



EDUCAmazônia, Humaitá - Amazonas, Volume XIX, nº 1, jan-jul. 2026, p. 57-75.

ATIVIDADES ARTÍSTICAS COM DEFICIENTES INTELECTUAIS (DI) NAS TAREFAS DA OFICINA DE ARTES

ARTISTIC ACTIVITIES WITH PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES (ID) IN TASKS DURING ART WORKSHOP

Cristiane Anita Furlanetto¹

Daniel Oliveira de Souza

Clarides Henrich de Barba²

Resumo: Este artigo tem como objetivo demonstrar como a Arte pode contribuir na educação de alunos DIs numa das práticas pedagógicas de estudantes do Ensino Especial na cidade de Porto Velho. Adotou-se a pesquisa descritiva cuja com uma professora que avaliou 10 (dez) alunos durante o atendimento nas atividades extraclasse fazendo referência com as contribuições das práticas de sala de aula para o desenvolvimento do aluno nas tarefas aplicadas na oficina. Realizou-se um questionário com a Professora com a finalidade de avaliar a Oficina de Artes como uma atividade extracurricular realizada na Escola Estadual de Educação Especial Abnael Machado de Lima. Os resultados apontam que a partir de tarefas nas Artes promotoras em vários aspectos do desenvolvimento intelectivo que corroboram com as práticas de sala de aula.

Palavras-chave: Atividades Artísticas. Deficientes intelectuais. Oficinas de Artes.

¹Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Nihon Gakko, Nihon Gakko, Paraguai. E-mail: furlanettoanita@gmail.com. Brasil.

²Doutor em Educação Escolar pela UNESP. Professor Titular (Departamento Acadêmico de Filosofia) da UNIR. E-mail: clarides@unir.br. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2950-9033>



Abstract: In this article we aim to investigate to what extension art can contribute to education of students with ID in one of the pedagogical practices with students who receive Special Education. The research was developed in the city of Porto Velho, Brazilian Amazon. We opted for a descriptive research approach having a teacher who evaluated 10 (ten) students during extracurricular activities. These activities referred to the contributions of classroom practices to the student's development in the tasks applied during the workshop. We prepared a questionnaire to the teacher so she could evaluate the "Arts Workshop" as an extracurricular activity which was held at the Abnael Machado de Lima State School of Special Education. The results indicate that the Arts Workshops promote various aspects of intellectual development which corroborate classroom practices. Therefore, it was possible to conclude that art can contribute to the education of students with intellectual disabilities.

Keywords: Artistic Activities. Intellectually Disabled. Art Workshops.



1. INTRODUÇÃO

As pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, principalmente na faixa etária escolar, demonstram certas dificuldades tanto em sala de aula como também em atividades extraclasses, para expressar o conhecimento adquirido e, até mesmo, para desenvolver um aprendizado numa sequência lógica de dinâmica de igual intensidade quando ao se comparar com alunos isentos de deficiências.

O termo deficiência já seria suficiente para exprimir dificuldades e que em algum momento será desfavorável provocando interferências significativas, no caso da Deficiência Intelectual (DI) pode influenciar consideravelmente nas habilidades promotoras para aceleração do desenvolvimento intelectivo.

Os trabalhos de sala de aula e as atividades extraclasses, sendo aplicados de forma simultânea e paralela, podem contribuir satisfatoriamente para que o aluno DI logre êxitos em relação aos estímulos, a capacidade de absorção de um novo conhecimento, a participação ativa e contínua em diversas atividades aumenta a possibilidade de integração e interação social, pode promover a auto estima, dentre outros ganhos educacionais.

A problemática apresentada é a de que “até que ponto a atividade extraclasses aplicada pela oficina de Artes influencia no desenvolvimento dos estudantes DIs na turma do 5º ano do Ensino Especial em 2016?

O objetivo foi o de demonstrar como a Arte pode contribuir com a educação de alunos DIs numa das práticas pedagógicas de estudantes do Ensino Especial na cidade de Porto Velho.

2. CONTEXTO HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

É histórico a inobservância dos direitos da pessoa com deficiência notada em registros públicos sobre a evolução da humanidade, com atos de segregação, sacrifícios humanos e massacres. Atualmente ainda se percebe muitos casos de preconceito, desprezo e discriminação no meio social. A sociedade buscou reagir ao criar escolas, associações e centros destinados para atender aos deficientes como forma de compensar os crimes sociais, as instituições e organizações fizeram e ainda fazem o que



podem para amenizar a diferença de tratamento e de condição da pessoa e do aluno com deficiência nas diversas áreas e, principalmente, no ensino (Pessotti, 1984; Miranda, 2003; Mazzota, 2004).

