

... Cadernos :: edição: 2006 - Nº 28 > Editorial > Índice > Resumo > **Artigo**

### **A linguagem visual na educação especial**

**Graciela Ormezzano\***

Neste texto apresentam-se algumas contribuições que a linguagem visual traz à educação especial, pesquisando nos autores que subsidiam o estudo. As características desta investigação visam compreender a importância do fazer artístico, sugerir os modos mais adequados de organizar o espaço e os materiais, descrever a oficina como metodologia pedagógica e exemplificar com alguns casos as múltiplas possibilidades com que o educador especial pode se preparar no seu fazer profissional.

Palavras-chave: Linguagem Visual. Educação Especial. Oficina.

\* Profª Dra. do Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo - UPF.

#### Introdução

As artes visuais configuram um campo do conhecimento com várias interfaces, interpenetrando-se, fundamentalmente, neste texto três domínios: o da arte, o da saúde e o da educação especial. Como arte-educadora e especialista em arteterapia, tenho ministrado, a convite de algumas instituições de ensino superior, cursos de capacitação docente, denominados por essas instituições de Capacitação de Recursos Humanos na Área da Deficiência Mental (DM). Neste artigo, pretendo apresentar alternativas possíveis aos profissionais da educação especial, em geral, e não especificamente a quem atua com DM. A educação especial procura favorecer a inclusão social das pessoas que têm necessidades educativas especiais, desenvolvendo alternativas de atendimento diferenciado, promovendo a utilização de recursos humanos especializados e valorizando o ser humano como ser social. Mas qual será o aluno que precisa de educação especial? Para tentar responder a essa questão busquei subsídios em documentos das políticas públicas, encontrando o Documento sobre a Política de Educação Especial, que diz: "É aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicos." (BRASIL, 1994, p. 7). Vejamos, então, que as necessidades referidas não estão presentes somente nos alunos que apresentam uma diferença física, psíquica ou social, mas nos espaços de convívio e nos outros com os quais eles se relacionam (FURIAN, 2005).

Agora, pergunto-me: Qual o preparo que os professores da educação básica possuem para oferecer um atendimento apropriado aos alunos "incluídos"? Que recursos físicos e pedagógicos a escola oferece? Que metodologias específicas os educadores conhecem? Será que as crianças ou adultos com necessidades educativas especiais e incluídos por lei sentem-se realmente incluídos na escola? Sendo que a escola sequer valoriza a área de arte, desconsidera seu papel fundamental no desenvolvimento da pessoa e, com isso, acarreta graves conseqüências para a educação de todos, independentemente, das necessidades que cada um tiver.

É preciso considerar que o desenvolvimento cognitivo varia de acordo com o educando e que, a escola precisa ter em conta a evolução de cada um. O sentimento de segregação relativo aos preconceitos e ao estigma pode ser trabalhado por meio das diversas linguagens artísticas, resgatando a auto-estima e a interação com os outros. Para o portador de alguma deficiência, a família e a escola são as instituições que mais contribuem ou as que mais deveriam contribuir, tanto no desenvolvimento pessoal como no processo de socialização. Ao sair do círculo familiar restrito, este sujeito interage com outros que possuem padrões de relacionamento e de comunicação diferentes, o que pode afetar a identificação com pessoas socialmente importantes em sua vida (COSTA, R. X., 2000).

As organizações não governamentais que trabalham com excluídos têm obtido bastante sucesso ao desenvolverem trabalhos com atividades artísticas, mais especificamente no que respeita às pessoas excluídas por serem portadoras de diferenças físicas, mentais ou sociais. A arte não pretende só fornecer conhecimentos, mas, evocar um desejo de comunicar algo e visar ao desenvolvimento do ser humano em sua multidimensionalidade -corpo-mente-espírito-, inserido no ambiente sociocultural e natural. Ela favorece não somente o pensamento, mas também, o fortalecimento da intuição, a agudeza dos sentidos e o desbloqueio dos sentimentos. Para isto, é necessário que os educadores estejam

da sociedade.

