

ARTETERAPIA E OS ELEMENTOS DA NATUREZA: CONSTRUÇÕES TRIDIMENSIONAIS DE BONECOS DA FAMÍLIA

Art Therapy and Nature's Elements: Three-dimensional Constructions of Family Dolls

Rafaela Celestina ZANETTE*
Renata Aparecida de Oliveira SANTOS**
Mara Rúbia de Almeida COLLI***

RESUMO: O presente relato de experiência apresenta a sequência de propostas realizadas em arteterapia no Atendimento Educacional Especializado AEE, com duas alunas especiais, uma com síndrome de deleção cromossômica e atraso cognitivo/deficiência intelectual, e a outra com baixa visão/exotropia e deficiência intelectual. A proposta realizada teve como tema a família. Durante dois meses de atendimento arteterapêutico, as alunas construíram personagens que representavam suas respectivas famílias. O material escolhido para a construção desse trabalho foram galhos secos de árvores. Durante o processo de construção dos personagens, as alunas puderam resgatar o imaginário, o lúdico e a afetividade.

PALAVRAS-CHAVE: Arteterapia. Atendimento educacional especializado. Necessidades educacionais especiais. Natureza.

ABSTRACT: This experience report presents the sequence of proposals made in art therapy in Special Needs Education SNE, with two special students, one girl with chromosomal deletion syndrome and cognitive delay / intellectual disability, and the other girl with low vision / extropy and intellectual disability. The aforementioned proposal had the family as a theme, during two months of art therapy assistance the students were able to build characters that represented their respective families, the material chosen for the construction of this project were dry tree branches. During the process of building the characters, the students were able to rescue the imaginary, the playful and the affectivity.

KEYWORDS: Art therapy. Specialized educational service. Special needs education, Nature.

1 Introdução

O presente texto tem por objetivo relatar o resultado de um trabalho realizado no segundo semestre de 2018, em uma escola da rede municipal de ensino na cidade de Uberlândia-

* Especialista em Arteterapia pela Faculdade Integração Zona Oeste – FIZO/SP e Instituto Alquimy Art. Docente da área de Arte na Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU), mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (FACED-UFU). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7827-8892>. E-mail rafaelazanette.rz@gmail.com

** Especialista em Gestão Ambiental pela Faculdade do Nordeste de Minas - FINOM. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8298-1049>. Docente da área de Geografia da Rede Estadual e Municipal de Vazante MG. E-mail renata.acosvzte@gmail.com

*** Mestra em Arte (IARTE/UFU). Docente da área de Arte na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1164-056X>. E-mail: mara_colli@ufu.br

MG, com duas alunas do 2º ano do Ensino Fundamental I, que foram orientadas em Atendimento Educacional Especializado – AEE extraturno, na Arteterapia.

Alguns estudantes possuem necessidades que interferem de maneira significativa no aprendizado, sendo necessário o Atendimento Educacional Especializado (AEE), cujo objetivo é garantir a aprendizagem de todos os/as estudantes. Segundo o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, no art. 2º, § 2º, temos:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

De acordo com Godói (2006, p.11), ampliar o olhar que corresponde ao público-alvo do AEE é fundamental, pois:

Observa-se maior resistência para inclusão em escolas e instituições que ainda se apoiam no modelo médico da deficiência, em técnicas de reeducação, educação compensatória ou de prontidão para inclusão. O conceito de necessidade educacional especial vem romper com essa visão reducionista de educação especial centrada no déficit, na limitação, na impossibilidade do sujeito de interagir, agir e aprender com os demais alunos em ambientes o menos restritivos possíveis.

O AEE, implementado em outubro de 2012 na referida escola, teve como objetivo receber os discentes que apresentavam necessidades educacionais especiais e promover a inclusão das crianças com deficiência no contexto escolar. O atendimento era realizado apenas no turno da manhã, atendendo aos alunos do período da tarde (que frequentavam o AEE no extraturno). Em 2013, esse atendimento se estendeu para o período da tarde, mas a mesma psicopedagoga atendia aos alunos nos dois turnos. Frente à demanda, nesse ano, o AEE passou a contar com uma profissional especialista em Arteterapia que também atendia nos dois turnos escolares.

