



Recebido em:
05/07/2017
Aprovado em:
06/07/2017
Editor Respo.: Veleida
Anahi
Bernard Charlort
Método de Avaliação:
Double Blind Review
E-ISSN:1982-3657
Doi:

ENSINO E APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS: ADULTOS COM SÍNDROME DE DOWN EM INTERAÇÃO.

HELENE PARASKEVI ANASTASIOU
PAULO JOSÉ DOS SANTOS DE MATOS

EIXO: 4. EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

Resumo: Este artigo refere-se à pesquisa que realizou atividades de ensino e aprendizagem de Artes Visuais com pessoas adultas, que possuem síndrome de Down, em ambiente não formal de ensino. Este processo foi efetivado com sete participantes adultos com síndrome de Down, com idades entre 16 e 29 anos, que frequentavam a ONG Amigo Down, em Santa Catarina. A pesquisa envolveu aulas semanais, nas quais foram abordados diversos conceitos e atividades de Artes Visuais. Como procedimento metodológico escolheu-se a pesquisa-ação. Os dados foram agrupados em quatro eixos, observando-se a ordem cronológica das atividades realizadas: desenho e contação de história, tópicos sobre arte, colagem e pintura, filmagem e fotografia. Os dados foram analisados, segundo características do método da Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

Palavras- chave: Ensino de Arte, Aprendizagem, Síndrome de Down.

Abstract: This article refers to the research that carried out activities of teaching and learning Visual Arts with adults, who have Down syndrome, in a non-formal teaching environment. This process was carried out with seven adult participants with Down syndrome, aged 16 to 29, who attended the NGO Amigo Down in Santa Catarina. The research involved weekly classes, in which several concepts and activities of Visual Arts were approached. As a methodological procedure, action research was chosen. The data were grouped into four axes, observing the chronological order of the activities carried out: story drawing and storytelling, art topics, collage and painting, filming and photography. Data were analyzed according to the characteristics of the Bardin Content Analysis method (1977).

Key-words: Art Teaching, Learning, Down Syndrome.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, na linha do Ensino de Arte, do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, buscamos investigar quais elementos caracterizam o ensino e a aprendizagem de arte em um ambiente não formal, com adultos que têm Síndrome de Down e, neste contexto de ensino da arte, como as interações grupais podem favorecer este processo, promovendo também a inclusão social desses sujeitos.

Para isso, propusemos e realizamos uma ação educativa, disposta em 25 encontros, em ambiente não formal de ensino, com portadores de Síndrome de Down, acima da idade escolar, entre 16 e 29 anos. Nestes encontros, com os sujeitos participantes, buscamos identificar particularidades no ensino de arte em ambiente não formal, investigar que tipo de mediação é necessária e possível no ensino de arte para os sujeitos, e determinar quais as expectativas familiares e institucionais quanto ao ensino de arte para os participantes. Buscamos investigar que elementos da

teoria do ensino da arte melhor se aplicariam ao ensino com adultos que têm Síndrome de Down e identificar indicadores de aprendizagem ao longo de 25 aulas de Artes. A vivência da metodologia de pesquisa proposta, permite-nos aprender a lidar de forma científica em situações de ensino e pesquisa, obtendo uma síntese que possa trazer contribuições para docentes que atuem com o ensino de artes em ambientes não formais, em interação com portadores de necessidades educativas especiais, mais especificamente, com Síndrome de Down.

Ensino e aprendizagem em Artes

O desafio do ensino de Artes Visuais em um contexto não formal, com adultos que têm Síndrome de Down, aliado ao desejo e à necessidade de buscar soluções e adaptações para as necessidades especiais dos alunos, constituem os fatores que mobilizam a reflexão sobre dimensões implícitas no ensino e na aprendizagem em Artes Visuais.

A arte explora o pensamento divergente, mobiliza na busca de novas soluções e da construção de percursos de investigação de formas de expressão e de criação.

