



**A IMAGEM CORPORAL NO AUTORRETRATO :  
uma prática pedagógica no atendimento educacional  
especializado**

**THE BODY IMAGE IN A SELF-PORTRAIT :  
a pedagogical practice in the special educational services**

**LA IMAGEN CORPORAL EN EL AUTORRETRATO :  
una práctica pedagógica en el atendimento educacional  
especializado**

**Nélia Angélica de Araújo<sup>1</sup>  
Ana Elvira Wuo<sup>2</sup>**

**Resumo**

O artigo refere-se a pesquisa realizada no PROFARTES-UFU por meio de uma prática pedagógica desenvolvida junto a estudantes com deficiência intelectual- DI, inseridos na classe comum de ensino, frequentadores do Atendimento Educacional Especializado - AEE, em uma escola municipal de Uberlândia MG. A metodologia com abordagem qualitativa, tem como método a fenomenologia e estudo bibliográfico exploratório. O procedimento técnico utilizado foi a pesquisa-ação. O experimento prático envolveu estudantes com DI em situações relacionadas ao corpo/corporeidade como tema dos atendimentos. Desenvolveram-se dez atividades abordando a imagem corporal por meio de pintura do autorretrato. O processo envolveu o desenvolvimento cognitivo, comunicacional, afetivo e social, que por meio de um fazer artístico estabeleceu vínculos de apropriação de si mesmo, de identidade e de inclusão criativa.

**Palavras-chave:** deficiência intelectual; autorretrato; corpo; imagem corporal; inclusão.

**Abstract**

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia/UFU - Uberlândia; Pós-graduada em Psicanálise e Educação/FASSEM - Brasília; Especialista em Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado/UFC – Ceará; Mestre Profissional em Artes /PROFARTES (UFU). Pesquisa finalizada em 2018. Orientação: Ana E. Wuo. Linha de pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes. E-mail: [neliangel70@yahoo.com.br](mailto:neliangel70@yahoo.com.br)  
<https://orcid.org/0000-0003-0302-8597>

<sup>2</sup> Professora Adjunta do Curso de Teatro do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia; E-mail: [anawuo@ufu.br](mailto:anawuo@ufu.br) <https://orcid.org/0000-0002-2584-2170>

This article refers to research carried out at PROFARTES-UFU through a pedagogical practice developed with students with intellectual disabilities - DI, inserted in the common teaching class, attending the Specialized Educational Service ( AEE in Portuguese), in a school in Uberlândia MG. The qualitative assessment methodology has its method the phenomenology and the bibliographic exploratory study. The technical procedure used was the research-action. The practical experiment involved students with intellectual disabilities in situations related to the body as main theme of the services.. Ten activities were developed addressing body image through self-portrait painting. The process involved cognitive, communicational, affective and social development, which, through an artistic work, established bonds of self-appropriation, identity and creative inclusion.

**Key words:** intellectual deficiency; self-portrait; body; body image; inclusion.

### **Resumen**

Este artículo hace referencia a la investigación realizada en PROFARTES-UFU a través de una práctica pedagógica desarrollada con estudiantes con deficiencia intelectual - DI, incluidos en clases comunes de enseñanza y participantes del Atendimento Educacional Especializado – AEE, en una escuela municipal de Uberlândia MG, durante el ciclo lectivo de 2016. La metodología con abordaje cualitativo, tiene como método la fenomenología y estudio bibliográfico exploratorio. El procedimiento técnico utilizado fue la investigación – acción. El experimento práctico, involucró estudiantes con DI en situaciones relacionadas al propio cuerpo como tema del proceso. Se desarrollaron diez actividades que abordan la imagen corporal a través de la pintura de autorretratos. El proceso involucró un desarrollo cognitivo, comunicacional, afectivo y social, que, a través de un trabajo artístico, estableció lazos de autoapropiación, identidad e inclusión creativa.

