

Ensino de arte no universo autista e o pensamento de Walter Benjamin na relação entre educação e arte

Lorena Barolo Fernandes¹

Anita Schlesener²

Resumo: Este artigo conceitua e caracteriza O Transtorno do Espectro Autista (TEA), tanto numa revisão de literatura que mostra um longo caminho da ciência para a compreensão desta síndrome quanto em um enfoque do ensino de arte neste universo como meio de contribuir para a inclusão desses indivíduos. Dá ainda destaque ao pensamento de Walter Benjamin na relação entre Educação e Arte.

Palavras-Chave: Arte; Educação; Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Abstract: This article studies and characterizes the Autism Spectrum Disorder (ASD) either in the study of literature which points out his long path from science to knowledge concerning this syndrome, or in art teaching in those individual inclusion. It also focuses Walter Benjamin's writings on the teaching of art in its relation between education and art.

Keywords: Art; Education; Autistic Spectrum Disturb (ASD)

Este artigo é resultado de estudos e reflexões a partir da coordenação do Projeto de Extensão Universitária entre a Faculdade de Artes do Paraná - FAP e a Escola de Educação Especial Alternativa, em Curitiba, Paraná. O projeto foi desenvolvido dos anos de 2002 a 2006, com o objetivo de desenvolver oficinas de Artes Visuais para o atendimento na modalidade da Educação Especial. Como amostragem, trabalhou-se com alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse percurso teve o seu aprofundamento no Mestrado em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná.

¹ Doutoranda em Educação – Universidade Tuiuti do Paraná – UTP; Mestre em Educação - Universidade Tuiuti do Paraná – UTP; Especialista em Educação Pré-Escolar; Professora em Tridimensional no Departamento de Artes Visuais – Faculdade de Artes do Paraná.

² Doutora em História – Universidade Federal do Paraná – UFPR; Professora do Programa de Pós-Graduação – Universidade Tuiuti do Paraná – UTP.

Neste artigo estuda-se a conceituação e a caracterização do Transtorno do Espectro Autista (TEA); do Ensino de Arte no universo autista e do pensamento de Walter Benjamin na relação entre Educação e Arte. Tais conteúdos serão aprofundados por considerá-los essenciais à compreensão desse transtorno. Propõem-se ainda reflexões sobre o ensino de arte nesse contexto. A metodologia utilizada partiu da caracterização do campo e da coleta de dados no desenvolvimento das oficinas. Ela foi complementada com o aprofundamento teórico de artigos e obras revisados sobre a temática.

Conceituação, caracterização do Transtorno Do Espectro Autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) instiga a organização de muitos estudos, projetos e discussões sobre as verdadeiras possibilidades de ação e de intermediação junto a essa população. Porém, há de se apontar que determinadas propostas com retornos positivos para alguns indivíduos podem não atingir os mesmos resultados para outros com as mesmas características.

Na revisão de literatura encontra-se um longo caminho que a ciência vem traçando para a compreensão desta síndrome, mas ainda falta uma conclusão mais concreta. Nenhum modelo teórico, por si só, explica de forma abrangente e satisfatória a complexidade da síndrome. Para Bosa (2002, p.37), “o autismo é uma síndrome intrigante porque desafia nosso conhecimento sobre a natureza humana. Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento e nosso próprio desenvolvimento”. E nesse sentido, a autora complementa que para as pessoas, “falar e ouvir uma outra linguagem é criar oportunidades de troca e espaço para os nossos saberes e ignorância”. (*Ibid.*)

A origem da palavra “autismo” é citada por Orrú (2009, p.17) como “uma palavra de origem grega (*autos*) que significa por si mesmo. É um termo usado dentro da psiquiatria para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados ao próprio indivíduo”. Em 1943, Kanner, psiquiatra austríaco, foi o primeiro a publicar uma investigação sobre a patologia. Ele discordava de Bleurer, outro psiquiatra, que em 1911 introduziu o termo “autismo” para designar a perda de contato com a realidade, mais do que o contato afetivo, defendido por Kanner.

Em seu levantamento Orrú (*Ibid*) ressalta que Léo Kanner descreveu a dificuldade dos autistas no contato com os indivíduos: desejo obsessivo por certas coisas e objetos, rotina nas situações, alterações na linguagem e mutismo, o que leva aos déficits na comunicação interpessoal. Já, para Kanner, a natureza básica do autismo estava ligada à

esquizofrenia³ O autismo infantil poderia, com efeito, ser uma manifestação precoce da esquizofrenia. Mais tarde, ele passou a se referir ao autismo como uma psicose⁴, revisou várias vezes os seus estudos sobre o autismo, por ter sentido a necessidade do aprofundamento sobre o entendimento do fenômeno em nível biológico, psicológico e social. No ano de 1973, ele propôs que novos estudos fossem realizados através da bioquímica.