Pereira (1982) refere que, nestes percursos, o potencial integrador da arte e da educação se fortalece na educação especial, porque explora, trabalha e valoriza a diferença como desencadeadora de processos criativos, bem como das produções decorrentes desses processos, diversificados, plurais. “O campo da arte é um campo aberto, e aberto para todos” (PEREIRA, 1982, p.13).

Trabalhar com base nas possibilidades de cada ser humano implica um desafio constante do processo de criação e de uma prática pedagógica consciente e sensível, atenta às particularidades do indivíduo, ao contexto sociocultural, à história vivida e construída coletivamente a cada encontro. É um processo, e como refere Cavalcanti (1995, p.84), “exige busca incessante de novos conhecimentos teóricos e práticos, de mobilização interna, disponibilidade, seriedade e sensibilidade para lidar com os limites e as limitações do outro e com suas próprias dificuldades”.

O professor envolvido com arte e educação e que conhece as especificidades da área e das linguagens da arte poderá pesquisar sistematicamente alternativas metodológicas para a sua ação pedagógica. Tratando-se de educação especial, deverá adequar a prática pedagógica, atendendo às particularidades dos educandos. Com o apoio de políticas públicas, que valorizem o campo da arte e da cultura, como áreas do saber essenciais para a formação do homem cidadão, a arte poderá contribuir para o processo de educação estética e artística (GLAT, 1995).

Para Szpigel (1995), em artes, e ela refere-se às artes plásticas, as intervenções do professor não devem ser confundidas com ensinar técnicas, ou manusear materiais plásticos, mas sim de assegurar a pesquisa pela experimentação, que permitirá a cada aprendiz a apropriação das linguagens plásticas. Compete ao professor de artes indicar encaminhamentos facilitadores, particularmente quando for solicitado, com o cuidado para que isso não interfira no processo de criação. “Quando a interferência é boa ela não determina ou rompe o processo individual dos alunos, e isso aparece nos produtos dos mesmos, que revelam a identidade de cada um” (SZPIGEL, 1995, p.38).

Os fundamentos teóricos e metodológicos das propostas de aulas de Artes em educação especial devem voltar-se para a mobilização do ser criador, transformador e sensível que, em muitos casos de necessidades especiais, está adormecido, ou impossibilitado de se manifestar em função de bloqueios, que podem ser de natureza física, emocional, sensorial, linguística ou de outra natureza. Pode-se referir Ostrower (1997, p.48), que diz: “o homem é um ser criador naturalmente, espontaneamente e não excepcionalmente”.

Retomamos novamente a autora:

Inata ou até mesmo inerente à constituição do homem, a sensibilidade não é peculiar somente a artistas ou alguns poucos privilegiados. Em si, ela é patrimônio de todos os seres humanos. Ainda que em diferentes graus ou talvez em áreas sensíveis diferentes, todo o ser humano que nasce, nasce com um potencial de sensibilidade (OSTROWER, 1987, p. 12).

Através da arte, a percepção e a imaginação são acionadas para apreender a realidade. Para Barbosa (2007, p.23) “a arte na educação é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento criador individual”. Refere ainda que a criatividade pode “mudar a realidade que foi analisada”.

Kramer e Leite (1998, p.15) destacam que:

[...] a produção cultural contribui de maneira básica na formação de crianças, jovens e adultos, pois resgata trajetórias e relatos, provoca discussão de valores, crenças e a reflexão crítica de cultura que produzimos e que nos produz, suscita o repensar do sentido da vida, da sociedade contemporânea e, nela, do papel de cada um de nós.

A questão de construção ou (re) construção de identidade nos traz algumas reflexões sobre os grupos de que fazemos parte, nossa história, cultura o que somos e o que não somos. Daí a importância da metodologia da pesquisa qualitativa, da pesquisa-ação, da análise da produção e do sentir dos sujeitos, com uso de entrevistas semiestruturadas com familiares e funcionários da ONG, que nos permitiram captar dados que refutem ou confirmem estes elementos.

