

A LEITURA DE IMAGENS COMO AUXILIAR NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE PARALISADOS CEREBRAIS

Eledir Regina do Prado Zanatta¹

1 INTRODUÇÃO

O ensino das Artes poderá se constituir em um objetivo de fundamental importância não apenas no processo educacional de pessoas com paralisia cerebral, mas também em serviços da educação especial dirigida a alunos com outras dificuldades para a aprendizagem e, ainda, no ensino regular. Mas é especialmente o aluno com paralisia cerebral que necessita de trabalhos significativos e diversificados para sua aprendizagem, pois, muitas vezes, entre outras dificuldades, apresenta prejuízo nas percepções e na interação com o ambiente.

De acordo com Puccetti (2004), é tanto por intermédio das produções artísticas quanto na execução dos trabalhos que os alunos estabelecem relações entre a emoção e a razão, desencadeando um outro sentir e um outro pensar sobre Arte, considerando que é um elemento constitutivo do conhecimento do indivíduo e faz parte da construção desse ser enquanto linguagem.

Uma das formas de linguagem é o processo de representação. Funcionando como visão, ideias e imagens dos sujeitos sobre a realidade que os cerca, as representações – vinculadas às práticas sociais desses sujeitos – permitem o estabelecimento da comunicação entre os indivíduos de um grupo social. Não se pode, porém, deixar de considerar alguns fatores que contribuem para a formação e manutenção das representações sociais, tais como: valores, modelos, cultura, comunicação de massa, contexto social, econômico e histórico, inserção social e dinâmica da instituição.

Por meio do ensino de Arte, especialmente da leitura de imagens, as práticas educativas poderão ser ressignificadas, o que poderá beneficiar não somente os “portadores de necessidades educacionais especiais”, mas todos os alunos, justificando, desta forma, a elaboração deste estudo, durante o qual foi levantada a seguinte questão: “de que forma a utilização de leitura de imagens pode contribuir *para o desenvolvimento cognitivo de pessoas com paralisia cerebral?*”

Buscando as respostas para esta questão, foi desenvolvido um estudo em que o objetivo foi investigar como a utilização da leitura de imagens pode contribuir para propiciar o aumento do desempenho cognitivo de pessoas com paralisia cerebral e, conseqüentemente, para facilitar a expressividade verbal.

Outros objetivos também deram sustentação a esse estudo, e, para alcançá-los, várias ações/atividades foram desenvolvidas, por exemplo: promover a contextualização da Arte e o fazer artístico, mediando o conhecimento em artes visuais por meio da utilização da leitura de imagens; desenvolver a percepção dos elementos visuais, pela análise das imagens das obras de artistas, no caso as obras dos artistas Bispo do Rosário, Edvard Munch e Vera Melin; utilizar imagens de obras de arte como auxiliares para o processo de expressão dos alunos com paralisia cerebral; auxiliar o desenvolvimento do processo de cognição dos alunos com paralisia cerebral por meio do uso da leitura de imagens. Para alcançar estes objetivos e realizar estas atividades procurou-se ainda buscar apoio dos profissionais de outras linguagens artísticas.

1- Especialista em Ensino da Arte, pela Universidade Regional de Blumenau/SC – FURB. Mestre em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Professora-Tutora Externa do curso de Artes Visuais UNIASSELVI.

2 LEITURA DE IMAGEM

Depois da invenção da fotografia e do cinema, o mundo nunca mais seria o foi. O século XXI tem sido considerado por muitos como sendo o século da imagem – aquele que registra, informa e expressa os acontecimentos, fatos, ideias e apreensões com impacto e rapidez impensáveis – e a internet está aí para tirar a prova dos nove e esboçar um primeiro retrato falado desse século.

Nas sociedades contemporâneas, cada vez mais, a imagem se infiltra nos sistemas de comunicação e educação. Assim, como se não bastasse o problema do analfabetismo crônico que ainda hoje assola vários países, torna-se praticamente impossível deixar de lado as preocupações com a chamada alfabetização visual do cidadão.