É de domínio público que o DI tem sua maturidade completada (cronológica, física e intelectual) num prazo mais estendido quando se comparado a outras pessoas isentas de quaisquer deficiências. As repostas aos incentivos de todas as áreas da maturação (motivação e estimulação) são dadas de forma diferenciada que apenas os profissionais de cada especificidade possuem qualificação suficiente para avaliar a evolução ou a involução da pessoa, mas que tudo isso vai depender muito da capacidade de cada DI o seu desenvolvimento e sobretudo, de que forma o conhecimento chega até ao deficiente e de como os professores o percebem (Boruchovitch, 1999;; Declaração de Salamanca, 1984; LDB, 1996; Lopes, 2010; Mazzota, 2004; Mantoan, 2006).

O consenso exige uma equipe de profissionais e de ações multidisciplinares para atuar com os DI's que se possa promover intervenções educacionais capazes de atender tanto na educação formal e não-formal, sistematizada e norteadora, com sentido de colocar a pessoa com deficiência em condições promovedoras de sua independência. Além de produzir conteúdo devidamente adequado e adaptado, material didático compatível com o nível de entendimento e desenvolvimento, flexibilização curricular e atividades niveladas com a maturação cognitiva do deficiente de qualquer especificidade e áreas.

Todas as ações da educação especial devem estar articuladas com a proposta curricular do ensino regular e auxiliar para que sejam aumentadas as habilidades como: concentração, socialização, argumentação, raciocínio, atenção, organização, autoestima, autoconfiança, autonomia e responsabilidade, são muitas atividades extracurriculares com o objetivo de contribuir no desenvolvimento global do DI dentre estas estariam também as relações sociais dentro e fora do ambiente de sala de aula.

Tais habilidades acabam sobressaltando olhares preconceituosos, discriminadores e desconfiados sobre a capacidade do deficiente, sendo que o principal é o respeito pelas diferenças que sobrepõe juntamente à prática do exercício da cidadania e do cumprimento da igualdade dos direitos. (Lopes, 2010; Mantoan, 2006; Silva et al., 2014; Salamanca, 1984; Mazzota, 2004;)



Dentre as atividades extraclasses merece destaque a Oficina de Artes (Artes Visuais) por contribuir significativamente na aprendizagem do deficiente dentro e fora da sala de aula, pois em suas ações é possível perceber que os alunos evoluem positivamente nas diversas habilidades citadas anteriormente, merecendo destaque na autoconfiança por retratar artisticamente representações de coisas e fatos que acontecem à sua volta. A pintura leva o aluno a expressar sentimentos de forma concreta, auxilio o deficiente no controle das emoções e permite entender as reações através das expressões das pessoas, animais e coisas. (Reily, 2010).

O acompanhamento educacional extremamente importante e pertencente as atividades extracurriculares é o Atendimento Educacional Especializado (AEE) pois o profissional coloca à disposição dos alunos determinados programas de enriquecimento curricular, o ensino e o desenvolvimento das linguagens e códigos que são específicos da comunicação e sinalização. Como também, no auxílio no qual as áreas técnicas e de tecnologia assistiva ‘mídia’, dentre outros projetos e que ao longo de todo processo de escolarização, tem oferecido esse tipo de atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino regular.

O AEE, conforme Cesar e Santos (2007) afirmam, complementa a formação do aluno, visa desenvolver sua autonomia e independência na escola comum do ensino regular e fora dela nas ações cotidianas da vida social da pessoa e reforça o conhecimento concebido em sala de aula. E ainda a mídia (tecnologias da informação), somada ao AEE, são métodos de ensino que possibilitam uma nova visão do conteúdo em sala de aula como auxílio na aprendizagem dos DIs.

De acordo com a Lei nº 10.845/2004 foi instituído o programa de complementação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja a abreviatura era PAED, destinado aos ‘portadores’ de deficiência e com necessidades educacionais especiais, garantido no Artigo 1º, Inciso I, deixa claro que o atendimento deverá ser direcionado a todas as pessoas com algum tipo de deficiência ou com qualquer tipo de dificuldades e que não consigam acompanhar o ritmo de compreensão da turma do ensino regular (Brasil, 2004).



Dentre os papéis mais importantes do crescimento educacional do deficiente está o da família, pois este passa a maior parte do seu tempo rodeados dos seus entes, ao passo que na escola sua frequência diária é mínima.

Fiamenghi Junior e Messa (2007) apontam que a família precisa vencer barreiras com a chegada de um filho deficiente, desde a notícia recebida e diagnosticada superficialmente, até poder caminhar com seus próprios pés em benefício deste novo integrante e que, muitas vezes, é feito sem auxílio de nenhum profissional. A superação do luto familiar, é demasiadamente lenta. Em outra situação o deficiente intelectual por ser leve ou severo, o grau de comprometimento, somente com o tempo poderá, em alguns casos, ser diagnosticado com precisão.

