

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

Flaviane de Fátima Lima Bueno

**O SENTIDO DA ARTE NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIAS**

Uberaba, MG
2016

Flaviane de Fátima Lima Bueno

**O SENTIDO DA ARTE NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIAS**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, curso de Mestrado, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sueli Teresinha de Abreu Bernardes

Linha de pesquisa: Processos educacionais e seus fundamentos

Área de Concentração: Educação

Uberaba, MG
2016

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Bueno, Flaviane de Fátima Lima.

B862s O sentido da arte na inclusão escolar de alunos com deficiências /
Flaviane de Fátima Lima Bueno. – Uberaba, 2016.
103 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de
Mestrado em Educação, 2016.

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes.

1. Arte. 2. Educação inclusiva. 3. Deficiência. 4. Abordagem
interdisciplinar do conhecimento na educação. I. Universidade de
Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II. Título.

CDD 700

Flaviane de Fátima Lima Bueno

O SENTIDO DA ARTE NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS

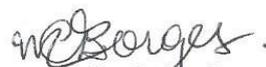
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 22/12/2016

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Sueli Teresinha de Abreu
Bernardes (Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof.^a Dr.^a Maria Célia Borges
FACIP/ UFU – Universidade de
Uberlândia



Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista
UNIUBE – Universidade de Uberaba

A meu esposo Bruno e meu filho João Pedro.
Aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às pessoas que tornaram possível a realização desta dissertação, em especial, à minha orientadora Prof^a Dr^a. Sueli Teresinha de Abreu-Bernardes, pelas sábias observações no decorrer desta caminhada acadêmica, pela paciência e orientação e por acreditar que eu conseguiria chegar ao final.

Aos professores que aceitaram o convite para participar da banca examinadora deste trabalho, Prof.^a Dr^a. Vania Maria Vieira de Oliveira e Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista, que através de suas correções, sugestões e elogios, foram de suma importância para que eu não desanimasse na reta final.

Aos colegas de mestrado, hoje amigos, pelo tempo vivido juntos e por toda cumplicidade nesta caminhada, especialmente à Renata, Simária, Célia e Natal.

A minha família, pela força e compreensão pelos momentos em que não pude estar presente ou disponível a eles. Aos meus pais, em especial à minha mãe que cuidou de mim e do João Pedro nos momentos mais complicados, como também minha tia Maria do Carmo e minha avó Maria Helena.

Ao meu marido pela paciência e companheirismo em todos os momentos, que zelou por nossa família. Por ter cuidado tão bem do nosso filho João Pedro, que também aprendeu a esperar pela mamãe, pacientemente.

Ao meu sogro-avô João Lemes que acreditou em mim e muito contribuiu para realização desta meta.

RESUMO

Com o tema arte na educação inclusiva, esta dissertação integra-se à linha de pesquisa Processos Educacionais e seus Fundamentos, ao Núcleo de Estudos sobre o Professor, a Arte e a Filosofia – NEPAFi, e ao projeto temático Interdisciplinaridade na educação básica: estudos por meio da arte e da cultura popular, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba. Tem como referencial teórico o ideário de Lúcia Helena Reily e parte da seguinte questão: qual o sentido do ensino da arte para a inclusão de alunos com deficiências no ensino regular? O objetivo mais amplo deste trabalho é compreender o sentido do ensino de Artes na inclusão escolar de alunos com deficiência. Para alcançá-lo, abrange um estudo teórico e descritivo em uma abordagem qualitativa e segundo o entendimento de Lüdke e André. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com aporte em Lima e Miotto e uma análise documental das políticas públicas relacionadas à temática deste trabalho, fundamentada em Sá-Silva, Almeida, Guidane. Em relação aos resultados, observa-se que o ensino da arte foi, inicialmente, utilizado junto a pessoas com deficiências, contribuindo para seu desenvolvimento formativo. Na escola regular inclusiva existem inúmeros estudos e relatos de experiência, nos quais observa-se que a linguagem artística desenvolve a autoestima dos alunos com deficiência, estimula o seu potencial criativo e, por meio de diferentes atividades e materiais, os discentes conversam e são ouvidos, conhecem e sentem diferentes texturas, cores, formas e ritmos. Esses momentos de livre expressão podem permitir situações de segurança, favorecer o desenvolvimento das crianças e jovens e constituir momentos importantes para a socialização e aprendizagem em uma atitude interdisciplinar. Em relação às políticas educacionais vigentes, nota-se que elas explicitam uma proposta de inclusão na escola, dando direito aos alunos com deficiência de se matricularem nas salas do ensino regular. Conclui-se que as linguagens artísticas se tornam aptas para colaborar na inclusão da criança e do jovem no ensino regular. Há, no entanto, a necessidade de criação de programas direcionados à formação de educadores para atuarem na disciplina de Artes junto aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