A este respeito, escreve João Batista Almeida Júnior (1997, p. 14): “[...] cada vez mais a existência cultural do homem contemporâneo situa-se no plano da comunicação visual por imagens”. Psicólogos, antropólogos, epistemologistas e educadores são unânimes em afirmar que a maioria das informações que o homem moderno recebe, direta ou indiretamente, lhe vem pelas imagens. Essa nova configuração das relações culturais pressupõe a formação de leitores que não sejam apenas assimiladores passivos das informações visuais, mas que, ao contrário, se encontrem aptos a produzir leituras críticas, leitores atentos aos elementos de manipulação e mistificação veiculados pelas imagens que os circundam por todos os lados, sejam estas estáticas ou em movimento, associadas ou não ao som ou à escrita.

Essa é uma das razões pela qual um projeto de educação visual e de sensibilização do olhar, necessita não só assegurar ao leitor um repertório de experiências estéticas e um *vocabulário visual* que lhe permitam fruir prazerosamente, julgar e discorrer criticamente sobre as imagens com as quais se confronta, mas necessita, sobretudo, voltar-se para a qualificação dos produtos culturais dirigidos à infância. Isto porque é por meio do contato e do diálogo com os esquemas configuracionais veiculados pelos desenhos animados, pela propaganda, pela história em quadrinhos, pelo cinema e outros meios visuais, bem como pela convivência direta com a produção dos seus pares e adultos, que se inicia não apenas a formação do leitor visual, mas também a formação da criança produtora de imagens.

Aumont (1995) propõe que o homem, observador nato, em praticamente todos os tempos serviu-se de imagens para satisfazer necessidades individuais e coletivas, procurou explorar os mecanismos que as envolvem, e, durante a sua história, fez da imagem a sua cúmplice.

Para Joly (1996) o homem deve contemplar a imagem, examiná-la, compreender o que suscita em si, compará-la com outras interpretações. O que resultar deste confronto servirá, então, como uma interpretação séria e plausível da mensagem, levando-se em conta o momento e circunstâncias tanto da elaboração quanto da análise da imagem.

Esta autora sustenta que a busca das “intenções” do autor “é uma tirania herdada precisamente das explicações de textos tradicionais, que impediram gerações (...) de refletirem por conta própria sobre os textos que liam, já que eram incapazes de encontrar ‘as intenções’ do autor” (JOLY, 1996, p. 45). Conhecer as circunstâncias históricas do nascimento de uma obra para compreendê-la melhor nada tem a ver com a descoberta das ‘intenções’ do produtor, afirma ainda Joly (1996). Para analisar uma imagem, é conveniente que o leitor se coloque como receptor, o que não o desobriga de conhecer o histórico desta mensagem, tanto no momento de sua criação quanto no de sua recepção. Convém, no entanto, libertar-se para a compreensão, ainda que dispondo apenas de critérios de avaliação escorregadios e perigosos.

3 A IMAGEM COMO SUBJETIVIDADE

Busca-se compreender o porquê de as imagens fascinarem o homem e como exercem seu poder, sua

magia. Debray (1993) afirma também que as imagens fazem parte do ser humano que ainda tem poderes primitivos e utiliza a magia na sua criação. A imagem é simbólica por excelência.

Em grego, o antônimo exato do símbolo é o diabo: aquele que separa. Dia-bólico é tudo o que divide e sim-bólico, tudo o que aproxima. Através da proximidade proporcionada pelo simbólico, o homem, diz Huyghe (1995), sente que domina e detém o que o cerca.

A imagem atinge de forma mais direta os sentidos humanos. Compreendem-se as imagens mais rapidamente que os conceitos. Debray (1993) explica que uma palavra pode ter vários sentidos, mas suas ambivalências são identificáveis num dicionário, e, descartadas todas as hipóteses, pode-se, talvez, chegar ao fim do mistério. Uma imagem é para sempre enigmática. As soluções são inesgotáveis e nenhuma delas é definitiva. Não é possível pretender que um texto reflita tudo o que se imagina; com uma imagem talvez seja possível.