Ao analisar a influência das relações fica muito clara que em famílias com filhos deficientes, por se tratar de uma experiência inesperada, ocorrem mudanças de planos e alteração na expectativa dos pais com o ente que chega no seio familiar comprometido de alguma maneira. Com isso, quando se consideram as famílias cujas crianças nascem com alguma deficiência, as pesquisas atuais também mostram diferenças em relação aos conceitos disseminados socialmente.

A família, principalmente as mães, sente-se culpadas por ter gerado um filho(a) com determinada deficiência, o Síndrome de Down é perceptível no momento em que nasce praticamente, fica a expectativa da família verificar o quanto será seu comprometimento. Contudo, para o DI é mais difícil o diagnóstico preciso imediato, pois muitas vezes não é visível detectar a deficiência com exatidão e muito menos o nível do grau de comprometimento (Aranha, 2001).

Nos estudos de Fiamenghi Junior e Messa (2007) a respeito da relação de grau de parentesco próximo com irmãos, uma família com filhos na qual pelos menos uma era deficiente, e família com filhos em que nenhum apresentava deficiência, o resultado da comparação foi absurda em relação ao potencial de estresse nas relações familiares. O grau de comparabilidade entre eles torna-se gritante, com isso, o conflito o que acaba sendo cada vez maior na relação da família para lidar com a realidade.

As famílias que aceitam a criança desde cedo e começam com os atendimentos profissionais se sentem envolvidas no relacionamento familiar por criar o vínculo, a afetividade, por estar mais presente, com mais proximidade e estratégias de como lidar com situações diárias para trabalhar a convivência entre as pessoas do seu convívio.



Conforme os estudos de Fiamenghi Junior e Messa (2007), o respeito e até a consciência de como as famílias (membros) lidam com um deficiente intelectual, revelaram que crianças com irmãos deficientes apresentam maior preocupação com o aumento de conflitos familiares e as experiências de outros estudos têm replicado mais efeitos negativos em resposta a esses conflitos.

A falta de informação sobre como lidar com a deficiência é compreensível. É notável que as famílias sejam necessariamente abaladas em sua qualidade de vida e toda sua estrutura e modelo de programa familiar ser revista e alterado. De acordo com Fiamenghi Junior e Messa (2007) pesquisando as famílias com filhos deficientes, descrevem os conflitos presentes nos vínculos e os indicadores de risco que essas famílias certamente vão sofrer.

A busca da família pela informação para poder amenizar os conflitos internos não surge em resultado direto da deficiência, mas em função das possibilidades de a família adaptar-se ou não à situação que muitas vezes são impostas accidentalmente ou não.

A aceitação do deficiente no seio familiar, nem sempre é como deveria proceder. O bullying hoje conhecido, em uma brincadeira ou outras situações, as comparações no desenvolvimento escolar, na atividade familiar, higiene pessoal, são momentos de paciência para ensinar, repetidas vezes e que não é apreendida com facilidade. Outra situação que vale ressaltar é a dos aspectos mais discutidos pelos pais em relação aos profissionais da saúde, no que diz respeito à forma pela qual eles recebem a notícia da deficiência dos filhos, são visíveis o choque e a preocupação (ARANHA, 2001).

Fiamenghi Junior e Messa (2007) afirmam que na família fragilizada a maioria dos pais descrevem um sentimento de descaso, de despreparo e falta de sensibilidade dos profissionais ao anunciar a deficiência do bebê recém-nascido. A notícia a respeito de o filho ser deficiente diagnosticado não é o que nenhum pai/irmãos gostaria de ouvir, é preciso respeitar o período de assimilação, aceitação, adaptação, são momentos cruciais em uma família, que tem a necessidade de acompanhamento psicológica para compreender a deficiência do filho e posteriormente aprender a lidar com a situação.

Os pais são possuídos por sentimentos de abandono e de despreparo e não conseguem lidar com facilidade o acontecimento da deficiência. Sentem a necessidade de buscar informações sobre as peculiaridades do quadro clínico e os cuidados inerentes à condição que se fazem necessários, sabendo que eles precisam entender e aprender a lidar



com um novo corpo de conhecimento relacionado ao diagnóstico e ao sistema de apoio disponível.

Todas as expectativas, sonhos e planos precisam passar por reformulações profundas. Por isso, muitos pais procuram esconder seus filhos da sociedade por diversas razões (preconceitos internos e externos, sentimento de impotência, incompetência, vergonha).

