam a imaginação e servem ' como inspiração e ponto de referência para aqueles que gostariam de viver uma educação que não seja simplesmente um aprendizado da desigualdade e uma experiência de dependência.

Este trabalho alternativo com arte-educação, altamente valioso, possibilitou às crianças vivenciarem uma experiência nova em educação.

## B I B L I O G R A F I A

- ABRAMOVICH, Fanny - Quem educa quem ? S.Paulo, Summus, 39 ed. 1985.
- BARBOSA, Ana Mae T.B. - Arte-Educação: conflitos/acertos. S.P. 39 ed.  
Max Limonad. 1988.  
Teoria e prática da educação artística. S.P.  
Cutrix. 1984.
- BELL, BERVERLEY AND FREYBERG, Peter - Language in the Science classroom  
and Learning in Science. Editado por Roger Osbor  
ne e Peter Freyberg. London: Heinemann Publishers  
1985.
- DUARTE, João Francisco Jr. - Por que arte educação ? Campinas. Papyrus.  
5ª ed. 1988.
- FONTANNEL, BRASSART, S. - A prática da Expressão Prática - S.P. 1ª ed. bra  
sileira. 1984.
- JANNUZZI, Gilberta - A luta pela Educação do Deficiente Mental no Bra-  
sil. S.Paulo. Cortez: Autores Associados. 1985  
- Deficiência Mental; reflexão sobre o conceito,  
diagnóstico e educação. xerox texto. s/d.
- LOWENFELD, V; BRITTAIN, W.L. - Desenvolvimento da Capacidade Criadora. S.P.  
Editora Mestre Jou. 1970.
- DOLTO, Françoise - Prefácio. In Maud Mannoni: A primeira entrevista em  
Psicanálise. Rio de Janeiro. Edit. Campus Ltda. 1988
- NICK, Eva; WECNER, Solange KLOEFFER, Paulo; VANKOLER, Odete - "Como vão, ho  
ge em dia, os testes psicológicos ?" Estudos de Psi  
cologia, agosto/setembro, 1985, pp.75-87.

- OMOTE, Sadao A deficiência como fenômeno socialmente construído.  
xerox. texto. s/d.
- OLIVEIRA e OLIVEIRA, Rosiska D. e Miguel D.; CECCON, Claudio; HARPER, Babette.  
Cuidado, Escola! São Paulo, 25ª Ed. Brasiliense.  
1988.
- PATTO, Maria Helena. A Criança da Escola Pública: deficiente, diferente  
ou mal trabalhada ? texto extraído da palestra pro-  
ferida no Encontro do Ciclo Básico em 09.05.85.SP.
- RAIÇA, Darcy; OLIVEIRA, Mª Tereza B. - A Educação especial do deficiente '  
Mental. São Paulo - E.P.U. 1990.
- READ, Hebert. A Educação pela Arte. Ed. Martins Fontes.SP. 1970.
- REILY, Lucia Helena. Atividades de artes plásticas na escola. S.Paulo -  
Pioneira. 1986.
- ROCKWELL, Elsie. Os usos escolares da língua escrita. Cadernos de  
Pesquisa; S.Paulo - Fevereiro, 1985. pp. 85-95.
- SCHNEIDER, Dorith. "Alunos Excepcionais": um estudo de Caso de Desvio.  
in Velho Gilberto. "Desvio e Divergência!"
- SOUZA, Sueli Francisco M. - Etude Experimentle de la perception sthetique  
du jeune enfant. tese de Doctorat de +3ª cycle de-  
fendida na Universidade de Toulouse - França - Le  
Mirail em Sciences ete de L'education em 1980.
- SUTTON, Clive. "Metaphorical Imagery: A means of coping wich com-  
plexity and unfamiliar information". 1981.