

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DAS LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES  
CURSO DE LICENCIATURA EM LINGUAGENS E CÓDIGOS/LÍNGUA PORTUGUESA

CARLOS CARVALHO MACEDO



**ARTE, LOUCURA E ENSINO: por uma Arte/Educação inclusiva**

São Bernardo – MA

2016

CARLOS CARVALHO MACEDO

**ARTE, LOUCURA E ENSINO:** por uma Arte/Educação inclusiva

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos/ Língua Portuguesa da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do grau de Licenciado em Linguagens e Códigos com habilitação em Língua Portuguesa.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Ma. Janine Alessandra Perini

São Bernardo – MA

2016

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Carvalho Macedo, Carlos.

ARTE, LOUCURA E ENSINO : por uma Arte/Educação  
inclusiva. - 2016.

51 f.

Orientador(a): Janine Alessandra Perini.

Monografia (Graduação) - Curso de Linguagens e Códigos  
- Língua Portuguesa, Universidade Federal do Maranhão,  
São  
Bernardo, 2016.

1. Arte. 2. Loucura. 3. Educação. 4. Inclusão. I.  
Alessandra Perini, Janine. II. Título.

CARLOS CARVALHO MACEDO

**ARTE, LOUCURA E ENSINO:** por uma Arte/Educação inclusiva

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos/ Língua Portuguesa da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do grau de Licenciada em Linguagens e Códigos com habilitação em Língua Portuguesa.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Ma. Janine Alessandra Perini

Aprovada em: \_\_\_\_ maio de 2016

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Ma. Janine Alessandra Perini (Orientadora)

Mestra em Artes Visuais

Universidade Federal do Maranhão

---

Prof. Dr. Clodomir Cordeiro de Matos Júnior (1<sup>a</sup> examinador)

Doutor em Sociologia

Universidade Federal do Maranhão

---

Prof. Me. Edmilson Rodrigues (2<sup>a</sup> examinador)

Mestre em Políticas Públicas

Universidade Federal do Maranhão

A meu pai e minha mãe, Adão e Jesus.

## AGRADECIMENTOS

Depois de um trabalho tão laborioso e sofrido, depois de uma longa jornada de curso, vem à tarefa mais difícil, os agradecimentos. Difícil, por que ao longo dessa incrível caminhada conheci e reconheci pessoas queridas, que direta ou indiretamente contribuíram em minha trajetória. Seria injusto citar apenas algumas, mas também seria uma tarefa árdua citar todas uma por uma. Antes de tudo, quero deixar meus sinceros e calorosos agradecimentos a todos.

Primeiramente agradeço a Deus, por que acreditamos que ele tornou possível toda esta empreitada bem como toda a jornada da vida.

Agradeço aos meus queridos, papai e mamãe, Adão Araújo e Jesus Carvalho, por acreditarem e confiarem em minhas escolhas, por me apoiar em tudo e também dá aqueles puxõezinhos de orelha quando foi preciso.

Aos meus irmãos Camila Carvalho e Wesley Carvalho pelos nossos momentos de brincadeiras e “arranca-rabos”, normal entre irmãos.

A minha “tia-mãe” Gilma Carvalho, por ter ajudado na minha criação e ser essa pessoa divertida e “faladeira” como ela só.

Quero agradecer também a família Amorim por ter me aceitado em seu lar, durante esses anos de curso. À dona Alciete, a matriarca da família, mulher gentil, bondosa, batalhadora, caridosa, uma verdadeira mãezona. Às irmãs Raquel, Bernarda, Liliane e Jarinete, por me acolher tão bem e fazer-me sentir em casa, em especial a Jarinete, com a qual minha convivência foi diária.

Não posso deixar de lado a neta caçula da família, Fernandinha, um amor de criança, divertida e alto astral. A princesa e estrela da casa.

Durante esses anos de muito estudo, seminários, artigos, eventos, etc, agradeço também as minhas colegas Layane Lino, Nathana Diniz, Silene Maia, Iara Santos, Thais Luana, Leonara Oliveira, Fernanda Ítala, Adriana Coelho, Renália Rafaela, Leia Meireles, Claudete Oliveira, pelos momentos de descontração, alívio mental e, também, pelas nossas reuniões regadas a comida.

Não posso esquecer de mencionar ainda nosso querido amigo-irmão Thiago da Silva Quadro, colega de turma pelo qual tive o prazer de conhecer e agregar ao meu rol de amigos que, com certeza, irei guardar e levar comigo para além-universidade.

A minha orientadora, prof.<sup>a</sup> Ma. Janine Alessandra Perini, que, além de ser uma excelente profissional, é uma pessoa incrível, íntegra, amiga, justa, mãezona. Muito obrigado, professora por me ajudar e aceitar meu convite para este trabalho.

Meus agradecimentos também se estendem a todo o corpo docente do curso que nos trouxe profissionais ímpares, tais como: Rachel Tavares, Kátia França, Lourdilene Vieira, Karina Veloso, Valnecy Correa, Glória Fernanda, Bergson Utta, Marcelo Nicomedes, Aldecina Costa, Cláudia Moraes, Abraão Estrela, Paulo Rios, Cristiano Braga, Maira Rocha e Edmilson Rodrigues.

*A arte tem diferentes funções. Ela pode representar coisas existentes, mas também pode construir coisas que não existem. Trata de coisas externas ao homem, mas também expressa sua vida interior. Estimula a vida interior tanto do artista quanto do espectador. Satisfaz ao espectador, mas também pode movê-lo, provoca-lo, impressioná-lo ou chocá-lo. Desde que todas essas são funções da arte, nenhuma delas deve ser ignorada. E, contudo, a arte não pode ser reduzida a nenhuma dessas funções isoladamente.*

(TATARKIEWICZ, 1971)



## RESUMO

Esta monografia surgiu a partir de questionamentos e discussões em sala de aula, na disciplina Oficina de Artes Visuais I, do curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos, sobre o conceito de arte. Nesses momentos nos deparamos com uma definição que preconiza a arte como uma atividade humana e consciente, diante dela buscamos refletir sobre as produções artísticas de pessoas diagnosticadas com algum distúrbio ou doença mental, afirmando seus valores artísticos e estéticos ao contrário de uma concepção aprendida. Ao longo da pesquisa buscamos problematizar o conceito de arte apreendido, para então entendermos as variadas visões que a loucura e o louco receberam ao longo do tempo, utilizando as contribuições de Foucault (1972). No que diz respeito às produções artísticas, trouxemos as contribuições de autores versados sobre a iniciativa de Nise da Silveira, tais como Castro & Lima (2007) e Carvalho & Amparo (2006), entre outros. Também, levantamos um debate sobre o conceito de inclusão, a inclusão na Arte/Educação, com foco mais na inclusão dos deficientes mentais.

**Palavras-chave:** Arte. Loucura. Educação. Inclusão.

## **ABSTRACT**

This thesis came from some questions and discussions in the classroom about the concept of art, where we came across a definition which calls art as a human and conscious activity and before it we seek to reflect on the artistic productions of people diagnosed with some disorder or mental illness, asserting their artistic values and aesthetic unlike seized design. Throughout the research, we discuss the concept of art seized, and then understand the varied views that madness and mad received through the ages, using the contributions of Foucault (1972). With regard to artistic productions, we brought contributions from knowledgeable authors on the Nise da Silveira initiative such as Castro & Lima (2007), Carvalho & Amparo (2006), among others. Also raised a debate on the concept of inclusion, inclusion in the Art/Education, focusing more on the inclusion of the mentally disabled.

**Keywords:** Art. Madness. Education. Inclusion

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>A fonte</i> , Marcel Duchamp (1887-1968) .....	17
Figura 2 - <i>A nau dos loucos</i> , Hieronymus Bosch (1450-1516) .....	29
Figura 3 - <i>Estatueta da cultura Tisza</i> (à esquerda); <i>Cópia em gesso de modelagem em barro</i> , 1950, de Adelina Gomes (à direita).....	39
Figura 4 - (à esquerda) <i>Deus Rá e a Barca do Sol</i> , detalhe de um papiro da 19ª Dinastia Egípcia; (à direita) <i>A Barca do sol</i> (1976), lápis de cera sobre papel, Carlos Pertuis.....	39
Figura 5 - <i>Mandalas</i> .....	40

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 ARTE E SUAS (IN)DEFINIÇÕES</b> .....	15
<b>1.1 Ensino da arte nas escolas</b> .....	18
<b>1.2 O problema das definições de arte</b> .....	22
<b>2 A LOUCURA: um breve panorama</b> .....	26
<b>2.1 Nise da Silveira e suas contribuições</b> .....	35
<i>2.1.1 Imagens do Inconsciente</i> .....	37
<b>3 ARTE/EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	41
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	48
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	50

## INTRODUÇÃO

A arte sempre foi algo que nos atraiu, confortou e, até mesmo, assombrou. Algumas vezes mais que outras, mas sempre esteve presente em nossas vidas. A sensibilidade acurada que nos remete as obras artísticas nos comove, nos aflige, mas, inevitavelmente, nos liga um ao outro. A cada vislumbre um mister de emoções se perfazem, entrelaçando-se aos traços, cores e sons advindos de um universo imagético e sonoro abrigados nas telas de um quadro e músicas que ouvimos.

Não foi uma surpresa para nós termos enveredado pelo universo artístico, universo pelo qual temos tanta afinidade e prazer em apreciar. Contudo, foi uma surpresa muito grata termos conhecido um curso do qual não sabíamos a existência. O Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos da Universidade Federal do Maranhão, situado no município de São Bernardo-MA, nos proporcionou momentos ímpares no que diz respeito ao contato com o universo artístico.

Como em toda academia, estávamos envoltos por momentos de reflexão, discussão e trocas de conhecimentos. Em meio a estas ocasiões nosso estudo começou a se delinear e tomar corpo. O nosso objeto de pesquisa foi desenhado a partir de alguns questionamentos e discussões em sala de aula sobre a definição de arte, na disciplina Oficina de Artes Visuais I ministrada pela professora mestra Janine Alessandra Perini, no 4º período.

Uma das definições aferidas, e que repercutiu muito nos estudos, foi a de Tatarkiewicz que fala que “[...] a arte é uma atividade humana, não um produto da natureza. É, além disso, uma atividade consciente, não um reflexo ou uma obra do acaso” (TATARKIEWICZ, 1971, p. 147, grifos do autor). Esta afirmação nos faz indagar: se a arte é uma atividade humana consciente, o que dizer de obras de arte concebidas por pessoas diagnosticadas com algum distúrbio mental ou confusão mental?

Além desta definição encontramos autores que nos suscitarão outros tantos questionamentos como, por exemplo: por que o fazer artístico somente é considerado como arte se o artista tiver consciência de que a está fazendo? Por que a obra de arte só é considerada arte se o artista tiver domínio das técnicas, formas e convenções próprias dessa área? O que faz um objeto ou uma obra ter valor de obra de arte? Quais os critérios adotados para se considerar algo como arte? O que é arte? Como abordar estas concepções em sala de aula sem, no entanto, perder de vista a diversidade artística? Como trabalhar a arte dentro das escolas para alunos com distúrbio mental?

Ao longo desta pesquisa tentamos inferir algumas possíveis respostas para tais questionamentos, mas, muito além disto, nosso trabalho visa permitir um diálogo crítico e reflexivo diante de questões tão delicadas como tem se mostrado o conceito de arte, a arte concebida por pessoas diagnosticadas com algum distúrbio mental ou confusão mental, e o trabalho da Arte/Educação para deficientes mentais nas escolas.

No tocante as nossas indagações e reflexões supracitadas, a nossa pesquisa se estrutura em três capítulos, nos quais expomos abordagens de alguns autores, tecendo uma análise reflexiva no intento de esclarecer nossas dúvidas perante o estudo. Nossa pesquisa é de cunho bibliográfico.

Os capítulos abordam, respectivamente, a definição de arte, o percurso histórico do conceito de loucura e o conceito de inclusão na educação, levando em consideração a Arte/Educação diante desta proposta.

No primeiro capítulo levantamos alguns questionamentos sobre a arte e o objeto artístico, tendo em vista a fragilidade com que estão imbricadas as definições de alguns autores abordados na pesquisa. É discutido ao longo do capítulo o panorama histórico da Arte/Educação no Brasil, com os contributos de Ana Mae Barbosa, a fim de proporcionar uma reflexão a respeito do estado em que se encontra a disciplina de Artes nas escolas.