Recentemente, o pesquisador Philip Landrigan (2010), diretor do Departamento de Medicina Preventiva do *Mount Sinai School of Medicine*, em Nova York, vinculou o autismo à exposição ambiental antes do parto. Nesse estudo o pesquisador relata que existe alta probabilidade de que muitos produtos químicos tenham a capacidade de causar lesões ao cérebro em desenvolvimento e de produzir distúrbios neurológicos de desenvolvimento. Com tal estudo, o que Kanner suspeitava em 1943 torna-se um indicativo de que uma causa possível seja também a de que o autismo e outras doenças resultam em parte do impacto de produtos químicos como chumbo, mercúrio, álcool etílico. A talidomida, misotropol e outros presentes no meio ambiente podem enfim causar danos ao cérebro em formação. Como se percebe, as definições e as classificações sobre o autismo foram se multiplicando. Para não se precisarem estender todas as teorias que ligam o autismo às causas determinantes, algumas são necessárias relatar.

A definição do TEA da *American Society for Autism* – ASA (Sociedade Americana de Autismo), desenvolvida e aprovada em 1977 por uma equipe de profissionais reconhecidos pela comunidade científica mundial, é resumidamente:

inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave durante toda a vida. É incapacitante e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida. Acomete cerca de cinco entre cada dez mil nascidos e é quatro vezes mais comum entre meninos que meninas. É encontrada em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social.

Não se consegue até agora provar nenhuma causa psicológica no meio ambiente dessas crianças que possa causar a doença.

Os sintomas são causados por disfunções físicas do cérebro, verificados por anamnese ou presentes no exame ou entrevista com o indivíduo. (GAUDERER, 1993 p.3)

³ Critérios DSM IV F20 - Esquizofrenia. Sintomas Característicos: Pelo menos dois dos seguintes, cada um presente por um espaço significativo de tempo durante um período de um mês (ou menos, caso tratado com êxito): delírios, alucinações, fala desorganizada, comportamento totalmente desorganizado ou catatônico, sintomas negativos como embotamento afetivo, alogia ou avolição.

⁴ A característica essencial do Transtorno Psicótico Breve é uma perturbação que envolve o início súbito de pelo menos um dos seguintes sintomas psicóticos positivos: delírios, alucinações, discurso desorganizado (por ex., descarrilamento ou incoerência frequentes), ou comportamento amplamente desorganizado ou catatônico (Critério A).

De acordo com os critérios internacionais para o diagnóstico do autismo após as revisões das edições, tem-se no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM - IV) - Associação Americana de Psiquiatria (APA), o autismo como um transtorno Invasivo do Desenvolvimento representado por danos graves e agressivos em várias áreas do desenvolvimento:

Esses transtornos são caracterizados por severos déficits e prejuízo invasivo em múltiplas áreas do desenvolvimento e incluem prejuízo na interação social recíproca, prejuízo na comunicação e a presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas. (DSM IV, 2000, p.38)

E para a CID - 10 (Classificação Internacional de Doenças), o Autismo Infantil é um Transtorno global do desenvolvimento caracterizado por:

A) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes de três anos, e B) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo, fobias, perturbações de sono ou da alimentação crises de birra ou agressividade. (autoagressividade) F84.0 (CID 10, 1997, p. 367)

Portanto, estas caracterizações referem-se às anormalidades no funcionamento global do indivíduo com prejuízo severo e incapacitante, em diversas áreas do desenvolvimento, podendo variar em grau de acometimento.

Ao se deparar com indivíduos com TEA, todas as iniciativas parecem se congelar, tamanho é o distanciamento em que eles se encontram. É um mundo fechado, não há diálogo, não há contato corporal, não há simbologia, são indivíduos especiais. Gauderer (1993) confirma as impressões obtidas neste cotidiano, um dos mais renomados estudiosos nesta área: segundo o autor, o TEA é a síndrome mais trágica, a que causa maior perplexidade e gera o maior tumulto emocional. Diante dele, qualquer indivíduo fica perplexo e se sente impotente.

Para Gauderer (1993, p.4), “os sintomas apresentados pelos diagnosticados com TEA são causados por disfunções físicas do cérebro”. Há hoje outras teorias para estas causas, mas os sintomas continuam se manifestando igualmente e incluem:

1. Distúrbios no ritmo de aparecimento de habilidades físicas, sociais e linguísticas. 2. Reações anormais às sensações. As funções ou áreas mais afetadas são: visão, audição, tato, dor, equilíbrio, olfato, gustação e maneira de manter o corpo. 3. Fala e linguagem ausentes ou atrasadas. Certas áreas específicas do pensar presentes ou não. Ritmo imaturo na fala, restrita compreensão de ideias. Uso de palavras sem associação com o significado. 4. Relacionamento anormal com objetos, eventos e pessoas. Respostas não apropriadas a adultos ou crianças. Objetos e brinquedos não usados de maneira devida. (Ibidem)

Outros autores que escrevem sobre as mesmas características apresentadas pelos indivíduos com TEA são Coll, Marquesi e Palácios. Eles afirmam que “a solidão, a incapacidade ou a dificuldade de relação é considerada a raiz essencial do transtorno” (2004, p. 242).