**Palabras clave:** deficiencia intelectual; autorretrato; cuerpo; imagen corporal; inclusión.

### **Da trajetória prática à teoria subjacente**

O artigo descreve e analisa o percurso de uma prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado – AEE, realizado como projeto de pesquisa no programa de pós-graduação do Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES-UFU) no ano de 2016. Os atendimentos para a pesquisa, realizaram-se numa escola municipal de Uberlândia (MG) observando sete estudantes com deficiência intelectual- DI, com uma grande dificuldade de se aceitarem, de se relacionarem, de exporem suas ideias e seus desejos, sendo estudantes envergonhados e pouco participativos. Para tanto, em cerca de oito meses de pesquisa, os estudantes foram envolvidos em várias situações que tivessem o corpo como tema principal dos atendimentos. 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. No decorrer do tempo, observou-se envolvimento desses estudantes, tanto na compreensão do conhecimento escolar quanto no desenvolvimento de suas personalidades. Em interlocução com os professores da sala comum a respeito dessas transformações, constatou-se um fator de amadurecimento nas relações. Os professores da classe regular de ensino, das quais os alunos faziam parte, 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 (re)conhecimento corporal como estudantes pertencentes àquele espaço escolar e o envolvimento em atividades com autorretrato e imagem corporal provocaram neles a capacidade de interagir com outras pessoas nos meios de convivência como sala de aula, recreio e atividades extraclases, fato percebido na pesquisa.

Então, dentro da proposta apresentada, encontrou-se o eixo norteador e primordial da pesquisa com o estudantes: o (re)conhecimento de si, de sua identidade, de sua imagem corporal, a partir do autorretrato desenhado, pintado, representado e exteriorizado de diversas formas, propondo uma relação dialógica estabelecida através da cumplicidade, construída com uma aproximação cada vez maior da professora pesquisadora e dos estudantes pesquisados, a ponto de lhes favorecer gradativamente a apropriação de suas identidades.

Como pesquisadora imersa na ação em meio ao ambiente escolar, creio que 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 ou a professora consegue estabelecer e compreender onde estão as necessidades a serem trabalhadas para o desenvolvimento dos estudantes, compreendendo sua forma de ver o mundo ao redor, entendendo suas necessidades e dificuldades.

A preocupação com esses estudantes com DI, observados em dez anos de atuação profissional da pesquisadora no AEE, surge para atender à dificuldade cognitiva que os deixava 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 na

exclusão, no esquecimento de si mesmo como um ser que, ainda com suas dificuldades, apresenta potencialidades.

Assim, durante o tempo de uma ação criadora proposta pelo docente, buscam-se melhores formas de deixar os estudantes descobrirem sua capacidade criadora, demonstrando seus gostos e preferências, seguindo Moreira, pela sua vivência:

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 (MOREIRA, 1989, p. 111).

A teorização pesquisada revela 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 Larrossa (2008, p. 26) é “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece e, ao nos passar, forma-nos e transforma-nos”. O processo percorrido elencou todas as ações, com explicações sobre suas ocorrências e relato da análise qualitativa realizada durante e após o período de execução.

### **A inclusão da deficiência intelectual e o atendimento educacional especializado**

O AEE, na Secretária Municipal de Uberlândia, MG, estruturou-se, quanto aos atendimentos de estudantes com deficiência, dentro da escola comum de ensino, seguindo a resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que instituiu as suas diretrizes. Na resolução citada, ficou estabelecido como 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”, sendo os alunos com deficiência intelectual os participantes dessa pesquisa-ação.

Nessa 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, p. 3).

Na rede municipal de ensino de Uberlândia, os professores 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 alunos e que os atendimentos aconteçam no turno inverso ao da escolarização na sala comum. De acordo com a necessidade do estudante, ele pode ter dois, três ou mais horários de atendimentos pedagógicos individuais e coletivos, em grupos de no máximo três.

Na minha realidade de atendimento, como professora da área pedagógica de 1º ao 5º ano, atendia 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, foram selecionados os sete com DI, para participarem comigo da trajetória de ações que serão especificadas posteriormente.

Para entender melhor a deficiência intelectual, reportaremos ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (2014, p. 77) que define a deficiência intelectual, como “um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático”, portanto é possível dizer que é uma dificuldade cognitiva que implica limitações, podendo contribuir para o isolamento da criança, mesmo que ela esteja rodeada por colegas ou demais pessoas.

Ao pensar nesses estudantes com deficiência intelectual matriculados em escolas comuns de ensino regular, observa-se que sua inclusão escolar se constitui em uma experiência fundamental, visto que esse processo contribui com eles e possibilita-lhes uma vida mais independente. É importante promover um ambiente acolhedor e estimulador que propicie aos estudantes com DI desenvolverem o autoconhecimento e também que os ajude na formação de sua identidade e desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades.