Souza (2000, p. 145-154) também coloca a questão do uso da arte como:

[...] um serviço humano profissional, que utiliza os meios artísticos, as imagens, o processo criativo e as respostas [...] aos produtos criados como reflexões do desenvolvimento, personalidade, habilidades, interesse, preocupações e conflitos do indivíduo. [...] Baseia-se em conhecimentos do desenvolvimento humano e teorias psicológicas, as quais são implementadas num amplo espectro de modelos de abordagem e tratamento, incluindo modelos educacionais, psicodinâmicos, cognitivos, transpessoais [...] favorecendo o autoconhecimento, o desenvolvimento de habilidade sociais, o controle de comportamento, a resolução de problemas, a redução da ansiedade, a colocação em meio à realidade e aumento da autoestima.

Para introduzir e entender melhor como e se essa contribuição é interessante, ressaltamos inicialmente a visão de alguns estudiosos que já usam a arte no processo educativo.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa utilizada foi a da pesquisa-ação: um grupo de pessoas com Síndrome de Down reuniu-se com a pesquisadora, em atividades semanais, para efetivar uma aprendizagem em Artes Visuais, buscando assim novos conhecimentos e habilidades para lidar com o mundo à sua volta, repleto de cultura e de imagens, para cuja leitura das atividades pretendia contribuir aumentando o repertório dos sujeitos e instrumentalizando-os para uma maior integração ao mundo que os cerca.

Retomamos aqui Vygotsky (1984; 1987; 2003) que diz que o processo de internalização da cultura não é passivo, mas de transformação. Assim, quando as pessoas atribuem significado às ações de um indivíduo, isso lhe possibilita significar suas próprias ações, desenvolvendo a capacidade da utilização dos meios simbólicos de forma a torná-los intérpretes do mundo e comunicadores com os outros homens.

Foram utilizados elementos da proposta de ensino de Artes de Ana Mae Barbosa: buscou-se introduzir conceitos importantes e estratégias para a leitura de imagens, apresentaram imagens da história da arte, treinaram a leitura e investigação dessas imagens em diversos momentos e experienciaram a realização de atividades e a produção das próprias imagens em diversas linguagens da arte.

Segundo Barbosa (2007, p. 23), o fazer e o ver Arte são processos importantes para a sobrevivência no mundo cotidiano, pois elaboram a habilidade de partir do conhecido para “modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade”.

Conforme descrito, o planejamento inicial previsto para oito encontros acabou se estendendo para vinte e cinco, pois foi preciso respeitar o tempo necessário para a assimilação dos conteúdos apresentados ao grupo. O critério utilizado para delimitar o número de encontros realizados foi esse respeito ao tempo que o grupo necessitou. Assim, manteve-se a programação de conteúdos e atividades e o processo durou até a efetivação desses. Refere-se, nesse momento, Larrosa (2004, p. 160) que discorre sobre a experiência, e a importância de uma outra forma de vivê-la ao propor:

Suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os dados da pesquisa foram apresentados em quatro eixos. Observou-se o critério de ordenação cronológica das atividades na delimitação dos eixos: o primeiro eixo coincide com o primeiro grupo de atividades, e sucedendo-se o segundo, o terceiro e o quarto eixo com as atividades finais.

1º Eixo: Desenho e Contação de História.

2º Eixo: Tópicos sobre a Arte.

3º Eixo: Colagem e Pintura.

4º Eixo: Filmagem e Fotografia.

Posteriormente foram analisados utilizando-se elementos do método da Análise de Conteúdo, conforme os pressupostos de Bardin (1977). A análise de conteúdo pode ser entendida como:

[...] um conjunto de técnicas e procedimentos de análise das comunicações visando obter, por meios sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (BARDIN, 1977, p. 37).

Para esta análise dos dados e conforme as etapas do método de Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977), efetivamos a leitura e análise minuciosa do material coletado, definição das categorias de análise e interpretação. Nessa pesquisa foi adotado o procedimento de categorias definidas “a priori”, ou seja, previamente delimitadas, a partir da leitura minuciosa do material coletado.