As dificuldades dos autistas de “compartilhar o mundo”, assim como os seus transtornos qualitativos da relação e suas deficiências comunicativas foram explicadas na última década do século XX, recorrendo-se a dois conceitos que correspondem a tradições diferentes e ênfases teóricas distintas no estudo dos fundamentos da interação humana: as noções de intersubjetividade⁵.

São dois enfoques historicamente opostos na explicação do quadro: para o primeiro, o autismo seria essencialmente um transtorno das pautas de relação afetiva. Essa foi a formulação original de Kanner (1943) e Asperger (1944). No segundo enfoque, o autismo é considerado como um transtorno cognitivo. A alteração de uma capacidade cognitiva muito essencial: a de atribuir mente e inferir os estados mentais dos indivíduos.

Ainda segundo esses autores Coll, Marquesi e Palácios (2004), essa dupla face afetiva e cognitiva dos fundamentos das anomalias de relação dos indivíduos autistas só se explica adequadamente a partir da perspectiva ontogenética, na qual processos de “interferência fria” são em si mesmos derivados de formas de cognição “emocionalmente envolvidas” nas interações dos bebês com os indivíduos e as coisas.

Uma terceira teoria, mais recente, que abre espaço para se acreditar numa possível revolução de tratamentos com autistas, são os chamados neurônios-espelho. Os cientistas italianos Giacomo Rizzolatti, Vittorio Gallese e Leonardo Fogassi (2000 apud PERES, J.; NASELLO, A. 2006, p.56) da Universidade de Parma, relatam a existência desses neurônios em nosso córtex cerebral. Eles são responsáveis pela imitação dos movimentos mais primitivos como, andar, bocejar, sorrir dentre outros. Essa pesquisa tenta explicar uma falha nesses neurônios nos autistas. Tal defasagem impede que

⁵ (TREVARTHEN, AITKEN, PAPOUDI e ROBARTS, 1996; HOBSON, 1993) e Teoria da Mente (BARON-COHEN, LESLIE e FRITH, 1985; FRITH, 1991; BARON-COHEN, 1993).

crianças aprendam com a imitação, o que gera uma limitação na aprendizagem e nos relacionamentos sociais.

Com efeito, na ausência desse elemento fundamental para a aprendizagem e na falta de se dar sentido aos objetos e aos outros, na falta de comunicação e de imaginação sem a compreensão das interações sociais, além da ausência do importante jogo simbólico que Vigotski chama de “zona de desenvolvimento proximal” e de permitir o “deságue” e a expressão simbólica das emoções, pode-se compreender as dificuldades de aprendizagem do autista.

Ensino de arte no universo autista

Com um olhar sobre as diversidades que envolvem atualmente o fenômeno educativo em que a educação especial começa a ganhar seu espaço, Azevedo (2007) retoma a atitude filosófica de estranhamento que a educação deve tomar e escreve:

A atitude de estranhamento pode ser definida como uma abertura para lidar com a novidade, o desconhecido. O inesperado, o descontínuo do objeto que queremos conhecer, elaborando sobre o mesmo um olhar mais crítico e criativo, diferente do habitual. (AZEVEDO, 2007 apud BARBOSA, 2007, p.95)

Para este autor, compreender e saber se relacionar com a diversidade, como um dos fundamentos para uma concepção de educação mais crítica é fundamental neste aspecto, cabe a este contexto. Para Barbosa (2004, p.48), “a arte para nos permitir a tolerância à ambiguidade e à exploração de múltiplos sentidos e significações”. E continua afirmando que “esta dubiedade da Arte a torna valiosa na Educação. Arte não apresenta nem certo e nem errado; tem o mais ou menos adequado, o mais ou menos significativo, o mais ou menos inventivo” (Ibid., p.48). Na vida humana a Arte é um fator importante, pois possibilita o acesso a dimensões que não são reveladas pela lógica e nem pelo pensamento discursivo, proporciona experiências para o sentir humano.

Para Duarte Jr. (1995), a importância da arte está alicerçada em algumas funções. Ele afirma que a primeira função cognitiva ou pedagógica da arte se evidencia ao ser apresentada a nós pelos acontecimentos ligados à esfera dos sentimentos, que não são acessíveis ao pensamento discursivo. Diz ainda que por meio dessa mesma arte somos levados a conhecer nossas experiências vividas, que escapam à linearidade da linguagem. Na segunda função, ele destaca que o desenvolvimento da imaginação também a

libertação de uma possível prisão imposta pelo pensamento rotineiro faz da arte um fator de descoberta. Outro ponto que Duarte Jr. ressalta sobre a arte é que ela é caminho para que se conheçam os sentimentos, além de ser um canal para o desenvolvimento e a educação da pessoa.

