

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU

NÉLIA ANGÉLICA DE ARAÚJO

**A IMAGEM CORPORAL NO AUTORRETRATO: PERCURSO DE UMA PRÁTICA
PEDAGÓGICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

**UBERLÂNDIA
2018**

NÉLIA ANGÉLICA DE ARAÚJO

**A IMAGEM CORPORAL NO AUTORRETRATO: PERCURSO DE UMA PRÁTICA
PEDAGÓGICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Trabalho apresentado ao programa de pós-graduação stricto sensu em Artes (Mestrado Profissional - PROF-ARTES), do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa processos de ensino, aprendizagem e criação em artes, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de concentração: Ensino de Artes

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª.. Ana Elvira Wuo

**UBERLÂNDIA
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A663i
2018 Araújo, Nélia Angélica de, 1970-
A imagem corporal no autorretrato: percurso de uma prática pedagógica no atendimento educacional especializado / Nélia Angélica de Araújo. - 2018.
42 f. : il.

Orientadora: Ana Elvira Wuo.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Artes (PROFARTES).
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1412>
Inclui bibliografia.

1. Artes cênicas - Teses. 2. Imagem corporal - Teses. 3. Educação especial - Teses. 4. Autorretratos - Teses. 5. Prática de ensino - Teses. I. Wuo, Ana Elvira. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Artes (PROFARTES). III. Título.

CDU: 792



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES – IARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

Prof- Artes



**A IMAGEM CORPORAL NO AUTORRETRATO: PERCURSO
DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.**

Trabalho de conclusão defendido em 21 de junho de 2018.

Profª. Dra. Ana Elvira Wuo – Orientador/Presidente

Profª. Dra. Vilma Campos dos Santos Leite – UFU

Profª. Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda - FACED

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
INSTITUTO DE ARTES – IARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES -
PROFARTES

**A IMAGEM CORPORAL NO AUTORRETRATO: PERCURSO DE UMA PRÁTICA
PEDAGÓGICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

NÉLIA ANGÉLICA DE ARAÚJO¹
ANA ELVIRA WUO²

RESUMO

O presente artigo refere-se ao trabalho desenvolvido junto a estudantes com deficiência intelectual, inseridos na classe comum de ensino regular, frequentadores do Atendimento Educacional Especializado, em uma escola da rede municipal de Uberlândia, durante o ano letivo de 2016. Pelo fato de atuar ao longo de muitos anos, no contexto da educação especial, observei durante as práticas pedagógicas a necessidade constante dos estudantes com deficiência intelectual de se autoconhecerem, se aceitarem, se descobrirem como seres com potencialidades e se sentirem capazes de estarem integrados socialmente. Em decorrência de tal observação, realizei um estudo teórico, em que o diálogo com vários autores e materiais de referência, ofereceu suporte ao percurso de uma prática pedagógica de intervenção com a realização de várias ações, tendo como norteamento a imagem corporal representada no autorretrato. No Atendimento Educacional Especializado utilizei elementos da Arte para propiciar aos estudantes com deficiência intelectual essa oportunidade de se conhecerem e exprimirem seus anseios e sentimentos. A cada autorretrato construído, estabeleciam-se vínculos de apropriação de si mesmo e de sua identidade. A expressão criativa de cada estudante originou da sua própria capacidade, oculta por falta de oportunidade em se emergir e pela baixa autoestima construída ao longo do tempo. Ao final de toda experimentação prática com esses estudantes, houve uma

¹ Graduada em Pedagogia/UFU - Uberlândia; Pós-graduada em Psicanálise e Educação/FASSEM - Brasília; Especialista em Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado/UFC – Ceará; Mestranda Profissional em Artes /PROFARTES (UFU).

² Professora Adjunta do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia (2014) - Doutora em Artes da Cena - Unicamp (2016); Graduada em Artes Cênicas - Unicamp (1993); Mestre em Estudos do Lazer em Educação Física - Unicamp (1999); Doutora em Pedagogia do Movimento - Corporeidade em Educação Física pela Unicamp (2005); Pós-doutorado em Linguística no IEL - Instituto de Estudos da Linguagem - Unicamp (2008- 2011).

sensibilização nas suas ações do cotidiano escolar explícitas em seu semblante sereno e risonho. A criação dos autorretratos confirmou o quanto um processo protagonizado pelos estudantes, a partir de um trabalho especializado, pode ser uma forma de inclusão.

Palavras-chave: deficiência intelectual; autorretrato; imagem corporal

LA IMAGEN CORPORAL EN EL AUTORRETRATO: TRAYECTORIA DE UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL ATENDIMIENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

RESUMEN

El presente artículo trata sobre el trabajo desarrollado junto a alumnos con discapacidad intelectual, incluidos en clases comunes de enseñanza regular y participantes del Atendimiento Educacional Especializado, en una escuela de la red municipal de Uberlandia durante el ciclo lectivo de 2016. Por el hecho de actuar en el contexto de la educación especial por muchos años, en mis prácticas pedagógicas pude observar que existe una constante necesidad entre los alumnos con discapacidad intelectual de auto conocerse, aceptarse, descubrirse como seres con potencialidades y sentirse capaces de estar integrados socialmente. Como consecuencia de tal observación, he realizado un estudio teórico dialogando con varios autores y materiales de referencia que ofrecieron soporte a la trayectoria de una práctica pedagógica de intervención en donde fueron realizadas varias acciones, cuyo norte fue la imagen corporal representada en el autorretrato. En el Atendimiento Educacional Especializado utilicé elementos del Arte para proporcionar a los alumnos con discapacidad intelectual la oportunidad de conocerse y expresar sus deseos y sentimientos. A cada autorretrato construido, se establecía un vínculo de apropiación de sí mismo y de su identidad. La expresión creativa de cada alumno generó su propia capacidad, oculta por la falta de oportunidades para expresarse y por el bajo autoestima construido a lo largo del tiempo. Al final de toda la experiencia práctica con los alumnos, hubo una sensibilización en sus acciones escolares cotidianas explícitas en sus semblantes serenos y sonrientes. La creación de los autorretratos confirmó lo que un proceso protagonizado por los alumnos, a partir de un trabajo especializado, puede ser una forma de inclusión.

Palabras clave: discapacidad intelectual; autorretrato; imagen corporal.

DA TRAJETÓRIA PRÁTICA À TEORIA SUBJACENTE

O início de minha vida profissional aconteceu em meados de 1988, quando, ao terminar o magistério de 2º grau, na cidade de Prata (MG), comecei a trabalhar em uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), atuando com estudantes que apresentavam deficiências variadas, tais como deficiência física, visual e intelectual. As atividades que eu deveria realizar variavam entre estímulos orofaciais e corporais. Para o exercício das mesmas,

recebia instruções de uma fonoaudióloga que conseguia integrar algumas ações simples para que eu estimulasse, nos estudantes, o corpo e a fala, mesmo sendo minha formação em magistério. Entre atividades que eram realizadas, estavam também os ensaios para encenações, em que eu narrava e eles desempenhavam os papéis, no intuito de se apresentarem aos pais em datas comemorativas; além de poesias e músicas variadas, com as quais, poderiam se expressar oral e corporalmente em conformidade com suas capacidades.

Anos mais tarde, mudei para Uberlândia (MG), por ter sido aprovada, em concurso público, para o cargo de professora de séries iniciais pela rede municipal de ensino. Logo em seguida, fui aprovada no vestibular para Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Anos mais tarde, terminada a graduação, iniciei um curso de especialização em “Psicanálise e Educação”, escolha feita por ter ficado atraída pelos estudos sobre o comportamento humano.

Após alguns anos atuando como professora da rede pública municipal surgiu a oportunidade de trabalhar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) que de acordo com Brasil, (2008), é um serviço da educação especial que visa atender os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em suas especificidades. A partir desse trabalho, me interessei pela temática que passei a desenvolver no mestrado, baseada em uma experiência realizada com estudantes desse atendimento, envolvendo atividades que os auxiliavam no autoconhecimento. No AEE, senti a necessidade de estudar mais sobre o comportamento humano, mais especificamente sobre as deficiências, então comecei a cursar a pós-graduação específica em Atendimento Educacional Especializado.

Esse trabalho no AEE começou há cerca de sete anos, em uma escola municipal de Uberlândia (MG). Surgiu em mim uma inquietação após ter observado nos meus doze estudantes, especialmente em oito com deficiência intelectual (DI), uma grande dificuldade de se aceitarem, de se relacionarem, de exporem suas ideias e seus desejos, sendo estudantes tímidos e pouco participativos. Abordei com eles, por cerca de oito meses, várias situações que envolveu o corpo como tema principal. Foram desenvolvidas atividades como pintura do autorretrato; montagem de corpos usando gravuras recortadas de revistas; danças e encenações utilizando textos e poesias, com o objetivo de alcançar, por um mínimo que fosse possível, o desenvolvimento cognitivo, comunicacional, afetivo e social.

Com o decorrer do tempo, comecei a perceber o crescimento desses estudantes, tanto na compreensão do conhecimento escolar quanto no desenvolvimento de suas personalidades. Passei a fazer uma interlocução com os professores da sala comum a respeito dessas

transformações e constatei que esse fator crescimento também foi percebido por eles. Os professores me relataram que os estudantes começaram a ter mais coragem para se expressarem através da leitura e escrita, sendo que antes tinham medo de tentar. O fato de se (re)conhecerem corporalmente como estudantes pertencentes àquele espaço escolar e o envolvimento em algumas atividades coletivas provocou neles maior coragem de interagir com outras pessoas nos meios de convivência, fato esse percebido por mim, como professora de AEE.

Por tudo isso, respeito e acredito na Arte, por ela exercer um papel fundamental na construção do autoconhecimento, que envolve sensibilidade, expressão e afetividade. É um diferencial fundamental à expressão estética, ao desenvolvimento da percepção, da autoconfiança, do despertar com prazer pelo autoconhecimento e pela construção da identidade através da percepção de seus gostos, preferências, habilidades e potencialidades.

A minha afinidade com a Arte ficou mais evidente, aproximadamente um ano antes de ser aprovada no curso de mestrado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), quando comecei a participar de encontros mensais no “Fórum de diálogos entre educadores de teatro de Uberlândia”. Esses fóruns aconteciam dentro de uma ação coordenada por duas professoras da UFU, doutoras em Artes Cênicas, Vilma Campos Leite e Paulina Maria Caon, com a denominação de “Projeto Partilhas: ateliês e redes de cooperação, aprendizagens teatrais na escola básica”. E desde a minha primeira participação, encantei-me ao perceber que embora eu não tivesse formação em Artes, meu trabalho sempre tinha envolvimento com essa área.

Tive também a oportunidade de publicar meu relato de experiência desse trabalho realizado com estudantes que apresentam DI no portfólio “Partilhas Teatrais: vestígios, histórias e experiências na escola básica de Uberlândia”, também sob a coordenação das professoras doutoras Vilma e Paulina.

Atualmente estou em outra escola da rede municipal, com outros estudantes, mas continuo no AEE. E foi essa ideia de projeto a ser desenvolvido com os atuais estudantes com DI que me ingressei no Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES).

Desde o início do mestrado, minha orientadora Ana Elvira Wuo, levou-me a trilhar caminhos que me fizeram compreender a necessidade de encontrar um ponto central para a abordagem teórico metodológica da pesquisa que seria desenvolvida. Por isso, em uma das primeiras orientações, apresentou-me um *slide* de livro infantil denominado “Zoom” (Banyai, 1995), o qual me fez pensar o quanto a descoberta de um ponto central na minha pesquisa, se fazia necessária. E junto dessa questão de focar em um ponto específico, Ana Wuo me orientou a fazer uma leitura interna do que eu realmente desejava desenvolver; e foi me incentivando a pesquisar mais e a encontrar o tema principal de tudo que eu havia colocado para ela. Com sua

experiência de orientadora, talvez até intuitivamente, indicou-me leituras sobre corpo e imagem corporal, e solicitou que eu assistisse o filme sobre Frida Kahlo (2002).

E através das cenas em que Frida pintava os seus autorretratos, refletindo suas dores e angústias sofridas ao pintar sua própria realidade, é que percebi concretamente o que eu realmente precisava abordar com meus estudantes com DI. Meu plano de ação iniciaria pelo recorte do meu trabalho anterior, com a inserção de outras atividades focalizando o corpo e a imagem corporal. As atividades seriam relacionadas ao autorretrato, o qual seria realizado através de técnicas artísticas propostas e desenvolvidas processualmente de diversas formas. Eu esperava que os estudantes conseguissem se conhecer, na tentativa de se aceitarem e construírem sua identidade, buscando exteriorizar, pelo esquema do corpo, a imagem corporal que cada um tinha de si.