Ainda, (Debray, 1993) lembra que os gregos eram apaixonados pela vida e pela visão, a ponto de confundi-las: para o homem grego, viver não é respirar, como para o homem atual, mas ver; assim, perder a vista é morrer. Pior do que castrar o inimigo é vazar-lhe os olhos. A magia representada e proposta pela imagem era fundamental e fazia parte da essência vital grega.

Fala-se num mundo, vê-se outro – o que é uma lástima. A sensação colorida apresenta, em relação à palavra, um avanço de milhares de anos. Não há equivalente verbal para a cor. Pode-se educar o olhar pelas palavras, é possível exercitar a visão através de um bom poema, mas ainda assim as palavras constituem um meio de expressão diferente do meio de expressão da linguagem imagística. O inconsciente (que funciona por imagens) permite associações que a consciência (que escolhe as palavras) não possibilita.

A imagem através do olhar tem a característica de apalpar, acariciar, devorar ou insinuar-se e pode tocar, ou ainda, penetrar. Pela visão, o homem agarra, prende, retém; este indivíduo está mais ligado ao **id** do que ao **ego**; além disso, religioso é o inconsciente coletivo, ainda mais ligado às imagens do que ao outro. A contemplação origina-se de uma regressão fruidora que é particular do homem, é como se a Pré-História, as origens, a mãe-terra impusessem seu poder. Para Debray (1993), o segredo da força das imagens é a força do inconsciente no homem.

Huyghe (1995) complementa, afirmando que os artistas participaram ativamente das descobertas sobre a importância da criação sobre si mesmos, sobre o que lhes escapa à consciência. Os psicanalistas não conquistaram totalmente o mérito das descobertas referentes às relações existentes entre as imagens que surgem do homem e as pulsões mais fundamentais deste. O inconsciente se expressa simbolicamente, mas é inevitavelmente legível aos artistas que perceberam, de forma mais ou menos clara, que as raízes da arte encontram-se nas profundezas do ser humano.

O homem tornou-se consumidor de imagens e por consequência de serviços e produtos. Quanto mais se veem imagens, mais se corre o risco de ser enganado, manipulado, afirma Joly (1996). O homem acaba sendo levado, em alguns momentos, a utilizar, decifrar e interpretar imagens que o afogam em códigos que zombam de sua “ingenuidade”.

A imagem é familiar ao homem e, embora haja certa intoxicação visual proporcionada pela publicidade massiva da Pós-Modernidade, é possível perceber uma ativação cultural, relevante, da construção e da manutenção de convenções, de história e de conhecimento.

Ao concluir a enumeração e a descrição verbal dos signos figurativos é viável considerar que estes se encontram na imagem por determinados motivos, seguindo regras de representação, e que cada um deles proporciona algo mais que sua simples visualização, permitindo inferir mais dele mesmo, pois evoca sentidos e significados. Portanto, ocorrem processos de associação que são desencadeados a partir de objetos ou de

fragmentos de objetos, associação essa socioculturalmente determinada.

Desta forma, resgatam-se as ideias sobre a necessidade de ver com outros olhos as banalidades do cotidiano, tecendo considerações sobre a leitura imagística a partir da compreensão de que as imagens conspiram dialógica/complexamente com o tempo e com o homem.

4 A LEITURA DE IMAGENS

Quando se fala em leitura, quase sempre imaginamos um sujeito sentado, compenetrado, segurando nas mãos um livro, uma carta, um jornal ou um pedaço de papel qualquer, repleto de tipos e sentenças. É muito raro, por exemplo, que se pense na leitura de um filme, de uma obra de arquitetura ou de um espetáculo de dança. No entanto, a prática da leitura não se restringe à leitura da palavra escrita, mas se refere a qualquer atividade de “consumo cultural”, como sugere Pierre Bourdieu (1996), ou à “leitura do mundo”, como propõe Paulo Freire (1996) e elucida Maria Helena Martins (apud FERRARO, 2001, p. 33): “[...] a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento”. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, por uma situação, e desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências, pelo leitor.