No ano de 2015, devido à necessidade de melhor estrutura física para o AEE, foram realizados ajustes institucionais com o encerramento de duas turmas de Ensino Regular, uma em cada período, o que possibilitou o recebimento de equipamentos para compor a sala de recursos multifuncionais. Desde então, ampliou-se o atendimento nesta escola, passando a contar com duas professoras psicopedagogas, uma arteterapeuta, uma professora de

psicomotricidade, uma professora de apoio, uma supervisora educacional e uma cuidadora. (Figuras 01 e 02)

Figuras 01 e 02 – Sala de recursos Atendimento Educacional Especializado



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Nas condições citadas é que se desenvolveu o presente relato de experiência vivenciado no AEE. Os nomes das alunas citadas são fictícios, a fim de preservar suas identidades. A aluna Clarice apresenta síndrome de deleção cromossômica e atraso cognitivo/deficiência intelectual, na época tinha nove anos de idade e cursava o segundo ano do ensino fundamental I. A outra aluna atendida era a Tarsila, que apresenta baixa visão/exotropia e deficiência intelectual, tinha, na época, oito anos de idade e cursava o segundo ano do ensino fundamental I. Ambas eram atendidas no mesmo horário vespertino extraturno, uma vez por semana, em atividades com duração de cinquenta minutos.

O processo arteterapêutico realizado com as alunas durante os encontros no Atendimento Educacional Especializado teve como princípio a abordagem *junguiana*, cujo foco de trabalho é baseado na integração de três vertentes: na produção de imagens (imaginação), no processo criativo, por meio da arte (relaciona-se a produção), e na inter-relação do/a paciente/estudante com a obra criada, no qual exerce sua comunicação. Aqui, cabe ressaltar que o processo de criação envolve não apenas o processo do fazer, relacionado à produção plástica, mas também ao raciocínio e à conexão do mundo subjetivo com o entorno ao qual as estudantes pertenciam, principalmente à leitura do contexto familiar.

2 Pressupostos teóricos

Nas últimas décadas, e mais especificamente a partir da Declaração de Salamanca¹, em 1994, a inclusão escolar de crianças com necessidades especiais no ensino regular tem sido tema de pesquisas e de eventos científicos, abordando-se desde os pressupostos teóricos político-filosóficos até formas de implementação das diretrizes estabelecidas na referida declaração.

É sabido que os fundamentos teórico-metodológicos da inclusão escolar se centralizam numa concepção de educação de qualidade para todos, no que tange ao respeito à diversidade dos/as estudantes. No âmbito da educação, a opção política pela construção de um sistema educacional inclusivo vem coroar um movimento para assegurar a todos e todas os/as cidadãos e cidadãs, inclusive aos com deficiência, a possibilidade de aprender a administrar a convivência digna e respeitosa numa sociedade complexa e diversificada (ARANHA, 2002).

Neste sentido, à luz de Santos et.al. (2009), a temática da Educação Especial e inclusiva se tornou importante e tem se consolidado no contexto escolar de modo democrático, atendendo a todos os indivíduos sem distinção. Nesse contexto, cada estudante passa a ser visto/a como sujeito singular, composto de direitos e deveres que devem ser garantidos pela sociedade. A presença da educação inclusiva no contexto escolar, levou as crianças, professores e comunidade a conviverem com as diferenças e, desta forma, aprender a respeitar e compreender a heterogeneidade.

A inclusão apresenta como consequência a construção de uma escola de qualidade. Em conformidade com Roth (2006), é direito de toda criança o processo de educação, por meio do qual estes terão assegurada sua futura participação e integração na sociedade. Este direito à educação não se resume somente ao acesso a ela, é necessário que haja desenvolvimento pleno da criança como pessoa e isto somente ocorre a partir da igualdade de oportunidades, por meio das quais cada um irá receber o que necessita de acordo com suas características e necessidades individuais.

¹ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca promovida pelo governo espanhol em colaboração com a Unesco. A Declaração de Salamanca trata-se de um documento de natureza orientadora e teve como objetivo fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Conferir em: UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

Neste contexto, a educação inclusiva deixa de se basear na homogeneidade, como ocorre no processo de ensino e aprendizagem tradicional, e passa a ter como base a heterogeneidade, considerando as capacidades de cada estudante, bem como suas experiências que o tornam pessoa única. Assim, a educação, neste processo, procura respeitar as diferenças e por meio disto dar oportunidades para melhorar o desenvolvimento pessoal e social, o que acaba por levar a um grande enriquecimento do processo de aprendizagem para os/as estudantes.