### A organização do espaço e os materiais

A organização espacial é fundamental para conduzir com propriedade qualquer aula que implique trabalhar com materiais utilizados nas artes visuais. Esses materiais e espaço específico podem ser utilizados também em outras áreas, como matemáticas e geografia, por exemplo, quando é possível construir corpos geométricos ou maquetes de mapas orográficos. O espaço designado para esse fim precisa acolher vários grupos no decorrer da semana.

Então, o que, em algumas escolas, é denominado de "sala de artes" e, noutras, "sala de recursos", poderia ter um nome comum a todas as áreas, como oficina ou ateliê. Lamentavelmente, são poucas as escolas que possuem esse espaço, o que prejudica não somente a área de arte, mas as aulas de todas as outras áreas, que poderiam dispor de um lugar específico para atividades mais criativas e atraentes para todos, lembrando-se que esse espaço pode, ainda, ser usufruído por toda a comunidade escolar.

A oficina ou o ateliê, então, é o local em que se trabalha, em que se fazem, sem distinção, trabalho intelectual e manual. Se esse é um local aonde se exercem ofícios, precisa-se de um espaço físico apropriado ao que se destina e preparado para receber um grupo de, no máximo, vinte alunos para facilitar sua integração na tarefa. Quando as turmas são maiores, é possível fazer uma divisão com atividades diferenciadas e alternar os espaços educacionais para que todos os alunos possam passar pelas mesmas atividades. Os grupos grandes podem ser bem atendidos nas escolas que trabalham com uma pedagogia que beneficia todas as crianças, em classes inclusivas e heterogêneas; outras, que possuem salas específicas denominadas "classe especial" e "salas de recursos", poderão trabalhar melhor com grupos de seis a oito alunos. O ideal é que sejam atendidas duas turmas por turno, considerando cada encontro de aproximadamente duas horas, porque não é possível fazer um bom trabalho com uma única hora/aula.

Em termos de estrutura física, o ideal, seria um local claro, arejado e numa área calma, com pequenos animais, árvores e plantas. Um lugar que permita o relaxamento e a observação, associado a um leve rumor externo, da comunidade escolar, para criar uma sensação de continuidade da vida (PAÏN, JARREAU, 1996).

É necessário considerar que o piso seja de fácil limpeza e que haja uma pia ou tanque. Pode-se estimular os alunos para que eles mesmos realizem as tarefas de higiene da oficina, assim como disponibilizar-lhes toalhas e panos que lhes permitam limpar as mãos e os materiais utilizados, incentivando-os a não pedir auxílio ao professor, valendo-se por si mesmos e criando a consciência de que os materiais precisam ser guardados limpos (TILLEY, 1991).

As paredes precisam ser bem lisas sob as janelas ou forradas de cortiça para que possam receber papéis, permitindo que os alunos trabalhem em pé ou na cadeira de rodas; as mesas, grandes de madeira lixada, cobertas com plásticos e de diversas alturas de acordo com o tamanho dos bancos, para que os alunos possam sentar-se em pequenos grupos. A disposição tradicional de classes, umas atrás das outras, aumenta o isolamento; os alunos que permanecem sentados possuem menos tendência a tomar distância para observar suas produções; ao passo que os que ficam em pé, podem distanciar-se dos seus trabalhos com mais facilidade e descobrir qualidades neles que não tinham percebido antes (PAÏN, JARREAU, 1996).

O espaço de exposição precisa estar dentro do ateliê expondo as criações dos alunos, para dar visibilidade aos processos educativos da turma e para que cumpra sua função educativa. Pode ser utilizada a parte traseira de um armário, uma porta que não se usa mais, uma corda com grampos de roupa ou uma parte da parede forrada em cortiça. É importante que os alunos participem da montagem, da escolha do tema e da seleção dos trabalhos a serem expostos. Desse modo, aqueles alunos com tendências mais destrutivas, terão mais dificuldade em destruir o trabalho que eles mesmos auxiliaram a realizar. As produções podem também ser expostas noutros locais, mas, nem sempre é educativo expor o que os alunos produzem ao público, a menos que eles mesmos desejem essa exposição, assim, como pode ser destrutiva, discriminadora e prejudicial a seleção dos melhores trabalhos pelo professor, desconsiderando o esforço pessoal de todos os participantes.