É perceptível, o quanto na práxis de vivências artísticas, os estudantes com DI expressam com singularidade e tenacidade suas emoções demonstrando cumplicidade entre os pares, sem preocupação com preconceito. Eles vivenciam com liberdade situações de prazer pelo seu saber fazer, e têm a experiência de viver a inclusão que a arte é capaz de promover.

E assim, prossegui com a intenção de trabalhar o autorretrato com meus estudantes, buscando autores, lendo mais sobre deficiência intelectual, estudando sobre o corpo, compreendendo a imagem corporal, tendo interlocuções com minha orientadora e reorganizando minha prática.

O objetivo primordial dessa pesquisa, portanto, é o (re)conhecimento de si, de sua identidade, de sua imagem corporal, a partir do autorretrato desenhado, pintado, representado e exteriorizado de diversas formas, pelo aluno do AEE que tem DI. Uma relação de diálogo foi sendo estabelecida através da cumplicidade, construída com uma aproximação cada vez maior entre mim, a pesquisadora, e os estudantes pesquisados, ao ponto de lhes favorecer gradativamente a apropriação de sua identidade.

Como pesquisadora imersa na ação, afirmo que no ambiente escolar, para que os estudantes se desenvolvam, é necessário lhes proporcionar estratégias diferenciadas de aprendizagem, que possibilitem e instiguem a sua capacidade criadora; o que auxiliará o seu desenvolvimento intelectual, e estimulará também a sua interação social. Através da observação atenta, o professor consegue estabelecer e compreender onde estão as necessidades a serem trabalhadas para o desenvolvimento dos estudantes, compreendendo sua forma de ver o mundo que o cerca, entendendo suas necessidades e dificuldades.

Ao pensar nos estudantes, enfatizo aqueles com deficiência intelectual (DI), inseridos na sala de aula comum num processo de inclusão instituído e formalizado legalmente, porém

ainda, em formatos de adequação e adaptação nas escolas. Um pouco à frente nesse processo inclusivo, estão as escolas que oferecem o AEE, como suporte ao desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

Minha preocupação com esses estudantes, observados pela minha experiência de sete anos no AEE, surge para atender à dificuldade cognitiva que os deixa em defasagem aos outros estudantes que não apresentam essa deficiência. A defasagem faz com que fiquem inibidos dentro da sala de aula, quase sempre se perdendo em meio ao medo de revelar seus erros. Esse medo, ao longo do tempo, transforma-se na perda da identidade e no esquecimento de si mesmo como um ser que, ainda com suas dificuldades, apresenta potencialidades.

Partindo desse recorte da prática anteriormente relatada, presente com grande exatidão em minha memória, mas que não havia sido aliada equilibradamente com a teoria, e das minhas observações junto aos estudantes, dessa pesquisa, propus um percurso prático pedagógico de dez atividades, envolvendo sete estudantes com DI. A Arte foi proposta como uma linguagem que tornou possível a expressão de sentimentos, de emoções e de interação com o meio.

E por isso, afirmo que, quando a Arte é trabalhada em um contexto inclusivo pode potencializar o crescimento dos estudantes com DI, proporcionando o desenvolvimento de suas estruturas mentais e o aprendizado ocorre quando há uma situação eminente a ser resolvida.

Assim como Moreira (1989, p. 111), embora ela não estivesse num contexto de estudantes com deficiência, o tempo todo, eu buscava melhores formas de deixar os estudantes mostrarem sua capacidade criadora, demonstrando seus gostos e preferências:

Minha preocupação, durante todo tempo, foi levá-las a se perceberem no processo de criação. A descobrirem os materiais que proporcionavam prazer e os que causavam repulsa ou aflição, assim como em que atividades se sentiam mais à vontade e as que traziam inibição ou medo. O importante era que cada uma se descobrisse, se reconhecesse como sujeito no ato de criação.

Diante dessa colocação, fica perceptível a necessidade de o estudante ter prazer em definir sua imagem corporal, o que abrange muito mais que simplesmente criar um desenho, passa a ser uma ação que influencia sua vivência e sua aprendizagem. Quando representa sua imagem corporal, ele o faz conforme sua ótica. E ao fazer seu autorretrato, reflete a forma como consegue se enxergar.

Para a construção e desenvolvimento desse trabalho, busquei fundamentar minhas ações em autores como Maurice Merleau-Ponty, Maria da Consolação Tavares, Ana Angélica Albano Moreira, dentre outros que contribuem com estudos sobre o corpo, a imagem corporal, o desenho do autorretrato e a criatividade. E respaldei a questão da inclusão, da deficiência

intelectual e do AEE em documentos legais como a Constituição Federal, declaração de Salamanca e em outros decretos e resoluções.

Foi interessante perceber que o estudo do corpo e da imagem corporal é uma entrada no campo da subjetividade, e foi possível reconhecer que o corpo não é algo estanque, porém multifacetado. E assim sendo, é aberto a “experiências”, que de acordo com Larrosa (2008, p. 26) é “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma”. E a minha experiência anterior ao mestrado com estudantes DI, tocou-me a ponto de me levar a sentir necessidade em continuar minha prática. O que me faltava era buscar a teoria que me orientasse a seguir caminhos mais concretos e apropriados, possibilitando uma análise adequada de todo processo desenvolvido.

A metodologia dessa pesquisa ocorreu através da pesquisa-ação, com envolvimento constante entre pesquisador e pesquisados, aliada ao estudo de uma seleção de autores referentes a temática em questão, que ofereceu suporte ao desenvolvimento de atividades relacionadas à imagem corporal e ao autorretrato. Neste trabalho, busquei, através da fenomenologia, compreender nos estudantes, o seu desenvolvimento e a sua transformação, oriundos do processo ocorrido pelas ações que lhes foram proporcionadas durante aproximadamente oito meses.

Para que todos os leitores se apropriem do processo construído, foram elencadas todas as ações, com explicações sobre suas ocorrências e relato da análise qualitativa realizada durante e após o período de execução. Esta pesquisa partiu do princípio que, embora todos os estudantes pesquisados tivessem deficiência intelectual, cada um apresentava suas peculiaridades, especificidades e dificuldades, maiores ou não, em relação à apropriação da imagem corporal, tendo sido, portanto, necessário realizar atividades individuais e coletivas.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Estamos vivenciando o paradigma da inclusão escolar, em que as instituições educacionais têm por obrigatoriedade matricular todos os estudantes com deficiências, para que esses possam, junto com seus pares, terem maiores oportunidades de convívio e aprendizagem, participem e consigam uma educação de qualidade. E que a totalidade dos estudantes seja atendida com o intuito de todos aprenderem juntos, sejam quais forem as dificuldades ou diferenças que possam apresentar.

Na Constituição Federal (1988, art. 208, inciso III), ficou evidenciado, o Atendimento Educacional Especializado ao público alvo da educação especial, sendo eles, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantido como dever do Estado e com preferência de acontecer em turmas de ensino regular. Entendendo-se então, que esses estudantes devam ter acesso à escola comum, assim, removendo quaisquer barreiras que impeçam sua matrícula e sua frequência.

Ficou estabelecido pela proclamação da Conferência Mundial sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, Espanha, no ano de 1994, “... que cada criança tem o direito à educação, independente das características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são propícias...”. (UNESCO, 1994). Se a educação é declarada como um direito de todos, considera-se que a inclusão escolar passou a ser um dever que deve ser realizado seguindo todos os critérios estabelecidos e para que ocorra o cumprimento da legalidade.

Muitos sistemas escolares ainda estão se organizando para o atendimento aos estudantes com deficiência em suas classes de ensino comum. E nessa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado pode ser definido como um serviço educacional especial, objetivando uma resposta educativa no âmbito da própria escola, atendimento este, anunciado para a modificação e melhoria do ensino público à clientela em questão.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aponta a “oferta do Atendimento Educacional Especializado” como suporte à formação dos estudantes com deficiências, que sendo estipulado por lei, constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino, devendo as escolas orientar a família quanto à sua oferta e necessidade.

A Lei nº 12.796, de 2013, que altera a LDBN de 1996, em seu art. 4º e inciso III confirma efetivação da garantia de:

Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Assim, é notório que desde a Constituição (1988), com a LDBN (1996) e sua alteração (2013), o Atendimento Educacional Especializado é legitimado, devendo ser ofertado em consonância à escolarização, em classes comuns de ensino.

O decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado, reafirma entre seus artigos, parágrafos e incisos todas as especificidades necessárias a serem seguidas, pelas escolas de ensino comum, para que

uma educação verdadeiramente inclusiva aconteça, ficando especificado, no artigo 2º do mesmo decreto, que “a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, referindo-se aos estudantes a serem atendidos pelo AEE.

O AEE, também se estruturou quanto aos atendimentos seguindo a resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que instituiu as suas diretrizes. Na resolução citada, ficou explicado que fazem parte do público alvo da educação especial, os estudantes com deficiência, que são “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial”, fazendo então, parte desse quadro, os estudantes com deficiência intelectual que são os participantes dessa pesquisa-ação.

Nesta mesma Resolução, estão explícitas no artigo 13 as atribuições do professor de AEE, sendo aqui expostas três delas:

- I- Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos estudantes público-alvo da educação especial;
- II- Elaborar e executar o plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III- Organizar o tipo e número de atendimentos aos estudantes na sala de recursos multifuncionais [...]. (Brasil, 2009)

Na rede municipal de ensino de Uberlândia, os professores que atuam no AEE, seguem as atribuições acima citadas e a Instrução Normativa 001/2011, a qual aprova várias ações, entre elas, a elaboração de recursos que atendam às necessidades dos estudantes e que os atendimentos aconteçam no turno inverso ao da escolarização na sala comum. De acordo com a necessidade e especificidade do estudante, ele pode ter dois, três ou mais horários de atendimentos individuais e em pequenos grupos, considerando, além da parte pedagógica o atendimento de arteterapia e de psicomotricidade, com profissionais capacitados para assumir a função. As especificidades de arteterapia e psicomotricidade fazem parte da realidade de Uberlândia, garantidas na referida instrução.

Também de acordo com essa normativa (2011), um professor de 1º ao 5º ano deve atender o mínimo de oito e o máximo de doze estudantes (art. 18, inciso II), tendo eles qualquer deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Na minha realidade de atendimento, como professora da área pedagógica de 1º ao 5º ano, atendo dez estudantes com várias deficiências e entre eles, sete com DI. E em virtude de minha inquietação em buscar um caminho que pudesse auxiliá-los em autoconhecimento, em

desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, os sete alunos, por terem DI, foram selecionados para participarem comigo da trajetória de ações que serão especificadas posteriormente.

A deficiência intelectual é uma dificuldade cognitiva que implica em limitações, podendo contribuir para o isolamento da criança, mesmo que ela esteja rodeada por colegas ou demais pessoas. Para entender melhor a deficiência intelectual, reporto ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (2014, p. 77) que define a deficiência intelectual, podendo ser chamada também de transtorno do desenvolvimento intelectual:

É um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. Os três critérios a seguir devem ser preenchidos:

A. Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência, confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.

B. Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação à independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.

C. Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento.

Posso dizer que essa deficiência, com aspectos tão complexos e que variam de uma pessoa para outra, desafia a escola comum em relação ao seu objetivo de ensinar e de levar o estudante a aprender o conteúdo curricular, para que ocorra de forma satisfatória a construção do conhecimento. O estudante com a deficiência em questão tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde, quase sempre, ao que a escola preconiza. Na verdade, não corresponder ao esperado pela escola pode acontecer com todo e qualquer estudante, mas os que apresentam a DI evidenciam a impossibilidade de atingir objetivos de forma tácita, fazendo com que sejam, quase sempre, marginalizados e estigmatizados, frente às suas limitações e entregues à sua própria insegurança, contribuindo para que sua autoestima fique baixa, causando também dificuldade na articulação do pensamento com a ação e consequentemente facilitando a perda de sua identidade.

O estudante com DI apresenta inúmeras características que prejudicam seu processo de aprendizagem, essas vão desde a não aceitação de si até a dificuldade de articular o pensamento e ação, além da lentidão para realizar tarefas que para os outros estudantes parecem fáceis, e tudo isso aliado à autoestima baixa, talvez a mais agravante. Figueiredo e Gomes (2007, p. 17) esclarecem que,

O aluno com deficiência intelectual tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e de demonstrar sua capacidade cognitiva, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de ensino. [...] essas escolas apenas acentuam a deficiência, aumentam a inibição, reforçam os sintomas existentes e agravam as dificuldades desse aluno.