A análise de dados foi realizada observando duas categorias: aprendizagens significativas e interação grupal. Estas categorias são analisadas com base na produção verbal, visual e na interação entre professora-pesquisadora-mediadora e participantes entre si. As categorias e as subcategorias foram divididas tanto a partir da análise de dados, quanto do aporte teórico de Vygotsky, e suas aplicações na arte e no ensino da arte.

As categorias e suas respectivas subcategorias, definidas para análise de dados são:

Categoria 1: Aprendizagens significativas

Tomamos como aprendizagens significativas as que envolvem observação, atenção, percepção, intelecto, sensibilidade e imaginação, levando à mobilização do participante. São atividades que possuem significados para os participantes e, a partir destes, pode-se delimitar um sentido para as mesmas.

Subcategorias

1. Observação e atenção particularizada durante os encontros.
2. Participação personalizada nas atividades.
3. Apreensão pessoal de conteúdos.
4. Produção visual de cada participante.

A análise de cada subcategoria contempla aspectos positivos e as dificuldades encontradas.

A aprendizagem significativa é uma aprendizagem que possui significados e delimita sentidos. Ou seja, o processo de apropriação do conhecimento exige que uma necessidade do sujeito seja respondida, mobilizando-o e criando um sentido de aplicação a uma nova situação, o que mostra que a aprendizagem se efetivou. Deste entendimento resultam as subcategorias que consideram as particularidades e apropriações de cada membro do grupo.

Outra contribuição importante de Vygotsky (1984, 1997, 2003) e que podemos tomar para entender o processo de aprendizagem em arte, trata das formas de ligação entre imaginação e realidade. Essas formas vão desde a ligação pura entre experiências anteriores e materiais experienciados do mundo real, passando pelo envolvimento da imaginação e da emoção para chegar à vinculação entre emoção e conhecimento.

Retomamos então Freitas (2011, p.50-51), que diz sobre a aprendizagem que, “quanto melhores forem os estímulos à imaginação em uma criança, melhores oportunidades para conhecer o mundo serão configuradas”.

Se a aprendizagem significativa atende às necessidades e possibilidades do sujeito aprendiz, ela efetiva a internalização das experiências e vivências e a interação entre o mundo externo e interno ao indivíduo. Neste contexto, a mediação docente é essencial e se efetiva, conforme Vygotsky, pelo uso dos instrumentos e signos. Ao selecionar o instrumento o professor visa determinar um objeto, utilizando-o como objeto social que mediará a relação do estudante com o mundo; e os signos são orientados para o próprio sujeito, para o seu interior, auxiliando nos processos psicológicos conforme Oliveira (1997, p. 26-30).

Outro elemento destacado neste estudo, referente à formação da identidade e ampliação de desenvolvimento pessoal, se dá quando ocorre um processo de transformação de atividades externas e funções interpessoais em atividades internas e intrapsicológicas, ainda segundo Oliveira (1997, p. 38).

Neste contexto a significação da aprendizagem é presente, pois o aprendiz não se torna um ser inerte que apenas recebe algo de fora, isoladamente, mas um sujeito que realiza trocas com os indivíduos e o meio, atuando como sujeito ativo, capaz de um fazer, reconstruindo o objeto de estudo nesta relação (REGO, 1995, p. 98).

Essa é uma situação de aprendizagem que garante ao sujeito um acesso ao mundo cultural, de modo progressivo na apropriação e internalização, quando se efetiva o mecanismo da mediação semiótica, que opera como um conversor, com a reconstrução dos sinais do mundo externo para o mundo interno, do cérebro. Assim, a mediação semiótica possibilita ao sujeito a apropriação da cultura para a interpretação e comunicação pela internalização do plano social para a subjetividade e vice-versa.