Costumamos usar a palavra *leitura* significando leitura de texto. Uma leitura que requer decifrar signos, letras, sinais convencionados, que nos remetem ao universo da linguagem oral. Ler um texto é ler o registro de nossa comunicação verbal, registro no qual as palavras contam os significados. Essa é uma maneira de ler o mundo. Uma maneira importante, que traz informação, trocas, que alarga horizontes e permite a constante ampliação dos níveis de consciência humana.

A linguagem visual se constitui em um sistema de representação simbólica, profundamente influenciado por princípios que organizam possibilidades de representação e de significação em uma dada cultura, abrindo espaço para problematizar não só a própria linguagem visual, mas também o que está envolvido em sua leitura. Esta é considerada um processo de construção de sentidos, no qual interagem a intencionalidade do autor, a materialidade do texto e as possibilidades de ressignificação, por parte do leitor.

Muitos, por subestimarem o valor da leitura de imagens, preterindo-a em favor da leitura de palavras, acreditam que o livro ilustrado possa vir a prejudicar a capacidade de criação de imagens mentais por parte dos leitores de imagens. Conforme Milton José Almeida (apud FERRARO, 1999), trata-se de um grande equívoco, uma vez que se aprende a visualizar mentalmente ao se estar sob permanente influência dos produtos visuais concebidos pelas mãos e mentes dos artistas, cineastas, publicitários, quadrinistas, fotógrafos... Imagens com as quais se entra em contato desde que se nasce, e que fazem sonhar com um mundo que se projeta para além dos limites do real.

Todo homem tem algo de novo a dizer, algo a significar e a metáfora envolve a tensão entre dois significados ostensivamente compatíveis, refletindo uma tensão mais profunda dentro de cada um.

Com esses conceitos de ordem estética e psicológica, encontra-se, nos estudos semióticos, o complemento para que se forme um todo onde a linguagem desse processo terapêutico possa ser entendida em sua total amplitude. De acordo com Greimas (1993), a semiótica é empregada para denominar um objeto de conhecimento em via de constituição ou já constituído; em outras palavras, estuda como o significado é construído na linguagem. Linguagem aqui entendida para além das línguas naturais orais e escritas, pois toda forma de expressão é linguagem para a semiótica. Há semiótica da cultura, do espaço, das paixões... A expressão do corpo, uma fotografia, um filme, uma estátua, todos os elementos expressivos são considerados textos, dos quais a semiótica se ocupa para entender os processos possíveis de interpretação. Segundo Deely (1990), a semiose é um fenômeno psicologicamente encarnado. Os seres humanos são essencialmente

narrativos em oposição aos outros animais. Para este autor, fala-se muito de estruturas formais e lógicas no contexto semiótico, no entanto, a transmissão essencial da cultura para as crianças tem lugar primeiro sob o disfarce de histórias – isto é, de narrativas. Deve-se perguntar por que as crianças podem entender histórias muito antes de entender a lógica.

Esses dados são importantes para este trabalho, pois reforçam a condição mítica da natureza e a capacidade do ser humano para apreender as realidades existentes através de outras vias além da lógica intelectual. Para Jung (1991), existem, além do pensamento, mais três funções da consciência, as quais servem a esta como canal para relacionar-se com o mundo: intuição, sensação e sentimento. Dessas quatro funções, duas são racionais (pensamento e sentimento) e duas são irracionais (sensação e intuição). Com essas funções, temos o símbolo como uma linguagem polifônica e polissêmica que abarca todos os níveis possíveis de comunicação da psique e nos remete a uma experiência total do sentido.

5 A ARTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Constituição Federal, documento que define as leis fundamentais de um país, não deixou de contemplar a pessoa com deficiência, pois assegura a todos os cidadãos o direito à educação. O Estado deve garantir, preferencialmente na rede regular de ensino, conforme dita o Artigo 208, inciso III, o atendimento educacional especializado àqueles que apresentam deficiência intelectual ou múltiplas. O artigo 2º da Lei Federal nº 7.853/89, de 24 de outubro de 1989, regulamentada pelo decreto nº 3.298/99, de 20 de dezembro de 1999, também explicita o apoio às pessoas com deficiência, quando determina que “ao poder público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação” (Artigo 2º). E mais: “a oferta de educação especial em estabelecimentos públicos de ensino é obrigatória e gratuita”, bem como “a matrícula compulsória, em cursos regulares, de pessoas portadoras de deficiência, capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (BRASIL, 2002).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, em seu capítulo V, Artigo 58, refere-se à Educação Especial como “Modalidade da Educação Escolar, que deverá ser ofertada, preferencialmente, na rede Regular de Ensino”. (BRASIL, 2002, p. 23), particularmente aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, havendo, quando necessário, serviços pedagógicos de apoio especializado.