Ao pensar nesses estudantes com deficiência intelectual matriculados em escolas comuns de ensino regular, observo que sua inclusão escolar se constitui em uma experiência fundamental, visto que, esse processo contribui e possibilita a eles uma vida mais independente.

Assim, é necessário que a escola não considere apenas os aspectos de sua deficiência, suas limitações e incapacidades, mas também leve em conta suas potencialidades, auxiliando os mesmos na construção do seu conhecimento.

É importante ressaltar que o estudante com DI quase sempre se sente isolado dentro e fora da sala de aula e, nem sempre, consegue ter domínio sobre suas emoções e atitudes. E também enfrenta muitas dificuldades para resolver seus conflitos, pois não consegue expressar livremente suas emoções e muitas vezes, a forma que encontra de expressar o seu conhecimento, acaba sendo reprimida. Assim, fica evidente, a importância de se promover um ambiente acolhedor e estimulador que propicie aos estudantes com DI desenvolver o autoconhecimento, e também que os ajude na formação de sua identidade e desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades.

NOÇÕES DE CORPO E IMAGEM CORPORAL

Para estudar corpo e imagem corporal, busquei embasamento em várias obras, entre elas a “Fenomenologia da Percepção” de Merleau-Ponty e a “Imagem Corporal” de Maria da Consolação Tavares. E para aprofundar nos estudos, senti necessidade de uma busca pela compreensão da etimologia de algumas palavras, sendo elas “corpo, fenomenologia, percepção e imagem”.

De acordo com o “Dicionário Básico de Filosofia” (Japiassú; Marcondes, 2001, p. 44), o corpo (lat. Corpus) “é todo material que ocupa um espaço”; a fenomenologia “é um termo criado no séc. XVIII pelo filósofo J.H. Lambert (1728-1777), designando o estudo puramente descritivo do fenômeno tal qual este se apresenta à nossa experiência” (p. 75); a percepção (lat. perceptio) “é o ato de perceber, ação de formar mentalmente representações sobre objetos externos a partir dos dados sensoriais. A sensação seria assim a matéria da percepção” (p. 149) e imagem (lat. imago, de imitari: imitar) “é a representação mental que retrata um objeto externo percebido pelos sentidos” (p. 101).

Considerando que a compreensão das palavras acima elencadas leva ao entendimento maior da sua amplitude conceitual, e ajuda a construir um alicerce teórico para a execução das atividades desenvolvidas, continuei meus estudos buscando mais referências.

Com base na leitura da obra de Merleau-Ponty “Fenomenologia da Percepção” (1999), mais precisamente no capítulo que trata sobre o corpo, aprofundei ainda mais nesse assunto, tecendo relações entre a teoria e a prática; podendo afirmar que vivenciamos nosso corpo próprio, não como um objeto de estudos científicos, mas sim, uma forma de nossa imersão no mundo, um modo fundamental de vivermos, sermos e estarmos no mundo. Assim, tudo isso veio despertar em mim a atenção para meu próprio corpo e suas imbricações com o mundo.

Merleau-Ponty (1999, p. 147), define o “esquema corporal, como uma maneira de exprimir, um corpo inserido no mundo”, assim é possível compreender que, esse corpo percebe a possibilidade da existência dos objetos, ou seja, a percepção corporal é que permite ao sujeito identificar os objetos no tempo e no espaço, embora ele também faça parte desse espaço, e assim, da forma que percebe também é percebido, por fazer parte de um mesmo contexto.

Lowenfeld e Brittain (1970, p. 183), se referem ao esquema corporal com o termo “esquema humano” afirmando que utilizam essa expressão “para descrever o conceito de uma figura que a criança criou, após muita experimentação”. Dessa forma, pude entender que a imagem corporal relacionada a um conceito de experiências vivenciadas e significativas é construída a partir do esquema corporal, com atividades que evidenciem esse esquema. É nessa imagem formada em nossa mente que estão latentes toda a nossa história sentimental, como dores, angústias, tristezas, alegrias e afetividades. O esquema corporal, portanto, é a representação da imagem de nosso corpo. E esse corpo é o que sentimos e percebemos como parte no mundo existencial.

E assim, nesse contexto da prática, Merleau-Ponty (1999, p. 103) me auxiliou a pensar que se, “nossa percepção chega a objetos, e o objeto, uma vez constituído, aparece como a razão de todas as experiências que dele tivemos ou que poderíamos ter”; então usamos com nosso corpo a capacidade de perceber o que nos cerca, o que implica também no processo de dar significado ao que foi captado pelos nossos sentidos. Se Merleau-Ponty, (1999, p. 108) considera o corpo “como um dos objetos do mundo”, conseqüentemente é possível realizarmos conexões entre os objetos que vemos e percebemos, e também tornar possível vê-los e analisá-los como um todo.

Como parte de minha pesquisa-ação, considerando as colocações de Merleau-Ponty (1999), consegui traçar um caminho para minha prática, tecendo relações com algumas das ações que desenvolvi envolvendo os sete estudantes com DI inseridos no processo de

experimentação artística. Esse percurso embasado em Merleau-Ponty levou-me a repensar e refazer propostas, com um teor mais abrangente, pois as práticas que serão relatadas posteriormente poderiam ser ampliadas e detalhadas como forma de percepção dos estudantes, não da atividade em si, mas de um campo expandido que o fenômeno proposto sensibiliza. Como exemplo, cito uma das primeiras propostas que foi a observação de um objeto, um dorso humano de borracha, colocado por mim em cima de uma mesa, na sala de aula do AEE; os estudantes conseguiam ver esse dorso por vários lados, estando em sua frente, em suas costas ou ao seu lado, mas independente do ângulo observado, o dorso era sempre o mesmo.

Compreendi que a prática acima conseguia dialogar com Merleau-Ponty (1999, p.103), quando exemplifica num trecho do texto da obra em questão, sobre a casa vista de vários ângulos, que não importa de que lado seja vista, sempre é a mesma casa. A observação de suas partes, ou de seus lados não faz com que ela se fragmente, é sempre um todo, pois mesmo não vendo todos os lados ao mesmo tempo, a mente se remete ao que foi observado.

Então, a partir dessa junção da teoria com a prática, compreendi também, que é possível dizer, que nosso corpo percebe os objetos, mas também se percebe com o silêncio de seus movimentos e expressões. Uma forma de nos reconhecermos é quando fechamos os olhos e em nossa mente surge a imagem de nosso corpo. Ela se forma em nossa mente também pelas nossas sensações, pelo toque de nossa pele no chão, pela sensação do tecido da roupa tocando nosso corpo; porém, quando passamos da sensação para a observação, não conseguimos ver nosso próprio corpo diretamente, só é possível do pescoço para baixo, mas, mesmo sem ver meu rosto ou sem tocar em meu corpo tenho a percepção do mesmo. Até mesmo quando olhamos no espelho, vemos uma imagem refletida, porém não estamos olhando para o nosso próprio corpo, mas para uma projeção da nossa imagem. E quando fechamos os olhos e nos sentimos, estamos olhando para nós mesmos através de um “olho interno” (Merleau-Ponty, 1999), que compreendo ser a nossa percepção de nós mesmos e de nosso interior.

Para Merleau-Ponty (1999, p. 208),

[...] não contemplamos apenas as relações entre os seguimentos de nosso corpo e as correlações entre o corpo visual e o corpo tátil: nós mesmos somos aquele que mantém em conjunto esses braços e essas pernas, aquele que ao mesmo tempo os vê e os toca [...]

Sendo possível, perceber outros corpos, gestos, expressões, fisionomias e se reconhecer neles, distinguir que ali há outros seres, cujos corpos são semelhantes ao meu e que, posso entendê-los, como eles podem entender a mim. Assim fui despertada para o mundo das pessoas, pois, quando as vemos, também somos vistos. Ouvimos o som da nossa voz quando falamos,

ouvimos quando alguém nos fala e somos ouvidos por outros e, assim sucessivamente nas relações, vamos construindo um autoconhecimento corporal através dessa interação. A teoria foi inserindo em minha maneira de ver, pensar e agir, de forma perceptiva.

Outra teoria de muita relevância exemplificada por Merleau-Ponty (1999, p. 206), é que, “quando seguro minha mão esquerda com minha mão direita, percebo que há em meu corpo certo reflexo; a mão que toca e a mão tocada podem se alternar em seus papéis”, portanto, no corpo não há movimentos isolados. Ao movimentar um membro, automaticamente outros que estão ligados a ele se aderem a esse movimento e o corpo sente na íntegra toda essa reação em cadeia; também explicado por Merleau-Ponty (1999, p. 206):

As diferentes partes de meu corpo - seus aspectos visuais, táteis e motores - não estão simplesmente coordenados. Se estou sentado à minha mesa e quero alcançar o telefone, o movimento de minha mão em direção ao objeto, o aprumo do tronco, a contração dos músculos das pernas envolvem-se uns aos outros; desejo um certo resultado e as tarefas distribuem-se por si mesmas entre os seguimentos interessados[...]

É importante que os estudantes se percebam através do toque em si mesmo e da movimentação de todas as partes do seu corpo, pois também é uma forma de se conhecerem.

Todas as ações realizadas e exemplificadas, baseadas em Merleau-Ponty (1999), serão explicitadas posteriormente, com a construção dos autorretratos pelos estudantes, como base teórica que consegue me fazer pensar no corpo como uma unidade que tem percepção do mundo e é percebido por ele.

No percurso da prática, para compreender sobre imagem corporal, utilizei o livro de Maria da Consolação Tavares, “Imagem Corporal” (2003), que por sua vez baseia-se em Paul Schilder, e posso dizer a partir da sua leitura que a imagem corporal é representada em nossa mente, e que todos os elementos que constituem nosso ser são responsáveis pela sua construção.

Para Tavares (2003, p. 20), “a imagem corporal reflete a história de uma vida, o percurso de um corpo, cujas percepções integram sua unidade e marcam sua história no mundo a cada instante”. Portanto, se a vida da criança é marcada de aspectos negativos, ela terá reflexos inadequados na construção de sua imagem corporal.

De acordo com Tavares (2003), é possível compreender, que a ideia de imagem corporal não se restringe à imagem de um organismo vivo em desenvolvimento, mas é fruto do acúmulo das nossas experiências corporais em seus múltiplos aspectos, sejam fisiológicos, afetivos e sociais. Nosso corpo está em constante transformação, nossas percepções vão modificando nosso conhecimento do próprio corpo, ou seja, enquanto estivermos vivos, nossa imagem irá se

transformando de acordo com as nossas vivências e com as sensações que nossas experiências nos proporcionam.

Schilder (1980, p.11), explica que “[...] entende-se por imagem do corpo humano a figuração de nosso corpo formada em nossa mente, ou seja, o modo pelo qual o corpo se apresenta para nós”. Assim, essa imagem não pode ser dissociada do ser, não é possível pensar num corpo que se transforma frequentemente, isolado de suas vivências, experiências e sensações. Esse processo de formação se inicia com o nascimento e desde então, está em constante construção. Essa imagem também é construída pelos elementos que percebemos em nosso corpo. Por exemplo, ao fecharmos os olhos e sentirmos a brisa em nossos cabelos, podemos remeter nosso pensamento à cor, ao volume, e essa percepção se forma em nossa mente, compondo uma parte de nosso corpo.

Tavares (2003, p. 27) traz o seguinte conceito:

A imagem corporal é a maneira pela qual nosso corpo aparece para nós mesmos. É a representação mental do nosso próprio corpo. A abordagem da imagem corporal incrementa a convergência de intervenções motoras e psíquicas na busca do desenvolvimento da pessoa. A questão central se refere ao cerne da identidade do ser humano.

A partir dessa colocação, posso dizer que a formação da identidade de cada pessoa encontra um paralelo com o desenvolvimento do próprio corpo através das relações que estabelece no cotidiano. As vivências possibilitadas ao ser são condicionantes da criação mental desse corpo que poderão ou não ser satisfatórias para si mesmo.

Tendo como norteamento as colocações de Tavares (2003), quando pensamos na representação de nossa imagem corporal temos que considerar que essa construção parte de situações vivenciadas, tanto motoras, quanto psíquicas, que podem ocorrer de modo consciente ou não, como é o exemplo dos sonhos quando adormecemos ou quando esticamos o braço para pegar um objeto. Não é possível separar as ações de um ser daquilo que ele percebe, pensa, lembra, vê, ouve, sente e acredita. Essas experiências são responsáveis pelas imagens mentais e, consequentemente, responsáveis também pela criação do nosso esquema corporal.