Em consonância ao debate aferido no capítulo anterior, sobre o conceito de arte, traçamos um percurso histórico a respeito da loucura, conferindo as várias visões a que ela foi submetida, abalizado pelos estudos de Michel Foucault. Nesta sessão apresentamos algumas obras artísticas de pessoas diagnosticadas com doença ou distúrbio mental, a luz das contribuições de Nise da Silveira, psiquiatra alagoana que dedicou sua vida aos pacientes, sistematizando uma proposta inovadora, para sua época, em razão do bem-estar deles.

No terceiro capítulo, refletimos a respeito do conceito de inclusão, trazendo ao foco da discussão o que é preconizado na Constituição (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e as diversas opiniões de autores sobre a proposta inclusiva nas escolas do país. Mais adiante, pensamos sobre as possibilidades pedagógicas para os professores de arte trabalharem dentro desta perspectiva inclusiva.

## 1 ARTE E SUAS (IN)DEFINIÇÕES

O que é arte? Eis a pergunta que tanto repercutiu em nossas discussões em sala de aula na disciplina Oficina de Artes Visuais I, quando fomos apresentados a essa palavra. Mal sabíamos que nela havia mil e um significados e que nenhum deles poderia englobar com precisão exata e eficiente seu significado.

Neste primeiro capítulo abordaremos a definição de arte e o quão é frágil a situação de nos atermos apenas a um conceito, pois nele podemos encontrar lacunas, lacunas essas que desconsideram uma infinidade artística presente em nosso mundo por simplesmente não se enquadrarem nos moldes do conceito. Refletiremos, ainda, a respeito do ensino da arte nas escolas, mais especificamente sobre a inserção de conceitos tão limitados em sala de aula sem, no entanto, perder de vista a diversidade artística.

Existem muitos filósofos, pesquisadores e estudiosos que discutem a definição de arte. Herbert Read (1978), um destes estudiosos, alega que todos os artistas têm uma intencionalidade ao produzir suas obras, que, segundo ele, é agradar. Com base nessa intenção o autor afirma, pois, que se pode definir “[...] a arte de maneira simples e usual como tentativa de criação de formas agradáveis” (READ, 1978, p.19).

A respeito desta afirmação, salientamos que Read (1978) põe em questão o fato de que todo artista tem uma intenção, sendo esta a de agradar, entretanto, fazendo uma análise das pinturas rupestres ou das obras de vanguardistas fica a ressalva: os pintores destas épocas tinham realmente esse desejo de agradar? Em relação aos povos primitivos o que observamos nas produções artísticas é o desejo de registrar o cotidiano e os rituais, e, no que diz respeito às obras dos vanguardistas um desejo de “escandalizar”, “chocar” e fazer pensar sobre a realidade hostil da época, em especial os dadaístas.<sup>1</sup>

Ainda sobre a concepção exposta acima, percebemos que o autor define arte como uma tentativa de criação de formas agradáveis e sobre estas “formas agradáveis” o autor pontua ao longo de seu discurso que “[...] o sentimento de relações agradáveis constitui o sentimento de beleza” (READ, 1978, p.20). Essa beleza está ligada a harmonia entre as proporções da forma, superfície e massa constituintes da obra de arte, quando não há

---

<sup>1</sup> Ao contrário de outras correntes artísticas, o dadaísmo apresenta-se como um movimento de crítica cultural mais ampla, que interpela não somente as artes, mas modelos culturais passados e presentes. Trata-se de um movimento radical de contestação de valores que utiliza variados canais de expressão: revista, manifesto, exposição e outros. As manifestações dos grupos dada são intencionalmente desordenadas e pautadas pelo desejo do choque e do escândalo, procedimentos típicos das vanguardas de modo geral. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3651/dadaismo>>. Acesso em: 17 de abr. de 2016.

harmonia na distribuição de tais proporções gera-se um sentimento oposto ao da beleza, a fealdade, conforme explicita o autor.

No entanto, Read (1978) confronta sua própria teoria ao afirmar que nós fazemos um uso errôneo entre as palavras arte e beleza, uma vez que “[...] supomos que tudo quanto é belo é arte ou que toda arte é bela, que o que não é belo não é arte e a fealdade é a negação da arte” (READ, 1978, p.21). Como exemplo de contestação as teorias fechadas e restritas, temos as obras dos surrealistas e dadaístas, para citar apenas algumas correntes, que não obedeciam em grande parte a harmonia entre a forma, superfície e massa, tornando suas obras muitas vezes “desagradáveis” no processo de apreciar, mas que, não obstante, ganharam o status e são reconhecidas como obras de arte. Compreendemos, então, que agradar ou desagradar é algo muito subjetivo, que depende de pessoa para pessoa, sob o prisma das experiências de vida de cada um.

Na obra *O que é arte*, Jorge Coli (1995), de maneira bem didática, nos direciona a uma possível resposta para a nossa pergunta-chave, contudo vemos que o que ele quer, na verdade, é nos pôr a pensar sobre o quão é arbitrário qualquer que seja a definição, conceituação ou teorização sobre o que seja arte. “[...] se pedirmos a qualquer pessoa que possua um mínimo contacto com a cultura<sup>2</sup> para nos citar alguns exemplos de obras de arte ou de artistas, ficaremos certamente satisfeitos” (COLI, 1995, p.7). Como descrito, o autor esclarece que por mais que não saibamos qual o conceito de arte nós sabemos identificar uma obra de arte e seus artistas.

Coli (1995) afirma que a ideia de arte muito tem a ver com o sentimento admirativo que temos sobre as produções artísticas. Em razão disto, o autor conceitua arte como “[...] certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirativo” (COLI, 1995, p.8). Desse ponto de vista ele, ao mesmo tempo em que conceitua a arte, sugere um certo comportamento — o de admiração — que as pessoas têm que ter sob toda produção artística, e esse comportamento, conforme pressupõe o autor, determina se a produção/obra é ou não arte. Todavia, em seguida o autor refuta tal concepção, pois da mesma forma que para Read (1978) as formas agradáveis mantêm relação com o sentimento de beleza, para Coli (1995) a admiração mantêm relação com este mesmo sentimento, visto que usa a obra de Marcel Duchamp, *A fonte* (1917), como exemplo para contestar sua concepção. Podemos observar esta obra na Figura 1 abaixo.

---

<sup>2</sup> “[...] A palavra cultura é empregada não no sentido de um aprimoramento individual do espírito, mas do ‘conjunto complexo dos padrões de comportamento, das crenças, instituições e outros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade’, para darmos a palavra ao Novo Aurélio” (COLI, 1995, p.8).



Figura 1 - A fonte, Marcel Duchamp (1887-1968)



Fonte: Imagem extraída do Google Imagens

De acordo com Coli (1995) a obra de Duchamp não corresponde exatamente à ideia que o mesmo faz de arte. Ao observar esta obra de arte podemos notar que ela ‘não agrada’, como afirmou Read (1978) em sua definição de arte, e nem, tampouco, suscita-nos um sentimento admirativo, como aborda Coli (1995). Pelo contrário, ao contemplá-la ficamos escandalizados e chocados, pois em nosso imaginário, e como já visto anteriormente, a ideia que temos de arte é ligada a beleza, a proporção harmônica das formas e não a algo banal em nosso dia a dia.

Pensando sobre o impacto que a obra, *A fonte*, causara ao longo dos anos, encontramos em Tatariewicz (1971) uma definição de obra de arte que emoldura muito bem o feito de Duchamp. Para o teórico “[...] uma obra de arte é a reprodução de coisas ou a construção de formas ou a expressão de experiências tais que seja capaz de suscitar prazer ou emoção ou choque” (TATARKIEWCZ, 1971, p. 148). Dentro deste último parâmetro, compreendemos que a famosa obra de Duchamp causou tanto impacto que repercute até hoje, tornando-se uma das obras símbolos de uma corrente artística vista e estudada nos materiais didáticos de arte das escolas, dando valor ao feito marcante do artista e ao que ele se propusera a fazer.

Porém, a nossa questão maior não cessa por aqui. Fischer explica que “[...] o trabalho para um artista é um *processo altamente consciente e racional*, um processo ao fim do qual resulta a obra de arte como *realidade dominada*, e não [...] um estado de inspiração embriagante” (FISCHER, 2014, p. 14, grifos nossos). Assim como Tatariewicz (1971), Fischer (2014) traz uma concepção um tanto quanto restrita a definição de arte, ao considerar

o fazer artístico apenas como um processo *altamente consciente e racional*, onde o artista tem que ter em mente que faz uma obra de arte, caso contrário toda produção é desconsiderada como tal.

A respeito dessa *realidade dominada*, Fischer (2014) caracteriza o artista como alguém que precisa ter domínio sobre as técnicas, regras, recursos, formas e convenções próprias ao fazer artístico, como se isto fosse o quesito primordial e exclusivo para considerar o homem, artista.

Com base nesta perspectiva do autor se revelaram algumas das outras indagações levantadas por nós anteriormente, como por exemplo: por que o artista é considerado um artista somente se tiver o propósito de fazê-la? Ou se tiver o domínio das técnicas próprias ao fazer artístico? Em consonância com todas essas problemáticas apresentadas, surge outra questão tão difusa quanto a primeira e que requer um pouco de nossa atenção. Como abordar conceitos/definições de arte limitados em sala de aula sem descaracterizar a diversidade das produções artísticas do país e do mundo?

Diante desta interrogativa, faremos um percurso histórico sobre o ensino de artes, trazendo algumas das contribuições de Ana Mae Barbosa ao desenvolvimento da Arte/Educação no país.

## **1.1 Ensino da arte nas escolas**

Para este debate, queremos suscitar uma reflexão diante das diversas abordagens e roupagens que a arte assume em épocas distintas. Concordamos com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCNs) quando esclarecem que “[...] a dimensão social das manifestações artísticas revela modos de perceber, sentir e articular significado e valores que orientam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade” (BRASIL, 1998, p.19). Considerando as diversas correntes artísticas como, por exemplo, o classicismo, o romantismo e o modernismo, os ideais sobre o que é arte são diferentes, uma vez que os valores, crenças e costumes da sociedade mudam em cada uma dessas épocas e todo o contexto social, político, econômico e cultural influencia no modo de fazer e apreciar a arte.

Ainda nos PCN, compreendemos que o trabalho com as artes (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música) é pensado para formação de cidadãos, contribuindo para o desenvolvimento da identidade do indivíduo enquanto ser coletivo, visto que ele é parte integrante da sociedade, e, também enquanto ser particular, considerando seus anseios e angústias pessoais.

Sobre a perspectiva do trabalho do Arte/Educador em sala de aula observamos nos PCN como o trabalho docente deve ser pensado. No trecho: “[...] o aluno desenvolve sua cultura de arte *fazendo, conhecendo e apreciando* produções artísticas” (ibid., p.19, grifos nossos). No texto evidenciamos os verbos no gerúndio, entendendo que no interior de cada um deles encontra-se um direcionamento de como o Arte/Educador deve pensar sua prática para ajudar seu aluno na compreensão, reflexão e fazer arte. Pontuamos cada um destes três verbos, fazendo algumas observações sobre a maneira como entendemos que devem ser ministrados em sala de aula.

*Conhecendo* o aluno entrará em contato com a teoria apresentada pelo professor, conhecendo as manifestações artísticas de cada época, o contexto político, social, econômico e cultural no qual estão inseridas, os valores e estigmas da sociedade de cada período.

*Fazendo*, o espaço seria quase que exclusivamente do aluno, salvo as orientações e direcionamentos do professor, que é de suma importância para uma atividade significativa, onde não figura apenas em um *laissez faire*<sup>3</sup>. É importante ressaltarmos que neste momento a atividade deve ser pensada de maneira que o aluno se sinta responsável pelo que produz, revelando seus pensamentos e opiniões e tornando-o, assim, agente integrante do todo.

No terceiro momento, o do *apreciando*, os alunos terão a oportunidade de entrar em contato com as obras de artistas da sua e outras épocas, analisando-as e, também, a oportunidade de ver suas próprias produções expostas para seus colegas, para a comunidade escolar ou quem sabe até para a comunidade local, dependendo da proposta que o professor planejar.