A educação inclusiva pode ser relacionada a uma nova cultura escolar onde as respostas educativas atingirão todos os discentes, independentemente das condições intrínsecas que possuam. Este tipo de escola “preocupa-se em responder às necessidades apresentadas pelo conjunto de seus alunos e por cada um individualmente, assumindo o compromisso com o processo de ensino-aprendizagem de todos” (MONTE, 2005, p.11).

Nesta perspectiva, a educação inclusiva tem despertado, no meio educacional, angústias e entusiasmos. A mudança de um sistema educacional, que se caracterizou tradicionalmente por ser excludente e segregatório, para um sistema educacional que se comprometa efetivamente a responder, com qualidade e eficiência, às necessidades educacionais de todos e todas, inclusive às dos/as estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, exige um processo complexo de transformação, tanto do pensar educacional, como da prática cotidiana de ensino.

A Educação Especial se pauta em uma proposta na qual são assegurados os recursos e os serviços educacionais especiais que possam desenvolver as potencialidades dos educandos que tenham necessidades educacionais especiais e que ocorra em todas as etapas da educação básica. Neste sentido, para que a inclusão do/a estudante se efetive, é preciso que tenha a presença de suportes pedagógicos especializados para superar as dificuldades que este educando possa apresentar e um recurso é a Educação Especial que não é mais um sistema especializado à parte, atualmente pode ser considerada como “um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender a diversidade de seu aluno” (SASSAKI, 1997, p.72).

Seguindo estes preceitos da Educação Inclusiva, a Arteterapia na Rede Municipal de Uberlândia - MG iniciou-se no ano de 1999 no Programa Ensino Alternativo. De acordo com a Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial (2008), o público-alvo da Arteterapia também são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em conformidade com os estudos de Monte (2005), o professor tem a possibilidade de utilizar situações de aprendizagens que valorizem as raízes das experiências que os/as estudantes tiveram e não aprendizagens mecânicas baseadas na repetição e memorização. Desta forma, a Arteterapia surge como uma possibilidade que contribui para o desenvolvimento do/a estudante.

De acordo com os pressupostos de Freixo (2011), a atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe uma nova abordagem teórico-prática do ensino especial. Para exercer suas funções de acordo com os preceitos dessa nova orientação, o professor precisa desenvolver a habilidade de observar e de identificar as possíveis barreiras que limitam ou impedem o/a estudante de participar ativamente do processo escolar. Precisa também aprender a estabelecer parcerias que o apoiarão no atendimento a esse aluno, pois as pessoas com deficiência se desenvolvem e necessitam de estimulação constante.

Assim, foi necessário criatividade, envolvimento e escuta atenta da professora mediadora, que explorou o olhar aguçado e afetuoso pelo outro para aproveitar cada momento da aula especializada em arteterapia e criar recursos pertinentes ao tema família com o objetivo de instigar as estudantes a participarem e realizarem as atividades artísticas, psicomotoras e cognitivas descritas neste relato.

A Educação Especial dentro da escola regular permite espaços inclusivos, oportunizando a todos e todas a convivência e respeito à diversidade, pois entende-se que em algum momento da vida, o estudante poderá ter alguma necessidade especial. A Educação Especial aparece para dar oportunidades a estes indivíduos para terem pleno desenvolvimento de suas potencialidades por meio de um atendimento educacional especializado, para que desta forma possam se inserir na sociedade. A educação para todos implica, portanto, num sistema educacional que reconheça, respeite e responda, com eficiência pedagógica, a cada estudante que nele se encontra inserido.

Gomes (2007) afirma que incluir o/a estudante com deficiência implica muito mais que colocar simplesmente o aluno em uma escola regular. Nesse processo, o/a estudante deve ter oportunidades para se desenvolver e progredir em termos educativos para uma autonomia econômica e social.

A Arteterapia no AEE é um instrumento facilitador dos processos de transformação no desenvolvimento dos/as estudantes, permite a organização interna e o desenvolvimento do potencial criativo, que, estimulado, favorece novas aprendizagens. A Arteterapia faz uso de

técnicas expressivas e vivenciais como: contação de histórias, criação de fantoches, dramatização, entre outros. Estas técnicas têm como objetivo ampliar o funcionamento pessoal e social dos/as estudantes atendidos no AEE na busca do encontro com seu próprio eu.