Os materiais precisam estar muito bem distribuídos em prateleiras abertas e à disposição dos alunos. Os instrumentos básicos de desenho são gizes de cera, pincéis atômicos grossos, lápis pretos HB, 3B e 6B, carvão e spray fixador; utilizados sobre suportes de papel sulfite de 40 e 60 g/m<sup>2</sup>, papel canson, papel kraft e cartolina branca ou colorida. Não são recomendáveis canetas hidrocores de ponta fina, lápis duros e lápis de cores, assim como o nankin e os bicos de pena, pela dificuldade que representa manter uma boa ponta para desenhar.

P i t é á i t i é i j d d i f d dif t

podem ser utilizados também para pintar, aumentando a diversidade de experiências. Não se recomenda o uso de telas, tinta a óleo ou materiais tóxicos e inflamáveis.

A gravura exige gizes e papéis para os esboços, bandejinhas de isopor e canetas vazias para gravar o desenho, rolos de esponja, papéis de diferentes qualidades e cores, tinta anilina ou guache para imprimir. Podem ser colados pequenos elementos naturais ou sucatas nas matrizes, aumentando as possibilidades de texturas. As tintas e rolos tipográficos são difíceis de usar e exigem bastante experiência do aluno, principalmente na impressão e limpeza das matrizes.

Em relação à modelagem, é necessário adquirir uma terra argilosa, desbastadores e espátulas de formas diferentes, rolo de massa, fios para cortar a argila, sacos de plásticos para conservar as peças úmidas, bases de madeira ou cerâmica onde apoiar os trabalhos, lixas para acabamento, esponjas, escovas e pincéis para pintar com pigmentos ou barbotina e panos para limpeza. Recomenda-se a compra de um forno elétrico para cerâmica, porém não é imprescindível. Com os pequenos é melhor trabalhar com massa de modelar ou massa de papel reciclado.

Um pequeno laboratório fotográfico também pode ser instalado. Para isso, é necessário fazer uma câmara escura com plástico preto, colocar uma lâmpada vermelha e uma branca, líquido fixador, líquido revelador, duas bacias e duas pinças; para construir a câmara pin hole são necessárias latas com tampa que não permitam a entrada de luz, pregos, negativos de filme fotográfico, fita adesiva e papel fotográfico.

Dentre as tecnologias precisamos considerar também as possibilidades que a arte digital oferece, então, os instrumentos mais indicados são um computador e um scanner. Não se necessitam programas sofisticados, com Paint ou Power Point é possível fazer excelentes trabalhos. A fotografia retrata nosso modo de olhar o mundo externo e o computador realiza uma aproximação diferente da fotografia ao se constituir numa ferramenta de visualização do mundo interior (GOLINELI, SANTOS, 2002).

Muitas atividades, como a reciclagem de papel, a produção de tintas naturais, máscaras, bonecos, colagens, esculturas e instalações, podem ser realizadas com sucatas ou com papel mâché e estarão, ao mesmo tempo, incluindo uma aprendizagem sobre educação ambiental. Múltiplas são as possibilidades de criação e pesquisa de materiais que a arte contemporânea oferece em performance, arte efêmera e outras linguagens expressivas.

#### Metodologias de trabalho

A oficina surgiu na Idade Média em grêmios de artesãos e em conventos, como espaço coletivo de ensino, aprendizagem e produção artística, no qual mestres e aprendizes compartilhavam: casa, comida e trabalho. É um espaço de troca, que evolui pela capacidade de participação de seus membros e do sistema em sua inteireza; uma modalidade produtiva, estimulante e criadora, capaz de aprofundar os processos educativos, exigindo uma transformação da pessoa do educador, dirigida a esse desenvolvimento.