A Resolução nº 2, CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001, institui, nas Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, a obrigatoriedade de matrícula na Educação Básica, em todas suas etapas e modalidades. Dispõe em seu Artigo 2º que “Os sistemas de Ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas se organizarem para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (BRASÍLIA, 2001).

A política educacional inclusiva, integradora, pressupõe um modo de se construir o sistema educacional que considere as diferenças e necessidades de todas as crianças, jovens e adultos, sem discriminá-los ou segregá-los por quaisquer dificuldades ou diferenças discriminatórias que possam ter. A escola inclusiva pressupõe uma nova escola, comum na sua organização e funcionamento, mas que adota – ou deveria adotar, na prática – os princípios democráticos da educação de igualdade, equidade, liberdade e respeito à dignidade que fortalecem a tendência de manter na escola regular os alunos com deficiência intelectual ou múltipla.

Este processo de inclusão social funciona em mão dupla: escola regular e escolas de educação especial, com a sociedade e seus vários segmentos, buscam equacionar soluções alternativas para garantir a equiparação de oportunidades e de direitos, para possibilitar a aceitação e a valorização da diversidade, para promover o exercício da cooperação entre diferentes e para facilitar a aprendizagem da multiplicidade. Mas é difícil adotar novos conceitos e modificar padrões de comportamento já consolidados. Além disso, os envolvidos nesse

processo são seres humanos que merecem respeito e delicadeza.

Os novos tempos exigem um modo transformador na ação, na criação e no resgate do potencial da pessoa deficiente e nesse sentido a Arte desenvolve o aprimoramento e a conscientização do homem, que, por meio da construção da interface que se estabelece entre o universo da Ciência e o da Arte, pode ultrapassar suas deficiências e lidar criativamente com os limites que a vida impõe.

O uso da Arte como forma de expressão do ser humano implica que o processo criativo pode ser o meio, tanto de reconciliar os conflitos emocionais, como de facilitar a autopercepção e o desenvolvimento pessoal.

Considerando-se tais afirmações, a Arte pode ser utilizada em vários níveis da saúde mental: pode promover melhoras na saúde, pode atuar na prevenção específica de alguns transtornos e pode minorar as consequências da doença na fase de reabilitação, quer seja integrando o indivíduo ao convívio familiar e social, quer seja como forma de assistência constante nos casos crônicos. O caráter universal da Arte garante que ela possa ser usada por todos: crianças, adolescentes, adultos e idosos.

6 LEITURA DE IMAGENS: UMA EXPERIÊNCIA COM PARALISADOS CEREBRAIS

Esta pesquisa efetivou-se em uma Escola de Educação Especial da cidade de Lages/ SC, envolvendo alunos com paralisia cerebral, frequentadores da referida escola. Todas as etapas da pesquisa foram registradas em vídeo e posteriormente descritas e analisadas.

De acordo com os autores do trabalho “Sistemas Pictográficos de Comunicação Alternativa para Portadores de Paralisia Cerebral”, apresentado no IV Congresso RIBIE, realizado em Brasília, em 1998 <<http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt20034241541111.PDF>>: “Na evolução humana, a linguagem destaca-se como o mais importante processo, na medida em que constitui elemento crítico não somente para a aquisição de outros sistemas simbólicos, como a leitura, a escrita e a matemática, mas também para o desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoal.”

Por ser a nossa visão particular a respeito da importância da linguagem semelhante a destes autores, e concordando especialmente com a última afirmação, buscamos, para nossos alunos com paralisia cerebral, situações que pudessem promover maior desenvolvimento não só da linguagem, mas das habilidades de relacionamento interpessoal.