Asseveramos que este momento é reservado para um diálogo reflexivo diante das produções dos artistas apresentados em sala e, também, das produções dos próprios alunos, se for o caso. O professor como mediador desse diálogo, levantando questões críticas, e, o aluno como, agente pensante, refletindo sobre estas questões e revelando outras tantas que poderão surgir, propondo assim um debate construtivo onde ambas as partes (professor e aluno) constroem o conhecimento.

Ana Mae Barbosa a sistematizadora desta tríade prático-conceitual (conhecer, fazer e apreciar), que nomeou de Abordagem ou Proposta Triangular, afirma que:

A Proposta Triangular foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A pós-modernidade em arte/educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretação na sala de aula [...] (BARBOSA, 2008, p.13).

---

<sup>3</sup> Fazer por fazer, sem acréscimo a formação cognitiva do aluno, Cf. Barbosa (1989).

Para a autora o ensino de arte sem o uso da imagem se compara ao ensinar a ler sem livros. No entanto, lembramos que até a chegada da pós-modernidade o ensino de arte passou por muitos entraves políticos e sociais.

Em *Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil*, Barbosa (1982) faz um panorama histórico da Arte/Educação no Brasil em paralelo a educação geral do país. Podemos perceber, na obra, que o ensino da arte não recebia a devida atenção por parte da sociedade e até mesmo por alguns dos profissionais envolvidos na área. O ensino da arte foi relegado a atividades de recreação, passatempo (literalmente) ou, especialmente em eventos festivos, recebia uma atenção meramente decorativa, como explicita a autora em seus estudos.

A promulgação da Lei 5.692/71, que tornou obrigatório o ensino de artes nas escolas e viabilizou, por conseguinte, a criação de cursos superiores no país, foi uma notável conquista para os Arte/Educadores. Contudo, como analisado por Barbosa (1982), os cursos oferecidos pelas universidades pretendiam formar em dois anos um professor que era obrigado a ensinar, ao mesmo tempo, Artes Visuais, Música e Teatro a alunos da primeira à oitava série (atual 1º ao 9º ano). Percebemos que os almejados cursos superiores cumpriam a simples função de preencher a demanda de mão-de-obra, exigida agora em lei, porém, sem estar necessariamente vinculados ao real compromisso com o desenvolvimento da Arte/Educação do país.

Passados alguns anos da promulgação da lei, criação dos cursos superiores na área de arte e o construído o perfil do profissional formado nestes cursos, o que se vê nas escolas é a crescente valorização de metodologias baseadas na livre expressão, influenciadas pelas teorias da psicologia, que valorizam as percepções e o desenvolvimento cognitivo e motor da criança, não a entendendo como um “adulto em miniatura”.

No entanto, esta crescente valorização da livre expressão, como pontuado por Barbosa (1982; 1989), foi se diluindo em práticas desconexas e ineficientes, no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual e crítico da criança na área das artes. O que vemos nas aulas nada mais são do que simples atividades de desenho, onde as crianças ficam livres para pintar qualquer coisa que vier a sua mente, sem seguir um objetivo claro, como os descritos por Barbosa (1982; 1989).

Com base nesse contexto e nas explicações da autora, podemos notar que, apesar da obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas, a sociedade e até mesmo alguns dos próprios envolvidos (professores), viam a arte como algo supérfluo, à serviço da recreação dos alunos e sem nenhum adendo à formação cognitiva das crianças. Todavia, com a chegada da Pós-

modernidade, onde o mundo passa a experimentar mudanças profundas, ocasionadas por crises políticas, econômicas e sociais, o ensino de arte ganhou outra conotação. Devido as diversas tensões políticas e sociais, o ensino pela imagem se tornou muito mais profícuo na Arte/Educação, visto que com a imagem o aluno desenvolveria sua sensibilidade. Por sensibilidade, de acordo com Barbosa (2008), entendemos ser o desenvolvimento dos sentidos, pois é aguçando-os que a arte transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem<sup>4</sup>.

Em seus estudos, Barbosa (2008) vê no uso da imagem uma forma de conhecer a cultura e a história de um povo. Para a autora:

Preparando-se para o entendimento das artes visuais se prepara o observador para o entendimento da imagem quer seja arte ou não [...] Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras das artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual [...] esta decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado [...] Sem conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade nacional [...] (BARBOSA apud RIZZI, 2008, p. 337).

De fato, levar o aluno ao contato direto (ou indireto) à obra de arte, permitirá que o aluno conheça mais o mundo das imagens e a relação que este mundo mantém com o seu mundo externo (a sociedade que o cerca) e interno (seus pensamentos, ideias, credos, etc.). Seria a partir de uma atitude artística e estética consciente que o professor poderia proporcionar a seu aluno uma aproximação ao legado cultural e artístico, permitindo-o, assim, que conheça e elabore saberes práticos e teóricos em arte, conforme explicita Fusari & Ferraz (1992).

No tocante as obras de Barbosa, asseveramos que a autora luta por um ensino de arte como cultura, pois, como ela mesma justifica, é por meio da arte que podemos visualmente conhecer os costumes, crenças, valores políticos, econômicos e sociais de um povo. A autora acredita que “[...] a arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual” (BARBOSA, 2008, p.99, grifos nossos).

Na arte vemos o outro e a nós mesmos, pois à medida que nela percebemos traços de uma realidade distante vemos, também, nuances individualizantes que nos atingem de maneira particular. Nessa perspectiva, toda produção, seja ela verbal ou não verbal, se inter-relaciona com o mundo que nos cerca. Nada é criado isoladamente.

---

<sup>4</sup> Cf. Barbosa (2008)

No que se refere ao ensino, Barbosa (2013) desenvolve em mais um de seus trabalhos uma discussão sobre a excelência no ensino da arte. Para a autora, ao falarmos de excelência no ensino da arte “[...] estamos falando não somente sobre as qualidades e significados de trabalhos dos grandes artistas e da experiência que eles podem proporcionar, mas também da postura diante da realização artístico em geral” (BARBOSA, 2013, p.132). A respeito desta postura, a autora quer que sejamos críticos diante das produções, refletindo acerca não somente da obra, mas também o meio em que ela está inserida, pois, como visto anteriormente, tudo está intrinsecamente interligado, em constante diálogo.

Sob o prisma dos estudos de John Goodland, Barbosa (2013) ressalta que há um estado geral de desorganização no ensino das artes, com ênfase excessiva no fazer artístico e ênfase mais do que insuficiente no estudo das artes como objeto cultural. Esta desorganização, pontuada pela autora, é apenas um reflexo de como a arte vem sendo encarada há muito tempo, uma vez que, com base nas obras de Barbosa, muitos estudiosos e profissionais da educação alegavam que a arte não poderia ser considerada disciplina no currículo base da escola, por que não tinha um programa de conteúdos definido. Contrapondo-se a tal alegação, os Arte/Educadores trouxeram um leque de conteúdos que poderiam ser trabalhados em sala de aula.

Em vista disto, podemos perceber que a arte na educação sempre recebeu um papel secundário, no entanto sua real contribuição ao desenvolvimento intelectual do aluno tem mostrado o quão ela é imprescindível a formação do ser humano. Isto fica bem claro quando Eisner apud Barbosa (2013) fala que a arte proporciona uma contribuição ampla ao desenvolvimento e as experiências humanas, pois, conforme o autor, a arte “[...] é um dos importantes meios pelos quais as potencialidades intelectuais tornam-se habilidades intelectuais à medida que damos a estas capacidades oportunidade de funcionar” (EISNER, 2013, p.126). Devemos permitir que o aluno/indivíduo experimente, sinta, desenvolva e aprecie a arte de maneira a conectá-la a seu mundo exterior e interior.

## **1.2 O problema das definições de arte**

*A razão de ser da arte nunca permanece inteiramente a mesma*  
(FISCHER, 2014, p.16).

Retornando ao problema das definições de arte nos deparamos com algumas arestas, que obtiveram nossa atenção por se mostrarem tão reducionistas ao ponto de

desconsiderarem outras formas do fazer artístico. A partir destas colocações, refletimos a respeito do ensino de arte nas escolas, elucidando, brevemente, o processo histórico da Arte/Educação no Brasil.

No tocante a esta problemática das definições, encontramos em Coli (1995) uma possível resposta a esta e a todas as outras dúvidas apresentadas até então:

Para decidir o que é ou não arte, nossa cultura possui instrumentos específicos. Um deles, essencial, é o discurso sobre o objeto artístico, ao qual reconhecemos competência e autoridade. Esse discurso é que proferem o crítico, o historiador da arte, o perito, conservador de museu. São eles que conferem o estatuto de arte a um objeto (COLI, 1995, p. 10).

Levando em consideração esta afirmação, nosso dilema de saber o que é ou não arte se torna mais fácil, já que, como apontado por Coli (1995), nossa sociedade dispõe de instrumentos que determinarão, por nós, o estatuto de arte a um objeto. De acordo com o autor, os museus e galerias são espaços em que certamente nos depararemos com obras de arte, por que, conforme Coli (1995), a sociedade designou a estes espaços a exposição e manutenção de obras de arte. Outro ponto explicitado pelo autor é o discurso sobre o objeto artístico, mostrando que este discurso é uma das principais, se não a mais eficaz ferramenta para classificar, nomear, cotejar um objeto como obra artística. Coli (1995) fala que a crítica distingue, por hierarquia, as obras de arte, o que quer dizer que os instrumentos culturais que nossa sociedade dispõe, sob o prisma da crítica de arte (discurso), intervêm na disposição relativa dos objetos artísticos, pretendendo incutir em nós que tal obra tem mais relevância que outra, que tal livro ou filme é melhor que outro, como descrito pelo autor.

Nessa tentativa de classificar as obras artísticas por uma ordem de excelências, o autor chama a atenção para o conceito de obra-prima, que originariamente tinha outra conotação, diferente da que compreendemos hoje.

No passado [...] a obra-prima era aquela que coroava o aprendizado de um ofício, que testemunhava a competência de seu autor. Não se tratava de uma realização forçosamente inovadora, original, e era com frequência um produto utilitário, saído das mãos de um carpinteiro, ourives, tecelão (COLI, 1995, p. 14).

Como podemos notar, o significado, primeiro, dado ao termo obra-prima era destinado a excelência com que os artistas (ourives, tecelão, artesãos, etc.) executavam as técnicas e regras que aprenderam de seus mestres na construção de um objeto que, por muitas vezes, era um produto utilitário, como é o caso da mobília. Neste contexto, as obras eram

julgadas sob critérios precisos de fabricação. Se trouxermos o termo obra-prima para os nossos dias, os discursos sobre a arte consideram critérios mais subjetivos, incertos, que não apenas o do “saber fazer”. Como pontuado por Coli (1995), muitos dos críticos de arte hoje não são artistas e não tem conhecimento sobre as técnicas do fazer artístico, diferentemente de quando o termo apareceu pela primeira vez.

Novamente recaímos sob o dilema que tem martelado nossos estudos, a definição de arte. Fischer (2014) nos lembra que:

Toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as ideias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular. Mas, ao mesmo tempo, a arte supera essa limitação e, de dentro do momento histórico, cria também um momento de humanidade que promete constância no desenvolvimento (FISCHER, 2014, p.17).

O trabalho com a arte não deve ser apartado da realidade em que está inserido, pois, assim como a própria humanidade, a arte está em constante mudança, reciclagem e ressignificação. Pensando nisto, compreendemos que levar conceitos limitados sobre o que é arte e o fazer artístico para sala de aula é permitir ao aluno perceber as mudanças e ressignificações que a arte sofreu e ainda sofre com o passar do tempo. Essas mudanças revelam como a sociedade possibilita ao homem ver, sentir e ouvir o mundo a sua volta.

Essas reflexões nos valem pelo fato de termos ultrapassado por diversos movimentos artísticos que nos proporcionaram visões diferentes sobre a arte, permitindo termos uma gama enorme de possibilidades artísticas.

A efetivação da arte na escola só vai se desenvolver adequadamente a partir do momento em que os agentes envolvidos no processo educacional tiverem consciência de que nela há valores e significados inerentes à sociedade. Não apenas isto, a excelência no ensino da arte necessita que o professor, enquanto mediador artístico e cultural, ajude seu aluno a elaborar uma cultura estética e artística, melhorando suas sensibilidades e saberes práticos e teóricos em arte, segundo Fusari & Ferraz (1992).