Portanto, o esquema corporal é a representação escrita, desenhada, pintada da imagem corporal que o aluno tem em sua mente de si mesmo, que no caso desta pesquisa foi representado através do autorretrato. Primeiramente o autorretrato foi desenhado sem qualquer desenvolvimento prévio, e posteriormente, após uma variação de atividades propostas, para que uma observação da expressão em si fosse feita, visando os momentos criativos mais do que o resultado, os estudantes desenharam outro autorretrato.

A CAPACIDADE CRIADORA DO AUTORRETRATO ATRAVÉS DA ARTE

O autorretrato é uma construção do que percebemos de nós mesmos a partir de todo contexto de observação e manipulação do nosso corpo, de nossas sensações e sentimentos ocasionados no cotidiano de nossa vida. Quando aprendemos a nos aceitar, a nos amar, esse conceito modifica em nosso pensamento, assim como sua representação.

Às vezes, precisamos ser ensinados a nos amar, a nos admirar, e isso só ocorre quando elevamos nossa autoestima, que pode ser através do sentimento de sermos importantes para alguém e para nós mesmos. A partir de então, sentimos que somos capazes de ser, de conviver e isso não é diferente em uma criança, porque ela possui sentimentos como qualquer ser humano.

Atividades simples na execução, mas grandiosas nos resultados, como observar seu corpo minuciosamente, se ouvir, se tocar, se sentir, pensar em si, oportunizam maneiras de interação com o meio em que se vive, principalmente o meio escolar que representa horas significativas no dia de um estudante. Tendo maior oportunidade de autoconhecimento, mais benefícios a criança terá em sua aprendizagem como um todo, porque ela passa também a se autoafirmar como um ser dinâmico dotado de potencial criativo.

Para Lowenfeld e Brittain (1970, p.40),

[...] o desenvolvimento intelectual é geralmente apreciado na compreensão gradativa que a criança tem de si própria e do seu meio. O conhecimento, que está ativamente à disposição da criança, quando desenha, demonstra o seu nível intelectual.

Portanto, partindo de minha experiência de trabalho, é possível afirmar que o estudante com DI tem diferentes níveis cognitivos que, para uma compreensão adequada das atividades propostas, necessitará de muitos estímulos e de tempo diferenciado para conseguir concretizar suas realizações. Assim, poderá ser também para adquirir autoconhecimento, de forma que venha a ter estrutura para se expressar e se exteriorizar significativamente

O autoconhecimento é necessário para o desenvolvimento afetivo e cognitivo do estudante com DI. É um aprendizado que quase sempre ocorre na escola, como ressalta Vygotsky (1990, p.74), “o aprendizado é uma das principais fontes da criança em idade escolar; e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental”. Para esse crescimento, a Arte exerce um papel de grande significação que interfere no processo de ensino/aprendizagem dos estudantes, sendo de

suma importância como formação no desenvolvimento, considerando-os como seres dotados de sentimentos e capazes de realizações, independente de sua deficiência.

A Arte auxilia no crescimento cultural e na formação do sujeito, levando o mesmo a construir o seu conhecimento, como afirmado por Ostrower (1982, p. 105):

A arte é necessária, é uma linguagem que mostra o que há de mais natural no homem; através da qual é possível verificar, até mesmo, que o homem pré-histórico e o pós-moderno não estão distantes um do outro quanto o tempo nos leva a imaginar. A arte é baseada numa noção intuitiva que forma nossa consciência. Não precisa de um tradutor, de um intérprete. Isso é muito diferente das línguas faladas, porque você não entenderia o italiano falado há quinhentos anos, mas uma obra renascentista não precisa de tradutor. Ela se transmite diretamente. E essa capacidade da arte de ser uma linguagem da humanidade é uma coisa extraordinária.

O aluno com DI tem necessidade de expressar sentimentos de um modo próprio, pessoal. A Arte pode auxiliar em seu equilíbrio interno, contribuindo no resgate de sua autoestima, estimulando seu desenvolvimento afetivo e facilitando a capacidade de se relacionar, se expressar e se adequar à sociedade da qual faz parte.

De acordo com Moreira (1998, p.53), “na arte a descoberta é fazer”, e o aluno, através do autorretrato, deve experimentar essa forma de arte, permitindo se descobrir para expressar seus sentimentos, vivenciando a representação de si de várias formas.

Essa vivência artística foi importante na vida de Frida Kahlo (2012), pois, vítima de poliomielite aos sete anos que lhe ocasionou uma seqüela, atrofiando a perna direita e também devido a um acidente de ônibus que lhe fraturou a coluna vertebral, buscou através dos seus autorretratos exteriorizados, conseguir suportar suas dores corporais e angústias interiores.

Segundo o relato de Moraes (2012, p. 18), Frida afirmava que,

O conceito de autorretrato abrange tudo o que se encontra ao seu redor, ou mesmo distante no tempo e no espaço, tudo o que ela viveu, pensou, sentiu. Para ela, o autorretrato é sua bibliografia visual. Tudo que foi tocado por ela – objetos, a flora, a fauna, corpos, roupas, países – e mesmo o imaterial do mundo: ideias, ideologias, crenças[...]. [...]Tudo é biografia. Tudo é pintura.

Portanto, Frida pintava o autorretrato por ser o assunto que ela mais dominava, Era o conhecimento de si e seu entorno. Em relação aos estudantes com DI, a minha perspectiva era conseguissem se conhecer e se representar no autorretrato de forma que, para eles, as suas emoções, desejos e pensamentos fossem significativos, identificados em sua imagem corporal, tanto na representação do seu exterior, quanto na expressão do sentimento interior.

Bueno (2009, p. 5) corrobora com Frida no tocante ao conceito de autorretrato, pois para a autora, muitos fatores contribuem na transcrição de uma imagem corporal para o autorretrato:

As imagens, as cores e as palavras mostram os espelhos que nos refletimos diariamente: o olhar-se na família, na casa, na cidade, no mundo; as escolhas e as respostas que definirão o que ser ou não ser; percepções de gostos, desgostos, do tempo passando; a descoberta dos segredos, do sentir amor, da identificação com o outro, do eu.

Para Canton (2004, p.5), “o autorretrato é uma forma de registro em que o modelo é o próprio artista. O retratado é quem se retrata”. No autorretrato, pode estar representado o autoconhecimento de si ou não, pode estar evidenciado o que se rejeita, aceita ou aprecia em si mesmo. São as formas do rosto, do corpo e até mesmo os acessórios e o seu entorno.

A utilização do espelho na realização de atividades em que os estudantes precisam se observar para se conhecerem corporalmente é de fundamental importância, pois como afirma Canton (2004, p. 48), “os artistas sempre usaram os espelhos para elaborar seus autorretratos”, como uma forma de se verem para se retratarem. O estudante pode observar seu reflexo no espelho fazendo gestos, expressões faciais ou simplesmente analisando cada parte de seu corpo.

Assim, o autorretrato do estudante pode revelar aquilo que está oculto em diversos sentimentos, estejam esses, latentes ou adormecidos, e que não encontram formas de serem exteriorizados. É a oportunidade de expressão de sua imagem corporal. É um olhar para dentro de si, mas também pode ser apenas o reconhecimento de seu exterior, de seu corpo próprio presente nos vários contextos sociais em que vive. É uma descoberta. É uma (re)descoberta.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia dessa pesquisa ocorreu através da abordagem qualitativa, tendo como método a fenomenologia, que eleva “a importância do sujeito no processo da construção do conhecimento” (TRIVINOS, 1987, p.48), e de um estudo realizado na perspectiva de se fundamentar e se familiarizar ainda mais com o assunto em questão. O procedimento utilizado foi a pesquisa-ação, pois houve envolvimento direto entre pesquisador e objeto, o qual aconteceu por meio de observação, do desenvolvimento e da descrição de várias ações que foram propostas e realizadas com estudantes que apresentam deficiência intelectual.

Uma pesquisa-ação consiste em um trabalho que envolve a participação e colaboração ativa e constante de todos os participantes do processo, como define Thiollent (2008, p. 14):

Um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O trabalho empírico realizou-se na Escola Municipal Professora Maria Leonor de Freitas Barbosa, situada na Rua Cabral de Menezes nº 216, no bairro Roosevelt em Uberlândia (MG), onde trabalho diariamente com um grupo de estudantes do AEE. Os dados foram construídos a partir dos planos das ações realizadas nos atendimentos com os estudantes e dos registros efetuados por meio de fotos, filmagens, portfólio e anotações em diário de bordo sobre todo desenvolvimento dessa pesquisa-ação.

Todas as ações foram desenvolvidas com sete estudantes que possuem laudo médico de DI, ao longo do ano de 2016, iniciando na segunda quinzena do mês de abril e finalizando na segunda semana de dezembro. As idades dos estudantes variam entre 07 a 14 anos, e eles estão nos anos escolares de 1º ao 4º. Por ser uma pesquisa, utilizei nomes fictícios para identificar o material produzido pelos estudantes. As ações começaram com atividades que envolveram o (re)conhecimento do corpo e a formação da identidade, sendo elas individuais, em pequenos grupos ou coletivamente, utilizando a sala de AEE, o quiosque e outros espaços da escola que se fizeram pertinentes a cada ocasião.

Foram abordadas questões de autoconhecimento através de desenhos, pinturas e interações com diversos materiais artísticos para levar os estudantes à apropriação de sua imagem corporal. Dentre esses materiais utilizamos tintas, pincéis, lápis de cor, papéis variados e fantoches diversos, como forma de estimular a criatividade, a linguagem, a expressão corporal e a coordenação motora fina, grossa e sinestésica.

As atividades foram utilizadas como base de construção das diferentes maneiras de ver, imaginar, criar e manipular objetos de formas diferenciadas, que preparavam o aluno com DI para um passo seguinte em continuidade ao trabalho envolvendo a imagem corporal através da prática denominada autorretrato. Essa prática foi a norteadora das outras atividades que foram realizadas. Foi o cerne da questão abordada que instigou os estudantes envolvidos ao (re)conhecimento corporal e formação da identidade.

Quando as ações aconteciam coletivamente, em momentos interativos, dava-se importância para a participação em igualdade com os pares, sem receios de exporem suas dificuldades. Para o alcance dessa interação coletiva, houve um trabalho minucioso anteriormente, em que os estudantes tiveram a oportunidade de serem atendidos individualmente, em diversas aulas e atividades, conforme será especificado e detalhado.

Para entendimento e contribuição, durante a realização dessa pesquisa-ação, fez-se necessária a busca da teoria que orientasse e ampliasse meus horizontes. Portanto, para o estudo dessa problemática, realizou-se uma pesquisa bibliográfica buscando autores e teóricos de

acordo com cada temática desenvolvida nesse artigo, entre eles ressalto Merleau-Ponty, Lowenfeld e Brittain, Maria da Consolação Tavares e vários documentos que norteiam o AEE.

O material construído culminou num portfólio apresentado em uma caixa denominada “autorretrato” portando filmagens, fotos e a descrição de toda prática definida no trabalho com as ações, que faz parte da composição desse artigo e do material didático apresentado.

Foram realizadas dez ações por cerca de oitos meses, fora do meu horário de atendimento do AEE, em aulas extras em conformidade com minha disponibilidade e dos estudantes.

A seguir, apresento a descrição detalhada de todas as ações e em algumas, o relato das reações dos estudantes frente às mesmas; ilustrando com alguns registros fotográficos de minha autoria e, concomitante à descrição, realizo uma análise preliminar, finalizando com uma reflexão e análise geral.



Figura 1- Caixa Autorretrato

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES E ANÁLISE

1ª AÇÃO – O autorretrato sem atravessamentos

A ação foi realizada individualmente, na sala do AEE em uma aula de 50 minutos. A sala estava sem recursos visuais que pudessem sugerir interferência na atividade. Deixei uma folha de sulfite branca, lápis variados sobre a mesa e sem nenhuma atividade prévia e nenhum comentário sobre o assunto, solicitei a cada estudante que pensasse em si e se desenhasse.

Não interferi de forma alguma sobre o modo como se desenharam, apenas respondia aos questionamentos com uma frase bem básica: “*Da forma que você achar melhor*”. E permanecia na sala, sentada um pouco mais distante, fingindo ler e organizar alguns papéis, mas na verdade eu os observava discretamente para não causar desconforto ou inibição. Pois, mesmo sendo meus estudantes e estarem acostumados comigo, ainda não tinham realizado uma atividade criadora como esta do autorretrato, portanto, era importante que não ficassem ansiosos, com medo de não conseguirem. Quando me entregavam a atividade, eu sorria e sempre elogiava a criação.