Desde o início dos atendimentos, o imaginário das alunas era repleto de ludicidade, surgiam histórias de bonecas que ora eram meninas como elas, ora princesas ou pessoas da família. Nesse sentido, iniciamos o processo arteterapêutico explorando esses temas. Segundo Lima (2003, p.01),

A imaginação tem como um de seus eixos a temporalidade da experiência humana. Portanto, exercitá-la auxilia na construção de formas de comportamento que antecipam e preparam o desenvolvimento cultural e da vida em sociedade.

Assim, a Arteterapia no contexto do atendimento educacional especializado possibilita o desenvolvimento das funções mentais superiores e utiliza esse universo rico em possibilidades para construção de objetos, histórias e encenações que oportunizam a criança a se expressar e se autoconhecer. Conforme Urrutigaray (2011, p.20) “a experiência do trabalho com Arteterapia proporciona a possibilidade de reconstrução e integração de uma personalidade”.

A Arteterapia é, nessa perspectiva, um possível modo de autoconhecimento. A expressão artística coligada ao uso de diferentes materialidades, tanto sucatas como elementos naturais, tornam-se um caminho para esse processo de se conhecer. A emoção, o fazer e o refletir da criança durante os atendimentos são potencializados por meio de recursos plásticos, sonoros, corporais e visuais.

Segundo Wallon (2007), a emoção é fator preponderante no ambiente escolar. A construção e percepção do “eu” é formada pelas convivências e atravessamentos que a criança vivência em seu cotidiano e a figura do arteterapeuta é um facilitador para que a afetividade e a emoção sejam exploradas e liberadas no momento do atendimento. A partir desta concepção, o lúdico surge como um instrumento que proporciona a integração da criança com a sensibilidade.

Em conformidade com os dizeres de Wallon, a criança que tem uma visão negativa de si é incapaz de lidar com o novo no contexto escolar, demonstrando maiores dificuldades de relacionamentos pessoais e interpessoais, o que influencia diretamente no aprendizado artístico.

3 Metodologia

No processo inicial do atendimento arteterapêutico é considerável criar um ambiente em que os sujeitos se sintam à vontade para compartilhar os pensamentos que surgem, e mais fundamental ainda é que o arteterapeuta esteja atento a essas falas. Para Paín (2009, p.16) “o olhar estético e a escuta terapêutica permitem que o indivíduo tenha acesso à multiplicidade cultural na qual poderá situar sua própria história”. Bernardo (2008) também nos chama atenção sobre esse papel observador do arteterapeuta:

No início de qualquer processo em Arteterapia é fundamental se conhecer e conhecer a história de vida, bem como fazer um diagnóstico da pessoa ou do grupo com quem estamos trabalhando, para que percebamos as suas necessidades de desenvolvimento e para que as pessoas se incluam de forma mais ampla no contexto de trabalho (BERNARDO, 2008, p.15).

Nos primeiros atendimentos educacionais especializados com as alunas, realizamos vivências de relaxamento corporal e mental com músicas instrumentais orquestradas e músicas xamânicas. Nesses atendimentos, as alunas Clarice e Tarsila deixavam emergir falas sobre as brincadeiras que mais gostavam, e dentre elas, brincar de bonecas.

Atentamos às falas das alunas e iniciamos um processo arteterapêutico, por meio da ludicidade e experimentação de construções de personagens tridimensionais, com a temática de bonecos e bonecas. Esses personagens não seriam quaisquer personagens, eles representariam a família de cada aluna, com o intuito de resgatar o afeto, respeito e cotidiano familiar. A autora Violet Oaklander (1980) discorre sobre a importância do desenvolvimento sadio de uma criança e como esse desenvolvimento fortalece o senso de “eu” nela, conseqüentemente, esse senso proporciona relações positivas com seu meio, assim:

O desenvolvimento sadio, contínuo dos sentidos, do corpo, dos sentimentos e do intelecto de uma criança constitui a base subjacente do senso de eu da criança. Um senso de eu forte contribui para um bom contato com o meio ambiente e com as pessoas desse meio ambiente (OAKLANDER, 1980, p.73).