Sobre os conceitos abordados, observamos, em certa medida, um grau de subjetividade, pois os autores de cada concepção aferida levam em consideração as suas próprias experiências com a arte, o que eles estudaram sobre e o que mais os interessa nesse meio, ou seja, por mais que queiram levantar teorias definitivas sobre a arte, sempre, ou na maioria das vezes, vamos encontrar lacunas que desconsideram outras diversas formas de arte.





## 2 A LOUCURA: um breve panorama

No capítulo anterior refletimos a respeito da definição de arte, mais especificamente a partir do conceito defendido por Tatarkiewicz (1971), o qual foi à base para todas as nossas discussões. Relembrando o conceito de arte defendido pelo autor, que considera a arte uma atividade propriamente humana e *consciente*, nos dedicamos ao estudo das produções artísticas realizadas pelas pessoas diagnosticadas com algum distúrbio ou doença mental, que, no tocante ao conceito acima, não recebem o status de arte.

A respeito desta proposição, nesta seção faremos um percurso histórico sobre a loucura, entendendo como ela é vista em diferentes épocas, fazendo uso das contribuições de Michel Foucault (1972). Mais adiante, conheceremos algumas produções artísticas de pessoas diagnosticadas com algum distúrbio mental ou confusão mental, levando em consideração os estudos elaborados pelo Museu do Inconsciente, em razão das contribuições de uma das mais importantes terapeutas ocupacionais do país, Nise da Silveira.

Para início desta sessão trouxemos um trecho do estudo de Luiz Carlos Mello (2014), publicado no site do Museu do Inconsciente, onde o autor mostra como as pessoas com distúrbios mentais são vistas pelos povos primitivos:

Os povos primitivos não consideravam os devaneios, as inspirações e improvisações das pessoas ou indivíduos acometidos de epilepsia e outras categorias de distúrbio mental, como algo desprezível e digno de piedade. “O profundo animismo dominante o tornava, muitas vezes, portador de faculdades sobrenaturais. Era amado e venerado ou temido e respeitado, conforme a forma agressiva ou benigna das manifestações de sua anomalia mental” (MELLO, 2014, p. 1, grifos nossos).

O autor começa por introduzir o indivíduo louco como alguém dotado ou possuído por alguma entidade paranormal, que, como informa o fragmento, era venerado ou temido pelas comunidades primitivas, onde, conseqüentemente, a sua figura era posta em destaque. Podemos notar que o indivíduo louco é visto sob a ótica do sobrenatural, da divindade, o qual servia como uma espécie de mensageiro das entidades paranormais, gerando desde então uma relação tênue entre adoração e execração, dependendo da sociedade a qual está inserido.

No entanto, ressaltamos que a figura do louco sempre é posta à margem da sociedade, se pensarmos que, com a palavra *animismo*, visto no trecho acima, o indivíduo louco é colocado em relação de igualdade com um animal, o que por sua vez é tido como um

ser irracional, refletindo, conseqüentemente, uma certa inferioridade com relação ao ser humano, dotado do poder de raciocínio.

Entendendo o louco não como um ser humano, mas como uma “coisa”, tiramos dele o que lhe é próprio, o direito de se fazer ouvir e manifestar seus pensamentos e opiniões acerca do que o circula — estatuto de humanidade —, conforme destaca Frayze-Pereira (1984). Soçobramos, mais uma vez, ao que já foi dito anteriormente: o louco é um ser ignorado, excluído e marginalizado dentro do seio da sociedade<sup>5</sup>.

Neste capítulo as contribuições de Foucault (1972) serão recorrentes e de suma importância para entendermos a história da loucura e as variadas visões que ela recebeu em épocas distintas. Antes de nos apresentar a loucura, propriamente dita, Foucault (1972) se reporta a lepra na Idade Média, mais especificamente aos leprosários, que com o desaparecimento da mesma ao final da época medieval se tornaram inabitáveis, estéreis e por muito tempo ligados ao “desumano”. A doença era vista como a marca do poder supremo sobre o homem que infligia e abusava de sua bondade, mostrando-nos, deste modo, o poder que a religiosidade, por meio da Igreja, tinha sobre a sociedade desta época. Nesse contexto, o caráter religioso tinha um efeito enorme sobre o comportamento das pessoas da época, o clero detinha o poder em suas mãos neste período.

A exclusão a que era submetido o leproso não era uma atitude considerada irresponsável ou indiferente ao estado do indivíduo e sim um ato de compaixão e benevolência, pois, como pregava a Igreja, a doença era uma forma de punição divina pelos males que o indivíduo cometeu neste mundo e, para tanto, ele teria que suportar este calvário sozinho, conforme relata Foucault (1972).

Todo este cenário e a criação de centros de depósito<sup>6</sup>, ao qual estavam envolvidos os leprosos, mais tarde serviriam aos “cabeças alienadas”<sup>7</sup>, que durante o período da lepra viviam nas ruas livremente, tendo uma “existência facilmente errante” (FOUCAULT, 1972, p.9). Sobre esta vida facilmente errante, localizados agora numa paisagem renascentista, o autor nos apresenta as condições em que os cabeças alienadas viviam. Eles eram escorraçados de suas cidades e jogados em grandes embarcações que os levavam para outras cidades,

---

<sup>5</sup> Situamos nosso debate no contexto ocidental, já que focalizamos o personagem em questão à nossa realidade e quanto aos nossos paradigmas que refletem o modo como concebemos a loucura e o louco perante a nossa sociedade.

<sup>6</sup> Como ficou entendido na obra de Foucault, *História da loucura na Idade Clássica* (1972), inferimos que os leprosários serviam como centros prisionais, sem fins de tratamento ou assistência aos leprosos, atuando pura e simplesmente como meios de exclusão.

<sup>7</sup> Termo encontrado em Foucault (1972), referindo-se aos loucos.

vivendo, então, em uma constante e interminável partida, pois as autoridades locais não queriam ter o trabalho de os manter em suas jurisdições.

Era comum na época encontrar nos portos das cidades embarcações lotadas por um aglomerado de “alienados”. A respeito desta situação, Foucault (1972) nos explica que a prática de submeter os loucos à mercê das incertezas da navegação era um ritual, que, além de servir aos propósitos da utilidade social ou segurança dos cidadãos, conotava em um sentido muito mais espiritual, por que confiando o louco às águas do mar está-se com isso purificando sua pobre alma da decadência. Assim como em muitos rituais religiosos, a água é um símbolo da purificação, pois o ato de se banhar tiraria as impurezas e sujeiras do corpo (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015).

Nesta infinita partida e áurea mística nosso personagem se constrói não apenas em nosso imaginário, mas também na realidade que o subscreve. Um ponto tocado por Foucault (1972) em sua obra, que nos chamou atenção, é que a loucura era concebida dentro de uma hierarquia dos vícios, e do modo como fora apresentada pelo autor, compreendemos certa proximidade entre a loucura e um dos sete pecados capitais — a soberba —, delatados pelo clero<sup>8</sup>.

Sobre estes vícios, que são condutas ou costumes condenáveis pela sociedade<sup>9</sup>, ressaltamos que a loucura, entendida como tal, nos leva a uma questão puramente social, pois, a partir do momento em que afirmamos que certas atitudes ou condutas ou costumes são condenáveis pela sociedade, quer-se com isso pôr uma relação de justaposição entre uma atitude (coletiva), tida como válida, perante outra (individual), julgada como falha.

---

<sup>8</sup> “A loucura só existe em cada homem, porque é o homem que a constitui no apego que ele demonstra por si mesmo e através das ilusões com que se alimenta” (FOUCAULT, 1972, p.24, grifos nossos).

<sup>9</sup> Significado extraído do dicionário Aurélio.

Adiante, em seu estudo, Foucault (1972) se utiliza da literatura e das artes plásticas para elucidar e ilustrar o tratamento conferido às questões da loucura na Era Clássica. Em uma de suas explanações, ele recorre a uma obra de Bosch<sup>10</sup>, *A Nau dos Loucos* (1450-1516), no intento de elencar alguns elementos visuais desta obra que corroboram com a construção da imagem que se tem, até hoje, sobre a personagem central de nossa pesquisa.

Figura 2 - *A nau dos loucos* (1450-1516), Hieronymus Bosch.



Fonte: Imagem extraída do Google Imagens

Vale notar que a loucura e o louco mantêm traços diferentes, mas não indissociáveis, pois, conforme apresentado pelo autor, sob uma visão literária, enquanto a loucura “[...] conduz todos a um estado de cegueira, onde todos se perdem, o louco, pelo contrário, lembra a cada um sua verdade [...]” (FOUCAULT, 1972, p.14).

Essa distinção entre o louco e a loucura, se mostra de tal modo, que não se pode falar de uma sem expor as manifestações do outro, já que para a loucura ter razão de existir ela precisa se manifestar através do indivíduo. No entanto, como assinalado em Frayze-Pereira (1984), notamos que muitas vezes a figura do louco ganha mais força que a própria loucura em si, logo sendo ele a sofrer com os percalços cuja loucura o submete.

Na maioria dos estudos sobre loucura a que tivemos acesso, percebemos que o que se tem na verdade são estudos sobre o indivíduo louco e/ou suas experiências enquanto

<sup>10</sup> Hieronymus Bosch foi um importante pintor holandês. Nasceu em 1450, na cidade de Hertongenbosh e morreu em 1516. Bosch deu um grande destaque ao imaginário, retratando os medos, problemas psicológicos, criaturas imaginárias (humanos e animais) e cenas de horrores. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/pesquisa/bosch.htm>.

louco, e sobre isto, Frayze-Pereira (1984) explicita que a loucura se mostra como uma vestimenta a qual o louco se utiliza, transfigurando-o, geralmente, em um monstro que perde sua humanidade.

Mais adiante, munido de um discurso filosófico, Foucault (1972) põe em questão a relação conflituosa entre loucura e razão, afirmando que em ambas encontramos um pouco de cada uma. Quando, utilizando as contribuições da tradição humanista, o autor diz que a loucura “[...] nasce no coração dos homens, organiza e desorganiza sua conduta” (FOUCAULT, 1972, p.28, grifos nossos) ele nos mostra que a loucura não é totalmente um caos imanente, pois nela opera circunstâncias ora conflituosas ora harmoniosas. A respeito disto ele afirma que “[...] a loucura só tem sentido e valor no próprio campo da razão” (idem, p.33), ou seja, sendo uma forma da razão, como analisado pelo autor, a loucura utiliza subsídios desta para se manter viva e forte. Portanto, a loucura e a razão nutrem uma relação eternamente reversível, em que uma age como uma força que controla, uniformiza e a outra como uma força que rompe, ultrapassa limites.

Fortalecendo esta proposição, Foucault (1972), levanta duas perspectivas sob as quais a loucura pode ser percebida:

[...] de um lado, uma “loucura louca” que recusa essa loucura própria da razão e que, rejeitando-a, duplica-a e nesse desdobramento cai na mais simples, na mais fechada, na mais imediata das loucuras; por outro lado, uma “loucura sábia” que acolhe a loucura da razão, ouve-a, reconhece seus direitos de cidadania e se deixa penetrar por suas forças vivas, com isso protegendo-se da loucura, de modo mais verdadeiro do que através de uma obstinada recusa sempre vencida de antemão (FOUCAULT, 1972, p.36).

Voltando um pouco atrás, podemos comparar esta “loucura louca” à loucura enquanto estado de cegueira, e, a “loucura sábia” ao louco enquanto detentor da verdade visto pela ótica literária que nos apresentou Foucault (1972) a respeito da diferença entre a loucura e o louco. No entanto, não nos precipitemos, pois na literatura a personagem do louco muitas vezes ganha essa conotação de detentor da verdade, da “razão”, quando a obra em que ele está inserido é uma sátira social. Como assinalado por Foucault (1972), é comum nessas obras a figura do louco ao mesmo tempo receber esse “privilegio” e ser ridicularizado pelo simples fato de ter razão, pois as outras personagens não lhe dão o devido valor, justamente por ser o louco da história, mostrando-nos, então, o processo de exclusão.

Prosseguindo no caminho da loucura, Foucault (1972), sob o prisma do pensamento cartesiano, evidencia e problematiza a teoria levantada pelo racionalismo.