Mas o autor não para por aí, ele ainda acrescenta em relação à arte que ela amplia e combina em diferentes modalidades os sentimentos propostos pela experiência estética. Para a quinta função, Duarte Jr. esclarece ser a arte

a oportunidade que ela nos oferece para sentir e vivenciar aquilo que, de uma forma ou de outra, é - nos impossível experienciar na vida cotidiana. E isto é a base para que se possam compreender as experiências vividas por outros homens. (DUARTE JR., 1995, p. 103)

Continuando nessa seara da análise de Duarte Jr., o sexto fator que se apresenta é o de que o indivíduo pode vivenciar o “sentimento da época” quando ele mantém contato com a produção artística de seu tempo e de sua cultura. Dessa forma, esse indivíduo participa daquela mentalidade comum aos seus contemporâneos. Completando essa sexta função, a sétima aponta para o acesso do indivíduo a uma “visão de mundo” pertinente a outros povos.

Por fim, como oitavo fator pedagógico da arte, Duarte Jr. escreve que se deva considerar o elemento utópico envolvido na criação artística:

A utopia diz sempre respeito a respeito à proposição daquilo que (ainda) não existe. Constitui-se em elemento importante dentro de uma sociedade na medida em que significa um projeto, um desejo de transformação, que permite dirigir o olhar para direções até então insuspeitadas. (Idem)

Nessas funções escritas pelo autor encontram-se relações de como a Arte educa. Tais relações são estabelecidas entre o racional e o sensível, o conhecimento do mundo, para a formação de aspectos sensoriais e cognitivos no indivíduo. Mas para a criança, esses fatores mencionados anteriormente ainda não aparecem de uma forma significativa. A Arte se apresenta, mas como ação e experimentação do fazer, um processo lúdico de descobertas. E no universo autista as respostas a essas vivências se evidenciam por meio da expressão de um olhar, de um movimento corporal, de um gesto e na relação estabelecida com o material envolvido na atividade artística. Esses sinais sensíveis e subjetivos transmitidos abrem espaço para uma possível comunicação alternativa.

No processo de conhecimento do mundo realizado por meio da ciência e da pesquisa cabe aos educadores, pesquisadores, a ação realmente participante em prol de uma sociedade mais justa e solidária. A Educação e a Arte com seu poder de alargar a imaginação e refinar os sentidos podem realizar mudanças significativas nos olhares, em direção a novas percepções sobre o mundo. E, segundo (FERREIRA, 2000, p.170), “o desenvolvimento humano se dá através de atos inovadores, de novas ideias, de novas formas sociais que despertam novas necessidades e abrem novas possibilidades de ação”.

Ao entrar em uma sala onde se encontram reunidos alunos com TEA, inicialmente o choque provocado pelo isolamento em que eles se encontram é muito grande. Entre os professores que têm contato, o desafio apresentado é encontrar alternativas possibilitadoras do favorecimento de alguma maneira da comunicação para a inserção desses indivíduos em seu meio. Desde o nascimento, indivíduos que se inserem nos ditos parâmetros normais de desenvolvimento estabelecem vínculos de contato, de afetividade e de descobertas naturais no universo que os rodeia. O meio se torna fator principal para as relações, e a linguagem se torna imprescindível para a comunicação do sujeito com o mundo exterior.

A inserção do indivíduo num determinado ambiente cultural é parte essencial de sua própria constituição enquanto pessoa. É impossível pensar o ser humano privado do contato com um grupo cultural, que lhe oferecerá os instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas tipicamente humanas. (VIGOTSKI apud OLIVEIRA, 1997, p.78)

Como destacou Vigotski (1997), para o desenvolvimento humano, o processo de apropriação por parte do indivíduo das experiências presentes em sua cultura, é extremamente relevante. O acesso aos recursos oferecidos pela sociedade, pela cultura, pela escola, pelas tecnologias, influencia de forma determinante os processos de aprendizagem da pessoa.

Mas a limitação dos indivíduos com TEA tende a se tornar uma barreira nesse acesso e talvez o fazer lúdico e mágico da Arte, cabendo aqui citar Eisner (1988 apud BARBOSA, 2002, p.92-93) “que nenhuma análise da arte ou justificativa de seu papel seria adequada se negligenciasse os prazeres da arte em si. A arte tem a capacidade mágica de mandar-nos à lua”. E este estudioso continua afirmando que “nenhum programa de artes desprovido deste tipo de experiência, ou que não abra as portas para estas experiências, realiza sua missão”.