BIA: Ficou cerca de três minutos olhando para a folha em branco, mexeu nos lápis até optar pelo lápis 2b para escrita; reclamou que achava difícil, porém insistiu dizendo que do jeito que conseguisse ficaria ótimo, então realizou seu desenho em silêncio. Fez um círculo evidenciando a cabeça e o corpo com cinco retas, tentou fazer o cabelo no alto do círculo e nesse momento me disse que era o cabelo dela amarrado em rabo; desenhou olho e boca e coloriu com lápis de cor, usualmente identificado pelos estudantes, como “cor de pele”.

RICK: Inicialmente, ao ter a folha à sua frente, pegou uma caixinha com os materiais para desenho e os esparramou pela mesa. Conversou com o tempo todo, assuntos aleatórios como acontecimentos em sala de aula e ao traçar o corpo se referiu a um desenho animado, porém não consegui identificar qual era, dizendo que eram iguais. Colocou o olho e a boca e, então fez os dedos das mãos.

GUTO: Esse aluno pegou o lápis 2b para escrita, pois foi o primeiro que a mão alcançou e fez seu desenho conversando o tempo todo sobre assuntos variados e ao mesmo tempo descrevendo o que estava fazendo. Fez um círculo enorme ovalado como sendo seu corpo, colocou olhos, nariz, boca, orelhas, retas para os braços e pernas e, em meio às retas das pernas, fez um semicírculo dizendo ser “o pipiu”. Olhou para mim esperando alguma reação, porém, como não manifestei, me entregou a folha dizendo: “Acabei! ”

KIKO: Atendeu prontamente ao meu pedido fazendo o desenho de si mesmo usando o lápis 2b para escrita, em seguida contornou os membros superiores e inferiores com o lápis preto para colorir. Colocou sobrancelhas, olhos, boca e no alto da cabeça fez um desenho e me disse ser um topete e que ia colorir de azul. Perguntou-me se poderia desenhar outras coisas na folha e, diante da minha afirmação, preencheu toda a folha com coloridos variados.

HENRIQUE: Relutou muito em fazer seu autorretrato, disse que não queria, não dava conta e ia ficar feio. Com muito incentivo, me atendeu, mas realizou a tarefa rapidamente fazendo um desenho bem pequeno, o qual apagou e, então, fez outro menor ainda com um círculo para a cabeça e retas para o corpo e membros. Coloriu por cima de todo o desenho com o lápis de cor amarela, dizendo que era a cor preferida. Em seguida, jogou a folha em cima da mesa o mais longe possível dele.

KALU: Inicialmente ficou me olhando como se estivesse pensando no que fazer. Logo em seguida, pegou o lápis e fez um traço ovalado para a cabeça. Ao partir para o desenho do corpo, utilizou muito a borracha e ficou até mesmo irritado porque não conseguia desenhar um braço com a mesma dimensão do outro, e nem mãos e pés iguais. Eu disse a ele que da forma que conseguisse estaria ótimo. Então se acalmou e finalizou o desenho.

RAFA: Realizou seu desenho em completo silêncio, utilizando inicialmente o lápis 2b próprio para escrita, apagou algumas vezes e refez. Desenhou olhos, boca, nariz. Coloriu o desenho com lápis de cor e me entregou dizendo: “*Só consigo assim!*”

A reflexão que embasou a realização dessa primeira ação teve início a partir da leitura do “Diário de Frida Kahlo” (2012), no qual ela pintava, desenhava seus autorretratos de várias formas, partindo dos sentimentos que ocorriam em si no momento. Eram suas reações frente à sua imobilização em uma cama de repouso, em um corpo com mínimas condições de movimento. Mas era o seu autoconhecimento demonstrado em cada trabalho artístico que realizava.

Percebi nos estudantes um engessamento de seus sentimentos, de suas capacidades apresentadas no medo de realizarem a atividade. Mas era necessário deixar que se manifestassem da forma que conseguissem, não só na exteriorização de si através do autorretrato desenhado, mas também, com a fala de cada um frente à atividade proposta.

Ao analisar todo desenvolvimento dessa ação, observei que se iniciava um processo de confiança entre nós, porque começaram a compreender que independente da forma que fizessem a atividade, eu não estava ali para julgar, mas sim para incentivar e entender que fizeram o melhor possível.

Cada aluno, à sua maneira, conseguiu se retratar. E esse era o meu objetivo: descobrir, nesse primeiro momento, como eles se viam, se enxergavam. Uns se viam muito pequenos, outros, enormes; havia desenhos com membros faltando, com partes desproporcionais. Os desenhos pareciam medrosos e inseguros, mas isso não era importante, o que eu precisava era da coragem e capacidade de se colocarem naquele papel.

2ª AÇÃO – Minha imagem em outra imagem

Usei uma aula de 50 minutos para essa ação que foi realizada individualmente na sala do AEE. Na tentativa de conhecer um pouco mais sobre o autoconhecimento que os estudantes tinham de si, solicitei que procurassem, em revistas que espalhei sobre a mesa, uma foto de alguém que se parecesse com eles como são agora ou alguém que fosse similar à pessoa que desejariam ser no futuro. Em seguida, orientei que recortassem a figura para pregarmos num papel e depois com letras recortadas, colocamos o nome de cada um no mesmo papel.

As revistas eram Nova escola, Contigo, Placar e Caras. Novamente eu não interferi nem na procura e nem na escolha. Quando encontravam a figura desejada, recortavam e me mostravam. Alguns estudantes, precisei auxiliar no recorte, devido terem dificuldade na coordenação motora.

Alguns escolheram figuras de jogadores de futebol, porque era um sonho de futuro, outro, figura de médico também como desejo a ser realizado e outros escolheram figuras parecidas com eles mesmos.



Figura 2- Minha imagem em outra imagem

Com a realização dessa ação, que é outra forma de se retratar, percebi que cada um tinha seu sonho ou sua realidade. Como diz Moreira (1989, p. 95), “é um processo de conhecimento, de enfrentamento das imagens internas e da realidade externa. Olhar que olha para dentro e para fora”. Uns conseguiram pensar no futuro e no seu desejo de ser. Outros fixaram no presente e nas situações vividas cotidianamente. Talvez pelo nível de deficiência intelectual, eles não conseguiam ir além do dia a dia, talvez o presente lhes causava sofrimento de alguma forma ou talvez pensar no futuro fosse prazeroso.

Mas, o interessante nessa atividade, que não era de construção de desenho, é que nenhum estudante fez objeção em realizá-la; ao contrário, demonstraram prazer em procurar nas revistas uma identificação para eles. Era o desenvolver de um processo de conhecimento de si, de exteriorização de gostos, de desejos que estava caminhando lentamente.

3ª AÇÃO – Um corpo científico

Essa ação foi realizada na sala do AEE, durante três semanas em aulas de 50 minutos a cada semana. Os estudantes a fizeram em duplas, porque um encoraja o outro nas tentativas. Apenas um aluno fez a ação sozinho. Levei para a sala um dorso de borracha, com todas as partes móveis: cérebro, vertebra da coluna, rim, coração, fígado, vesícula, costelas, peito masculino e feminino, órgão reprodutor masculino e feminino. A cada dupla, eu apresentava o dorso inteiro para que observassem e tocassem; em seguida eu tirava as partes móveis dizendo o nome e dando uma explicação bem simples de suas funções.

No primeiro contato que tiveram com o dorso de borracha e ao montá-lo pela primeira vez, solicitei aos estudantes que identificassem órgãos em seu próprio corpo, colocando a mão

em algumas partes. Por exemplo: colocassem a mão no próprio coração e sentissem as batidas; inspirassem e prendessem a respiração para sentir as costelas com as mãos; fechassem os olhos



Figura 3- Um corpo científico

e tocassem com os dedos a cavidade onde ele se localiza; que identificassem a coluna vertebral no outro (a) colega da dupla e que colocassem a mão sobre seu corpo no lugar onde ficavam localizados os órgãos internos, como rins e bexiga.

Em seguida, deixei que eles montassem o corpo com os órgãos. Nas primeiras tentativas precisei auxiliar nos encaixes e explicar algumas vezes a localização dos órgãos. Alguns conseguiram, depois de várias tentativas, montar sozinhos, outros precisaram de minha ajuda.

Todos os estudantes tiveram praticamente as mesmas reações, seguravam os órgãos, analisavam e tentavam encaixar com ou sem êxito. Quando não conseguiam, após várias tentativas, me solicitavam ajuda e eu sempre dava dicas para encontrarem o lugar certo.

A única situação diferente ocorrida durante essa atividade foi no caso de Guto, ele quis colocar no dorso apenas o órgão reprodutor feminino. Ficou falando o tempo todo o nome dos órgãos reprodutores, feminino e masculino, então eu desviava o foco de sua atenção para o lado das costas do dorso para montarmos as costelas, o cérebro e outras partes. Com o tempo se acostumou, parou de falar no assunto e montou o dorso sem enfatizar essas partes.

Durante a ação, pude perceber o quanto ela foi necessária para os estudantes se conhecerem enquanto corpo humano. Mesmo os estudantes do 3º e 4º anos não identificavam muito bem onde os órgãos se localizavam. Na terceira semana interagindo com esse dorso de borracha, eles já estavam apropriados da montagem e da maioria dos nomes dos órgãos. Foi uma forma muito intensa de conhecerem fisicamente os órgãos internos do corpo humano.

O fato narrado sobre Guto, em relação à fixação dos órgãos reprodutores, merece destaque: Guto tinha mania de abaixar as calças para mostrar o pênis, talvez como forma de chamar a atenção. Depois da realização da atividade com o dorso, ele parou com esse ato. Com certeza, o fato de manusear as peças e montar o dorso fez com que esse órgão que ele tanto fazia questão de mostrar, se tornasse algo mais natural para ele.

Foi possível perceber que o autoconhecimento ia sendo construído, pois durante meus atendimentos de AEE, os estudantes demonstravam mais liberdade, mais interatividade uns com outros e menos negação em realizar as atividades que eram propostas.

4ª AÇÃO – Enfatizando nomes e partes do corpo

Nessa ação, realizada na sala de AEE, em aulas de 50 minutos, com duplas de estudantes, o objetivo era complementar a anterior, que foi realizada com o dorso de borracha, pois o mesmo não tinha os membros superiores e os inferiores e nessa ação, seria possível identificar tais membros.

Utilizei uma caixa com vários quebra-cabeças de madeira, onde além de ter a distinção menino e menina, havia braços e pernas esquerdas e direitas para montar e as opções de frente e de costas. Para auxiliá-los no processo de alfabetização, pois é a fase em que todos se encontram, selecionei algumas partes do corpo e um quadro imantado para que os estudantes tentassem montar os nomes dessas partes utilizando letras móveis com imã.

As maiores dificuldades dos estudantes eram distinguir se os braços ou pernas se encaixavam do lado esquerdo ou direito, pois se ficassem trocados não se encaixavam. Os mais novos e com menos vivência escolar precisaram de ajuda constante, porém, todos conseguiram finalizar.

A especificidade nessa atividade foi o caso de Guto e Henrique que reclamaram muito, por estarem ainda em um processo bem inicial de alfabetização, principalmente Guto. Porém com meu auxílio conseguiram montar as palavras referentes às partes do corpo que foram solicitadas.



Figura 4- Enfatizando nomes e partes do corpo

Com base em Vygotsky (1990), pode-se afirmar que a criança aprende na interação e através de signos, mas esses signos não necessariamente precisam levar a uma escrita gráfica. Nessa atividade, os estudantes se apropriaram dessas vertentes utilizando o quebra-cabeça de partes do corpo para interagirem entre si e se apropriarem mais do conhecimento da imagem corporal e através da montagem de palavras, ampliarem a linguagem escrita.

Quanto mais ações relacionadas ao conhecimento do corpo, mais os estudantes iam se apropriando de autoconhecimento, de sua imagem corporal, se sentindo desinibidos, e cada vez mais interagindo com seus pares e familiarizados consigo mesmos e com os outros. Chegavam felizes para as ações agendadas, demonstrando vontade em realizar seu trabalho, porém com mais tranquilidade e segurança.

5ª AÇÃO – Minha imagem no espelho

Para essa atividade, utilizamos dois espelhos dispostos um de frente ao outro com objetivo de os estudantes se verem completamente de todos os ângulos possíveis. Cada um realizou individualmente essa atividade, em uma aula de 50 minutos na sala do AEE.

Inicialmente, dei alguns comandos pedindo para se olharem atentamente, observarem seus olhos, boca, nariz, o tamanho que tinham e a cor dos cabelos. Solicitei que tocassem todas as partes que quisessem, que fizessem caretas, que olhassem suas costas, que se retorcessem para ver todas as partes do seu corpo utilizando os dois espelhos.