De acordo com os pressupostos de Oaklander, em uma fantasia dirigida, as crianças projetam o que realmente sentem e são capazes de produzir respostas e sentidos únicos para suas narrativas lúdicas. Portanto, os materiais selecionados para o desenvolvimento desta ação em arteterapia, foram escolhidos de acordo com as respostas das estudantes perante os diversos itens utilizados para estimular o processo do pensar e do refletir das estudantes. Para descrever

a utilização de recursos pedagógicos de acessibilidade durante os encontros presenciais, foi realizada a escuta atenta das características de cada estudante, suas reações a cada atividade proposta e aos objetivos educacionais pretendidos na atividade aqui relatada.

Neste sentido, o elemento escolhido para a construção plástica dos personagens foi o graveto de árvore, por ser um elemento natural, de fácil acesso e capaz de possibilitar reflexões sobre a natureza e suas possibilidades criativas. Paín (2009, p. 47) nos esclarece que “em arteterapia, somos muitas vezes confrontados com sujeitos desprovidos de referência para manifestar e simbolizar seus sentimentos”, sendo assim, o trabalho com o lúdico para construir as personagens da família, possibilitou às alunas o acesso simbólico aos sentimentos, manifestados no processo criativo das personagens.

A princípio, este material (gravetos) causou estranhamento nas alunas, mas após a mediação da arteterapeuta, por meio de conversas e exposição de imagens de obras artísticas, como, por exemplo, os trabalhos do artista Franz Krajcberg², as alunas perceberam a riqueza de possibilidades que o material oferecia. Observamos as formas de cada graveto, as texturas, o tamanho e o peso; percebemos com qual movimento corporal cada graveto se parecia e explorarmos a expressão corporal.

O processo arteterapêutico com a temática “Família” aconteceu durante vários atendimentos. O primeiro momento foi de sensibilização e percepção das possibilidades do material, juntamente com a visualização de imagens de alguns artistas que exploraram elementos da natureza em suas obras.

No segundo momento, cada aluna escolheu um graveto para representar as pessoas da família. Clarice escolheu e nomeou primeiramente ela mesma, posteriormente a mãe e por último o pai, a aluna não escolheu nenhum graveto para ser a irmã que estava para nascer. Durante o atendimento aceitamos esse movimento de negação, em não querer construir a personagem para representar a irmã, e aos poucos inserimos esse assunto nos atendimentos (Figuras 03 e 04).

² De acordo com Nunesmaia (2013) Frans Krajcberg, atua como escultor, pintor, gravador, fotógrafo. A obra de Krajcberg intensifica gradativamente a importância da arte como conceito, ideia e pensamento, provocando inquietantes questões de ordem ética e política, diante da realidade de progressiva devastação ambiental, sobretudo das florestas brasileiras, registrada mediante a materialização dos seus objetos-arte, ressurgidos dos vestígios produzidos pelas queimadas criminosas em todo o país. Conferir em: NUNESMAIA, M. P. A Estética e a Ecologia em Frans Krajcberg. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 1, n. 3, 1 dez. 2013. Disponível: < <https://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/894>> Acesso em: 06 mar. 2021.

Figura 03 – Escolha de gravetos e construção dos familiares, aluna Clarice.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Figura 04 – Escolha de gravetos e construção dos familiares, aluna Tarsila.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

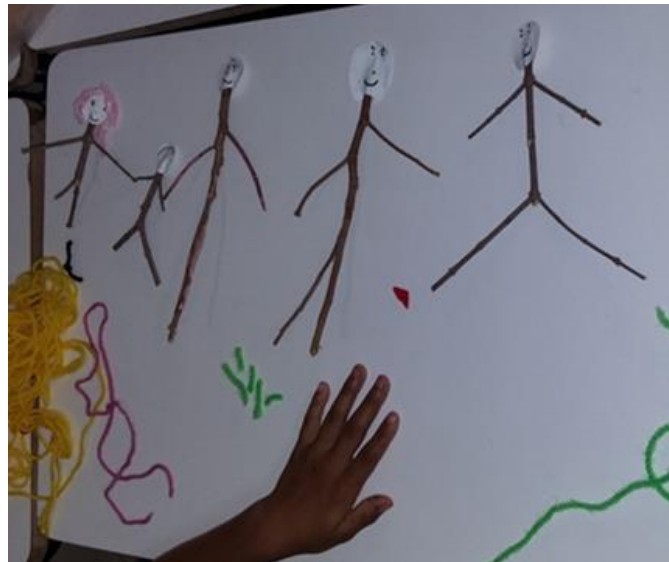
Tarsila nomeou primeiramente a irmã mais velha (a qual cuidava muito dela), posteriormente, a mãe, o pai, o irmão mais novo e por último ela própria. Nesse momento do processo arteterapêutico, as alunas apresentavam indícios de como sentiam-se dentro do seio familiar, como eram acolhidas e quais eram as relações de afeto que estavam ou não vivendo naquele ambiente e quais pessoas da família eram mais significativas para elas naquele momento. Para Paín (2009), a utilização de materiais concretos contribui para que o sujeito consiga passar de uma representação mental a uma representação objetiva, marcada pela percepção sensível.