Em uma destas situações, conforme tive oportunidade de relatar quando participei do XIII Congresso Estadual das APAEs – IV Fórum de Autodefensores – realizado de 28 a 30 de março de 2010, em Blumenau, SC, primeiramente, os alunos fizeram uma visita ao museu Malinverni Filho, onde as expressões faciais e gestuais de cada um foram filmadas e suas falas gravadas, durante a leitura de imagens feita por esses alunos, baseada apenas no senso comum que possuíam, sem interferência do professor, pois um indivíduo aprende a crescer e a desenvolver-se baseado nas suas vivências em diversas esferas.

Em outro momento, propôs-se a leitura das imagens dos artistas: Bispo do Rosário (cuja obra principal foi o “Manto de Apresentação”), Edward Munch (obra analisada: “O Grito”) e Vera Melim (Vida à Natureza Morta). Todas as obras apresentadas foram analisadas pelos alunos sem nenhum tipo de interferência do professor, apenas através da observação e discussão entre eles a respeito dessas obras.

Com a utilização de um retroprojetor, as imagens filmadas durante a visita ao Museu foram estudadas em sala de aula. Durante oito encontros sucessivos foram abordados a importância e os conceitos de elementos visuais: cores fortes, suaves, primárias, secundárias; linhas quebradas, retas, onduladas; a forma dessas linhas e das imagens, se eram arredondadas, retangulares; a luz, qual sua direção, relação luz/sombra; superfície;

ponto.

Ressaltamos para os alunos que, de acordo com Dondis (2000), a evolução da linguagem escrita começou com as imagens (pictografia), passou-se à representação das unidades fonéticas (fonetismo) e finalmente ao alfabeto. Cada passo foi, sem dúvida, um avanço em direção a uma comunicação mais eficiente. Mas o homem jamais se limitou aos desenhos simples do alfabeto. Pode-se afirmar que ele tem uma propensão à informação visual. Algumas das razões que a justificam são, principalmente, a proximidade com a experiência real e o caráter da informação. Não necessitamos ser visualmente cultos para emitir ou entender mensagens visuais. Estas capacidades são intrínsecas ao homem. Todas as características da informação visual justificam sua importante aplicação na propaganda - comunicação que prima pela velocidade.

Após explicar aos alunos os elementos básicos da composição visual, fez-se a leitura da composição de todos os elementos visuais, apresentando-se, novamente, cada uma das obras anteriormente citadas, com a finalidade de mensurar a assimilação e o crescimento cognitivo. O trabalho na sala de aula oferece, aos alunos, subsídios e informações que serão por eles aplicados fora da escola. Assim, quando vai a exposições e museus, este aluno pode participar ativamente, tem crítica, vocabulário e ética. É uma pessoa pronta para exercer sua cidadania.

Conforme a apresentação das imagens no vídeo foi identificada a composição dos seus elementos, proporcionando um desenvolvimento qualitativo da cognição nas leituras de mundo cotidianas. De acordo com Manguel (2003), a imagem de uma obra de arte existe em algum local entre percepções: entre aquela que o pintor imaginou e aquela que o pintor pôs na tela; entre aquela que podemos nomear e aquela que os contemporâneos do pintor podiam nomear; entre aquilo que lembramos e aquilo que aprendemos; entre o vocabulário comum, adquirido, de um mundo social, e um vocabulário mais profundo, de símbolos ancestrais e secretos.

Os alunos relataram essa experiência, afirmando que, depois da visita ao Museu e dos estudos feitos em aula, muita coisa mudaria em suas análises quando estivessem fora da escola, pois aplicando o conhecimento adquirido, saberiam reconhecer os elementos da Arte na observação de casas, nas paisagens, nos carros, nas placas, onde quer que se encontrassem. A leitura de imagens oferece a oportunidade de exploração de problemas e potencialidades pessoais por meio da expressão verbal e não verbal e do desenvolvimento de recursos físicos, cognitivos e emocionais, bem como a aprendizagem de habilidades, usando-se, para as experiências cognitivas, as diferentes linguagens artísticas.