As oficinas de arte transformam o trabalho em prazer, porque nelas corpo e alma se encontram, essencialmente, integrados. Outras áreas do conhecimento, além das artísticas, têm se mostrado interessadas nessa modalidade, que considera o conhecimento de si mesmo e o crescimento do sujeito criador, comunicante e fazedor de algo (PEY, 1997).

No espaço-tempo da oficina, promovem-se vivências pessoais e interpessoais, alicerçadas numa ação criadora e motriz do desenvolvimento das quatro funções básicas da consciência: pensamento, sentimento, sensação, e intuição. A oficina precisa muito de intuição para perceber o jogo de olhares, a postura corporal, os gestos dos participantes. Nela se busca descontrair; integrar o grupo; despertar o interesse, a paixão, para o que pode ser relevante ou irrelevante em determinados momentos; favorecer a tomada de consciência; criar um espaço de trabalho e discussão no qual todos os participantes se sintam mestres e aprendizes, construindo o conhecimento em sucessivas etapas coletivas e autônomas. Essa construção se dá desde que algo a conhecer seja, verdadeiramente, significativo.

A modalidade da oficina contrapõe-se às formas tradicionais de educar, define-se pela produção em grupo e rechaça a autoridade do professor como única forma de saber, promovendo uma inteligência social e uma criatividade coletiva, na qual o professor é mais um do grupo, um facilitador, um orientador do trabalho.

Atender os alunos em situação de diversidade de necessidades educativas de forma homogênea não é satisfatório; na proposta inclusiva, todos recebem ajuda diferenciada. Mas, para isso acontecer, é necessária a presença de dois educadores, sendo um deles, no mínimo, em tempo parcial.

Pode precisar-se de um tempo maior para trabalhar com artes visuais que nas aulas de outras

expressão das imagens mentais transformadas em visuais e, finalmente, o encerramento da aula leva a uma reflexão sobre o que foi produzido.

A avaliação da oficina é processual e individual; logo, não se podem comparar alunos com características e especificidades distintas. Todos os membros do grupo participam, enfrentando os obstáculos e resolvendo as dificuldades. O orientador promove a avaliação, realizando um exercício de autoridade não autoritária, incentivando os participantes a expor tanto o produto quanto os pensamentos e sentimentos emergentes durante o processo cognitivo-expressivo-criador e na relação com os outros membros desta comunidade. Em síntese, essa modalidade educativa favorece diferentes maneiras de pensar, sentir, perceber, emocionar-se e expressar a produção de um saber, do que somos e de quem nós somos (ORMEZZANO, 2001).

A oficina é a opção mais apropriada para a educação em arte, independentemente da linguagem expressiva, o que não impede de utilizá-la em outras áreas. Certamente, permite um modo mais convivencial, mais profundo e gratificante de relacionar-se nesses grupos de trabalho educativo.

#### Contribuição das artes visuais para a educação especial

Considerando os sujeitos em suas diferenças de condições intelectuais, físicas, emocionais e sociais, aponto brevemente a contribuição das artes visuais a diversos tipos de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais, considerando também todas as faixas etárias e diferentes espaços educacionais.

Howard Gardner (1994) apresenta a teoria das inteligências múltiplas, das quais enfatizo a inteligência viso-espacial por ser a mais beneficiada pelas artes visuais, aumentando a capacidade de perceber o mundo, efetuando transformações sobre a experiência visual. Artistas talentosos se destacam por seus modos de ver e expressar-se espacialmente. Há muitos casos de superdotação nesta inteligência. Todavia, a ausência de um ambiente que estimule e respeite esse potencial pode resultar em frustração, em baixa auto-estima, e o aluno acabar desacreditando da própria capacidade.