### **Noções conceituais: corpo e imagem corporal**

Para estudar especificamente a temática corpo e imagem corporal, buscou-se embasamento conceitual em diferentes obras, dentre elas a “Fenomenologia da Percepção” de Merleau-Ponty e a “Imagem Corporal” de Maria da Consolação Tavares.

Com base na leitura da obra de Merleau-Ponty “Fenomenologia da Percepção” (1999), aprofundou-se sobre o 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, considerando as colocações de Merleau-Ponty (1999, p.108), sobre 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, conseguem-se traçar pistas para o caminho da prática, tecendo relações com algumas das ações desenvolvidas com sete estudantes com DI inseridos no processo de experimentação artística.

Esse percurso investigativo, embasado no autor, levou a repensar e refazer propostas, com um teor mais abrangente. A partir da junção da teoria com a prática, compreendeu-se, 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 nosso rosto ou sem tocar em nosso corpo, temos 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 compreendemos ser a nossa percepção de nós mesmos e de nosso interior:

[...] 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 [...](MERLEAU-PONTY, 1999, p.208).

Sendo assim, é 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, desperta-se 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 é inserida na vida da pesquisadora e afeta o ver, pensar e agir, de forma perceptiva, em relação aos estudantes.

Com base em Merleau-Ponty (1999), a práxis apresentada adiante, quando na construção dos autorretratos pelos estudantes, propõe uma forma de pensar o corpo como uma unidade de

percepção do mundo que é percebido por ele. Reiterando que o conceito de “Imagem Corporal” (TAVARES, 2003), apoia-se, por sua vez, na teoria de Paul Schilder (1980), na qual o conceito de imagem corporal é representada pela construção de esquemas mentais 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 equivalentes dentro de uma estrutura complexa e subjetiva na construção de sua imagem corporal. Com base nessa concepção, é possível entender, então, 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.

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, Tavares explica que, essa imagem não pode ser dissociada do ser:

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 (TAVARES, 2003, p. 27).

A partir dessa colocação, podemos 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.

Portanto, nesta investigação, a representação do esquema corporal foi explorada de diferentes maneiras em torno da perspectiva do autorretrato.

### **A capacidade criadora do autorretrato por meio 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, como destaca Khalo, 2012. E de acordo com um pressuposto preliminar da pesquisa com DI, somente 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, isso 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 DI, porque ela possui sentimentos como qualquer ser humano.

Atividades simples na execução, mas grandiosas nos resultados, como observar seu corpo minuciosamente, ouvir-se, tocar-se, sentir-se, 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 auto afirmar como um ser dinâmico dotado de potencial criativo. Além disso, Lowenfeld e Brittain (1970) ressaltam que

[...] 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 (LOWENFELD e BRITAIN, 1970, p. 40).

Portanto, partindo de experiência profissional da pesquisadora, 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 como 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 no processo de formação, ensino/aprendizagem dos estudantes com DI, sendo de suma importância no desenvolvimento, acolhendo-os como seres criadores dotados de sentimentos e capazes de realizações, independentemente de sua deficiência.

A Arte pressupõe um caráter intuitivo que auxilia na aquisição cultural e na formação do sujeito, construindo conhecimento por meio de sua linguagem direta, como Ostrower (1982) nos aponta:

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 (OSTROWER, 1982, p. 105).

De acordo com Moreira (1998, p.53), “na arte a descoberta é fazer”, e os estudantes, através do autorretrato, experimentaram essa forma de fazer arte, fazendo, permitindo se descobrir por meio da vivência da representação de si em várias atividades propostas.

Quando se fala em autorretrato o pensamento logo se reporta à história de Frida Kahlo (2012), a qual foi vítima da poliomielite na infância e, quando adulta, sofreu um acidente de ônibus, em que fraturou a coluna vertebral, e ficou acamada por muito tempo. A artista buscou, através dos seus autorretratos exteriorizados, o suporte emocional e físico para suas dores corporais e angústias interiores e afirmava que o autorretrato poderia abranger tudo o que se encontrava ao nosso redor, ou mesmo distante no tempo e no espaço, bastando somente imaginar e pintar.