Durante o desenvolvimento do trabalho com leitura de imagens, gravaram-se os depoimentos dos alunos, estabelecendo-se um paralelo com o relato da imagem que as pessoas faziam deles e que eles ouviam em seu dia a dia. Essa leitura foi muito comovente, pois a sociedade faz uma leitura que “agride” o diferente e eles têm consciência disso. E, segundo Manguel (2003, p. 28), “construímos nossa narrativa por meio de ecos de outras narrativas, por meio da ilusão de autorreflexo, por meio do conhecimento técnico e histórico, por meio da fofoca, dos devaneios, dos preconceitos, da iluminação, dos escrúpulos, da ingenuidade, da compaixão”.

Assim, fazer parte do contexto das relações sociais, significa, de acordo com Miller (1995), especialmente para a pessoa com deficiência, ser um sujeito ativo e participante nos processos cotidianos das atividades e decisões da sociedade; significa ser aceito e valorizado como ser humano que interage, do seu jeito, tanto no núcleo familiar como fora dele, nas relações parentais, nas clínicas, nos clubes nos parques, nos *shoppings* ou em outros ambientes públicos ou privados.

6.1 DA SALA DE AULA PARA O TEATRO

A partir dessa nova leitura os alunos mencionaram o desejo de montar e representar uma peça de teatro para que eles pudessem demonstrar do que são capazes e, de alguma forma, soltar “o grito” que está preso

em suas gargantas. É importante perceber não só que, como é uma experiência humana, a experiência da compreensão da obra de arte pode permanecer um pouco aquém dos resultados esperados em relação aos esforços despendidos, mas, principalmente, perceber que essa compreensão possibilitou a esses alunos irem além das limitações impostas pelas suas dificuldades individuais, permitindo-lhes não apenas internalizar o conhecimento, mas relacioná-lo com sua vida cotidiana e manifestá-lo por meio das diferentes linguagens da Arte. Esses alunos fizeram o que Manguel (2003) nos instiga a fazer: ir além de nossos próprios limites, no mergulho doce e consciente no universo da Arte.

A peça de teatro não ficou apenas na menção de um desejo. Foi montada, com o título: “De Perto Ninguém é Normal”. A estreia ocorreu durante homenagem feita às APAEs do Estado, na Assembleia Legislativa, em Florianópolis, SC, no dia 2 de dezembro de 2005. A peça teve sucesso e, no ano seguinte, apenas no período correspondente ao primeiro semestre, foi apresentada em mais de uma dezena de locais, em vários municípios catarinenses.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura visual não se restringe a decodificar os elementos narrativos, os simbólicos, e o contexto em que se insere o objeto artístico. A imagem possui uma série de características que não suportam ser traduzidas em palavras: a imagem tem lá os seus silêncios.

Dessa forma, o “olhar do artista” pode ser entendido de maneira mais ampla como “um certo olhar de artista” inerente à natureza inquieta de todas as pessoas. Um olhar que, dependendo do momento, pode ser inaugural, amplo, original, inquieto, contestador, permissivo, crítico, múltiplo...

Considera-se possível que esta pesquisa possibilite aos docentes de Artes Plásticas reconhecerem a sua própria importância ao promoverem a contextualização da Arte e torná-la presente no cotidiano daqueles que têm necessidades especiais no aspecto intelectual, seja ao discutir com eles um tema, ou ao analisar um fato, por meio do estudo, ou ainda, ao expor, para eles, a posição ocupada pela Arte na vida diária. O docente, acompanhando o pensamento desses alunos, poderá compreender melhor o processo educativo e o processo de desenvolvimento cognitivo do aluno com paralisia cerebral, questionar seus próprios conhecimentos e construir novos conhecimentos que possam tornar mais coerente o processo ensino-aprendizagem e o processo de avaliação escolar dos alunos com paralisia cerebral. Ao mesmo tempo, com este estudo buscamos apresentar ao professor de Artes Plásticas meios que o auxiliem a transferir o modo de pensar, desses alunos, de um sistema privado – e implicitamente mantido fechado – para uma descrição clara de seu esquema de referência cognitivo, tornando explícitos e visíveis seus pensamentos, facilitando, assim, a melhor compreensão de como se elaboram, nesses alunos, pensamentos, teorizações, ações e suas relações. Esperamos, ainda, que a concepção que o professor tem de sua função profissional possa ser transformada de uma perspectiva de discussão, em uma perspectiva de diálogo e de compreensão.