Deixei que todos ficassem uns minutos a sós, cada um em sua vez, em seu atendimento, para que tivessem liberdade de expressão, exploração e movimento.

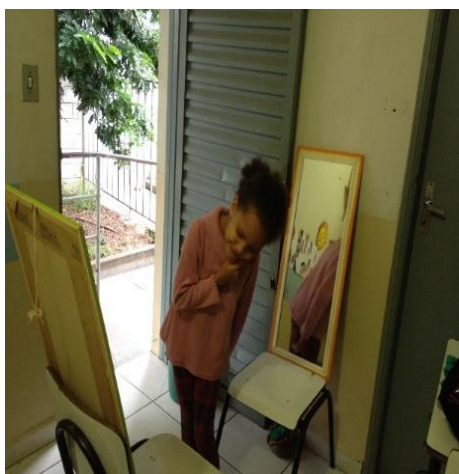


Figura 5- Minha imagem no espelho

Depois que voltei, pedi que repetissem os movimentos que fizeram para que eu fotografasse e todos, de acordo com sua desinibição aceitaram. Vale salientar que, quando eu dava os comandos já citados, eles realizavam os movimentos na minha frente, mas quis deixá-los um pouquinho a sós para executarem o que quisessem sem minha interferência.

Com o desenvolvimento dessa ação, os estudantes demonstraram estar mais desinibidos e atentos à observação de seu corpo. Mesmo que inicialmente alguns ainda conservassem a timidez, com um pouco de tempo, conseguiram relaxar e se soltar.

Refletindo sobre isso a partir de Tavares (2003, p. 20), quando relata que “a imagem corporal reflete a história de uma vida, o percurso do corpo, cujas percepções integram sua unidade e marcam sua história no mundo a cada instante”, fiquei a pensar durante minha observação de cada movimento dos estudantes, o que estariam pensando intimamente; porém, acreditei não ser um momento propício e nem necessário interferir em emoções que poderiam estar sentindo e nem atrapalhar seus pensamentos.

Olhar para si, analisar-se, observar sua imagem, tudo isso não é uma tarefa fácil para quem está tentando se conhecer e, quem sabe, começando a se admirar. Só o fato de eles conseguirem olhar o todo de seus corpos, através das imagens refletidas no espelho, era um grande avanço para eles, pois todos, desde a primeira ação, depararam-se com um dos espelhos que eu havia deixado em um canto da sala, e não o utilizaram em momento algum.

6ª AÇÃO – O jogo do espelho

Nessa ação, realizada coletivamente, em uma aula de 50 minutos, no pátio da escola, em local mais afastado, onde as pessoas não transitavam, e debaixo de uma árvore frondosa, os estudantes ficaram dois a dois de frente ao outro e eu, com o aluno que restou, pois, meu grupo de estudantes era ímpar. Um de cada vez era o espelho e o outro deveria imitar rapidamente para que parecesse ser a mesma imagem, ou a cena refletida no espelho.

No início, tiveram mais dificuldade em imitar rapidamente, após eu demonstrar várias vezes e com várias rodadas de brincadeira, eles já estavam mais ágeis na imitação e variando nas ações. Troquei várias vezes os pares.

Por ser uma atividade coletiva, consegui observar que as reações durante o desenvolvimento variavam entre muitos risos e gestos engraçados, como fazer caretas, entortar os olhos, bater no peito, entre outras.

No final, sugeri aos estudantes que se deitassem com a barriga para cima e conduzi um breve relaxamento pedindo que inspirassem e expirassem, várias vezes, e pensassem nos gestos realizados e na capacidade de movimento dos corpos. Solicitei que de olhos fechados, ouvissem todos os barulhos daquele ambiente e de seu próprio corpo por alguns minutos e finalizei instigando-os a se concentrarem novamente na sua inspiração e expiração.

Remeti-me a Carneiro (2013 p. 30), pensando nos estudantes executando essa ação, como atores, “desenvolvendo sua imaginação com base em ações concretas”, representando, conhecendo-se e reconhecendo-se através das suas habilidades e pela observação do outro. Corpos em movimento que mesmo sem terem a noção da beleza daqueles atos, tiravam de dentro de suas mentes a capacidade de executarem e serem seguidos, imitados. Percebi o quanto cresceram em atitude e iniciativa. Suas potencialidades e habilidades se afluam a cada dia, nessa apropriação de sua imagem corporal.

Ao propor essa ação, envolvendo o corpo de cada estudante, contracenando uns com os outros, estabeleci uma prática através da teoria de Merleau-Ponty (1999, p. 253), que “é por meio de meu corpo que percebo ‘coisas’. Assim ‘compreendido’, o sentido do gesto não está atrás dele, ele se confunde com a estrutura do mundo que o gesto desenha... ele se expõe no próprio gesto”. Através de movimentos variados, desenhados com todos os seguimentos do corpo, os estudantes haviam estabelecido maior interatividade uns com outros, pois meu receio seria a não realização devido à timidez, por ser uma atividade de observarem a outra pessoa frente a frente.

7ª AÇÃO – Descontraindo com fantoches

Para realizar esta atividade, utilizamos uma caixa com fantoches variados. Reuni todos os sete estudantes na sala do AEE por aproximadamente 50 minutos. Meu objetivo era proporcionar mais um momento coletivo e descontraído, mas que também pudessem observar suas vozes e mudanças de tonalidade com a apropriação dos personagens.

Eu não dei comandos, apenas espalhei os fantoches sobre a mesa e deixei em um canto um painel próprio para apresentação de teatro de fantoches. Interagi inicialmente com os fantoches apenas demonstrando a posição da mão, na parte interna do mesmo, para que se movimentasse. Brinquei um pouco com eles fazendo vozes diferentes, conversando, vestindo um em cada mão para que conversassem e depois, deixei os estudantes bem à vontade. Eles brincavam entre si, imitavam vozes, usavam o painel para se apresentar aos outros, cantavam, riam e se divertiam como se não tivesse um adulto no mesmo espaço.



Figura 6-Descontraindo com fantoches

Os estudantes foram naturais na interação e na normalidade com que imitavam vozes. Todo tempo se dirigiam a outro fantoche que estava na mão de algum colega e tentavam conversar representando, sempre interagindo, brincando e conversando.

Através dessa atividade teatral, tão naturalmente executada pelos estudantes, Dinello (2007, p. 92 e 93) explica que “a elaboração de personagens afetivos e o despertar da imaginação são fatores de maturação e socialização”, e assim, concluí que um trabalho realizado com os estudantes enfocando diversas áreas de artes, sejam plásticas, visuais, cênicas e outras “constitui o horizonte de aprendizagens e constrói a personalidade das crianças”.

Essa ação que, inicialmente seria muito simples, surpreendeu-me, porque despertou nos estudantes habilidades de comunicação e representação, acrescidos de momentos criativos em que a imaginação não tinha limites. Era a concretização do sentimento de pertença em cada um.

8ª AÇÃO – Exteriorizando meus gostos e preferências

Esta ação realizada sempre na sala do AEE demorou cerca de um mês e meio para ser concretizada. Foi construída individualmente, para que não houvesse interferência nas escolhas

de cores das roupas, cabelos e acessórios. Os materiais utilizados foram papel kraft, tesoura, cola, pincel, tintas e lãs de cores variadas, vários tipos de papéis coloridos, peças de bijuterias, revistas, tiras de tecido não tecido, fitas coloridas e pincel atômico.

Cada estudante foi riscado por mim em papel kraft com pincel atômico, de corpo inteiro, na pose que quisesse. Em seguida, eles escolheram a cor desejada para pintar seu corpo, pois de acordo com Moreira (1989, p. 24), “...a pintura pode ser utilizada pelo doente como um verdadeiro instrumento para reorganizar a ordem interna e ao mesmo tempo reconstruir a realidade”. Não que os estudantes sejam considerados “doentes”, mas sim, seres com necessidade de se reestruturarem emocionalmente, e esta atividade de pintar a silhueta de seu próprio corpo riscado naquele papel, com certeza traria para todos muita apropriação de seus sentimentos ligados à capacidade do saber/fazer.

Em outra aula, recortaram de revistas os órgãos dos sentidos, sendo a boca, os olhos, o nariz e as orelhas, mais apropriados para o tamanho de seu rosto e mais parecidos com eles. Posteriormente, escolheram a lã desejada, cortaram e confeccionaram o cabelo do jeito que eles acharam adequado ou parecido com o deles. Na outra semana, iniciaram a escolha dos modelos de roupas e as cores desejadas.

A partir das preferências dos estudantes, eu riscava as roupas nos papéis coloridos, por eles escolhidos, e aqueles com habilidade para usar a tesoura recortavam. Caso não conseguissem recortar adequadamente, eu os deixava recortar em volta do risco do molde, em linha que eu demarcava e, depois, eu mesmo ajustava.

Em seguida, num outro dia, fizeram o calçado desejado e colocaram acessórios ou figuras de revistas como bolas, celular, pulseiras, brincos, fitas no cabelo.

Para finalizar, colaram fitas de não tecido nas bordas e pintaram com a tinta escolhida, fazendo o desenho no formato que achassem melhor.



Figura 7- Exteriorizando meus gostos e preferências

Quando todos os corpos de papel já estavam prontos, participamos de uma exposição na escola para que os pais e os colegas apreciassem essa criação. Porém, não seria correto que apenas essa amostragem de sete estudantes fosse exposta, sendo que no AEE da escola frequentava uma média de 32 estudantes com variadas deficiências e mais três professoras da parte pedagógica. Então, anteriormente, propus às professoras que fizessem com seus estudantes esse corpo de papel e assim todos do AEE poderiam participar da exposição. Elas concordaram

e deram seguimento à confecção. A diferença é que não houve com esses outros estudantes uma preparação e uma sequência de outras atividades relacionadas ao corpo, apenas a confecção e exposição dos corpos de papel.

BIA: Para ser riscada, fez uma pose com um braço dobrado para cima. Escolheu uma tinta bege mais escuro, pintou tranquilamente, sempre perguntando o que seria feito na próxima aula. Escolheu os órgãos dos sentidos e colou uma boca fechada. Pediu que eu a ajudasse a fazer a roupa de papel laminado amarelo e vermelho, demonstrava através de gestos, tiras em verticais. Queria um vestido longo de princesa. Porém, quando viu o vestido brilhoso comentou: *“Está parecendo uma ‘pop star’. Tem jeito de deixar o vestido curto, só tampando a calcinha?”* E assim ficou. Pediu que eu riscasse um microfone para ela colar na mão levantada fazendo de conta que estava cantando, e procurou uma boca aberta para trocar, pois a escolhida estava fechada. Como não encontrou a figura de uma boca aberta nas revistas que tínhamos, me comprometi a procurar e levar para ela. E assim o fiz em outra aula para que ela trocasse. Escolheu uma lã bege escura para fazer os cabelos e me pediu ajuda para enrolar as pontas da lã, porque o seu cabelo não era liso como a lã. Quis um sapato com salto. Risquei e a ajudei a cortar. Colocou vários acessórios, como óculos e pulseira.

RICK: Ficou muito empolgado em pintar seu corpo. Escolheu uma tinta marrom, temperou com um pouco de tinta branca e experimentou em seu braço dizendo que estava bem parecido. Encontrou os órgãos dos sentidos tranquilamente, recortou, colou o olho torto, arrancou e me pediu para colar certo. Colou lã preta no lugar dos cabelos e me pediu ajuda para fazer um topete. Escolheu uma camiseta de papel laminado de cor amarela e uma bermuda de cor vermelha. Para os pés quis uma alpargata semelhante a que sempre usava.

GUTO: Com este aluno, aconteceram situações específicas. Quase não ficou quieto para que eu riscasse seu corpo no papel, tamanha era a curiosidade para olhar como iria ficar. Escolheu uma tinta aleatoriamente e pintou com o pincel e com os dedos. Junto comigo fez o cabelo e os órgãos dos sentidos. Seus pais são participantes ativos da festa de congado da cidade, portanto ele conhece as cores dos ternos, os instrumentos utilizados e as músicas cantadas, e por isso, ao escolher as cores das roupas se encantou com um pedaço de papel alaranjado onde tinham sido perfurados formatos de estrelas em uma das extremidades. Ele pedia: *“Esse! Quero esse laranja de estrela. É do terno do Martins!!!!”* Depois disso sinalizou mostrando que queria algo trespassado no seu peito e uma patagonga. Precisei pedir ajuda aos pais para entender seu desejo. Descobri que ele queria uma faixa branca que os componentes do terno usavam. E a patagonga, instrumento musical usado no congado, uma professora de arte da escola me ajudou

a confeccionar. Ele escolheu também um papel com fundo verde para a camisa porque era a cor de outro terno e para os pés quis sandálias brancas parecidas com as que os congadeiros usam. E todas as vezes que via seu autorretrato, fazia com a boca um barulho assim: “*tchitchitchititititi*”, como a imitar o som da patagonga.