Descartes<sup>11</sup>, ao afirmar sua teoria, põe de lado à figura do louco, contribuindo no processo de exclusão deste indivíduo. Dentro do pensamento cartesiano a loucura é uma condição da *impossibilidade do pensamento*, como observa Foucault (1972). O ato de pensar não é considerado próprio do louco, pelo contrário, quem pensa nunca vai ser louco, considerando-se a perspectiva cartesiana.

Refletindo sobre este posicionamento, percebemos que se a loucura só pode ser entendida dentro do campo da razão e que ela é uma forma da razão, como explicitado anteriormente, como conceber a loucura como uma impossibilidade do pensamento, uma vez que é na razão que ela opera e só pode ser entendida?

Contudo, Foucault (1972) nos mostra que a loucura, com o advento do pensamento cartesiano, é colocada fora dos domínios da razão, pois o pensar “como exercício de soberania de um sujeito” (FOUCAULT, 1972, p.47) tem o dever de perceber o “verdadeiro”, não podendo o homem ser “insensato”. Insensato é uma das denominações pelas quais os loucos eram reconhecidos na época.

Premidos em meio a um século racionalista, os loucos já não são mais enclausurados em grandes embarcações como antes, eles se veem agora retidos em sua mais nova moradia, o hospital. Os antigos leprosários agora seriam reativados para receber seu mais novo interno. No entanto, segundo Foucault (1972), se estabelece uma grande diferença da época em que estas instituições serviam aos propósitos da lepra para quando passou a seguir aos propósitos da loucura. Enquanto que para aquela elas desempenhavam uma função médica, para esta elas não tinham, sequer, um estatuto claramente determinado.

Essa falta de regulamentação tanto reflete a percepção que se tinha do louco quanto nos mostra a situação precária a que ele era submetido nestas instituições.

Vi-os nus, cobertos de trapos, tendo apenas um pouco de palha para abrigarem-se da fria umidade do chão sobre o qual se estendiam. Vi-os mal alimentados, sem ar para respirar, sem água para matar a sede e sem as coisas mais necessárias à vida. Vi-os entregues a verdadeiros carcereiros, abandonados a sua brutal vigilância. Vi-os em locais estreitos, sujos, infectos, sem ar, sem luz, fechados em antros onde se hesitaria em fechar os animais ferozes, e que o luxo dos governos mantém com grandes despesas nas capitais (ESQUIROL, 1838 apud FOUCAULT, 1972, p. 49).

A precariedade nestes locais de internamento faz-nos perceber que a loucura não tinha direitos a uma boa assistência, pelo contrário, era percebido como um fardo para o

---

<sup>11</sup> filósofo

governo, cuja obrigação era para com o bem-estar da sociedade e não com aqueles que estavam aprisionados nestas casas de contenção.

As casas de internamento não abrigavam somente os loucos, podia-se encontrar além de seus muros todos os tipos de pessoas, conforme relata Foucault (1972). Uma das finalidades, senão a principal, destes espaços era livrar as cidades da miséria e pobreza, por isso a população pobre das cidades europeias era ali recolhida e alojada (FOUCAULT, 1972). Mais tarde essas casas de internamento passam por uma reforma. Em 1656 é fundado em Paris o Hospital Geral, que por sinal nada tem de estabelecimento médico, servindo mais como uma estrutura semijurídica, encarregada de manter bem longe da cidade aqueles que poderiam “ferir a ordem e bem-estar da sociedade”, conforme explica Foucault (1972). De acordo com o autor, o Hospital Geral servia aos propósitos da monarquia e burguesia, agindo como uma terceira ordem da repressão, pois o rei conferiu a esta instituição poderes de autoridade. Quem estivesse no comando do Hospital Geral podia exercer seus poderes não apenas na instituição como também em toda a cidade de Paris.

Como assinalado em Foucault (1972), esta estrutura de ordem monárquica e burguesa foi ganhando força em todo território francês, contabilizando 32 cidades do interior que apresentavam essa estrutura às vésperas da Revolução Francesa. Não indiferente a este movimento, a Igreja “[...] reforma suas instituições hospitalares, redistribui os bens de suas fundações; cria mesmo congregações que se propõem finalidades análogas às dos hospitais gerais” (FOUCAULT, 1972, p.51). Grande parte das casas de internamento do país são, notadamente, mantidas por ordens religiosas, no entanto, a monarquia e a burguesia influem no controle destes estabelecimentos. As casas de internamento agiam sob dicotomias versadas ora por princípios religiosos ora por princípios monárquicos/burgueses, misturando, muitas vezes, “[...] os velhos privilégios da Igreja na assistência aos pobres e a preocupação burguesa de pôr em ordem o mundo da miséria” (FOUCAULT, 1972, p.53).

Envolto num contexto absolutista, pré-revolução francesa, o internamento ao contrário da época da lepra, passa a ter significados políticos, sociais, religiosos, econômicos e morais, conforme suscita Foucault (1972)

O fenômeno do internamento se alastra por toda a Europa não muito diferente do que fora pregado em Paris, servindo, de um lado, como uma entidade repressora, punindo e “limpando” as cidades da pobreza e miséria, e, por outro, como uma entidade caridosa, ajudando os mais necessitados, abrigando-os e alimentando-os, segundo a pesquisa de Foucault (1972).



Durante um longo tempo a miséria se sobressaltou sobre as questões da loucura, tanto que esta passa a ser entendida como uma condição quase indissociável daquela. A loucura era considerada, muitas vezes, como um estado de “vagabundagem”, ociosidade e, em outras circunstâncias, incapacidade de diversos tipos e maneiras, como podemos ver nos estudos de Foucault (1972). Conforme o autor, assim como já foi suscitado nesta seção, a miséria não é mais vista pela ótica da humilhação e necessidade de ajuda ou caridade, mas como um castigo, sinal da maldição invocada pelo descontentamento do Senhor, ou seja, a miséria carrega consigo uma conotação religiosa/espiritualista, recebendo um status negativo perante a sociedade que o cerca.

Essa significação despojada sobre a pobreza se deve, entre outros fatores, ao fato de que na época da Renascença, período da Reforma Protestante, pré-Revolução Francesa e até a Revolução Francesa, o número de pessoas na margem da pobreza e miséria era bem acentuado e como o governo da época não queria, e/ou não podia, bancar as despesas dessa classe, utilizou-se de subterfúgios para se isentar dessa responsabilidade. No entanto, essa “isenção” não se consolidou de fato, pois para acabar com a pobreza seria necessário investir em atitudes que promovessem uma “mobilidade social”. Porém, como pudemos analisar na obra de Foucault (1972), essa mobilidade social não aconteceu, o que houve foi, digamos, um aproveitamento dessa classe a favor da economia da cidade. Aos pobres foi estabelecido trabalho forçado e inculcado um pensamento de não caridade para com eles, tornando, por consequência, a prática da esmola um ato condenável.

“A partir da era clássica e pela primeira vez, a loucura é percebida através de uma condenação ética da ociosidade e numa imanência social garantida pela comunidade de trabalho” (FOUCAULT, 1972, p. 73). Diante do que foi explanado, o trabalho assume aqui um sentido puramente repressivo, servindo como um exercício de coação moral onde o interno tem que se “ajustar” a ordem convencionada pela sociedade vigente. A ociosidade, libertinagem e liberdade sexual (relações fora do padrão estabelecido) eram submetidas a sanções rigorosas, visto a ordem moral instituída na época. Tudo que fugisse deste padrão considerado aceitável era proibido e, portanto, condenável.

Foucault (1972) nos explica que ao final do século XVIII certas formas de pensamento “libertino” e as novas formas de relações sexuais que começam a se instaurar na época entram para “o rol dos signos maiores da loucura” (ibidem, p.84). A sexualidade e suas diversas categorias, “[...] em todos os tempos, e provavelmente em todas as culturas [...] foi integrada num sistema de coações [...]” (FOUCAULT, 1972, p. 90). Conforme o autor, a sexualidade foi dividida entre a Razão e o Desatino, compreendendo de tal modo, as relações

extraconjugais, a homossexualidade e a prostituição dentro desta segunda classe. O internamento neste contexto surge como a maneira pela qual o homem iria se expurgar da devassidão, segundo Foucault (1972).

A loucura nessas diferentes épocas, as quais acabamos de percorrer, mantém uma relação íntima com atitudes e expressões que fugiam do padrão concebido em cada época. Para os povos primitivos ela era encarada como algo sobrenatural, advinda de outro mundo em que nós, seres humanos, não tínhamos muito entendimento. Na época medieval ela era vinculada a seres “errantes”, que viviam a vagar pelas cidades sem se limitar nas fronteiras do bom ou ruim, da ordem ou desordem, do são ou doentio. Nas épocas renascentistas e meados da revolução francesa, a loucura manteve relação com os vícios, compreendendo-os como um desajuste moral do homem perante a ordem ética e moralista<sup>12</sup> incutida nestes períodos.

Fica claro, para nós, que o louco, na melhor das hipóteses, se configura como um indivíduo transgressor, isto é, se considerarmos o mesmo enquanto um ser que não se subjeta a normas e regras instituídas por uma dada sociedade, que diz o que é certo ou errado sob uma ideologia dominante que age, conforme seus próprios princípios, para “organizar” a sociedade.

No entanto, com os avanços científicos, a loucura, que antes era julgada sob questões puramente morais, sociais, religiosas, econômicas e políticas, passa a ser estudada, então, sob a ótica da patologia. E a partir desta perspectiva a medicina assume o posto que “garantirá a possibilidade de apropriação da loucura como seu objeto de conhecimento” (FRAYZE-PEREIRA, 1984, p.83).

Esta nova tomada de consciência proporcionou uma ressignificação do espaço ao qual o louco era despejado. A casa de internamento que de tempos em tempos era ressignificada, denominada agora de asilo, desempenhava neste contexto um “tratamento humanizado”. Contudo, conforme Frayze-Pereira (1984) ao referir sobre os estudos de Tuke (1813), por mais que pregassem um “tratamento humanizado”, os asilos não poupavam práticas coercitivas “[...] tais como ameaças e punições as mais diversas, privações alimentares, humilhações” (FRAYZE-PEREIRA, 1984, p.84).

Não muito diferente, os hospitais asilares e instituições que se dedicavam ao tratamento da saúde mental aqui no Brasil por muito tempo experienciaram trabalhos como esses. Entretanto, na tentativa de mudar a realidade precária da psiquiatria nacional, Nise da

---

<sup>12</sup> Entendemos por ética um conjunto de normas e princípios que norteiam a boa conduta do ser humano. Moral seria um conjunto de regras de conduta ou hábitos julgados válidos, quer de modo absoluto, quer para grupo ou pessoa determinada, conforme significado do dicionário *Mini Aurélio Século XXI Escolar*.

Silveira, investiu em uma abordagem verdadeiramente humanista, proporcionando aos seus pacientes uma experiência libertadora, fora das agruras de uma internação opressora. Sobre as contribuições do trabalho de Nise da Silveira traremos a abordagem da terapêutica ocupacional, compreendendo, brevemente, seus processos e perspectivas, além de pôr em xeque o conceito de arte empreendido por Tatarkiewicz, que abordamos no capítulo anterior.

## 2.1 Nise da Silveira e suas contribuições

Avessa aos métodos psiquiátricos instituídos em sua época, meados dos anos 40, (eletrochoque, coma insulínico e lobotomia), Nise da Silveira, desenvolveu um trabalho rico e instigante que influenciou a psiquiatria, especialmente a Terapia Ocupacional, nacional e internacional no que diz respeito ao tratamento da loucura. O trabalho desenvolvido pela psiquiatra alagoana propõe que a loucura seja encarada não mais com uma indiferença que se configura quando vista sob a ótica da doença, mas como *inumeráveis estados do ser*<sup>13</sup>, levando em consideração à própria existência do louco e suas angústias.

Essa indiferença, que compreende a loucura como uma doença, submete o louco a um estado objetificado, caracterizando-o como “algo” que não sente as pressões a sua volta, não se constituindo como um ser humano que de fato é. Corroborando com esta visão, o modelo médico vigente na época era pautado no racionalismo, posto que empreendia uma “[...] divisão entre mente e corpo, típica da filosofia de Descartes, caracterizando o ser humano como uma máquina e a doença mental como um desajuste dessa máquina, que necessita de reparos” (MELO, 2009, p. 39). Deste modo, essa visão desconsidera a complexidade inerente ao ser humano. Em Melo (2009) vemos claro o quão Nise da Silveira era contrária a esse tipo de pensamento. Para a psiquiatra o ser humano não deve ser concebido a partir de partes e muito menos o doente mental como um feixe de sintomas.