Não só os superdotados são capazes de mostrar habilidades nessa inteligência, Gardner apresenta alguns casos em que tais capacidades espaciais podem ser encontradas entre os que apresentam retardos:

Há ocasionais idiots savants, como os japoneses Yamashita e Yamamura, cujas capacidades artísticas foram de um calibre surpreendentemente elevado, completamente em desproporção com seus outros escassos talentos. E, mais misteriosamente, há a adolescente inglesa Nadia que, apesar de uma condição de autismo severo foi capaz, quando criança muito pequena, de produzir desenhos dos mais notórios refinamento e precisão de representação.

Nestes idiots savants e vítimas do autismo encontramos novamente o florescimento de uma inteligência única face a um conjunto de outro modo escasso de capacidades. Talvez, em certos casos, esta inclinação espacial ou visual possa ser vista como uma compensação, onde uma capacidade relativamente preservada foi acentuada pela criança e por sua família (1994, p. 146).

A pintura ou o desenho, com exercícios de observação, pode auxiliar pessoas com paralisia cerebral que apresentam dificuldades para perceber a profundidade e as linhas diagonais. A modelagem, pela maleabilidade do material, permite vivenciar processos internos de transformação. D'Antino comenta um caso de uma adolescente portadora de síndrome de Down:

Um dia fazíamos bolinhas para serem o que cada um quisesse e ela começou a contar as suas. Contou até seis. Sugerí então que grudasse suas bolas umas nas outras. Ela colocou em tal disposição que sem querer apareceu uma flor. Foi um espanto para ela ser surpreendida por sua flor. O aprendizado foi incorporado de maneira espontânea e utilizado posteriormente de forma consciente (1989, p. 32).

O desenvolvimento das habilidades visuais pode referir-se ao reconhecimento de objetos (campo geométrico), à orientação espacial (campo geográfico), à expressão (campo artístico) ou ao discernimento de similaridades (campo lingüístico), inclusive numa pessoa cega, já que as faculdades espaciais e lingüísticas são capazes de proceder de modo independente ou complementar. Pesquisas realizadas com cegos indicam que o conhecimento espacial não depende totalmente do sistema visual e que os cegos podem também apreciar imagens por meio do tato, sendo sistemas de representação espacial acessíveis tanto à experiência visual como à tátil (GARDNER, 1994).

Amanda Ochatt (2000) realizou um estudo com limitados visuais graves, cegos com experiência visual prévia e cegos congênitos, criando um sistema de ensino das artes plásticas para esta população. A limitação do espaço, a perspectiva, a morfologia, a história da arte são fundamentais para que o cego conheça a forma, o espaço, a profundidade, as características do urbano e do rural; a cor pode ser

que emergam, porém, nas suas expressões há uma tendência a produzir imagens concretas, não abstratas. Para eles o desconhecido é o figurativo. A autora mencionada relata um caso de um homem de trinta e quatro anos que havia perdido a visão por ter cataratas congênicas:

Este é o caso mais claro de uma excelente interpretação da reabilitação básica, ao incorporar-se à oficina obteve melhor desenvolvimento da orientação, da concentração, da percepção, da dimensão espacial, da perspectiva, porque a reabilitação é trabalhada simultaneamente com a trajetória na oficina de artes (2000, p. 43).

Dentre as pessoas que possuem diferenças físicas, as que talvez ganhem mais conhecendo as artes visuais são as surdas. Num mundo em que se valoriza a capacidade lingüística, a imagem pode oferecer inúmeras possibilidades comunicacionais a quem não se comunica pela fala, podendo contribuir com o processo de inclusão social. Cabe destacar a relevância das funções da imagem no processo de comunicação com surdos, considerando a função tradutora, a função social, a função analítica, a função comparativa, a função temporal, a função espacial, a função estética e, sobretudo, a função didática, que pode ser motivadora do interesse do aluno porque capta a sua atenção, apresentando uma valiosa possibilidade de alimentar a fantasia, de desenvolver a criatividade, de conectar-se com o domínio afetivo e ampliar o seu campo cognitivo (ORMEZZANO, FURLANETTO, 2004/2005).