Cabe salientar que durante o atendimento arteterapêutico, o papel da arteterapeuta não é fazer interpretações, mas colocar em prática o olhar e a escuta atenta, a fim de perceber o que a criança expressa de forma oral, corporal e plasticamente. Isso deixa pistas para compreendermos o que está acontecendo e ajudarmos a fazer com que a própria criança perceba

e consiga redimensionar os seus próprios entraves. Para Urrutigaray (2011, p. 28), “a arte se converte em um elemento facilitador ao acesso do universo imaginário e simbólico, permitindo o desenvolvimento de potencialidades latentes ou rituais, bem como o conhecimento de si mesmo”.

Portanto, no terceiro momento foi proposta a construção de rostos para os familiares (Figura 05). As expressões faciais variaram do semblante feliz, semblante triste, em alguns momentos a imagem desenhada para a expressão facial era apenas uma garatuja. No momento de construção, as alunas comentavam o motivo pelo qual estavam desenhando aquelas expressões faciais.

Figura 05 – Escolha de gravetos e construção dos rostos, aluna Tarsila.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Posteriormente, colocaram o cabelo e escolheram cuidadosamente as roupas de cada familiar (Figuras 06 e 07), manusearam o material (tecido, cola, lã, cola quente e tesoura) com muita dedicação e cuidado, sob orientação da arteterapeuta, visto as limitações motoras e visuais de cada uma. Empenharam-se em criar diferentes vestuários e acessórios caracterizando o boneco da maneira mais familiar que fosse possível, falavam das mechas do cabelo da mãe ou da irmã (Figura 08). Ao criarem as roupas comentavam sobre as vestimentas e agregavam valores sentimentais, por exemplo, a camiseta que o pai ou irmão mais gostava. Criavam o próprio conceito de como gostariam de ser ou como se viam naquele momento.

Figuras 06 e 07 – Construção de cabelos e roupas, manuseio de materiais com auxílio da arteterapeuta.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Figura 08 – Criação de roupas e acessórios.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Segundo Rossato (2006), a educação pode ser caracterizada como um processo dialógico e, com isto, verifica-se que um ambiente que busque a concretização do conhecimento deve estar fundamentado no diálogo. Assim, o trabalho de maneira coletiva e cooperativa é muito importante, pois, segundo Pulgatti (2012), é através desta forma de trabalho que se tem a possibilidade de construção de novas possibilidades. Já de acordo com Freire (1967), o diálogo tem uma função de constituição de consciência do indivíduo, visto que a partir dele as crianças passam a tomar consciência de sua realidade.

4 Resultados

Após finalizar a fase de construção plástica, foi propícia a discussão sobre o tema diversidade e sobre um olhar mais introspectivo para si. Como recurso para aguçar esse olhar sobre si, utilizou-se durante os atendimentos técnicas de respiração, relaxamento e tentativa de escrita criativa (levando em consideração as limitações das alunas).

O fazer lúdico permeou todo o processo, construindo um território fértil para brincadeiras de faz de conta, imaginação e dramatizações. Com as personagens construídas as alunas puderam brincar de casinha de bonecas, assumindo diferentes papéis, ora eram elas mesmas, ora tornavam-se a mãe dramatizando as frases e ações, realizadas por suas mães no dia a dia. Assumiram papéis de profissionais da educação, como professoras e diretora, e outras profissões, como cozinheira, dona de loja de bolsas e cantora (Figura 09).