KIKO: Interessou-se muito pela atividade, mas ficou um pouco tímido e quando risquei seu corpo no papel, ficou olhando com a carinha triste. Ao ser interpelado pelo motivo de estar triste, falou: “*Fiquei gordo professora!*” Acalmei-o dizendo que ainda iria crescer e emagrecer, mas solicitei que diminuísse as guloseimas, visto que sempre comentava ir a festas de aniversário. Ele escolheu, para fazer a roupa, papel azul verde e amarelo e disse que era o uniforme do Brasil. Quis até chuteiras, sendo que pediu minha ajuda para desenhá-las e ele recortar. Desenhou os óculos, porque ele os usa. Quando já estava tudo pronto, pediu minha ajuda para fazer uma bola que iria colar perto do seu pé.

HENRIQUE: Deitou no papel para ser riscado, porém estava muito inquieto. Escolheu tinta branca para pintar o corpo e afirmou ser a cor dele. Para o cabelo, escolheu uma lã amarela lembrando uma época que usava mechas loiras no cabelo. Pediu que eu o ensinasse a colar a lã em forma de topete. Escolheu as cores da roupa aleatoriamente e insistiu para que eu o ajudasse a fazer um chinelo, que é o calçado que mais usava. Durante todas as aulas, conversava o tempo todo, sem parar de realizar a atividade.

KALU: Esse aluno deu muito trabalho em relação à sua indecisão sobre a cor da tinta que pintaria o corpo. É um aluno negro e nenhuma combinação de tinta o agradava. Por fim, optou por uma combinação que ficou muito rosada e quando a tinta secou fez outra combinação mais escura e pintou novamente. Disse que não era bem a sua cor, mas que estava bom. Foi muito minucioso durante toda confecção de seu corpo. Colocou óculos, pulseira no braço e um colarzinho no pescoço. Escolheu papel laminado vermelho para fazer o sapato. Com lã preta e bege fez um topete no cabelo intercalando as duas cores.

RAFA: Pintou seu corpo todo com tinta preta e disse que era sua cor. Ele é moreno claro. Disse que queria uma calça porque não gosta muito de bermuda. Depois da camiseta pronta, se interessou por um papel com figuras de super-heróis e pediu para recortar e colar essas imagens na camiseta. Nos pés, preferiu sapato que é o calçado que utiliza para ir à escola. Procurou nas revistas um objeto para colocar na mão e encontrou a figura de um celular.

As reações dos estudantes foram bem variadas nessa atividade, tiveram a oportunidade de criarem seu autorretrato de forma diferente, em que a criatividade seria constante. O espaço oferecido para a criação era proporcional ao tamanho de seu corpo e não havia nenhuma

limitação de data, seria o tempo que todos conseguissem concluir e me dissessem que estava finalizado e se sentissem satisfeitos.

De acordo com Lowenfel e Brittain (1970, p. 35), “cada desenho reflete os sentimentos, a capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, a acuidade perceptiva, o envolvimento criador, o gosto estético e até a evolução social da criança como indivíduo”, e essa ação trouxe momentos de profundos sentimentos e de fortes emoções em cada estudante, evidenciados pelo brilho de seus olhos em cada etapa concluída e pelo desejo demonstrado em estar debruçados na criação minuciosa daquele autorretrato.

Os estudantes expressavam seus sentimentos e pensamentos também demonstrando alegria, principalmente porque percebiam sua capacidade pelas suas criações. Os reflexos dessa atividade também foram percebidos através da melhora na capacidade de manusear a tesoura, o pincel, de reconhecer, analisar e combinar cores e peças de vestuário.

Não era mais possível perceber nos estudantes a insegurança e a timidez que demonstraram na primeira ação desenvolvida. E eles, com naturalidade, se expressavam através de palavras, de sentimentos e através de sua criatividade. Conversavam muito, contavam situações ocorridas no dia a dia e evoluíam na apropriação de sua identidade, com a construção de sua imagem corporal através dos autorretratos.

9ª AÇÃO – Dançando e conversando com meu corpo

A partir da finalização da construção dos corpos de papel, aconteceu uma ação, também coletiva, para observação e interação. Seria uma dança com esses corpos.

Houve um preparo do material que seria usado nesta ação. Reforcei a parte de cima do corpo de papel com uma tira fina e comprida de madeira, para que não dobrasse ou rasgasse e, perfurando em duas extremidades por baixo da madeira, amarrei barbante e deixei as pontas grandes para amarrar nas vigas trespassadas no alto do quiosque da escola, espalhados e em altura proporcional ao tamanho dos estudantes.

Quando todos chegaram, no dia marcado, na sala do AEE, fomos juntos para o quiosque, onde eu já havia disposto os corpos de papel e onde ficamos por cerca de uma hora e meia. Ao verem seus autorretratos pendurados, mesmo sem eu explicar, começaram a andar por entre eles observando o seu e o dos colegas comentando sobre os detalhes. Formei uma rodinha de conversa e expliquei que faríamos uma atividade diferente que seria de observar, conversar e dançar com os corpos.

Primeiro, coloquei uma música suave e pedi que ficassem junto ao seu corpo de papel da forma que ficassem mais confortáveis. Alguns sentaram, outros deitaram. E fui conduzindo:

___ *olhem para seu corpo, o tamanho, a cor da pele;*

___ *observem cada detalhe do rosto, do cabelo, a cor do cabelo, a forma que escolheram para fazer o cabelo;*

___ *vejam a roupa que escolheram, as cores, os modelos;*

___ *olhem também os detalhes que colocaram, os acessórios, os objetos;*

___ *pensem na semelhança deles com vocês; sintam que esses corpos são vocês, porque é um molde do seu corpo, é foi feito com todos os seus gostos e preferências;*

___ *esse corpo agora é seu melhor amigo! Se quiserem, podem conversar com ele, podem contar para ele todos os seus segredos, suas tristezas. Pode falar com ele ou só pensar no que gostariam de contar para ele.*

Nesse momento, dei mais alguns comandos e dei um tempo para que eles fizessem o que desejassem. Percebi que um aluno falava baixinho no ouvido do seu corpo, outros passavam a mão como se acariciassem, outros analisavam e admiravam cada detalhe e outros permaneceram olhando fixamente como se fizessem uma transmissão de pensamento.

Continuei dando alguns comandos que iam executando conforme tivessem vontade. Parecia não se cansarem de admirar esse corpo que era a representação de si mesmos.

Após algum tempo, informei que colocaria algumas músicas para eles dançarem com aquele corpo de papel. Coloquei um áudio com fragmentos de músicas de ritmos variados, lento, intermediário e mais agitado.

E dançaram com o corpo, rodaram e balançaram com descontração. O mais interessante é que em frente ao quiosque, todo tempo da execução da atividade, passavam pessoas observando e eles não se intimidaram. Seguiram minha condução como se estivéssemos apenas nós na escola.



Figura 8- Dançando e conversando com meu corpo

Ao final, fiz uma rodinha de conversa para ouvi-los um pouco. Das considerações dos próprios estudantes selecionei duas falas que descrevem todos os comentários soltos das mentes enriquecidas dos meus estudantes: “Quando a senhora pediu para desenhar eu, que já faz muito tempo, eu não queria de jeito nenhum, mas não quis falar, fiquei com vergonha, mas fiz. Apaguei, apaguei, custei dar conta. Hoje quando eu olhei para esse corpo tão grande que eu

fiz, quase chorei. Eu nem tinha prestado atenção no tanto que ficou bonito e parecido comigo. Eu abracei ele porque senti vontade demais. Sou eu ali naquele papel. ”

No momento desta colocação os demais colegas murmuravam em sinal de concordância e outra voz se soltou naturalmente: *“Fiquei com vontade de rir, de chorar, de arrancar ele e levar para casa e colocar lá no meu quarto, porque ficou muito lindo. Igual eu sou! ”*. Expliquei que futuramente entregaria os corpos de papel para levarem para casa.

Foi realmente gratificante perceber como os estudantes se entregaram, como foram cúmplices entre si e o quanto estavam mais tranquilos, receptivos, falantes e embevecidos com sua criação, demonstrando leveza em seus corpos, sem vergonha nenhuma em estarem ali, interagindo ludicamente com seu corpo de papel.

Eu me emocionei muito, mas deixei o choro contido na garganta para não os inibir. Foi um dos momentos mais gratificantes dessa minha trajetória de ações junto com eles. Naquele instante, eu percebi que não eram mais os mesmos estudantes do início, muitas transformações ocorreram neles. Após cerca de oito meses estavam crescidos em sentimentos, ricos em conhecimento de si, ousados em sua comunicação, encantados com suas habilidades e possibilidades de criação.

10ª AÇÃO – O autorretrato final e afinal

Na outra semana, após a dança com os corpos, solicitei a cada um, individualmente, em horários específicos, que se desenhasse. Segui o mesmo critério do primeiro autorretrato. Na sala do AEE, deixei a mesa limpa, apenas com a folha de sulfite branca, a borracha, o lápis de escrever e os lápis de cores variadas.

A diferença desta ação de desenhar a si mesmo para a anterior é que desta vez o corpo de papel de cada um estava na sala. Outro aspecto que merece ser mencionado é o fato de já haver transcorrido oito meses de efetivo trabalho envolvendo o esquema corporal, e durante este tempo, terem sido trabalhadas tanto a interação entre eles quanto a construção da imagem mental de si, em todas as atividades detalhadas anteriormente.

Deixei que ficassem tranquilos para se desenhar, não interferi e não dei nenhuma condução. Disse apenas que pensassem em si, no seu corpo e se desenhassem. Fiquei na sala, organizando alguns papéis e os observando discretamente.

Terminado o desenho, peguei o primeiro autorretrato, juntei ao mais recente e mostrei a cada estudante. A reação foi praticamente a mesma para todos. Risos e incredulidade. Um deles

nem se lembrava que havia feito o primeiro desenho e ainda dizia não ser dele. Mas todos analisaram e demonstraram ter noção da diferença entre um e outro. Então, expliquei a eles que essa diferença era porque ficamos muito tempo nos conhecendo, nos observando de forma integral e que interagir com nosso corpo faz parte de nosso autoconhecimento.

As fotos a seguir mostram em ordem, as imagens do primeiro e do último autorretrato realizado, e relatos das reações dos estudantes frente à realização do último desenho.

Em uma análise qualitativa e comparativa, fica evidenciado o crescimento criativo e a apropriação da imagem corporal pelos estudantes.



Figura 9- Desenhos da Bia

RICK: Muito empolgado, pegou o lápis me falando que ia desenhar ele cozinhando com chapéu de chefe de cozinha e fazendo hambúrguer porque a mãe havia ensinado. Foi bem detalhista em seu autorretrato.



Figura 10 - Desenhos do Rick



Figura 11- Desenhos do Guto

GUTO: Quando falei sobre a atividade, simplesmente pegou o lápis e fez o desenho. Durante a execução falava as partes que desenhava no momento. Quando terminou olhou para o desenho e falou que faltava o cinto. Desenhou um cinto verde, dizendo que era igual ao cinto do terno Moçambique Estrela Guia.

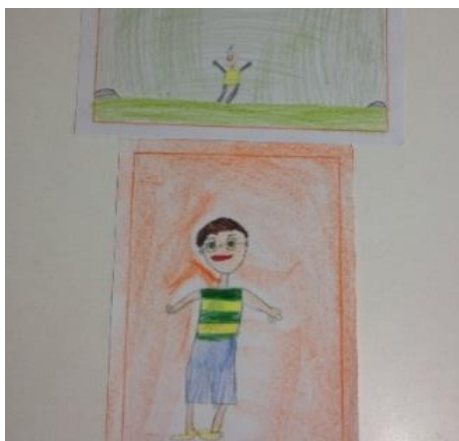


Figura 12- Desenhos do Kiko

HENRIQUE: Fez seu desenho conversando bastante, dizendo que ia fazer grande porque ele já tinha crescido e a roupa seria amarela e alaranjada igual às cores que havia usado no corpo de papel. Depois que terminou, pegou um giz de cera verde comentando que se não fizesse um chão, ele ia ficar voando na folha. Analisou seu desenho por alguns minutos antes de me entregar.