As possibilidades que a imagem oferece são aproveitadas por todos os que a produzem e a lêem. Algo que não havia sido mencionado ainda é a possibilidade de profissionalização que existe com a criação imagística. No hospital público Santa Isabel da Cantareira, em São Paulo, que atende pessoas com problemas neurológicos e vários graus de paralisia, um grupo de voluntários iniciou em 1991 um trabalho com atividades artísticas, cujas conseqüências foram: aumento da auto-estima, auto-suficiência e autoconfiança; esperança em sair do hospital; diminuição de brigas entre os internos; despertando interesse em dar continuidade aos estudos interrompidos. De acordo com a equipe técnica do hospital diminuiram também os chamados por depressão, havendo melhoria do estado geral e não se registrando tentativas de suicídio. O gosto dos pacientes pelas artes visuais foi crescendo, em razão de necessidades econômicas, alguns sozinhos e outros em duplas faziam trabalhos para vender a visitantes e funcionários. Um dos pacientes atendidos, hoje participa da Associação dos Pintores com a Boca e os Pés, tendo viajado ao México representando o Brasil (COSTA, S., 2002).

É possível que o educador especial encontre também alunos incluídos na escola regular ou na educação de jovens e adultos que sofram de distúrbios de conduta, de neuroses, de psicoses, ou estejam cumprindo medidas socioeducativas por terem cometido algum ato de violência. São os excluídos da sociedade por condições emocionais e/ou sociais. Quando os atos violentos são cometidos contra si próprios ou contra os outros, seus autores podem ser conduzidos a ambientes prisionais ficando sob vigilância médica e/ou sob ordem judicial, isto, ocasionalmente, os obriga a permanecer em regime especial junto à família e freqüentando a escola.

Païn e Jarreau (1996) comentam que às vezes dar o tema do trabalho pode ser oportuno de acordo com os conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula (drogas, morte, fome e outros) e inoportuno no ateliê arteterapêutico porque bloqueia a necessidade da pessoa de exprimir sua imaginação. Mas, em certas oportunidades o tema sugerido a uma criança, a um jovem ou a um grupo, pode ter um espaço específico de verbalização e socialização do que se sente. As autoras apresentam as experiências vividas por Geneviève e Antoine, ambos de nove anos, que em diferentes momentos vividos no Atelier Les Pinceaux, em Paris, aceitaram uma proposição individual que lhes foi realizada. Primeiro, a experiência da menina, quem foi solicitada para pintar uma família e expressa a situação de violência familiar através de imagens de animais:

Sua pintura representa um cachorro grande que se defronta com três gatos em um fundo vermelho. Geneviève vive, nesse momento, uma situação familiar das mais conflitantes. Seus pais estão prestes a se divorciar e o cachorro representado é um dos protagonistas do drama familiar. Pensamos que no espaço escolar com o mesmo tema dado a toda classe Geneviève não se expressaria dessa maneira. É porque ela está numa situação de transferência que ela pôde reagir verbal e plasticamente assim, e que uma elaboração da crise pode ser feita (PAÏN, JARREAU, 1996, p. 92).

No caso de Antoine, ele apresenta comportamento agressivo, ameaçando os colegas e perfurando ou cortando bruscamente a argila. Quando lhe é solicitado fabricar objetos para serem destruídos, imediatamente, ele associa à guerra, aos aviões, às armas. Observemos o relato das educadoras:

Na outra extremidade da mesa, um outro menino segue de perto o diálogo e propõe-se às duas crianças colocarem-se próximas e instituírem uma lei entre eles: criar, para depois destruir. Enfim, eles vão fabricar objetos com argila, seguindo um processo de fabricação habitual. Depois, no momento da segunda fase, a guerra eclodida, eles destroem reciprocamente tudo o que fizeram com entusiasmo (PAÏN, JARREAU, 1996, p. 122).

problemas encontrados nos materiais gráficos em geral e na língua em particular, algo mais apropriado para o aluno conseguir comunicar visualmente a sua agressividade.