Portanto, Kahlo (2012), pintava o autorretrato por ser o assunto que ela mais dominava, ou seja, o conhecimento de si mesmo e seu entorno. Em relação aos estudantes com DI, a perspectiva era aproximá-los do fazer da arte por meio do conceito de espelhamento do autorretrato para que conseguissem se conhecer, representar suas emoções, desejos e pensamentos mais significativos, identificados em sua imagem corporal, tanto na representação exterior, quanto na expressão do sentimento interior, experimento este inspirado na “biografia visual” da pintora.

Assim, Bueno (2009), corrobora com Frida no tocante ao seu conceito de espelhamento do autorretrato. 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 (BUENO, 2009, p. 5).

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 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 sendo, o autorretrato do estudante pode revelar ou espelhar aquilo que está oculto em diversos sentimentos, estejam esses latentes ou adormecidos, e que não encontram formas de serem exteriorizados. É uma 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 e uma (re)descoberta de si.

### **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 bibliográfico exploratório. O procedimento técnico utilizado foi a pesquisa-ação, com 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) com envolvimento de pesquisador e participantes de modo coletivo, colaborativo e participativo. O trabalho empírico realizou-se numa Escola Municipal de Uberlândia(MG), com um grupo de 7 estudantes do AEE com laudo médico de DI. Os dados foram coletados 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.

As idades dos estudantes variavam entre 07 a 14 anos, e eles estavam nos anos escolares de 1º ao 4º. 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. O material coletado 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 oito meses, fora do horário de atendimento do AEE, em atendimentos extras em conformidade com disponibilidade da professora e dos estudantes. Utilizaram-se nomes fictícios para preservar a identidade dos estudantes.

## **Desenvolvimento das atividades e teorização de apoio**

### **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. Em uma folha de sulfite branca, com lápis variados sobre a mesa e sem nenhuma atividade prévia e nenhum comentário sobre o assunto, solicitou-se a cada estudante que pensasse em si e se desenhasse. Não houve interferência, de forma alguma sobre o modo como se desenharam, apenas respondia-

se aos questionamentos com uma frase bem básica: “*desenhe da forma que você achar conseguir*”. Quando entregavam a atividade, recebiam um sorriso e um elogio pela criação.

A reflexão que embasou essa 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.

Ao analisar todo desenvolvimento dessa ação, observou-se que se iniciava um processo de confiança entre estudantes e pesquisador, porque começaram a compreender que independente da forma com que fizessem a atividade, não receberiam julgamentos, mas sim incentivos. Nesse processo, cada estudante, à sua maneira, conseguiu se retratar.

### **2ª ação – Minha imagem em outra imagem**

Em uma aula de 50 minutos, essa ação foi realizada individualmente na sala do AEE. Na tentativa de conhecer um pouco mais sobre o autoconhecimento que os estudantes tinham de si, solicitou-se que procurassem, em revistas variadas que estavam 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, foi solicitado que recortassem a figura e colassem-na em uma folha de sulfite que também estava sobre a mesa.

Com a realização dessa ação, que é outra forma de se retratar, percebeu-se 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 causasse sofrimento de alguma forma ou talvez pensar no futuro fosse prazeroso.

### **3ª ação – Um corpo científico**

Para realização dessa ação, foram necessárias três semanas, em aulas de 50 minutos a cada semana, na sala do AEE. Os estudantes a fizeram praticamente em duplas, porque um encoraja o outro nas tentativas. Levou-se 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, apresentava-se o dorso inteiro para que observassem, tocassem e aprendessem os nomes das partes móveis com um breve relato de suas funções no corpo humano.

No primeiro contato que tiveram com o dorso de borracha e ao montá-lo pela primeira vez, os estudantes tentavam identificar os órgãos em seu próprio corpo. Por exemplo: colocavam a mão no próprio coração e sentiam as batidas; inspiravam e prendiam a respiração para sentir as costelas com as mãos; identificavam a coluna vertebral no outro (a) colega da dupla e em seguida, tentavam montar o corpo encaixando as peças.

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 e manusearem os órgãos internos do corpo humano naquele dorso de borracha.

#### **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. Utilizou-se 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.