De acordo com Fiamenghi Junior e Messa (2007), tal fato é observado com a chegada de discentes com idades muito avançadas na escola, onde nunca frequentaram nenhuma instituição educativa. A questão de adaptação ao novo membro familiar, várias dúvidas surgem e como proceder e lidar, há uma necessidade de cuidados com profissionais da saúde e o mais cedo possível para poder ter desenvolvimentos adequados a sua idade cronológica e mental.

Os profissionais que atuam diretamente com as famílias, este por sua vez tem seu papel de ajudar e contribuir na convivência familiar, buscando trazer em primeiro lugar, que a presença da família é fundamental para o desenvolvimento da criança.

Para Fiamenghi Junior e Messa (2007), tal fato se dá também no ambiente escolar: sem a presença da família, sem o contato familiar, o discente fica ainda mais lento para se desenvolver; onde há família envolvida a diferença é notória e positivamente significativa, existe motivação, responsabilidades, até porque os profissionais escolares vão auxiliando e também são auxiliados pela família no que for solicitado.

Se houver desenvolvimento escolar isso fatalmente acontecerá em casa também, porque o deficiente passa a perceber que escola e casa falam a mesma linguagem e procuram entendê-lo, uma está interligada com a outra.

A pesquisa de Fiamenghi Junior e Messa (2007) apresenta como resultado que uma evolução significativa, a satisfação dos pais com o desempenho de seus filhos, mostra que as possibilidades de crescer cognitivamente dentro do contexto educacional, embora que muitos ainda não sabem ler, não significa que não tenha evoluído em seu aprendizado.

Contudo, a ansiedade dos pais chega a surpreender ao indagar: Quando meu filho ou a minha filha vai ler? A resposta não está com a professora, é sim na maturação de cada DI, seus desenvolvimentos e crescimento das habilidades e no convívio social que estarão em processo de evolução contínuo.



A história do atendimento à pessoa deficiente na antiguidade contava com pequena e esparsa disponibilidade de registros e rara documentação. Era predominante a filosofia da eugenio, ou seja, o melhor da raça humana, e as pessoas deficientes eram consideradas degeneradas e devia ser exposta ou ainda, eliminadas pelo grande transtorno que representam para a sociedade, atrelado a isso, a ideia de conter a propagação da ‘doença’. Historicamente, na década de 1970 por meio da vigência da lei nº. 5692/71 a escola brasileira caracterizou-se pelo forte discurso de democratização do ensino aumentando o número de alunos de todas as camadas sociais que se matricularam em escolas e gerando as primeiras preocupações com o fracasso escolar, principalmente de grupos minoritários. Essas preocupações começaram a produzir investigações na década seguinte (Mazzotta, 2004).

Por sua vez, em 1981, o Relatório da Comissão Estadual (São Paulo) de apoio e estímulo ao desenvolvimento do ano Internacional das pessoas deficientes reconheceu a falta de conscientização de nossa sociedade. Pela ignorância das reais dimensões das deficiências e de suas consequências para o indivíduo e sua família, deixando a responsabilidade nas mãos de profissionais ou de instituições especializadas (Mazzotta, 2004).

Na década de 1990, iniciou-se sob o impacto dos efeitos das conquistas estabelecidas na Constituição Federal do Brasil de 1988, que em seu art. 206 afirma a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, e em seu art. 208, ressalta o dever do estado com a educação, efetivado mediante a garantia de: Ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos, inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria e ainda, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em março de 1990, o Brasil participou da ‘Conferência Mundial sobre Educação para todos’, em Jomtien, Tailândia, na qual foi proclamada a ‘Declaração de Jomtien’ em que os países relembram que a educação é um direito fundamental de todos, e para cumprir com este compromisso houve vários instrumentos norteadores para a ação educacional de sistemas educacionais inclusivos em diferentes esferas públicas, municipal, estadual e federal (Mazzotta, 2004).



Em junho de 1994 na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca (Espanha), foi declarado que os sistemas educativos devem ser protegidos e os programas aplicados de modo que tenham em vista a gama dessas diferentes características e necessidades e que as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança capaz de atender a essas necessidades.

A declaração de Salamanca representou um novo ponto de partida para as ações da Educação Especial ao reafirmar que todas as pessoas têm direito à educação, inclusive as crianças e jovens excluídos do sistema de ensino. Por portarem necessidades educacionais diferentes na maioria dos outros alunos. A organização do sistema educacional orientada nos princípios da educação inclusiva possibilita quebrar o ciclo da inclusão, desafiar os preconceitos, dar visibilidade as pessoas com deficiências e oportunidade para que eles construam seu próprio futuro (Mazzotta, 2004).