Figura 09 – Brincando de casinha com os bonecos de graveto. Fotos arquivo pessoal da arteterapeuta.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

As experiências acumuladas nesses momentos de interações e brincadeiras serviram de base para a construção da subjetividade de cada uma. Ao assumirem diferentes papéis, as alunas começaram a perceber a realidade em que viviam e, assim, começaram a estruturar a sua personalidade. O brincar é essencial, diz Winnicott (1975, p. 80), “porque é através dele que se manifesta a criatividade”.

O trabalho teve outros desdobramentos, construímos uma casa para a família de cada aluna, com papelão, guache e palitos de picolé. Novamente voltamos às reflexões sobre a materialidade dos objetos, pois no processo arteterapêutico cada material mobiliza alguma sensação/ação. Dessa forma, é possível fazermos analogias de como podemos transformar e

recriar o mundo em que vivemos, tal como fazemos quando transformamos sucatas de papelão em casinhas. As alunas participantes desse projeto compreenderam essas relações e fortaleceram o contato com seus sentidos e sentimentos, por meio das construções plásticas com materiais diferenciados (Figuras 10 e 11).

Figuras 10 e 11 – Casa construída para a família.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

A interação entre as crianças no ambiente escolar é muito importante, pois é por meio dela que se tem a formação de discussões, opiniões, discordâncias que contribuem para as aprendizagens de maneira significativa.

As crianças já possuem uma potencialidade para aprender. Entretanto, quando participam de maneira responsável pelo seu processo de aprendizagem, esta se torna mais fácil de acontecer. Assim, segundo Pulgatti (2012), é importante que o aluno construa seu próprio caminho até o conhecimento. Freire (1996, p.28), por sua vez, afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção”.

O conhecimento deve ser percebido como resultado da relação entre os sujeitos e entre eles com o mundo que os cerca. É somente pelo conhecimento que as pessoas têm a oportunidade de mudarem a si mesmas e ao mundo na qual estão inseridas. Assim, “a atividade de ensino-aprendizagem é determinada pela interação social dos sujeitos envolvidos neste processo” (ROSSATO, 2006, p.18).

5 Considerações finais

As relações de afetos e memórias familiares apareceram gradativamente de acordo com o surgimento das construções plásticas. O estado de emoção positiva das alunas facilitou o

processo de aprendizagem e memorização dos temas que eram abordados nos atendimentos em Arteterapia, dentre eles: as relações familiares, convivência e cidadania, temporalidade das ações do dia a dia, higiene corporal e organização dos espaços da casa.

De acordo com a Teoria das Inteligências Emocionais de Goleman (2012), a Inteligência Emocional é a capacidade de reconhecer os sentimentos dos outros e de si próprio, de se motivar e saber compreender como esses laços de afeto e emoções se inter-relacionam. Levando em consideração esses aspectos, percebe-se que a aprendizagem das alunas ocorreu de forma prazerosa, trazendo melhora na aquisição da memória afetiva e resultando no aprimoramento da aprendizagem.

Quando se trabalha no AEE como arteterapeuta, as questões de estéticas nas construções plásticas não são priorizadas, o intuito é a expressão criativa, aliada aos significados para quem a constrói, nesse sentido a preocupação não era alcançar o resultado estético, mas sim registrar as emoções, comparações com a realidade, percepções do cotidiano familiar e fortalecimentos de vínculos de afeto.

Todo esse processo educacional/emocional realizado nos atendimentos permitiu o resgate de memórias afetivas e o estímulo da criatividade. Os bonecos impregnaram-se de características pessoais e, por fim, a construção deles proporcionou momentos únicos, nos quais o objeto graveto/pessoa ganhou valor afetivo significativo, tanto estético como construção de projeto como intelectual.

Por meio da socialização, a criança tem momentos de troca por meio dos quais ele se relaciona de maneira diferente com o saber. A partir da interação, existe a construção de laços de afeto e respeito onde são evidenciadas as características individuais que compõe a identidade de cada um.

Salienta-se que nesse processo realizado no Atendimento Educacional, Clarice e Tarsila interagiram uma com a outra durante os atendimentos e também passaram a ser mais participativas na sala de aula comum, visto que as duas fortaleceram o vínculo da amizade e da confiança. A comunicação e a socialização ocorreram de forma contínua e gradativa durante os atendimentos. A percepção da melhora na sala regular foi vista em todas as disciplinas e confirmada pelas demais professoras que trabalhavam com as alunas, nas reuniões de classe e avaliações realizadas.