Com base em Vygotsky (1990), pode-se afirmar que a criança aprende com a interação e através de signos, mas esses signos não necessariamente precisam levar a uma escrita gráfica. Então, para auxiliá-los no processo de alfabetização, foram selecionados algumas partes do corpo e um quadro imantado para que os estudantes tentassem montar os nomes dessas partes utilizando letras móveis com imã.

#### **5ª ação – Minha imagem no espelho**

Para essa atividade, utilizaram-se 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, receberam comandos pedindo para se olharem atentamente, observarem seus olhos, boca, nariz, o tamanho que tinham e a cor dos cabelos.

Foi solicitado 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 que se expressassem como quisessem. Refletindo 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”, levou à reflexão sobre o que estariam pensando intimamente; porém, não era um momento propício para interferir em emoções que poderiam estar sentindo e nem atrapalhar os pensamentos dos estudantes.

### **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 cena, refletida no espelho.

No início, tiveram mais dificuldade em imitar rapidamente, após várias demonstrações e com várias rodadas de brincadeira, eles já estavam mais ágeis na imitação e variando nas ações. Os pares foram trocados várias vezes e no final fizeram um breve relaxamento.

A proposta dessa ação, envolvendo o corpo de cada estudante, contracenando uns com os outros, estabeleceu uma conexão com a 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 os seguimentos do corpo, os estudantes interagiram significativamente e perceberam-se uns com outros.

### **7ª ação – Descontraindo com fantoches**

Para realizar esta atividade, utilizou-se uma caixa com fantoches variados. Reuniram-se todos os sete estudantes na sala do AEE por aproximadamente 50 minutos. O objetivo era proporcionar mais um momento coletivo e descontraído, no qual pudessem observar suas vozes e tonalidades com a apropriação dos personagens. Não houve comandos, apenas fantoches espalhados sobre a mesa e um painel próprio para apresentação de teatro de fantoches em um canto da sala.

Os estudantes, após verem como manuseava os fantoches, brincavam entre si, imitavam vozes, usavam o painel para se apresentar aos outros, cantavam, riam e se divertiam com muita interatividade. Essa ação que, inicialmente, seria muito simples foi motivo de surpresa, porque despertou nos estudantes habilidades de comunicação e representação, acrescidas de momentos criativos em que a imaginação não tinha limites.

### **8ª ação – Exteriorizando gostos e preferências**

Esta ação realizada sempre na sala do AEE demorou cerca de um mês e meio para ser concretizada e foi aplicada 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 em papel kraft com pincel atômico, de corpo inteiro, na pose que quisesse. Em seguida, eles escolheram a cor desejada para pintar seu corpo de papel. 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, riscavam-se as roupas nos papéis coloridos, por eles escolhidos, e aqueles com habilidade para usar a tesoura recortavam.

Caso não conseguissem recortar adequadamente, recebiam ajuda. Em outro dia, fizeram o calçado desejado e colocaram acessórios ou figuras de revistas como bolas, celular, pulseiras, brincos, fitas no cabelo. E, para finalizar, colaram fitas de não tecido nas bordas a pintaram como achassem que ficaria mais bonito.

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.

### **9ª ação – dançando e conversando com meu corpo: corpos de papel.**

Com a finalização da construção dos corpos de papel, aconteceu uma ação, também coletiva, que foi uma dança com esses corpos, que foram amarrados nas vigas que traspassavam o quiosque da escola em altura proporcional aos estudantes. Quando todos os estudantes chegaram à sala do AEE, fomos juntos para o quiosque, onde tudo estava organizado e ficamos por cerca de uma hora e meia. Ao verem seus autorretratos pendurados, mesmo sem nenhuma explicação, começaram a andar por entre eles observando o seu e o dos colegas comentando sobre os detalhes.

Formou-se em seguida uma rodinha de conversa para ouvirem que a atividade seria de observar, conversar e dançar com os corpos. Primeiro, colocou-se uma música suave para que ficassem junto ao seu corpo de papel da forma confortável. Alguns sentaram, outros deitaram. E foi conduzida uma leve meditação para a observação de suas criações.

Depois tiveram um tempo para interagirem com esse corpo de papel. Foi possível perceber as variações de atitudes: um aluno falava baixinho no ouvido do seu corpo, outros acariciavam sua criação, outros analisavam e admiravam cada detalhe e outros permaneceram olhando fixamente como se fizessem transmissão de pensamento.