Ao abordar a importância de universalizar o acesso à educação e promover a equidade, destacou-se as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas deficientes que requerem uma atenção especial e é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Nessa mesma direção, se posicionam o Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como a Política Nacional de Educação Especial proposta em 1992, 1994, 1999 e que nesse contexto, o documento que provocou maior controvérsia foi a declaração de Salamanca (1994), do qual tomamos conhecimento praticamente ao mesmo tempo em que discutímos a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a pesquisa exploratória de caráter exploratório de caráter fenomenológico de abordagem qualitativa com análise descritiva dos resultados alcançados.

A população e a amostra desta pesquisa foi uma professora que atuou na oficina de Artes que avaliou os 10 alunos durante o atendimento nas atividades extraclasses fazendo referência com as contribuições das práticas de sala de aula para o



desenvolvimento do aluno nas tarefas aplicadas na oficina. O instrumento de coleta de dados foi questionário ao qual a professora buscou avaliar em duas oportunidades, a primeira avaliação no final do primeiro semestre e a segunda ao final do segundo semestre de 2016.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados apresentados neste estudo referem-se as avaliações que foram desenvolvidas por meio de atividades em ações extraclasse da oficina de Artes e estão apresentadas na tabela que segue.

Quadro 1. Resultados das oficina de Artes.

RESULTADOS OBTIDOS NA OFICINA DE ARTES				
a) Capacidade de argumentar do estudante nas atividades escolares:	1ª Avaliação		2ª Avaliação	
	Sim	Não	Sim	Não
1 Consegue diferenciar os membros da comunidade escolar (funções dos membros)	10		10	
2 Toma iniciativas na sala durante o atendimento?	4	6	6	4
3 Segue instruções simples na sala durante a atividade?	8	2	6	4
4 Participa dos debates em sala durante a atividade?	3	7	6	4
5 Em sua opinião, a prática na sala de aula contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de argumentar do estudante?	10		9	1
b) Capacidade de organização do estudante:				
1 Possui organização com seu material utilizado?	9	1	9	1
2 Percebi que possui cuidados básicos com seu corpo? (higiene etc.)	9	1	9	1
3 Colabora na organização da sala?	10		10	
4 Pode se dizer que a prática na sala de aula tem contribuído para essa capacidade de organização do estudante?	10		10	
c) Tipo de Linguagem Mais utilizada pelo estudante nos atendimentos? (10) verbal () Escrita (8) Gráfica - desenho				
1 Assim sendo, a prática na sala de aula tem contribuído para o desenvolvimento dessa linguagem?	Sim	Não	Sim	Não
	10		10	
d) Desenvolvimento da construção do conhecimento o estudante:				
1 Conhece seus colegas?	10		10	
2 Consegue diferenciar alguém que é de fora da escola?	10		10	
3 Identifica o que está fazendo?	9	1	9	1
4 Tem habilidade para desenvolver o aprendizado?	6	4	7	3
5 Conhece o local que está?	10		10	
6 Consegue diferenciar uma atividade da outra?	7	3	6	4
7 A prática na sala de aula tem contribuído para essa capacidade de organização do estudante?	10		10	
e) Sobre comportamento e interações sociais, a prática na sala de aula contribuiu para que o estudante:				
1 Aceita ao saber e não saber fazer nas atividades?	9	1	9	1
2 Obedece ao comando da professora?	10		9	1
3 Tornou-se mais responsável?	6	4	6	4
4 Tornou-se mais participativo na atividade desenvolvida?	7	3	6	4
f) Em relação ao desenvolvimento da autoestima os professores responderam que:				
1 O estudante é aceito pelo grupo escolar no qual está inserido?	10		10	
2 O estudante aceita o grupo no qual está inserido?	9	1	9	1
3 O estudante é mais valorizado por participar das atividades que lhe é proposto?	10		10	
4 Seu desenvolvimento educacional tem contribuído para elevar a autoestima do estudante?	9	1	10	
5 A prática de sala de aula tem ajudado melhorar autoconfiança do estudante?	10		10	
g) Quanto ao aspecto do comportamento do estudante:				
1 Está mais calmo no atendimento?	8	2	7	3
2 Está mais participativo nas atividades?	8	2	4	6



3	Observou alguma melhora no comportamento do estudante com a prática de sala de aula?	10		8	2
h) De acordo com as observações o estudante tem maior e concentração:					
1	Quando envolve atividades do seu interesse?	10		9	1
2	Com atividades envolvendo habilidades?	6	4	8	2
3	Com atividades envolvendo conhecimento?	1	9	4	6
4	Com atividades envolvendo criatividade?	10		10	
5	A prática de sala de aula contribuiu para melhorar a capacidade do estudante nas atividades escolares?	10		10	
i) Quanto à função intelectiva a atenção o estudante:					
1	Consegue realizar duas atividades ao mesmo tempo?	1	9	1	9
2	Precisa de estímulo externo para realizar as atividades?	8	2	6	4
3	Realiza as atividades somente quando o assunto é de seu interesse?	8	2	7	3
4	A prática de sala de aula contribuiu para melhorar a capacidade de atenção dos estudantes nas atividades escolares?	10		10	