As direções que esta pesquisa apontou, enquanto questões sugeridas, foram múltiplas. Direções que remetem tanto a pontos teóricos, que devem ser aprofundados, quanto a indagações sobre a contribuição que o ensino das Artes pode dar a todos os indivíduos que dele usufruem.

A problemática, que diz respeito à relação organismo-corpo falado, merece estudo mais aprofundado. As consequências das afirmações de que “há ‘fala’ na escuta e na escrita” desses alunos, pedem maior exploração teórica.

O assinalamento dos pontos debatidos nesta pesquisa representou crescimento na aprendizagem dos alunos nela envolvidos e no conhecimento dos professores que nela atuaram.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, João Batista. Imagem e conhecimento: análise das concepções representacionista e fenomenológica e suas implicações. Campinas, SP: 1997. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade estadual de Campinas. In: FERRARO, M. R. **O livro de imagens e as múltiplas leituras que a criança faz do seu texto visual**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP, 2001. Disponível em: <www.inep.com.br>. Acesso em: 15 jun. 2005.
- ALMEIDA, Milton José. **Cinema**. Arte da Memória. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1999. In: FERRARO, M. R. **O livro de Imagens e as múltiplas leituras que a criança faz do seu texto visual**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP, 2001. Disponível em: www.inep.com.br. Acesso em: 15 jun. 2005.
- AUMONT, Jacques. **A Imagem**. São Paulo: Papirus, 1995.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. **Legislação Comentada para Pessoas Portadoras de Deficiência e Sociedade Civil Organizada/Federação Nacional das APAEs**. Brasília: dez. 2001.
- DEBRAY, Régis. **Vida e morte da imagem**: uma história do olhar no ocidente. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- DEELY, John. **Semiótica básica**. Trad. Júlio C. M. Pinto. São Paulo: Ática, 1990.
- DONDIS, Donis A. **A sintaxe da linguagem visual**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FERRARO, M. R. O livro de imagens e as múltiplas leituras que a criança faz do seu texto visual. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP, 2001. Disponível em: <www.inep.com.br>. Acesso em: 15 jun. 2005.
- GREIMAS, A. J.; COUTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1993.
- HUYGUE, René. **O poder da imagem**. Trad. Helena Leonor Santos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. São Paulo: Papirus, 1996.
- JUNG, Carl. G. **Tipos psicológicos**. Trad. Álvaro Cabral. Obras completas. Vol. VI. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosana Eichenberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.
- MILLER, N. B. **Ninguém é perfeito**. Trad. Lúcia H. Relly. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- NUNES, Leila; et al. **Sistemas pictográficos de comunicação alternativa para portadores de paralisia cerebral**. IV Congresso RIBIE, Brasília, 1998. Disponível em: <http://ism.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt20034241541111.PDF>. Acesso em: 15. mar. 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: 1996.
- PUC CETTI, R. **Arte e o diferente no contexto educacional**. In: Seminário de arte na educação. UNIPLAC

– UNIVILLE – FURB. Lages, SC: Editora UNIPLAC, 2004.

ZANATTA, Eledir Regina do Prado. **A leitura de imagens como auxiliar no desenvolvimento cognitivo de paralisados cerebrais.** XIII Congresso Estadual das APAEs. IV Fórum de Autodefensores. 2010. (disponível em: <<http://www.tecnoevento.com.br/eve9/arq/A%20LEITURA%20DE%20IMAGENS%20COMO%20AUXILIAR%20NO%20DESENVOLVIMENTO%20COGNITIVO%20DE%20PARALISADOS%20CEREBRAIS.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2011.