Categoria 2: Interações grupais

Nesta análise de dados, as interações grupais estão fundamentadas no aporte teórico de Vygotsky e as subcategorias delimitam a categoria nesta pesquisa. Para o autor, o conhecimento ocorre em interação social e o próprio sujeito constrói-se como tal nas interações que estabelece com o grupo, com a sociedade e com a cultura. Supõe a existência de cooperação, da mediação, que se dá entre os membros de um determinado grupo. Enquanto membro de um grupo cada um interfere nas experiências e vivências dos demais, sendo que a reciprocidade é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. As produções visuais grupais permitem a observação das três primeiras subcategorias na prática, bem como das ações combinatórias entre imaginação e realidade.

Subcategorias:

1. Interação grupal na realização das atividades.
2. Cooperação com os colegas do grupo.
3. Acolhimento das manifestações de todos os membros do grupo e socialização de conteúdos apreendidos.
4. Produções visuais grupais.

Assim, neste tópico, foram analisados e interpretados os dados coletados ao longo dos encontros, observando-se o agrupamento em quatro eixos. A análise e a interpretação dos dados foram feitas verificando-se as subcategorias em conjunto, mas essas são excludentes, ou seja, em uma mesma expressão, uma subcategoria de cada categoria poderá aparecer somente uma vez, adotando-se aquela que mais se evidencia. Observa-se que, com a análise conjunta, em alguns momentos e para uma mesma expressão, manifestam-se subcategorias das duas categorias, o que consideramos pertinente segundo o aporte de Vygotsky, já exposto na revisão de literatura. Durante a análise, em alguns momentos são estabelecidas relações com estes conteúdos revisados no início desta dissertação.

São considerados na análise processos perceptivos e imaginativos que possibilitaram ao grupo constituir-se como tal, e que são também reveladores de aprendizagem.

Conforme já citado na revisão de literatura, no ensino de arte há elementos fundamentais: exploração do pensamento divergente, mobilização para construção de percursos e formas de expressão e criação, considerando, conforme Pereira (1982), a arte como um campo aberto, e conforme Cavalcanti (1995), dando ênfase à mobilização interna, disponibilidade para lidar com limites e limitações do outro, o que as subcategorias 2.1, 2.2 e 2.3 explicitam.

Observou-se que, na vivência e coleta de dados com o grupo participante, as categorias de análise propostas ocorreram simultaneamente. No momento de análise, ao retomar dados e revisão de literatura, constatou-se que essas categorias são mutuamente dependentes para a compreensão do processo aqui narrado. Importa esclarecer que, na pesquisa, a interação grupal é tomada como interação social.

Ao estudar a interação grupal, retomamos Vygotsky, que pontua a vida humana como um ato cultural desde o nascimento, associado às condições sociais de existência, restritas ou ampliadas, e a bens sociais e materiais aos quais os sujeitos tem acesso, possibilitando o que ele denomina “equipamento neurológico e genético da espécie” (PINO, 2005, p.153). No entanto, segundo Vygotsky, tornar-se ser humano dependerá da participação desse mesmo sujeito no mundo social, num avanço progressivo, através do mecanismo de mediação semiótica (utilização dos meios simbólicos para interpretar e comunicar-se com o mundo), conforme a revisão de literatura.

O grupo de trabalho que viveu a experiência deste processo tinha convivência anterior e estava integrado, trabalhava concentrado e com disponibilidade. A cooperação nas atividades em grupo era comum, embora pudessem ocorrer divergências pontuais. O clima interacional foi objeto de mediação, com sensibilidade para perceber e respeitar o outro, uma vez que a emoção interage entre a junção imaginativa e a realidade, gerando impressões, ideias e imagens, que, segundo Freitas (2011, p50-51) são rememoradas ao longo da vida, sendo referência para a mesma.

Na interação grupal, a mediação se dá entre os sujeitos do processo. Os participantes se encontravam em diferentes níveis de desenvolvimento. Conforme Vygotsky, o “nível de desenvolvimento real” (o que a pessoa é capaz de fazer sozinha) pode ser ampliado em contato com o outro ou com o elemento mediador nesse nível denominado “nível de desenvolvimento potencial”. Ou seja, o que a pessoa é capaz de executar sozinha, se amplia com a mediação. Os objetivos de aprendizagens deram suporte para esse processo mediador, como iremos pontuar na descrição de cada um dos eixos.