A análise desta pesquisa reflete a Arte voltada com as necessidades educacionais para atuar da mesma maneira como todas as pessoas, primeiro proporcionando o desenvolvimento do raciocínio lógico, depois trabalha a percepção visual, em seguida a memória, posteriormente a motricidade, na sequência a capacidade de comunicação e, por fim, mas não menos importante a autonomia.

O processo de produção artística é em si um processo de conhecimento, visto que compreende uma série de ações/operações conectadas ao sujeito, que comprehende, relaciona, ordena, classifica, transforma e cria. O sujeito participa ativamente desse processo, percebe a realidade, sua capacidade de transformar, inovar, percebendo-se como criativo e que seus limites podem ser superados. [fala da professora da Oficina de Artes]

Em relação as letras “a” e “b” da tabela de apresentação dos resultados, quanto a capacidade de argumentação e organização, em ambas as avaliações os alunos apresentaram respostas positivas de desenvolvimento, embora não sendo muito significativas estatisticamente.

A professora da oficina fez o seguinte destaque: “a Arte está presente em todas as ações do ser humano”. De acordo com Silva, Schultz e Machado (2011) a Arte não está tão somente na escola, na oficina, nas tarefas escolares para atender uma demanda das obrigatoriedades de conteúdos programáticos ou uma matriz curricular, a Arte transcende, contextualiza e articula com todas as demais áreas do conhecimento envolvendo e desenvolvendo múltiplos saberes.

Nas Alíneas “c” e “d” da tabela de resultados se observa a preferência dos DI em se expressar de forma oral e, para registrar seu conhecimento, opta pela grafia desenhada dada a dificuldade em representar, na escrita, seus pensamentos, emoções e inteligência. Notadamente percebe-se que ao reconhecer seu colega de turma, o ambiente em que



estuda, diferenciar as diferentes atividades e, ao que está sendo proposto, permitem conceber que a construção do conhecimento já está caracterizada, embora o desenvolver da aprendizagem mostre um contraponto que deve se atrelar a falta de habilidade na escrita, conforme a alínea “c”, mas que se expressa no desenho denotando a vivência social com as transformações culturais e educacionais através da representação nas Artes (Vygotsky, 1999).

A ludicidade na prática educacional permite ao DI revelar seus conhecimentos que foram adquiridos na sala de aula, no recreio, nas aulas externas, nas seções de filmes, num cartaz e em tantas outras maneiras permitindo assegurar que a prática educativa torna-se mais coerente ao conceber do aluno a liberdade de demonstrar sua inteligência genuína, criadora e espontânea:

A Arte é social em nós e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. Por isso, quando a Arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. (Vygotsky, 1999, p.315)

A Arte facilita a comunicação de um entendimento adquirido no meio acadêmico por ser uma transferidora do conhecimento teórico em sala de aula para o prático nas telas, danças, esporte e lazer. As potencialidades são exploradas de diferentes maneiras através da mudança de atitude ao se deparar com um conhecimento novo, adquirido ou transformado com representação através do desenho e da pintura.

O aluno DI consegue mostrar superação de suas limitações quando é estimulado de forma adequada e com o devido respeito às suas individualidades, potencialidades, ao se considerar que possibilidades precisam estar presentes e, consequentemente, propiciar o desenvolvimento intelectual afetivo e psicomotor. O professor em sala de aula e na Oficina de Artes podem conduzir o aluno DI na construção das motivações intrínsecas através das tarefas alternadas das teorias com as práticas.

Na alínea “e” percebe-se pelos resultados que o DI, nas variáveis apresentadas de comportamento e interações sociais, a melhoria entre as avaliações, nos itens pesquisados, numericamente ficaram estáticos. Desta maneira, o professor procura interferir o quanto menos nas tarefas e atividades, principalmente quando as reações tendem a ser produtivas, procura deixar livre as emoções dos alunos, não promove nenhum tipo de influência nas atitudes e nem mesmo nos sentimentos ou sugestões sobre



o assunto para que as respostas possam gradativamente apresentar resultados positivos nas motivações, autoconfiança e participação colaborativa.