Até Nise da Silveira assumir a seção de Terapêutica Ocupacional do Centro Psiquiátrico Pedro II, no Rio de Janeiro, as atividades praticadas no setor eram em grande parte de cunho higiênico, uma vez que os internos ficavam a cargo da limpeza do espaço, das roupas, etc., consideradas pela psiquiatra, de acordo com os estudos de Melo (2009), como atividades que envolvem “o esforço característico do trabalho” (SILVEIRA, 1966 apud MELO, 2009, p. 45). Mais tarde, assumindo a direção do setor, Nise da Silveira abandona essas atividades e introduz atividades expressivas, tais como pintura e modelagem, citando

---

<sup>13</sup> Conceito defendido por Antonin Artaud, “poeta e teatrólogo francês que esteve por vários anos internado em hospitais psiquiátricos” (JUNIOR, 2010, p. 183).

apenas algumas, com a pretensa intenção de entrar em contato com o mundo dessas pessoas enclausuradas nesse internamento, conforme Melo (2009).

Proporcionar aos loucos um trabalho expressivo, em que eles, por meio da pintura e modelagem, plasmas seus sentimentos e percepção de mundo se contrapõe a vertente que pensa que o louco não possui a *capacidade de pensamento*, pois nessas atividades eles externalizam seus modos de perceber o mundo a sua volta, confirmando a concepção dos vários *estados do ser*, noção arrolada anteriormente.

De acordo com Walter Melo Junior, “[...] a psiquiatria afetiva de Nise da Silveira pressupõe que, para se criar condições terapêuticas favoráveis, o ambiente deve ser acolhedor e sem qualquer tipo de coação [...]” (JUNIOR, 2010, p. 182). Deste modo, o trabalho da psiquiatra pautava-se sob a relação de afeto entre terapeuta e paciente, dando-lhe maior liberdade, minimizando, por consequência, a hierarquia de poderes de dominação tão presentes no universo psiquiátrico até então.

Mantendo base nas contribuições da Psicologia Analítica desenvolvida por C. G. Jung<sup>14</sup>, conforme apontam Carvalho & Amparo (2006), Nise percebeu que a prática criadora de imagens se mostrava terapêutica em si mesma, visto que o ato de pintar adquiria qualidades terapêuticas. Conforme Nise da Silveira, nos estudos de Castro & Lima (2007):

As imagens do inconsciente, objetivadas na pintura, tornavam-se passíveis de certa forma de trato, mesmo sem que houvesse nítida tomada de consciência de suas significações profundas. Lidando com elas, plasmando-as com suas próprias mãos, o doente as via, agora, menos apavorantes e, mais tarde, até inofensivas. Ficavam despojadas de suas fortes e desintegrantes cargas energéticas (SILVEIRA, s/d, p.32 apud idem, p. 370).

Ao encontrar meios de expressão que possibilitam a materialização de suas imagens do inconsciente, o louco estaria aproximando-se mais do consciente, reorganizando, por sua vez, seu mundo interno e restaurando, por conseguinte, sua relação com o mundo exterior.

Para a realização de um trabalho eficiente e consistente, no que concerne ao aprofundamento teórico, Nise da Silveira buscou articular diversas áreas do conhecimento como por exemplo, psicologia, literatura, religião, mitologia, artes plásticas e filosofia na

---

<sup>14</sup> Psiquiatra suíço, fundador da Psicologia Analítica. Jung construiu as bases da psicologia analítica, desenvolvendo a teoria dos arquétipos e incorporando conhecimentos das religiões orientais, alquimia e mitologia. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/biografias/carl-gustav-jung.htm>. Acesso em: 17 de abr. de 2016.

tentativa de compreender e redimensionar os estados existenciais do ser humano e a inteligibilidade do mundo.

As obras artísticas produzidas pelos internos do Centro Psiquiátrico Pedro II, coordenados por Nise da Silveira, desmitificam o trabalho artístico como um processo exclusivamente consciente.

### 2.1.1 *Imagens do Inconsciente*

Retomando a problemática levantada no capítulo anterior a respeito da definição de arte, em que questionamos o ideal defendido por Tatarkiewicz, que a rotula como uma atividade estritamente consciente, nos contrapomos a este pensamento utilizando-se do pressuposto de que “[...] a obra de arte é um ser de sensação [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 194), sensação essa independente do homem, podendo existir na ausência dele. A produção artística seria, em sua maioria, movida pelas sensações, e, no tocante as obras dos pacientes loucos, as sensações nos permitem conhecer o universo que permeia o inconsciente deles.

Deleuze & Guattari explicam que nós “[...] pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos com sensações. Pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos sensações” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.196). É a partir das sensações que experienciamos tudo à nossa volta e isso não seria diferente com o louco, com suas sensações aguçadas e extremamente valorizadas.

Em consonância a este fazer artístico pautado na sensação, Deleuze & Guattari, propõem que a arte abstrata<sup>15</sup> e a arte conceitual<sup>16</sup> são verdadeiramente “sensação por sensação”. Não exprimindo algo ou alguém que pode ser referenciado ou aludido ao nosso mundo, elas não mantêm uma relação de referência explícita com o que depreendemos da realidade, característica questionada por Nise da Silveira, segundo alguns autores.

---

<sup>15</sup> Em sentido amplo, abstracionismo refere-se às formas de arte não regidas pela figuração e pela imitação do mundo. Em acepção específica, o termo liga-se às vanguardas europeias das décadas de 1910 e 1920, que recusam a representação ilusionista da natureza. A decomposição da figura, a simplificação da forma, os novos usos da cor, o descarte da perspectiva e das técnicas de modelagem e a rejeição dos jogos convencionais de sombra e luz, aparecem como traços recorrentes das diferentes orientações abrigadas sob esse rótulo. Inúmeros movimentos e artistas aderem à abstração, que se torna, a partir da década de 1930, um dos eixos centrais da produção artística no século XX. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo347/abstracionismo>

<sup>16</sup> Para a arte conceitual, vanguarda surgida na Europa e nos Estados Unidos no fim da década de 1960 e meados dos anos 1970, o conceito ou a atitude mental tem prioridade em relação à aparência da obra. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3187/arte-conceitual>. Acesso em: 17 de abr. de 2016.

Sobre o trabalho de Nise da Silveira, vemos em Carvalho & Amparo (2006), que a abstração, o geometrismo e a percepção do espaço e do tempo devem ser consideradas de maneira aberta ao tratarmos das produções artísticas dos loucos. Essa percepção de espaço e tempo se baseia no pressuposto de que na época em que Nise da Silveira colocava em prática seu trabalho, o campo das ciências passava por intensa revolução e descobrimentos, pondo em xeque a noção de realidade tal como a concebemos.

As noções newtonianas do espaço e do tempo foram revistas depois que Einstein formulou a Teoria da Relatividade no início do século XX. Röntgen descobria os Raios X, a radioatividade do tório e do rádio era observada por Mari e Pierre Curie, sem falar em Max Planck, Rutherford, Bohr, Wolfgang Pauli e outros, que demonstraram que no mundo do muito pequeno não se pode prever (princípio da incerteza) e que a mera presença do observador altera o fato observado! O mundo ficou “louco”, de cabeça para baixo, pois nessa nova física “... a certeza foi substituída pela incerteza, o determinismo pela probabilidade, os processos contínuos, pelos saltos quânticos” (Gleiser, 1997). A antiga idéia de um mundo imutável, predizível e determinista, caía por terra (CARVALHO & AMPARO, 2006, p.133).

Permeada por essas pesquisas Nise da Silveira procurou desenvolver seu trabalho, buscando pôr em evidência seus questionamentos sobre o que é a realidade, o que faz uma coisa ser real para uns e não para outros, a própria constituição de sociedade e a concepção dos diferentes estados do ser.

Carvalho & Amparo (2006) esclarecem algumas das contribuições da fenomenologia para a psiquiatria, reconhecendo o papel da subjetividade e da intersubjetividade, que trazem uma nova compreensão e perspectiva para o tratamento da loucura.

Levando em consideração a subjetividade do ser, embasada na Psicologia Analítica de Jung, Nise da Silveira observou que as obras artísticas de seus pacientes revelavam uma carga simbólica muito grande. Castro & Lima, a respeito do inconsciente, falam que Jung distinguia duas esferas na psique inconsciente: “[...] um inconsciente pessoal relacionado à história pessoal de cada indivíduo, e um inconsciente coletivo, que compõe um elo e um vínculo ente o indivíduo e a humanidade” (CASTRO; LIMA, 2007, p. 370). Os autores suscitam que para Jung a produção de imagens, fantasias e delírios são as expressões pelas quais nós melhor reconheceremos os símbolos elaborados pelo e no consciente.

É frequente nas obras dos artistas (pacientes) “[...] qualidades arcaicas, que indicam a natureza das forças criativas que lhes estão subjacentes” (catálogo Arqueologia da Psique, 2000?, p. 13), assemelhando-se com obras de outros períodos históricos e civilizações

anteriores a nossa, tais como a civilização Egípcia, Indo-persa e, Grega. Podemos fazer um comparativo das obras produzidas pelos artistas entre as obras dessas civilizações.

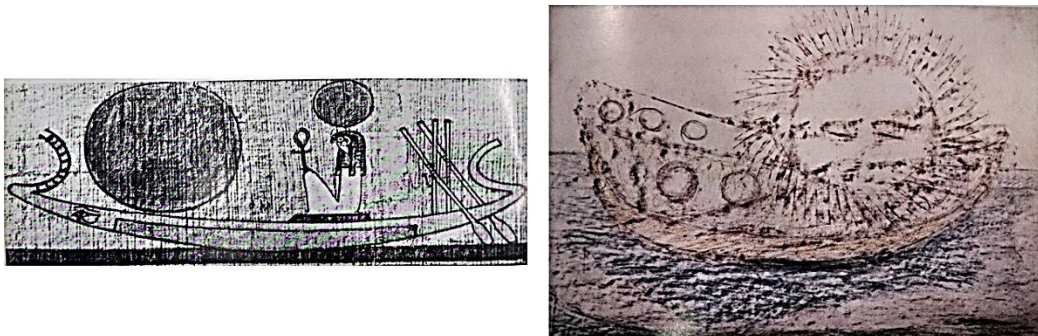
*Figura 3 - Estatueta da cultura Tisza (à esquerda); Cópia em gesso de modelagem em barro, 1950, de Adelina Gomes (à direita).*



Fonte: Imagens extraídas do Catálogo Arqueologia da psique

À esquerda, escultura datada de 5000 a.C. da cultura Tisza e à direita obra de Adelina Gomes, modelagem em barro, que mantém pontos de semelhança com a outra obra, como é perceptível. A retratação do sol, observada na figura 4, é tema recorrente em várias produções artísticas de civilizações ancestrais e permanece até hoje despertando fascínio. “O astro foi um deus para nossos ancestrais e permanece o símbolo de todas as forças celestes e terrestres, o regulador de todos os aspectos da vida” (Catálogo Arqueologia da Psique, 2000, p. 20).

*Figura 4 - (à esquerda) Deus Rá e a Barca do Sol, detalhe de um papiro da 19ª Dinastia Egípcia; (à direita) A Barca do sol (1976), lápis de cera sobre papel, Carlos Pertuis.*



Fonte: Imagens extraídas do Catálogo Arqueologia da psique

Outra característica comum observada nas obras dos artistas, como assinalado nos estudos de Carvalho & Amparo (2006) e Castro & Lima (2007), são as mandalas, geralmente circulares, que representam harmonia, unidade e ordem, despertando a atenção de Nise da Silveira, segundo os respectivos autores.

Figura 5 - Mandalas



Fonte: (CARVALHO & AMPARO, 2006, p. 136)

Segundo Castro & Lima (2007), observamos que as mandalas indicam uma forma de compensação do caos interior, buscando um eixo que o regula, na tentativa de restaurar a personalidade ora dividida. A respeito do valor artístico dessas obras, como observado nos estudos arrolados nesta sessão, alguns críticos não consideram arte produções feitas por loucos, no entanto, para outros “[...] a arte transcende, ou melhor, ignora a diferença entre as frágeis fronteiras da sanidade e da loucura, como ignora a diferença entre primitivos e modernos” (FRAYZE-PEREIRA, 2003, p. 205).