Vygotsky destaca dentro do processo de desenvolvimento a importância da zona de desenvolvimento proximal, área onde ocorre o contato com o meio social, os objetos e significados, em que as funções e aptidões estão em processo de ampliação. É nesse contexto que as atividades de inclusão socioeducativa se operacionalizam, ao colocar os indivíduos em contato com outros membros do grupo, de níveis de desenvolvimento variados, levando ao reconhecimento de si, do outro e ao reconhecimento da alteridade (FREITAS e ANASTASIOU, 2009, p. 4).

Na análise de dados percebemos a importância da interação social e da cultura nesse processo de aprendizado pretendido. Nos dados analisados observamos, no início, uma maior incidência da categoria 1 (aprendizagens significativas), caracterizada entre outros aspectos pelo fato de ocorrer por movimentos individuais em direção à aprendizagem. No decorrer das atividades percebemos cada vez mais a incidência da categoria 2, de interações grupais, demonstrando que o grupo começa a interagir e construir, em conjunto esses novos conhecimentos. Ao final existe uma volta da incidência da categoria 1 revelando que, durante o processo, individualmente e em grupo, houve aprendizagem, como podemos observar na tabela abaixo que demonstra a porcentagem das manifestações de cada categoria encontradas em cada eixo (ou grupo de atividades) descrito.

As duas categorias de análise, aprendizagens significativas e interações grupais, aparecem nos 4 eixos. Pôde-se verificar que a categoria “aprendizagens significativas” aparece com maior incidência no primeiro eixo “desenho e contação de história”, e no quarto eixo, “tecnologia e fotografia”.

No segundo eixo, “tópicos sobre arte” as duas categorias se igualam e, no terceiro eixo, “colagem e pintura”, a segunda categoria de interações grupais apareceu com maior incidência. No início da coleta de dados, cada membro do grupo mostrou-se de modo particularizado, tanto nos desenhos, quanto nos diálogos, mobilizado pelas atividades e conversas com a pesquisadora. Durante as atividades as duas categorias se igualam, revelando maior interação do grupo, o que se amplia ao longo das atividades do terceiro eixo. Já no quarto eixo, o manejo do equipamento requer habilidade pessoal, aumentando a incidência da categoria 1.

Pôde-se observar a porcentagem do aparecimento de cada subcategoria no 1º eixo. Percebemos que, inicialmente existe uma maior concentração das subcategorias pertencentes à categoria 1, de aprendizagens significativas, que é reveladora de movimentos de aprendizagens individuais.

Foi possível perceber que houve aumento na manifestação da categoria 2 de interações grupais, chegando a igualar com a categoria 1 de aprendizagens significativas. Isso ocorreu porque os indivíduos começam a socializar suas percepções com o grupo.

As manifestações das subcategorias pertencentes à categoria 2 de interações grupais, superam as da categoria 1 de aprendizagem significativa. Atribui-se essa mudança também ao fato de que a proposta de trabalho no 3º eixo foi em grupo. Assim, embora no momento de recolhimento de imagens os participantes trabalhem concentrados e individualmente, em seguida foram realizar as colagens em conjunto.

Percebemos novamente um aumento da manifestação das subcategorias pertencentes à categoria 1 de aprendizagens significativas. Neste momento da coleta de dados, ao fazermos uma retomada das atividades com os participantes, em vários momentos aparece a subcategoria 1.3 de apreensão de conteúdos, superando o aparecimento de todas as outras subcategorias neste 4º eixo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pontuamos novamente que essa pesquisa foi realizada em uma ONG, cuja missão é proporcionar possibilidades de aprimoramento e interação para pessoas com Síndrome de Down em idade não escolar. Assim, foi possível efetivar o processo de aprendizagem pretendido, com pessoas em idade adulta, que apresentam essa síndrome e que se reúnem diariamente no espaço dessa instituição. A ONG ofereceu o espaço e apoio à pesquisa na figura de seus representantes.