De acordo com Santos (2012, p.942):

A intervenção imediata é importante por não possibilitar a emissão de comportamentos mais extravagantes e desvantajosos em relação ao que é desejado num ambiente escolar e social, bem como por evitar que tais comportamentos sejam reforçados (por exemplo, quando o professor retira o aluno da sala para se acalmar apenas depois de ele ter emitido comportamentos mais drásticos, como jogar objetos, gritar, levantar-se).

[...] - que leve em conta as características peculiares de cada aluno, já que o quadro da deficiência intelectual pode variar de aspectos e intensidade; além disso, há as particularidades que a personalidade impõe até mesmo no processo de aprendizagem.

Cabe ao professor identificar cada característica de seus alunos para melhor explorar as capacidades, oportunidades, habilidades, potencialidades e o momento apropriado de aplicar as tarefas envolvendo os elementos do raciocínio lógico apropriado para o momento da atividade.

Através da observação de detalhes que a oficina de Artes requer e proporciona ao aluno o faz perceber melhor o entorno de cada ambiente dentro e fora da escola, desta maneira o faz analisar e, naturalmente, aprender todo o funcionamento.

Na Alínea “f” da tabela é possível notar que a aceitação, notadamente pelas relações estabelecidas entre os colegas de turma, reforça e estimula a prática das tarefas, inevitável não perceber a autoestima influenciada e, ao mesmo instante, propiciadora positivamente nas interações, tanto do ponto de vista social quanto afetiva. Na autoestima deste grupo, evidenciada pelos resultados descritos na tabela, revela ainda a grande capacidade de superar dificuldades e transpor desafios diante do desenvolvimento das potencialidades e habilidades de inventar e reinventar.

Desta maneira, os sentimentos pertencentes ao universo do DI são, de ordem particular, específicos e carregados de desafios constantes em que exigem superação por parte da pessoa, o qual não se pode mensurar o índice de consciência da capacidade criadora e a métrica precisa de seu desenvolvimento.

Consequentemente a metódica capacidade de agir e reagir espera respostas dos DI de forma padronizada e natural, a qual pode subestimar o verdadeiro esforço por trás de um simples movimento.

Para Vygotsky (1999, p. 315):



De igual maneira, a Arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através da qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de Arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social.

A arte, por valorizar a capacidade e estimular a criatividade, tem a finalidade de desenvolver a autoestima como forma de suplantar desafios da aprendizagem, a afirmação de Mitler (2003, p. 33) aponta para:

A Arte na educação inclusiva possibilita a utilização de um meio de comunicação não verbal, onde as pessoas com ‘necessidades individuais’ podem encontrar um mundo próprio para expressar suas emoções, seus sentimentos, construir seus conhecimentos, interagir com as pessoas e o meio que o cerca. Se a Arte for capaz de despertar o prazer e fruir, conhecer e vivenciar a Arte, a ação pedagógica poderá tornar-se significativa para o educando e modificar sua relação[...]

Na alínea “g” a qual evidencia o aspecto do comportamento do aluno DI, os resultados conduzem como observação de que o quadro de desenvolvimento, conforme registra a professora da oficina, pouco foi alterado para uma avaliação de resposta positiva quantitativamente, registra-se na verdade, isto na 2^a avaliação em relação a primeira, alteração com diminuição na quantidade de estudantes no aspecto do comportamental participativo.

Vygotsky (1999) faz a seguinte análise, o meio em que o aluno vive pode propiciar a aprendizagem do conhecimento, pois na arte é possível representar a própria cultura do ambiente em que está conectado em todos os aspectos.

Desta maneira, é possível observar que os DI têm maior concentração, e se pode observar ao mesmo tempo que eles possuem maior interesse e criatividade do que o conhecimento e habilidades, com isso foi encontrado resultado positivo nas respostas anteriores como também se pode observar nos demais resultados.

Vygotsky (1999, p. 108) diz que “A formação de uma personalidade criadora projetada em direção ao amanhã se faz pela imaginação criadora encarnada no presente.”, ou seja, a realidade pode ser representada mediante as vivências experimentadas e que são traduzidas nas peças produzidas durante as seções na oficina.



Vygotsky (1999) engloba um processo de complexidade e de subjetividade humana em que o potencial psicológico ganha destaque devido as condições que envolvem tanto os processos sociais, como também os processos históricos da vida humana.

O processo da criação, segundo Matera e Leal (2006, p. 9), se dá conforme as experiências são vivenciadas e interiorizadas, tal acúmulo, com a oportunidade de ser trabalhada na escola por meio de muitas ações, a arte evidencia e abre possibilidades para os alunos expressarem, criarem e expandirem suas vivências:

A Arte é interlocutora no processo inclusivo, evidenciando que os alunos com deficiência intelectual podem ser participativos e capazes, desde que propiciem condições, o respeito e a valorização das diferenças e que sejam oferecidas igualdade de oportunidades, sem negar as limitações, mas nas suas possibilidades compensatórias, acreditando nas suas potencialidades e capacidades.