Então a Arte poderá proporcionar a inserção deste indivíduo em ambientes ricos proporcionados pela cultura, para uma interação do homem com seu meio. Segundo Lownfeld⁶, “a expressão criadora infantil está relacionada principalmente com experiências subjetivas, tais como sensações corporais, sensações musculares e impressões táteis. O homem aprende através dos sentidos” (1961, p.115). A capacidade de ver, sentir, ouvir, cheirar e provar proporciona os meios pelos quais se realiza uma interação do homem com seu meio. Ora, a Arte oferece vivências sensoriais em atividades artísticas que podem contribuir com a inclusão do indivíduo com TEA em seu meio, dando oportunidades para que o seu cérebro seja estimulado e esse indivíduo possa por alguns instantes ser levado a perceber, do modo dele, o mundo que nos cerca. A compreensão da Arte é considerada pelo Ministério da Educação (Dez. 2002) “como linguagem e área de conhecimento, possibilitando o desenvolvimento global do ser humano e a relação inter e intrapessoal, na busca da identidade e do exercício da cidadania”. Esta será atendida nesse universo tão caótico, para as reconstrução de novos olhares, novas possibilidades, que possam eliminar barreiras.

Muitos estudos apresentam sistemas alternativos de comunicação ou sistemas para introduzir estratégias de comunicação. O objetivo mais destacado é de fomentar uma produção espontânea não verbal por parte do diagnosticado com TEA. Ora, sem o uso da palavra, a forma de comunicação com o autista deve ser individualizada, adaptada no nível de abstração individual. O que é significativo são as informações visuais e concretas. Segundo Rivière (2004), esses extensos estudos comprovam a necessidade dos educadores e reabilitadores apresentarem aos autistas, materiais que tenham significados para a comunicação, pois a tentativa de comunicação está embasada em significações não verbais.

Ora, à Arte, especialmente às Artes Visuais, cumpre esta tarefa quando utilizam nos seus caminhos os materiais próprios da sua ação: tinta, areia, massa, cola, papel e diversos estímulos táteis e visuais. Essa estratégia, própria do percurso da Arte, tornar-se lúdica e mágica porque o resultado é imediato e compartilhado pelo grupo.

Vários caminhos são percorridos, várias soluções são experimentadas, “num processo de ir e vir, um fazer /construir lúdico-estético que embora comparado a um jogo, tem a diferença de que esse jogo e suas regras são inventados enquanto se joga e por quem se joga” (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p.54). Por meio desse processo, a atenção da criança se volta para novas capacidades de exploração, essa possibilidade de explorar

⁶ Um dos primeiros autores a falar sobre o desenvolvimento da capacidade criadora.

é livre e faz com que a atividade se torne também livre e expressiva, num jogo de interação entre a criança, o meio e o adulto.

Citando Cattani (2002) sobre pesquisa em Artes, esta não é discurso, mas ato que se elabora através de gestos, procedimentos, processos, que não passam forçosamente pelo verbal e independem relativamente deste. Assim, pode-se pensar na contribuição das Artes Visuais para uma tentativa de inclusão de indivíduos tão isolados de seu meio.

Pensamento de Walter Benjamin na relação entre educação e arte

Os escritos de Walter Benjamin (1829-1940) instigam várias reflexões sobre a Educação, principalmente sobre o processo educacional na constituição da sociedade burguesa. Seu pensamento se insere no contexto político de 1930, a partir do qual se elaboram as advertências em relação à educação alemã, quando a formação infantil se tornava objeto do interesse do regime totalitário que se instaurava na Alemanha, como acentua Schlesener (2005, p.1) no seu artigo “O mundo da criança em alguns escritos de Walter Benjamin”.

Segundo a autora, a valorização da vida infantil passa a estar vinculada a uma nova leitura da história. Esta visa a retomar a tradição e a memória do que foi sufocado, reprimido no processo de constituição da modernidade que se baseia na vivência individual, na técnica e no trabalho fragmentado, na destruição dos vínculos com a cultura e com a natureza. Tudo isso é resultado da aplicação das técnicas modernas num contexto de dominação econômica e política.

No entendimento de Benjamin, o individualismo burguês da sociedade moderna tenta adaptar as crianças ao mundo adulto. A noção de infância em Benjamin não nos remete a condições naturais da estrutura humana, mas se apresenta como resultado de um processo histórico de formação de sociedades, e o mundo perceptivo da criança se enraíza e se confronta com o mundo histórico.

A criança, como o jovem que ainda não se adaptou às exigências do mundo adulto (do trabalho e da razão instrumental), está aberta à recepção das semelhanças sensíveis e sua formação individual se produz como aprendizado (e criação) do mundo. Assim, a experiência infantil da brincadeira, da expressão mimética e lúdica se constitui como o germen do novo que pode ser contraposto à experiência do adulto, adaptado às condições do mundo regido pelo modo de produção e de representação modernos. (SCHLESENER, 2009, p. 2)

Importa apontar que a visão da criança está centrada na atividade da fantasia. Ela se contrapõe à visão ordenada do adulto, cuja perda dos vínculos mais sensíveis de perceber o mundo ao redor e em si mesmo é o reflexo de uma sociedade centrada na produção, no trabalho, no mercado. Isso se revela cada vez mais desumano, a sensibilidade e a imaginação tão enraizadas na infância acabam se descaracterizando. Benjamin em seus escritos faz referência à “perda da experiência” que pode estar vinculada ao trauma causado pela Primeira Guerra Mundial. No entanto, ressalta também Schlessener que pode ser entendido como o “resultado de um processo histórico, que culminou na formação da percepção moderna do mundo, a partir de determinadas estruturas de trabalho e da aplicação generalizada da técnica para fins de exploração da natureza e dos homens” (2009, p.2).