Após algum tempo, colocaram-se algumas músicas para eles dançarem com aquele corpo de papel, com ritmos variados, lento, intermediário e mais agitado. Ao final, formou-se outra rodinha de conversa para ouvi-los um pouco. Das considerações dos estudantes, duas falas que descreveram todos os comentários soltos de suas mentes enriquecidas: *“Quando era para desenhar meu corpo, 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!”*

Que emocionante ouvi-los! Foi um dos momentos mais gratificantes dessa trajetória de ações junto com eles. Naquele instante, notou-se que não eram mais os mesmos estudantes do início, muitas transformações ocorreram neles. Após cerca de oito meses, haviam modificado os

sentimentos, na percepção do conhecimento de si, ousados em sua comunicação, encantados com suas próprias habilidades do fazer, as quais culminaram possibilidades de criar.

### **10ª ação – O autorretrato final e afinal, analisando o processo.**

Na outra semana, após a dança com os corpos, cada um, individualmente, em horários específicos, desenhou-se novamente em uma folha de sulfite, com o mesmo critério do primeiro autorretrato e após o término de cada desenho, juntou-se o primeiro autorretrato ao mais recente, para que os estudantes vissem.

A reação foi praticamente a mesma para todos. Risos e incredulidade. Todos demonstraram ter noção da diferença entre um e outro. Então, naquele instante pensando na dificuldade que os estudantes tinham no início de se autoconhecer, de se afirmar, da dificuldade em demonstrar seus sentimentos, surgiu a lembrança de Vinícius de Moraes (1954) com o poema:

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 (MORAES, 1954, p. 155).

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 desejo de crescerem em autoconhecimento, em apropriação de sua identidade e em sentimento de competência.

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

De acordo com os apontamentos acima, percebeu-se 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.

A questão mais importante em relação ao potencial criador, através das atividades artísticas, é que os estudantes conseguiram de certa maneira se apropriar de sua imagem corporal e, conseqüentemente, de suas identidades criativas. 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 amplitude 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. A experiência artística vivenciada pelos estudantes alcançou uma profundidade emocional relevante. Durante essa caminhada, as palavras de Carneiro (2013) serviram como auxílio na compreensão de todo 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 a evitando. A imaginação é, portanto, a própria mente em atividade, em luta gerada pelas provocações que lhe foram enviadas (CARNEIRO, 2013, p. 29).

Percebe-se, com essa citação acima, 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 reações em cadeia que reverberam na luta íntima motivada por uma provocação gradual em suas mentes, a qual 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, pode-se 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.

### **Considerações finais**

O compartilhamento dessa experiência vivenciada junto aos estudantes fez florescer o desejo de refazê-la com outros estudantes e disseminar essa prática, convidando professores da escola que desejam trilhar o mesmo caminho. Com relação aos fatores emocionais e corporais, pode-se afirmar que contribuíram significativamente na exteriorização da imagem corporal. Anteriormente à prática, observou-se que 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.

Posteriormente, após efetuar a prática, houve maior envolvimento afetivo e de cumplicidade entre professor e estudantes, entre os estudantes e seus pares, fator determinante para que os estudantes se expusessem sem receios de mostrar suas dificuldades. O processo por meio de um fazer artístico atravessado pelas corporeidades estabeleceu vínculos de apropriação de si mesmo e de sua identidade, com observação de sensibilização nas suas ações efetivas no cotidiano escolar. Dessa forma, a partir dos atendimentos observa-se protagonismo dos estudantes como uma forma de inclusão criativa.

### **Referências**

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento, Paulo Henrique Machado, Regina Machado Garcez, Régis Pizzato e Sandra Maria Mallmann da Rosa. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL, 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.

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.

*KAHLO, Frida. O Diário de Frida Kahlo: Um autorretrato íntimo. Trad. Mário Pontes. 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.*

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; BRITAIN, Lambert Willian. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro 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.

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 Gomes Cunha Fernandes. **Imagem Corporal: conceito e desenvolvimento**. Barueri, SP: Manole, 2003.

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

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

VYGOTSKY, Lev Semyonovich **A formação social da mente**. SP, Martins Fontes, 1990.