Assim, desta maneira, a arte desabrocha nos alunos DI a capacidade de adaptação, de interação, de valorização do saber do outro e de si, a percepção de outros saberes nas diversas formas de aprender e expressar o conhecimento, sejam nas questões sociais, da política e suas afinidades, econômica e financeira, histórica, cultural e educacional. Portanto, a arte permite ao DI explorar potencialidades de forma significativa e de incontáveis maneiras.

Na questão da função intelectiva e de atenção do DI, ponto destacado na alínea "h" da tabela, é possível perceber que há uma certa resistência em realizar mais de uma atividade simultaneamente, foi o que observou a professora de artes. Ainda detectou-se que a maioria deste grupo, na oficina de artes, mostra dependência em relação aos estímulos externos e ao interesse pela atividade. Um destaque feito pela professora da oficina é que a resposta de interação fica muito evidente quando as tarefas são apresentadas e desenvolvidas de forma lúdica. O interesse é despertado com mais espontaneidade, sendo assim, a afirmação de que a arte promove a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo através de suas atividades, é verdadeira.

Observou-se que a educação por meio da arte proporciona a criticidade, estimula o desenvolvimento do estudante e interage de forma lúdica e espontânea no cotidiano. Para tanto, o ensino com arte proporciona aos estudantes com deficiência intelectual o prazer em aprender e a desenvolver seu cognitivo.



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de analisar a aprendizagem do Deficiente Intelectual na prática educacional, nas atividades extraclasses que foram oferecidas na Oficina de Artes, e as contribuições no desenvolvimento do aluno em 2016, nos campos: Raciocínio Lógico, Comportamento e Interação Social, Atenção e Concentração foi concluída, mas há muito por extrair destes resultados por entender que a estatística, através do quantitativo apresentado, traz resposta com pouca monta, no entanto, com soma importante na representação do pensamento, conhecimento e interação do aluno em todas as áreas do desenvolvimento educacional. É inegável que as tarefas da Oficina de Artes influenciaram significativamente e impulsionaram o desenvolvimento da capacidade criadora, estimularam a superação e aumentaram o potencial dos DI, como também propiciaram momentos de reflexão, criticidade, ludicidade e, consequentemente, a espontaneidade. A arte despertou nos DI o prazer de aprender, desenvolver o cognitivo e influenciar positivamente no comportamento social.

6. REFERÊNCIAS

ARANHA. Maria Salete Fábio, Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. UNESP-Marília. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano XI, no. 21, março, 2001, pp. 160-173. Disponível em <https://claudialopes.psc.br/wp-content/uploads/2021/08/Paradigmas.pdf>. Acesso em 21 jul. 2023

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasil, MEC, 1996

DECLARAÇÃO de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais.

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar considerações para a prática educacional. **Psicol. Reflex. Crit.**[online]. 1999, vol.12, n.2, pp.361-376. Disponível em <https://www.scielo.br/j/prc/a/3RxKbjT7k9bdC5dFQmnyJbH/#>. Acesso em: 27 ago. 2022.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília: Edições Câmara, 2010. Disponível em



FIAMENGHI JR., Geraldo A; MESSA, Alcione A. Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2007, 27(2), 236-45.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n2/v27n2a06.pdf>> Acesso em 07 de set. de 2023.

LOPES, Esther. **Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual**. Londrina, 2010.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

MAZZOTA, **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér *et al.* **Pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MATERA, Vilma Sayuri Marubayashi. Arte na Escola Especial: o diálogo das linguagens artísticas. In: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ (Org.) **Os desafios da Escola Paranaense na perspectiva do professor PDE**. Curitiba, PDE, 2006.
Disponível em
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_edespecial_uem_vilmasarayimarubayashi.pdf

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, UNIMEP, 2003. Disponível em
<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17851>. Acesso em 30 set. 2022

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contexto sociais**. Porto Alegre: Aramed, 2003.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948, out./dez. 2012. Disponível em
<https://www.scielo.br/j/ep/a/xFx3Cz3H5dP9kGhk9Vm3s8y/abstract/?lang=pt> Acesso em 21 fev. 2024

SILVA, Aline Fernanda, SCHULTZ, Charlene, MACHADO, Ivonete Helene. A Arte-Educação no cotidiano es colar, FAMEG, 2011

REILY, Lucia. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 84-102, jan.-abr. 2010. Disponível em
<<http://www.cedes.unicamp.br>>



VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Submetido em: 18 de julho de 2025.

Aprovado em: 22 de agosto de 2025.

Publicado em: 01 de janeiro de 2026.