Outro ponto posto em atenção é a apreciação artística dessas obras, que, no mais, se limita a um olhar acerca da patologia a qual o louco está sujeito.

Diferente destas posições contrárias ao valor artístico e a apreciação que visa mais o lado patológico das obras, nós asseveramos que, assim como Deleuze & Guattari, “[...] a arte é a linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 208), não se limitando somente a isto, pois, segundo os autores pesquisados, a arte permite ao indivíduo o encontro consigo mesmo ao passo que promove a relação entre ele e o mundo externo, possibilitando sua integração ao meio social.



### 3 ARTE/EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Jamais haverá integração se a sociedade se sentir no direito de escolher quais deficientes poderão ser integrados. Agindo desta forma, a sociedade estabelece um limite de possibilidades baseada no que ela entende como normal, só permitindo a inserção de quem se iguala ou se aproxima desse ideal de normalidade (MARQUES, 1997, p. 21).*

É senso comum que os deficientes (portadores de deficiência física, auditiva, visual ou mental), por muito tempo foram relegados a condições marginais. Contudo, com uma tomada de consciência que os concebe como seres autônomos, que respondem por si e podem atuar nas diversas esferas sociais, surge, no contexto da sociedade moderna, uma proposta que visa a integração do deficiente ao meio social, desempenhando um papel ativo enquanto cidadão de sua comunidade.

Tal proposta se configura através de uma mudança de valores que, além do deficiente, preconiza a inserção de todos os indivíduos em condição de marginalidade, tais como os chamados grupos minoritários (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, etc.), dando lhes oportunidades igualitárias no que diz respeito ao acesso à educação, saúde, segurança e lazer.

Pensando sobre a integração do indivíduo, diagnosticado com algum distúrbio ou doença mental e reconhecendo a importância da arte na formação e desenvolvimento de um ser crítico-reflexivo, neste capítulo faremos uma abordagem expositiva a respeito da Arte/Educação no que diz respeito a inclusão de crianças e/ou jovens com algum distúrbio ou doença mental.

Utilizando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) refletiremos acerca do acesso à educação escolar e garantia de meios que possibilitem a permanência do deficiente mental no ambiente escolar e social. Aproveitaremos, também, as contribuições de Mantoan (1997), uma das maiores defensoras da educação inclusiva no Brasil, para fundamentar nossa pesquisa.

Referindo-se a Constituição, observamos no Inc. III do Art. 4º da LDB, que é dever do Estado “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (CARNEIRO, 1998, p. 40). A educação escolar pública para esta clientela deve ser efetivada com o governo garantido este direito, conforme suscitado em lei. No entanto, esta lei “[...] possibilita interpretações enganosas que a mantém como um subsistema paralelo de ensino escolar” (GOMES; ET AL, 2007, p. 20).

De acordo com Glat & Fernandes (2005) a educação especial era segregada, voltando-se exclusivamente ao atendimento dos deficientes e em torno de um modelo médico, descartando a possibilidade de escolarização dos deficientes. A educação especial atualmente entendida como uma proposta que visa à integração dos deficientes nas redes de ensino regular, só se deu a partir da Declaração de Salamanca<sup>17</sup>, que reconheceu a necessidade da educação para crianças com deficiência, deixando bem claro a importância das escolas regulares possuírem uma orientação inclusiva, versadas no princípio de acolher à todos, com e sem deficiência, promovendo uma investida contra atitudes discriminatórias.

Ao falarmos de inclusão, estamos falando de um *processo* pelo qual se está integrando um indivíduo ao meio social, dando-lhe toda a assistência para que consiga interagir e participar no convívio com os outros indivíduos. Schwartzman destaca que:

[...] defender a ideia de que é possível integrar um portador de algum tipo de deficiência à nossa sociedade implica em aceitar a possibilidade de que este indivíduo, uma vez integrado, terá acesso aos serviços, facilidades, mercado de trabalho, escolas, lazer, etc. Seria de se esperar que este indivíduo, inteiramente integrado, fosse capaz de uma vida produtiva, independente e que fosse aceito pela sociedade em todos os níveis de atuação (SCHWARTZMAN, 1997, p. 63).

Porém não é isso que acontece na realidade, a escola não prepara estes alunos para uma vida produtiva e independente. Conforme Rodrigues (2007) e muitos outros pesquisadores, constatamos que a sociedade não está familiarizada ou receptiva aos deficientes, pois acreditamos que formular leis não tem sentido algum se não houver a aplicabilidade delas no contexto real. No que tange a educação, a inclusão é a integração deste indivíduo, levando em consideração seu desenvolvimento pleno como educando. Por desenvolvimento pleno queremos suscitar que, ao deficiente, deve ser oportunizado e assegurado o exercício de seus direitos individuais bem como sua participação nas questões de sua comunidade escolar, familiar e, de modo mais abrangente, social (CARNEIRO, 1998).

A respeito disso, Mello afirma que “[...] o primeiro passo para a integração social passa pela escola, já que o papel dela não é apenas o de ensinar cadeiras acadêmicas [...] mas também o de participar decisivamente no estabelecimento dos padrões de convivência social” (MELLO, 1997, p. 14). É na escola, não exclusivamente, que a criança e/ou jovem

---

<sup>17</sup> Documento gerado a partir de reuniões das Nações Unidas, em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmando o compromisso para com a Educação para Todos bem como reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino (UNESCO, 1994).

estabelecerá contato com outras pessoas, criará laços de amizade, experienciará momentos que definirão quem ela será futuramente.

No tocante a deficiência mental, Gomes et al (2007) afirmam que de todas as deficiências, a deficiência mental é a que mais desafia o sistema educacional, pois o aluno deficiente mental “tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza” (GOMES; ET AL, 2007, p. 16). O autor destaca que as instituições escolares, presas nos moldes tradicionais, autoritários e conservadores, se mostra muitas vezes permeada por pré-conceitos que a fazem assumir uma postura excludente, quando se diz inclusiva. Igualmente, práticas que decidem pelos alunos deficientes o que eles devem fazer, como no caso das atividades que se julgam próprias ou mais “fáceis” de serem executadas por eles, ao contrário do que se pensa, não estão proporcionando inclusão, mas sim fortalecendo a concepção de que a eles é relegado a posição de incapaz, que não conseguem responder por si só e muito menos produzir seu próprio conhecimento.

Este tipo de ação reflete uma visão que julga o indivíduo, tal como afirma Rodrigues (2007), sob imagens estereotipadas (doente, louco, coitado) e influenciam nas expectativas sobre este sujeito, conferindo, conseqüentemente, reflexões pré-concebidas e opiniões já formuladas apoiadas em desinformação. Refletindo sobre esta situação, Blat & Fernandes (2005) explicam que a realidade da educação inclusiva não é fato em muitas instituições educacionais de nosso país, pois “[...] a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização” (BLAT; FERNANDES, 2005, p?). Sobre esta carência das condições institucionais, Beyer (2003) nos explica que há, em grande parte do corpo docente, um sentimento de incompletude, visto que lhes falta compreensão acerca do conceito e formação deficiente, no que diz respeito ao aspecto inclusivo, apoio didático-metodológico e condições mínimas de trabalho.

Compreendemos, então, que a escola inclusiva, assim como configurado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), necessita da participação ativa de todos os agentes envolvidos no processo educacional, em vistas de reconhecer e responder as necessidades de seus alunos, assegurando-lhes uma educação de qualidade e proporcionando-lhes o princípio de igualdade e autonomia.

Para que haja a efetivação desta proposta é imprescindível que se providencie, aos profissionais, treinamento e formação pautadas por essa proposta inclusiva, pois com este apoio os agentes educacionais irão atender melhor às necessidades de seus alunos. Isto ocorrendo, o aluno com deficiência permanecerá no ambiente escolar desenvolvendo e construindo seu conhecimento, garantindo assim um dos princípios preconizados pela LDB.

Entretanto, o que se vê em grande parte das pesquisas arroladas, é que a formação destes profissionais só se firma na área específica a qual o professor irá trabalhar em sala de aula, não o direcionando a uma atitude reflexiva diante da diversidade tão presente no seu campo de trabalho. O despreparo da escola e profissionais fica bem claro quando Beyer (2003) nos aponta um questionamento que é recorrente entre os agentes envolvidos no processo educacional:

Se já é difícil atender a heterogeneidade do alunado “tradicional”, com tantos casos de alunos em condições precárias de aprendizagem, ameaçados, potencialmente, de fracasso e exclusão escolar, como a escola poderá dar conta da demanda extra do atendimento dos alunos com deficiência? (BEYER, 2003, p.33).

Voltando nossas atenções para a área de arte, nos perguntamos o mesmo. Reily (2010) aponta que, não muito diferente dos profissionais das outras áreas, os professores de arte enfrentam dificuldades parecidas, ou até mais difíceis, pois, segundo a autora, as produções científicas na área de arte, concernente a uma atitude inclusiva, são poucas. A autora explica que “[...] a grande maioria dos cursos de licenciatura em Arte não está formando o professor para o contexto da inclusão” (REILY, 2010, p. 87). Quando os graduandos se deparam com a realidade, em vistas do estágio, eles, por conta própria, buscam literatura e conhecimento na tentativa de enfrentar os desafios encontrados, como destacado por Reily. No contexto da educação especial, observamos que ela ressalta que muitos programas de arte desenvolvidos sofrem de um viés terapêutico, se restringindo quase que exclusivamente a atuarem como um “instrumento diagnóstico”, no que concerne as práticas de desenho e pintura. Ela esclarece que:

[...] é preciso incentivar a produção de conhecimento que traga suporte para o professor de arte que atua com um alunado altamente heterogêneo, de modo a servir de apoio para a escola no seu processo de aprendizagem, sem o viés clínico (REILY, 2010, p. 90).

A prática docente, pela perspectiva inclusiva, deve valorizar todos os alunos, sejam eles deficientes ou não. Assim como compreendeu Barbosa (2008) e Ferraz & Fusari (1992), propomos um ensino de arte como instrumento sócio-histórico-cultural, partindo do pressuposto de que a arte está intimamente vinculada ao seu tempo, assumindo os mais diversos e variados significados. Mas é bom que entendamos que nenhuma destas autoras

pensou o trabalho do professor de artes, tendo em vista a inclusão. Todavia, percebemos que muitas de suas reflexões dialogam muito bem com uma atitude inclusiva.

Em consonância ao que fora suscitado nos capítulos anteriores, a respeito do conceito de arte e sobre a história da loucura, tentamos conduzir um trabalho para os professores de arte, considerando a perspectiva inclusiva, mais especificamente a integração do aluno doente mental ao ambiente educativo e social. Deste modo, é interessante ao professor de arte investir em uma atitude crítica que possibilite ao seu aluno desenvolver seu lado cognitivo e, muito mais, seu senso artístico e estético diante das produções que fazem parte de seu universo. Partindo dos conceitos de arte apreendidos no primeiro capítulo, o professor pode abordá-los em sala de aula, destacando algumas lacunas presentes neles, fazendo com que os alunos desmistifiquem seus próprios conceitos sobre o assunto.

Entendemos ser importante o professor, ao passo que problematiza os conceitos, contextualizá-los, por que os considerando como ideias e pensamentos de indivíduos, seres sociais e históricos, estaremos suscitando as influências do contexto, interesses, costumes e crenças destes indivíduos, e, assim, tais conceitos apresentam um certo grau de subjetividade e parcialidade, como já fora arrolado no início deste trabalho.

Aproveitando os questionamentos aferidos no primeiro capítulo, o professor, ao destacar as lacunas dos conceitos abordados, pode indagar seus alunos, fazendo-os refletir sobre os seguintes aspectos: Por que a arte só é arte se somente for uma atividade humana consciente? Por que o artista só pode ser considerado artista se tiver domínio das técnicas próprias da área? O que faz um objeto ser considerado arte?

Diante destas três interrogativas o professor permite aos seus alunos reverem e reconstruírem seus conceitos sobre a arte, o artista e o objeto artístico, respectivamente explicitados nas perguntas.