### Considerações finais

A linguagem visual permite que o aluno com necessidades educativas especiais tenha a possibilidade de uma comunicação diferente da verbal, com a qual também é possível expressar o que pensa e o que sente. Não podemos esquecer que estamos imersos numa cultura visual, com os meios de comunicação utilizando imagens na televisão, na imprensa, na publicidade, na internet.

A imagem visual estabelece sistemas simbólicos e sógnicos misturados com as interpretações semânticas que realizam os leitores. Precisamos educar o olhar que potencialize o sujeito, que, pela produção da imagem, diz e, pela observação da imagem, lhe atribui sentido.

O século XX tem realizado muitos estudos sobre o tema da visão e colocado na centralidade a questão do olhar. As experiências visuais instalam-se na memória e contribuem com a criação do imaginário pessoal. Os que nasceram cegos também conseguem criar imagens mentais; provavelmente, as formas não serão as mesmas de quem vê, mas, de algum modo, a imagem está presente.

A presença da imagem é essencial no âmbito da educação especial para que os alunos sejam auxiliados a entender os temas que se trabalham em aula de outros modos, diferentes dos do ensino tradicional, utilizando uma linguagem não verbal. Também, para que o diálogo com a imagem auxilie no encontro do mundo exterior e nesse confronto aprender a utilização das coisas; maximizando capacidades e talentos, assim como, provocando conexões profundas com a interioridade.

Para finalizar, indico a linguagem visual como mais uma alternativa possível no processo inclusivo de alunos com diversas diferenças considerando não só as deficiências, mas as eficiências, vendo aquilo que são capazes de fazer, de compreender e de comunicar por meio de imagens. E, com o manejo da linguagem visual por educadores e educandos favorecer a inclusão, desenvolvendo habilidades expressivas, criativas e artísticas que valorizem os seres humanos, estigmatizados ou desconsiderados, como seres que conhecem, percebem e precisam sentir-se integrados no meio social.

---

### Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Documento sobre a Política de Educação Especial. Brasília: MEC/SEE, 1994.
- COSTA, S. Terapia artística com lesados medulares e idosos. *Arte Terapia*. Rio de Janeiro, v. 9, n. 9, p. 224-230, 2002.
- COSTA, R.X. A socialização do portador de deficiência mental através da arte. *Integração*. Brasília, ano 12, p. 16-19, 2000.
- D'ANTINO, C. Educação especial: o barro e a expressão do excepcional. In: CAMARGO, L. (Org.) *Arte-educação: da pré-escola à universidade*. São Paulo: Nobel, 1989. p. 23-38.
- FURIAN, R. O. Classe especial: do encaminhamento à inclusão. 2005 Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2005.
- GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- \_\_\_\_\_. *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOLINELI, R.; SANTOS, W. A. *Arteterapia na educação especial*. Goiânia: Golineli & Santos, 2002.
- OCHATT, A.M. *Sistema y metodología en la enseñanza de las artes plásticas para ciegos*. Buenos Aires: Dunken, 2000.
- ORMEZZANO, G. *Imaginário e Educação: entre o homo symbolicum e o homo estheticus*. 2001. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- ORMEZZANO, G.; FURLANETTO, C.M. Arte no paleolítico: uma experiência educativa com alunos surdos. Ponto de vista: revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis, n. 6/7, p. 97-106, 2004/2005.
- PAÏN, S.; JARREAU, G. *Teoria e técnica da arte-terapia: a compreensão do sujeito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PEY, M. O. Oficina como modalidade educativa. *Perspectiva*, Florianópolis, ano 15, n. 27, 1997, p. 35-63.
- TILLEY, P. *El arte en la educación especial*. Barcelona: Ceac, 1991.

### Correspondência

Graciela Ormezzano – Rua Thomas Gonzaga, 291 – Bairro Fátima - Passo Fundo – RS – CEP 99020-170.  
E-mail: gormezzano@upf.br

Recebido em 15 de março de 2006

Cadernos :: edição: 2006 - Nº 28 > Editorial > Índice > Resumo > **Artigo**