O processo arteterapêutico realizado por uma professora habilitada em artes, possibilita reflexões que envolvam a história da arte e a utilização de diferentes recursos e técnicas

artísticas nos atendimentos. O profissional formado em artes e especializado em arteterapia, possui o conhecimento tanto da arte como dos recursos terapêuticos, o que favorece uma maior desenvoltura na utilização das potencialidades de cada área, porém é importante perceber o limite entre as duas áreas para que em uma sessão de arteterapia não seja ministrada uma aula de artes e vice-versa.

As propostas em arte-educação, realizadas no ensino regular, estimulam um olhar crítico, uma expressão particular por meio dos recursos variados como, por exemplo, de desenhos, pinturas, colagens, fotografias, construções tridimensionais, entre outras. Nas aulas de artes, o foco é a aprendizagem em arte, levando em consideração a estética, a organização formal do trabalho realizado, o trabalho em grupo e o respeito às diferentes formas de se expressar artisticamente.

Já no trabalho arteterapêutico, consideram-se os anseios, entraves, medos, expectativas e frustrações que o aluno traz para a sessão e os materiais utilizados nos atendimentos tem a função de potencializar e aflorar aquilo que ele já possui, que é sua criatividade.

Nesse sentido, o material é um facilitador do processo no atendimento arteterapêutico. O aluno é livre para escolher o material e a expressão artística que sente vontade de explorar naquele momento, o arteterapeuta é um mediador que, a partir de um tema, ou material escolhido pelo aluno, constrói uma sequência de propostas, a fim de contribuir para o aprendizado integral, que envolve o cognitivo, o corpo e a mente desse aluno.

Referências Bibliográficas

ARANHA, M.S.F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano XI, n. 21, março, p.160-173, 2002.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de nov. de 2011. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, DF, nov. 2011. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%207.611-2011?. Acesso em: 03 jan. 2019.

BERNARDO, Patrícia Pinna. **A prática da arteterapia: correlações entre temas e recursos volume I: temas centrais em arteterapia**. São Paulo: Ed. Do Autor, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIXO, Ana Rita Grácio. **A importância da comunicação aumentativa/ alternativa em alunos com paralisia cerebral no 1º ciclo do ensino básico**. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus, 2011. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4575/1/TESEMESTRADO.pdf> Acesso em: 20 jun. 2019.

GODÓI, Ana Maria de. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. [4. ed.] – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf>> Acesso em: 04 jul. 2019.

GOLEMAN, D. **O cérebro e a inteligência emocional: Novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GOMES, Adriana L. Limaverde. **Deficiência mental**. 2ed. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

LIMA, Elvira de Souza. **A imaginação e a escola**. Nova Escola nº 166. Editora Abril. Outubro, 2003.

MONTE, Francisca Roseneide Furtado do.; SANTOS, Idê Borges dos. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

NUNESMAIA, M. P. A Estética e a Ecologia em Frans Krajcberg. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 1, n. 3, 1 dez. 2013. Disponível: < <https://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/894>> Acesso em: 06 de mar. 2021.

PAÍN, Sara. **Fundamentos da arteterapia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PULGATTI, Larissa Manuella Santos. **A importância da socialização no processo de ensino aprendizagem**. Santa Maria: UFSM, 2012. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/2012/11/01/a-importancia-da-socializacao-no-processo-de-ensino-aprendizagem/>> Acesso em: 05 mai. 2019.

ROSSATO, Ricardo. **Século XXI saberes em construção**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

ROTH, Berenice Weissheimer. (org.) **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>> Acesso em: 28 out. 2019.

SANTOS, Elias Souza dos et.al. **Educação Inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009 Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ acessibilidade/files/2009/07/Educacao-Inclusiva.pdf>> Acesso em: 25 out. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 03 mar. 2021.

URRUTIGARAY, Maria Cristina. **Arteterapia: A transformação pessoal pelas imagens**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

OAKLANDER, Violet. **Descobrimo crianças**. A abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. São Paulo: Summus, 1980.

WALLON, Henry. **Afetividade e aprendizagem** – Contribuições de Henry Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Trad. J. O. A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1975.

Artigo recebido em: 23 de janeiro de 2021

Artigo aprovado em: 30 de março de 2021