Nessa perspectiva da experiência infantil lúdica e sensível, buscou-se a relação entre a Arte e a Educação configurada na filosofia de Walter Benjamin. Para ele, os artistas e as crianças encontram formas inspiradoras para procurar entender o mundo. E a verdadeira essência da educação encontra-se na observação:

À observação – e somente aqui começa a educação - toda ação e gesto infantil transforma-se em sinal. Não tanto, como pretendem os psicólogos, sinal do inconsciente, das latências, repressões, censuras, mas antes sinal de um mundo no qual a criança vive e dá ordens... Quase todo gesto infantil significa uma ordem e um sinal em um meio para o qual só raramente homens geniais descortinaram uma vista (BENJAMIN, 1984, p.86).

Dessa observação, dois pontos fundamentais podem ser levantados: 1) a criança é imperativa e seu conhecimento do mundo se produz como posse; 2) a criança interage com o mundo pela ação, que envolve todos os sentidos, com acento no tátil e no visual.

Segundo Benjamin, foi Konrad Fiedler nos seus *Escritos sobre Arte*, o primeiro a escrever que o pintor é um homem que observa com as mãos quando o olhar é tolhido e que ele transmite para a inervação receptiva dos músculos ópticos a inervação criadora da mão. Essa inervação criadora se corresponde com a receptiva, concebida como todo gesto infantil, cujo desenvolvimento se dá através das diferentes formas de expressão. A Arte se faz presente na vida da criança, seja por meio do brinquedo, seja por intermédio do desenho, da pintura, da escultura, da estória, da música, da dança, do teatro. Ela provoca o desenvolvimento da leitura do mundo e da expressão pessoal. E neste contexto cada criança (como o adulto no qual prevalece a razão) possui condições e modos de ver diferenciados, cabendo aos educadores “libertar os sinais infantis do perigoso reino mágico da mera fantasia e conduzi-los à sua execução nos conteúdos” (Ibidem, p. 86).

As Artes Visuais oferecem para a criança materiais lúdicos que podem levar a descobertas, conhecimentos, experimentação de possibilidades. Nos alunos com TEA, essas experimentações se tornam livres, pois não se espera um resultado, apenas se experimenta, sem se deter muito no significado. O que prevalece é o olhar e as mãos, em gestos espontâneos. Dessa aprendizagem podem-se identificar elementos explicativos em Benjamin (1984) para o qual o desempenho infantil é guiado não pela eternidade dos produtos, mas simplesmente pelo instante do gesto. Com efeito, o interesse espontâneo das crianças pelos resíduos dos trabalhos manuais dos adultos, demonstra que elas têm menos interesse em imitar os mais velhos do que em criar um mundo próprio. Elas preferem construir seus brinquedos; mas os adultos parecem tentar ignorar essa evidência.

A criança quer brincar e ressignifica o mundo e as coisas do mundo para atender a seus propósitos. E Benjamin (1984, p.64) pontifica: “Sem dúvida brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio”.

Também na leitura de Schlesener (2009, p.152), “a brincadeira da criança, portanto, se apresenta como um processo de criação e interpretação do mundo que, em outros momentos, se compara ao trabalho do artista”. Baudelaire (1993), retomado por Benjamin, acentuava que, assim como o artista, a “criança vê tudo como novidade; está sempre embriagada. Nada se parece mais com o que chamamos de inspiração do que a alegria com a qual a criança absorve a forma e a cor”. (Ibidem) Ainda retomando Baudelaire, este assevera que “a sensibilidade ocupa quase todo o seu ser”; ora, quando aliada ao impulso da curiosidade, a sensibilidade aflora e se expressa no “olhar fixo e animalescamente estático das crianças diante do novo, qualquer que seja ele”. (BAUDELAIRE apud SCHLESENER, 2009, p.152) As formas, as cores, as texturas dos materiais apresentados aos alunos com TEA, despertam essa mesma curiosidade. Alguns são capazes de passar vários minutos observando determinada cor e seus olhares indicam certa alegria, um contentamento que só se explica pela presença destes estímulos de formas e de cores.