Depois dessa problematização e das discussões geradas pelas questões, o professor pode aproveitar-se dos questionamentos e levar os alunos a conhecerem diversas obras artísticas que, levando em consideração os conceitos de arte abordados, poderiam ser rejeitadas como objetos/produtos artísticos. A este tempo, o professor reserva um momento para a leitura de imagens.

No que tange as aulas de Artes Visuais, área pela qual decidimos seguir a nossa linha de pesquisa, é importante que o aluno desenvolva seu olhar, pois o saber ver e observar são atitudes que vão muito além de só perceber, pela visão, o que nos cerca (FUSARI; FERRAZ, 1992). De acordo com as autoras, educar o nosso olhar permite que nós conheçamos pormenorizadamente o mundo a nossa volta, bem como implica em uma

mudança de postura que devemos assumir perante a realidade cotidiana. Ser um bom observador é importante por que motiva atitudes conscientes, críticas e reflexivas sobre a vida, o mundo, tudo à nossa volta, segundo orientações de Fusari & Ferraz (1992).

Em relação às obras artísticas observadas no subtópico do segundo capítulo, *Imagens do Inconsciente*, o professor pode usá-las em sala de aula, aferindo contribuições acerca de seus valores artísticos e estéticos, ensejando uma atitude de respeito e valorizando as produções artísticas exibidas. Ressaltamos que, quanto a exibição e leitura dessas obras, o professor não deve se limitar apenas à observância dos aspectos psicológicos inerente as obras, que costumeiramente tende a acontecer quando se trata de trabalhos de doentes mentais, como mencionado no capítulo anterior. Entender e compreender os artistas dessas obras como seres humanos amplia o nosso campo de visão e compreensão sobre eles e suas produções. Assim como entendia Nise da Silveira, os doentes mentais não podem e nem devem ser encarados como um conjunto ou complexo de sintomas. Eles são mais que isso, muito mais. Assim como todos nós eles pensam, agem, desejam, brigam, choram, riem e manifestam todas as ações e reações de um ser humano qualquer. Nada mais coerente do que os perceber como tal.

Retomando a nossa proposta de aula, depois de discussões e reflexões sobre o conceito de arte e depois do contato com obras artísticas de pessoas tidas como loucas — que normalmente são marginalizadas e, na maioria das vezes, não recebem reconhecimento pelos seus trabalhos — o professor pode desenvolver as habilidades criadoras dos alunos, possibilitando-os externalizar seus pensamentos, ideais e opiniões sobre tudo que foi explanado na aula por meio de desenhos, esculturas ou outras expressões artísticas.

Conforme Fusari & Ferraz vivenciar atividades práticas possibilita ao aluno conhecer e entender o seu “[...] saber fazer, expressar, comunicar, enfim, pensar visualmente” (FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 90). Por isso, é importante nas aulas de artes que o aluno, além de conhecer a história e a teoria da arte, ponha em prática o seu fazer artístico, por que segundo as autoras, desta forma ele será capaz de compreender o seu próprio trabalho (linguagem) bem como os de outros autores e artistas. Para não resultar em uma atividade desconexa com o ensino-aprendizagem, o professor deve ter bem delineado os objetivos para este momento, bem como deve esclarecê-los a turma. É papel do professor nesta etapa orientar seus alunos com o intuito de desenvolver e aprimorar o saber-fazer artístico e estético deles, sempre galgando a reflexão e a criticidade perante suas produções.

É evidente, nessa proposta de aula, a tríade prático-conceitual sistematizada por Ana Mae Barbosa, que orienta e auxilia a prática docente do professor de arte em sala de aula,

reservando momentos ora para a abordagem histórica da arte, ora para apreciação de obras artísticas e outras vezes para os momentos expressivos, onde os alunos desenvolvem o seu saber-fazer artístico.

A Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, assim como a própria autora afirma, não segue um padrão sequencial cronológico para acontecer (BARBOSA, 2013), o importante é que nas aulas de arte estejam envolvidos os três processos (contextualizar, apreciar e fazer), permitindo ao aluno desenvolver suas habilidades cognitivas, sensórias e motoras.

No entanto, vendo essa proposta de aula, nós nos perguntamos: mas onde se encaixa a inclusão nesta proposta? Gomes; et al nos respondem afirmando que “[...] ao invés de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns, a escola comum precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças” (GOMES; ET AL, 2007, p.17). A escola, os professores e toda comunidade escolar devem possibilitar desafios onde o aluno desenvolva sua criticidade e autonomia, contribuindo na sua formação como ser humano. Como já havíamos dito anteriormente, criar atividades específicas para os deficientes mentais não irá ajudá-los no seu desenvolvimento e muito menos propiciar a real interação entre eles e os demais indivíduos a sua volta.

É bom que entendamos que o sentido lato de inclusão é muito mais do que apenas inserir uma pessoa em um ambiente social. A inclusão seja ela social ou educacional, prega a efetiva integração da pessoa, no nosso caso os deficientes mentais, tendo em vista seu exercício enquanto pessoa cidadã com seus direitos e deveres iguais a todos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, discutimos sobre a definição de arte e percebemos o quão é arbitrário e subjetivo qualquer conceituação sobre a arte, o objeto artístico e até mesmo o próprio fazer artístico. Como aferido, a arte deve ser percebida como um processo histórico, cultural e social, sendo assim, devemos levar em consideração todos os aspectos pelos quais as produções artísticas de nossa e outras épocas são envolvidas.

Foi a partir da problematização dos conceitos de arte apresentados nesta pesquisa, que suscitamos uma reflexão sobre as produções artísticas feitas por pessoas diagnosticadas com alguma doença ou distúrbio mental, reconhecendo e valorizando o valor artístico e estético de suas produções.

Ao contrário dos conceitos expostos no trabalho, percebemos que desconsiderar as produções artísticas destas pessoas é evidenciar mais ainda o processo de exclusão ao qual elas são submetidas. Empreendemos que limitar o nosso olhar perante suas obras somente pelo prisma da patologia é corroborar com uma visão preconceituosa, demarcando, assim, limites a qual elas não podem e nem devem ultrapassar.

Sobre esses limites, barreiras cujos deficientes mentais são alojados, nós trouxemos a luz um importante debate sobre inclusão, que tem sido comumente discutido em larga pesquisa e meios comunicativos (jornais, revistas, internet, etc.), mas que pouco tem sido posto em prática na realidade. Apesar de já termos documentos legais que amparam os direitos destas pessoas, compreendemos que ainda pairam dúvidas, incertezas e inseguranças quanto a prática inclusiva na sociedade, começando pela escola.

Como apontado na pesquisa, há um desencontro entre o que está no papel (leis) e a realidade, haja vista que os agentes educacionais não estão preparados para atender a heterogeneidade inerente ao ambiente escolar e a falta de apoio didático para o desenvolvimento de uma prática inclusiva. Em meio a essa desconformidade, o professor de arte também se encontra envolto por despreparo e formação ineficiente. No seu caso a procura por ajuda é mais laboriosa já que, como foi constatado, pouco vemos pesquisas na área. Neste ponto cabe ao professor, fundamentado o máximo possível, desenvolver uma prática inclusiva que faça seu alunado ampliar e aprimorar seu conhecimento. Entendemos que um professor crítico-reflexivo em sala de aula leva seu aluno a desenvolver-se plenamente, formando um ser consciente de suas escolhas e opiniões perante todas as situações que surgirem a sua frente.



Sabemos que a pesquisa tem algumas arestas a aparar, mas esperamos que tenha contribuído no que diz respeito ao fazer artístico dos deficientes mentais, valorizando-os e entendendo-os como seres humanos e não como um aglomerado de sintomas.

Não é pretensão nossa trazeremos um trabalho “fechado”, queremos, no mais, promover um debate onde possamos refletir sobre o assunto, colaborando e proporcionando muitos outros estudos para auxiliar no trabalho dos agentes educacionais e também no reconhecimento e valoração dos deficientes mentais, que dentre todos os deficientes são os que mais sofrem pela marginalização na escola e sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABSTRACIONISMO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: **Itaú Cultural**, 2016. Disponível em:

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo347/abstracionismo>>. Acesso em: 17 de maio 2016. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

ARTE Conceitual. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: **Itaú Cultural**, 2016. Disponível em:

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3187/arte-conceitual>>. Acesso em: 17 de maio 2016. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil**: realidade hoje e expectativas futuras. Estudos avançados, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989.

\_\_\_\_\_. **Recorte e colagem**: influências de John Dewey no ensino de arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_(org.). **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

\_\_\_\_\_(org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_(org.). **Arte-educação**: leitura no subsolo. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BEYER, H. O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 33-44, 2003.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. (5º e 8º séries).

CARNEIRO, M. A. **LDB**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARVALHO, S. M. M. de; AMPARO, P. H. M. Nise da Silveira: a mãe da humanidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 9, n. 1, p. 126-137, 2006.

CASTRO, E. D. de; LIMA, E. M. F. de A. Resistência, inovação e clínica no pensar e no agir de Nise da Silveira. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 11, n. 22, p. 365-376, ago. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832007000200017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832007000200017&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em: 14 abr. 2016.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). 27. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

COLI, J. **O que é arte**. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Primeiros Passos, 46).

DADAÍSMO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: **Itaú Cultural**, 2016. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3651/dadaismo>>. Acesso em: 17 de maio 2016. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

EISNER, E. Estrutura e mágica no ensino da Arte. In: BARBOSA, A. M. **Arte-educação: leitura no subsolo**. 9. ed. São Paulo: Cortez, p. 111-129, 2013.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do ensino de arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FISCHER, E. A função da arte. In: \_\_\_\_\_. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, p. 11-20, 2014.

FOUCAULT, M. **História da loucura da Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1972. (Estudos, 61).

FRAYZE-PEREIRA, J. A. Nise da Silveira: imagens do inconsciente entre psicologia, arte e política. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 197-208, dez. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142003000300012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300012&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em: 14 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **O que é loucura**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Primeiros Passos, 73).

FUSARI, M. F. de R.; FERRAZ, M. H. C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

HYERONIMUS Bosch. 2004. Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/pesquisa/bosch.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>> Acesso em: 28 abr. 2016.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Educação**, Rio de Janeiro, n. 1, 2005.

GOMES, A. L. L. **Deficiência mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

JUNIOR, W. M. Nise da Silveira, Antonin Artaud e Rubens Corrêa: Fronteiras da Arte e da Saúde Mental. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, São João Del-Rei, p. 182-191, 2010.

LIMA, E. M. F. A. Por uma arte menor: ressonâncias entre arte, clínica e loucura na contemporaneidade. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.10, n.20, p.317-29, jul./dez 2006.

MARQUES, C. A. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon/SENAC, p. 18-23, 1997.

MELO, W. Nise da Silveira e o campo da Saúde Mental (1944-1952): contribuições, embates e transformações. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v.5, n. 2, p. 30-52, 2009.

MELLO, A. M. S. R. de. Autismo e Integração. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon/SENAC, p. 13-17, 1997.

MELLO, L. C. **Flores do Abismo**. Disponível em:  
<<http://www.museuimagensdoinconsciente.org.br/index.html>>. Acesso em: 08 nov. 2014.

PASSETTI, E. Nise da Silveira, uma vida como obra de arte. In: FESTIVAL INTERNACIONAL DE TEATRO DE S. JOSÉ DO RIO PRETO, São Paulo, 2002.

PEDAGOGIA & COMUNICAÇÃO. **Carl Gustav Jung**. Disponível em:  
<<http://educacao.uol.com.br/biografias/carl-gustav-jung.htm>>. Acesso em: 17 maio 2016.

READ, H. **O sentido da arte**. 4. ed. São Paulo: IBRASA, 1978.

REILY, L. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. **Cad. CEDES**, Campinas, v.30, n.80, p.84-102, abr. 2010. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622010000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000100007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 abr. 2016.

RIZZI, M. C. de S. L. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, p. 335-348, 2008.

RODRIGUES, G. F. A inclusão e suas relações no cotidiano escolar. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 16, n. 27, p. 97-104, jan. /jun., 2007.

SCHINCARIOL, G. (coord.). **Arqueologia da Psique – Exposição Museu de imagens do inconsciente**. Rio de Janeiro. 2000?.

SCHWARTZMAN, J. S. Integração: do que e de quem estamos falando. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon/SENAC, p. 62-66, 1997.

TATARKIEWICZ, W. A definição disjuntiva da arte. **British Journal of Aesthetics**, p. 147-150, 1971.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