Figura 13- Desenhos do Henrique



Figura 14- Desenhos do Kalu

RAFA: Sentou-se, pegou o lápis e perguntou se podia olhar no corpo de papel que fez. Desenhou um autorretrato bem parecido com aquele corpo e com as mesmas cores. Só que coloriu de cor mais clara e desenhou óculos em seu rosto. Ao final, levantou-se e foi até o corpo de papel para fazer uma comparação com o desenho que tinha nas mãos.

KALU: Muito concentrado, pegou uma régua e riscava algumas partes do corpo na tentativa de não saírem muito tortas. Levantou-se duas vezes e se olhou no espelho. Coloriu as roupas com as cores do corpo de papel e desenhou sol e nuvens. Coloriu com firmeza no lápis e quando terminou olhou para o desenho fixamente, balançando a cabeça em sinal de aprovação.



Figura 15- Desenhos do Rafa

Naquele instante, pensando na dificuldade que os estudantes tinham no início de se autoconhecer, de se afirmar, da dificuldade em demonstrar seus sentimentos, senti um aperto no peito e me lembrei do poema de Vinícius de Moraes (1954, p. 155):

Pensem nas crianças mudas telepáticas. Pensem nas meninas cegas inexatas.
Pensem nas mulheres rotas alteradas. Pensem nas feridas como rosas cálidas.
Mas oh não se esqueçam da rosa da rosa. Da rosa de Hiroshima, a rosa hereditária.
A rosa radioativa, estúpida e inválida. A rosa com cirrose a antirrosa atômica.
Sem cor sem perfume, sem rosa sem nada.

Não houve em suas vidas uma bomba com radiação atômica, mas quem sabe vivenciaram um bombardeio de críticas, de apontamentos, de tentativas frustradas, que irradiava neles sentimentos negativos, angustiantes provocando atitudes que não os deixavam se descobrirem, se conhecerem e acreditarem em suas capacidades. Seja como for, esses estudantes se contaminaram pelo meu desejo de vê-los crescerem em autoconhecimento, em apropriação de sua identidade e em sentimento de competência.

Por várias razões, esses estudantes têm deficiência intelectual. Pode ser em decorrência de fatores hereditários ou adquiridos, não importa! São filhos, são crianças, são estudantes de uma escola, são seres sociais, podem carregar inúmeras feridas internas e necessitam de cuidados, de carinho e de respeito.

Para Lowenfeld e Brittain (1970, p. 19),

[...] quando ouvimos uma criança dizer ‘não sou capaz de desenhar’, podemos estar certos de que houve uma interferência em sua vida. Esta perda de fé nos seus próprios meios de expressão pode ser um indício de que a criança se fechou em seu próprio eu.

Pensando nessa afirmação dos autores, não precisei perguntar aos estudantes se algo em suas vidas acontecera, porque, com certeza, eles não teriam essa organização mental para me responder. Mas pela minha experiência como professora de AEE, sempre com foco voltado para a deficiência intelectual, tinha a percepção que, ao longo dos anos, em uma sequência de erros nas atividades escolares do cotidiano, os estudantes com DI acabam se perdendo em meio a autoestima baixa, ocasionando até mesmo a perda de sua identidade.

Por isso, todas essas ações em busca da apropriação da imagem corporal se fizeram necessárias, como um meio de auxiliar os estudantes a se descobrirem através das práticas artísticas com o enfoque no autorretrato. Conhecendo seu próprio corpo, os estudantes tiveram condições de se desenharem e através da estimulação tiveram formas diferentes e criativas para se expressarem na construção de vários tipos de autorretratos. Os estudantes foram se

apropriando de sua imagem corporal com ações de exploração do corpo e, concomitantemente, se sentiam possibilitados de realizarem suas criações.

Após a realização de todas as atividades selecionadas, foi possível analisar que houve muita transformação nos estudantes, pois em minhas aulas no AEE, eles fizeram uso de mais tentativas na realização das atividades pedagógicas. Começaram a ser mais questionadores e opinadores, comunicativos e participativos. Pediam para realizar atividades que gostavam, fossem das matérias de português, matemática ou outras, além disso, pediam explicações quando tinham dúvidas. Comemoravam os acertos e não se inibiam com os erros.

De acordo com os apontamentos acima, consegui perceber com mais sensibilidade o que ressaltam os autores Lowenfel e Brittain (1970, p. 404), que “a arte está intimamente ligada ao desenvolvimento mental e criador da criança”, portanto pode oportunizar o desenvolvimento da confiança adquirida em si mesmo através do seu potencial criador.

Destaco que não foi objetivo do processo e em todo o desenvolvimento, fazer com que os estudantes eliminassem a deficiência intelectual, até porque não existe essa possibilidade. A questão mais importante, é que através das atividades artísticas os estudantes, conseguiram se apropriar de sua imagem corporal e consequentemente de suas identidades, com o autoconhecimento que adquiriram. Sentiram-se mais incluídos e menos inseguros, oportunizando para si mesmos envolver-se com o conhecimento de forma mais tranquila. Em decorrência disso, sentiram-se mais corajosos em pedir ajuda aos colegas e professores, o que lhes proporcionou maior confiança em relação à aprendizagem.

O processo descrito neste artigo por meio da experimentação artística, focando o autorretrato, representativo da autoimagem, estabeleceu uma tessitura constante com a aquisição de vínculos profundos de identidade de um modo muito particular, fazendo com que os estudantes se sentissem sujeitos importantes em qualquer meio.

Confesso que fiquei encantada, ao observar que os estudantes ao produzirem os autorretratos demonstraram uma diversidade de formas expressivas, perceptivas e criativas. A experiência artística vivenciada pelos mesmos alcançou uma profundidade emocional relevante. Durante essa caminhada, as palavras de Carneiro (2013, p.29) foram me auxiliando a compreender e me remetendo ao processo:

Uma palavra/ideia lançada ao cérebro provoca o mesmo movimento de uma pedra lançada ao pântano, ativando reações em cascata, desde a superfície aos níveis de maior profundidade, uma vez que a mente não permanece passiva a esse acontecimento. Numa série de reações em cadeia, os estímulos a obrigam a estabelecer contato com essa provocação. Quer aceitando, quer evitando. A imaginação é, portanto, a própria mente em atividade, em luta gerada pelas provocações que lhe foram enviadas.

Percebo, com essa citação acima, que podemos fazer uma analogia entre a ação desses estudantes pesquisados e essa pedra lançada em seus âmagos. A pedra lançada vai afundando cada vez mais ao longo dos anos, gerando todo um movimento de tristeza e desmotivação, que só a luta íntima motivada por uma provocação gradual em suas mentes seria capaz de iniciar um processo de drenagem e limpeza, para que essa pedra submersa finalmente pudesse submergir, ser retirada, e assim, deixar os estudantes em paz, com sentimento de capacidade para seguirem adiante expondo suas ideias e desejos.

Analisando as reações dos estudantes e as transformações neles ocorridas ao longo de todas as ações desenvolvidas, posso concluir que essa “pedra” não mais existe; ela submergiu e desapareceu, em meio ao processo de autoconhecimento. Deixando os estudantes livres de sentimentos negativos, e fortes em sentimento de competência, apropriados de si e de suas identidades.

Esta análise preliminarmente poética não se deu apenas através das observações ocorridas no cotidiano escolar de nosso convívio no AEE, mas, também, através da fala de alguns professores que me relatavam informalmente o quanto os estudantes estavam mais abertos às tentativas referentes às atividades escolares; à interação com os colegas da sala comum e com os próprios professores. Isso vem demonstrar que a capacidade criadora pode ser desenvolvida a ponto de levar o estudante DI a demonstrar sua capacidade e potencialidade como qualquer outro estudante.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O AUTORRETRATO PARA O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O compartilhamento dessa experiência vivenciada junto aos estudantes fez florescer em mim o desejo de refazê-la com outros estudantes e disseminar essa prática, convidando professores que desejam trilhar o mesmo caminho.

A pesquisa aqui realizada demonstrou que houve necessidade de buscar todos os recursos disponíveis, os quais permitissem que os estudantes com DI se conhecessem, aceitassem, descobrissem seu potencial e construíssem sua aprendizagem. Tais fatores ocorreram, também, através dos estímulos proporcionados aos estudantes e da forma com que esses estímulos chegaram a eles, o que poderia ser inibidor ou incentivador da imaginação. Digo isso, com base em Dewey (2010), quando compara a mente a um pano de fundo que se modifica com as transformações ocorridas através de vivências, experiências e interações.

Posso afirmar que, os fatores emocionais contribuíram significativamente na exteriorização da imagem corporal. A timidez, a vergonha, o medo de não conseguir e o receio das críticas também fizeram com que os estudantes não tivessem coragem de se expressar da forma que gostariam ou que tinham capacidade. O envolvimento afetivo e de cumplicidade entre professor e estudantes, entre os estudantes e seus pares, foi um fator determinante para que eles se expusessem sem receios de mostrar suas dificuldades.

Por meio das práticas artísticas, em atuações espontâneas, os estudantes tiveram a oportunidade de se desenvolver tanto no aspecto social quanto no cognitivo, através de um processo criativo que envolveu o processo educativo.

Ao interagirem consigo mesmo artisticamente por meio do autorretrato e também com seus pares, os estudantes sentiram necessidade de agir, mexendo assim com suas emoções; desenvolvendo a comunicação e a linguagem corporal; fomentando reflexões íntimas; provocando o desejo de exteriorizar sua capacidade de criar e recriar; tecendo assim o conhecimento de si.

Considero também que as aulas proporcionadas para o desenvolvimento das ações foram prazerosas, pois estimulou o potencial criador de cada estudante envolvido. Eles foram convidados a soltar a imaginação. Dançaram, riram, expressaram de modo espontâneo e sensível; com as fantasias instigadas, brincaram de ser outra pessoa e ao mesmo tempo foram eles mesmos.

Após o término da pesquisa, observando criticamente os estudantes envolvidos, percebo que houve um desenvolvimento significativo sobre o conhecimento de si e de suas potencialidades. Eles estavam mais interativos e sensibilizados, com um ar mais feliz em seus semblantes, demonstrando assim apropriação de sua própria imagem corporal e consequentemente de sua identidade.

Enfim, chego ao final deste trabalho, podendo afirmar que a Arte teve um papel incentivador ao fazer com que os estudantes com DI fossem incluídos em um contexto motivador, expressivo, em que não existe o certo ou o errado, apenas as criações saídas de dentro das emoções e representadas de várias formas. A Arte fez com que os estudantes sentissem, de certa maneira, a autoestima mais elevada, e cada um a seu modo foi capaz de apresentar potencialidades no desenvolvimento das atividades propiciadas. Em decorrência do trabalho como um todo, e evidenciando a criação dos autorretratos, esta pesquisa confirma o quanto um processo protagonizado pela inquietação da pesquisadora e dos estudantes pode ser uma forma de inclusão.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014

BANYAI, Istvan. **Zoom**. SP, Brinque-Book, 1995.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. **Dispõe Sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências**. MEC/SEESP. Brasília, 2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Alterada pela Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2016. Brasília 2016.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. Brasília, 2008.

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. MEC/SEESP. Brasília, 2009.

BUENO, Renata. **Autorretrato**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2009.

CANTON, Katia. **Espelho de Artista**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

CARNEIRO, Ana Maria Pacheco. A pedra lançada no pântano: imagens e aquisição de conceitos no ensino de teatro. In: TELLES, Narciso (org.). **Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DINELLO, Raimundo Angel. **Expressão ludocriativa**. Uberaba: UNIUBE, 2007.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; GOMES, Adriana L. Limaverde. A emergência da leitura e da escrita em estudantes com deficiência mental. In: GOMES, Adriana L. Limaverde; FERNANDES, Anna Costa; BATISTA, Cristina Abranches Mota; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FRIDA. *Direção e produção: Julie Taymor. EUA, 2002. Disponível em: megafilmesonline.net/frida-dublado/*. Acesso em: 30 março 2016.

Instrução Normativa nº 001/2011. **Dispõe Sobre a Educação Especial no Município de Uberlândia**. Diário oficial de Uberlândia, nº 3667 de 20 de maio de 2011.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LARROSA, Jorge. **Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa**. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Org.). Filosofia, aprendizagem, experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, Lambert W. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAES, Vinicius de. A Rosa de Hiroxima. In. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: A Noite, 1954.

MORAIS, Frederico. Frida Kahlo: tudo é autorretrato. In. **O Diário de Frida Kahlo: um autorretrato íntimo**. Trad. Mário Pontes. 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1989.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

SCHILDER, Paul. **A imagem do corpo: as energias construtivas da psique**. Trad. Rosana wertman. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

TAVARES, Maria da Consolação G. Cunha F. **Imagem Corporal: conceito e desenvolvimento**. Barueri, SP: Manole, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. SP, Martins Fontes, 1990.