Percebemos, também, a importância da motivação do grupo para a efetivação da aprendizagem. No caso desta pesquisa, observamos que o grupo mostrou-se inicialmente bastante motivado com a utilização da história. O lúdico (*ludo* do latim *ludus* significa “jogo, brinquedo”) parece atrair e encantar as pessoas. É uma ligação com a cultura e movimenta a imaginação abrindo pontes para novos conhecimentos.

Buscou-se iniciar uma nova maneira de olhar para a estética das imagens e de produzi-las. Depois de buscar nas imagens apresentadas o que estava escondido, procurou-se no seu entorno o que poderia ser bonito, ser interessante para o olhar e que estava camuflado no ambiente, nas pessoas e nos objetos.

A coleta de dados foi gravada em vídeo, como relatado anteriormente. Isso gerou um material extenso e rico utilizado na análise de dados. No entanto, devido ao tempo existente para a efetivação da pesquisa de mestrado, foram realizadas escolhas dentro do material coletado. Assim, embora esta etapa da pesquisa se encontre concluída, os dados e estudos pontuam possibilidades de trabalho com outras análises e desdobramentos futuros.

Um caminho possível parece ser fortalecer a confiança em si mesmo, em sua capacidade de realizar coisas novas, de aprender, de perceber, significar, realizar e refletir para enfrentar as situações. Parecem abertos a essas experiências, mas existe ainda uma zona de insegurança na qual estão atuando.

Além disto, destaco o contínuo, progressivo e eficaz processo de orientação, o desafio das aprendizagens feitas e sistematizadas, além da síntese aqui apresentada, que conforme citado, não significa fechar, acabar um trabalho, mas sim pontua possibilidades de trabalho com outras análises e desdobramentos futuros.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação e diferentes conceitos de criatividade**. In: ZANELLA, Andréa Vieira; COSTA, Fabíola Cirimbelli Búrigo; MAHEIRIE, Kátia; SANDER, Lucilene; DA ROS, Sílvia Zanatta. (Org.). **Educação Estética e Constituição do Sujeito: Reflexões em Curso**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007, v., p. 23-28.

BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.

CAVALCANTI, Zélia (org). **Arte na sala de Aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREITAS, Neli Klix; ANASTASIOU, Helene Paraskevi. **Desenho e Inclusão Sócio-educativa: Diálogos com a Arte**. In:

Anais VI Fórum de Pesquisa Científica em Arte, p. 4, 2009
<http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/Forum/anais-vi/08HeleneAnastasioueNeliFreitas.pdf>. Acesso em: 11 out. 2011.

FREITAS, Neli Klix; TEIXEIRA, Rosanny Morais. Linguagem e Desenho: formas de comunicação e de expressão do pensamento em pessoas com síndrome de Down e com autismo. In: FREITAS, Neli Klix; RAMALHO, Sandra Regina; NUNES, Sandra Conceição. **Proposições Interativas III: Arte, Pesquisa e Ensino**. Florianópolis: UDESC, 2011.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

KRAMER, S. ; LEITE, M. I. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio- histórico** / Martha Khol de Oliveira. São Paulo: Scipione, 1997.

OSTROWER, Faya. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigostki**. São Paulo: Cortez, 2005.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, Álvaro N. **As Duas Faces de Apolo: a íntima relação entre a medicina e as artes**. Salvador: casa da qualidade, 2000.

SZPIGEL, Mariza. Artes em classes da pré-escola. In: Cavalcanti, Zélia (org). **Arte na sala de Aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Art y Imaginación in Infanzia**. Madrid: Akal, 2003.

VYGOTSKY, L. S. Los Problemas Fundamentales da la Defectologia. In: **Obras Escogidas V**. Madrid: Visor, 1997.

Docente do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UFRB, Mestre em Ensino das Artes Visuais.

Graduando no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, como parte do 1º ciclo de formação em Enfermagem, no Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UFRB. Bolsista do programa de monitoria da UFRB.