Na sociedade moderna, o processo de conhecimento tornou-se a forma de produzir uma segunda natureza que nos afasta do mundo natural em razão da mediação da técnica. A criança, na brincadeira, mantém os elos, a natureza, e seus brinquedos são um processo de criação e de interpretação do mundo. Nesse universo lúdico onde a sensibilidade e a curiosidade comandam, a criança e a natureza se interagem no todo. Atraem também o olhar da criança os materiais que são os mais heterogêneos: pedras, madeira, papel, ossos, tecidos, argila que, para Benjamin (1984), representam nesse microcosmo os

materiais mais importantes já utilizados em tempos patriarcais remotos quando o brinquedo era a peça do processo de produção que ligava pais e filhos. As experiências com materiais refletem as conexões entre percepção, expressão e elementos inconscientes. Estas vivências com atividades artísticas proporcionam a experiência lúdica e o desenvolvimento de outras linguagens expressivas, essenciais nesse processo de educação. Em seu texto “Canteiro de Obras”, Benjamin escreve sobre a obsessão dos pedagogos pela psicologia que os impede de perceber que:

A terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças. Dos mais específicos. É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível. Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa (...) Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação (1984, p.77).

Nessas vivências proporcionadas pela cultura, a exploração realizada pela criança amplia a observação do mundo no qual ela está inserida, formando também seu próprio mundo das coisas. Essas breves observações nos permitem refletir sobre a experiência realizada com crianças com TEA, a fim de compreender a importância da Arte no processo de Educação.

A relação entre a percepção e a expressão na criança com TEA ainda representa um conhecimento subjetivo. Para a compreensão da importância de sua inserção no meio sociocultural e no mundo das coisas, é necessário um conhecimento sensível que ultrapasse a tentativa de conceituar o processo que ocorre nesse universo. Em Benjamin, a resposta da criança se dá por meio do brincar, linguagem simples da pura materialidade num universo lúdico e de magia, de prazer dos sentidos que deve também ser proporcionado aos indivíduos com TEA.

Quando escreve *Sobre uma cartilha*, Benjamin percebe a criança como um indivíduo inserido na história e numa cultura. Ele a entende como também criadora; por isso, o perigo da institucionalização do saber, em uma incessante perseguição de metas para conquistar o “saber” daquilo que o “adulto todo-poderoso exige”. Afinal, “(...) para a criança, o aprendizado como tudo mais, significa pela sua própria natureza uma grande aventura (...)”. (BENJAMIN, 1984, p.107)

E essa grande aventura deve ser sempre proporcionada à criança por meio de incentivo que possibilite o olhar sensível, através da percepção, do tátil, possa sempre incentivar e

garantir o processo da descoberta do mundo. Para Benjamin (Idem, p.109), “o universo do homem moderno parece conter aquelas correspondências mágicas em muito menor quantidade que o dos povos antigos ou primitivos. A questão é se se trata de uma extinção da faculdade mimética ou de sua transformação”.

A Arte possibilita o desenvolvimento de experiências significativas e causa uma nova percepção do mundo, uma forma sensível e criativa, com vistas a uma evolução da humanidade voltada para este olhar sensível. Ela permite ainda criar novos instrumentos de aprendizagem que valorizem aspectos educativos descuidados pelas metodologias mais racionalistas. De acordo com o autor Duarte Jr.,

hoje, todavia, na esteira dessa regressão sensível operada pela sociedade industrial, a questão é verificar-se o quão embrutecidos e toscos se encontram os sentidos humanos (por detrás desse “moderno” verniz de consumo e moda que os recobre) e tratar de sobre eles atuar, promovendo-lhes o crescimento e o desenvolvimentos mínimos para que se possa adentrar no reino da sensibilidade simbólica regido pela arte (2003, p. 26).

Cores, formas, texturas, odores precisam ser explorados de maneira diversa daquela que a vida moderna proporciona. Nesse contexto o resgate da simplicidade é primordial, pois como nos escreve em seu discurso sobre o colecionador “Desempacotando minha biblioteca”: “Crianças decretam a renovação da existência por meio de uma prática centuplicada e jamais complicada” (BENJAMIN, 1995, p.229).

Para Schlesener (2009), as considerações de Benjamin levam a repensar as atuais práticas pedagógicas e mostram como seria eficaz introduzir novas metodologias que “permitissem entender a educação como um processo que abrange toda a vida enquanto plena de contradições” (SCHLESENER, 2009, p.155). Nessa compreensão está inserido o universo autista. Ele faz percorrer um caminho que aponta para diferentes formas de perceber a vida e o mundo.

Considerações finais

As Artes Visuais podem contribuir com uma tentativa de inclusão de indivíduos tão isolados de seu meio, como os diagnosticados com síndrome TEA. A Arte apresenta-se como ação e experimentação do fazer, um processo lúdico de descobertas que não depende da comunicação verbal. Dentro dessa perspectiva, há a relação entre Educação e Arte, no pensamento de Walter Benjamin.

A partir de uma reflexão sobre as capacidades de aprendizagem infantil que se perdem no processo de educação moderno, com metodologias verbais e racionalistas, pôde-se acentuar a importância do lúdico e do sensível na aprendizagem de alunos especiais. As crianças estão ligadas ao mundo natural que atrai seu olhar para os materiais mais heterogêneos: terra, areia, argila por meio dos quais a criança cria seu próprio mundo. Observamos essa relação com mais espontaneidade ainda nas crianças diagnosticadas com TEA.

A criança interage com o mundo pela ação que envolve todos os sentidos, com acento no tátil e no visual e sua experiência com os materiais encontrados estabelece as conexões entre percepção, expressão e elementos inconscientes. As vivências em atividades artísticas proporcionam a experiência lúdica e desenvolvimento de outras linguagens expressivas. Por meio da leitura de Walter Benjamin, procurou-se entender a resposta que a criança se dá ao brincar, a linguagem simples da pura materialidade num universo lúdico e de magia, de prazer dos sentidos que a arte proporciona. Isso levou a repensar as atuais práticas pedagógicas para propor novas metodologias centradas nessa percepção do mundo natural, com ações pedagógicas enfocando as diferenças. As atividades lúdicas e continuadas de Ensino de Artes Visuais podem se tornar extremamente importantes na Educação Especial, pois, além de estimularem e despertarem a curiosidade em direção a novas ações, elas contribuem para o desenvolvimento de habilidades visuais, táteis e sonoras desses alunos. É isso que adverte Walter Benjamin, quando ele afirma ser através dos artistas e das crianças o encontro das formas mais inspiradoras de entender o mundo.

Há relevância do investimento em ações pedagógicas com enfoque nas diferenças, construída pelo sensível, pela educação e pela arte, para novos caminhos pedagógicos. Enfim, é fato que a Educação Especial e as questões da Inclusão vêm conquistando espaço crescente e irreversível o debate na área da Educação. Percebeu-se que realmente há urgência e necessidade de maior atenção e pesquisa para essa atuação no que diz respeito ao Ensino da Arte.

Referências

ARTE SEM BARREIRAS. *Educação – Arte – Inclusão*. Edição Especial Anais do 1º Congresso Internacional, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. Porque e como: arte na educação. *Arte em pesquisa: especificidades*. Brasília, v.2, p. 48-52. 6 ago. 2004.

_____. Org. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

_____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v.1)

_____. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras Escolhidas II)

BOSA, Cleonice; BAPTISTA, Cláudio Roberto. *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. *Autismo: breve revisão de diferentes abordagens*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid> Acesso em: 22 ago. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Estratégias e orientação sobre artes / respondendo com Arte às necessidades especiais*. Brasília, dez., 2002. (Documento do Ministério da Educação)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, v. 2, 2002. (Projeto Escola Viva)

CATTANI, Iceia. A Arte Contemporânea: o lugar da pesquisa. In: Brites, B.; TESSLER, E. *O meio como ponto zero*. Porto Alegre: EDUEFRGS, 2002. p. 37-49.

CID-10. Organização Mundial de Saúde. *Classificação de doenças em português*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 1997.

COLL,C.; MARCHESI,A.; PALACIOS, J. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DSM-IV. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DUARTE JR. João Francisco. *O Sentido dos Sentidos – a educação (do) sensível*. 2 ed., Curitiba: Criar, 2003.

_____. *Fundamentos estéticos da educação*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.

FERREIRA, Naura S. C. *Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades*. Em aberto. Brasília: v.17, n. 72, p. 167-177, fev/jun. 2000.

GAUDERER, E. Christian. *Autismo*. 3. ed. São Paulo; Rio de Janeiro; Belo Horizonte: Atheneu, 1993.

LA TAILLE, Yves. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LANDRIGAN, Philip. *Toxinas podem estar ligadas ao autismo*. Disponível em: <http://journal.www.com/co-pediatrics/abstract/published/whatcauses_autism_exploring_the_enronmes> Acesso em: 23 abr. 2010.

LOWENFED, Viktor. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz, 1961.

MARTINS, Miriam C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. L. J. *Didática do ensino da arte: a língua do mundo – poetizar fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

LURIA, A.R.; VIGOTSKI, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kolh. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

ORRÚ, Silvia Ester. *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Walk, 2009.

PERES J.; NASSELLO, A. *Eu e o Outro*. Revista Psique, Ciência e Vida. São Paulo: n.12, 2006.

RATEY, John J. *O cérebro – um guia para o usuário: como aumentar a saúde, agilidade e longevidade de nossos cérebros através das mais recentes descobertas científicas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

RIVIÈRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL,C.; MARCHESI,A.; PALACIOS, J. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SCHLESENER, Anita. *Mimesis e infância: observações acerca da educação a partir de Walter Benjamin*. Porto Alegre: EDUnisinos10(2):148-156, maio; ago 2009.

_____. *Crise e revolução: observações a partir dos escritos de Antonio Gramsci*. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, p.1, n.2, p.69-78; jan. 2010.

_____. *O mundo da criança em alguns escritos de Walter Benjamin*. Disponível em: <<http://www..nesef.ufpr.br/arquivos.php?galeria=artigos>> Acesso em: 8 jun. 2010.

VIGOTSKI, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.

Recebido em 10/05/2011.
Aceito em 13/06/2011.