Palavras-chave: Arte. Educação inclusiva. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

With the theme of Art in inclusive education, this dissertation is part of the research line Educational Processes and their Foundations, to the Center for Studies on the Teacher, Art and Philosophy – NEPAFi, and of the thematic project Interdisciplinarity in basic education: studies through art and popular culture, of the Postgraduate Program in Education of Uberaba University. Taking as a theoretical reference the ideas of Lúcia Helena Reily, the question that lead off is: what is the meaning of Art teaching for the inclusion of students with disabilities in regular education? The broader objective of this work is to understand the meaning of the Arts teaching in the school inclusion of students with disabilities. To reach it, it covers a theoretical and descriptive study in a qualitative approach, according to Lüdke and André; a bibliographical research, with contribution in Lima and Mito, and a documentary analysis of the public policies related to the theme of this work, based on Sá-Silva, Almeida, Guidane. As a result, it can be observed that art education was initially used with people with disabilities, contributing to their formative development. In the inclusive regular school, there are numerous studies and experience reports in which it is observed that the artistic language develops the self-esteem of the disabled person, stimulates their creative potential and, through different activities and materials, the students talk and are heard, Know and feel different textures, colors, shapes and rhythms. These moments of free expression can allow situations of security, favor the development of children and young people and constitute important moments for socialization and learning in an interdisciplinary attitude. In relation to the current educational policies, it is observed that they make explicit a proposal for inclusion at school, giving the right to students with disabilities to enroll in the regular teaching rooms. It is concluded that the artistic languages become apt to collaborate in the inclusion of the child and the young person in the regular education. There is, however, the need to create programs aimed at the training of educators to act in the art discipline with students who have some type of disability.

Keywords: Art. Inclusive education. Interdisciplinarity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAMR – American Association on Mental Retardation
AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AH – Altas habilidades
AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Pessoa com Deficiência
CNE - Conselho Nacional de Educação
CEB - Câmara de Educação Básica
DA – Deficiência auditiva
DF – Deficiência física
DI – Deficiência Intelectual
DM – Deficiência mental
EUA – Estados Unidos da América
FAEB - Federação de Arte Educadores do Brasil
FAPESP – Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo
FUNARTE – Fundação Nacional das Artes
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MAC – Museu de Arte Contemporânea
MEC – Ministério da Educação
NEE – Necessidades Educativas Especiais
NEPAFI - Núcleo de Estudos sobre o Professor, a Arte e a Filosofia
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
TGD – Transtorno Global de Desenvolvimento
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
USP – Universidade de São Paulo
VSA - Very Special Arts

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Figura 1- Muray's, Frida Kahlo on <i>white bench</i> , 1939	11
Figura 2 - Van Gogh, <i>Café terrace at night</i> , 1888	25
Figura 3 – Arthur Bispo do Rosário, Manto da Apresentação, 19--	43
Figura 4 - Lisboa [Aleijadinho] Profeta Habacuque	63
Figura 5 - Atividade com material diferenciado em aula de arte	80
Figura 6 - Atividade com desenho, relatada por Reily	86
Figura 7 - Sudha Chandran, dançarina clássica indiana	91
Quadro 1 - Políticas educacionais com referências à educação inclusiva.....	61

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 UM OLHAR SOBRE A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	26
2.1 CONCEITO DE NORMALIZAÇÃO, INTEGRAÇÃO E DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	26
2.2 CONCEITO DE DEFICIÊNCIA FÍSICA E DE DEFICIÊNCIA MENTAL	32
2.3 A CONCEPÇÃO TEÓRICA DE REILY SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	38
3 RECORTES HISTÓRICOS E POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	44
3.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA DO ATENDIMENTO A PESSOA COM DEFICIÊNCIA	44
3.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	47
3.3 ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA VOLTADA PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL	56
4 A ARTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - UM CAMINHO POSSÍVEL.....	64
4.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA.....	64
4.2 A ARTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, SEGUNDO LÚCIA HELENA REILY	73
4.3 ANÁLISE DE RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOBRE O USO DA ARTE COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS	96

Figura 1 - Muray's, Frida Kahlo on white bench, 1939.



Fonte: <http://www.cartaeducao.com.br/aulas/frida-kahlo-alem-da-superficie/>.

1 INTRODUÇÃO

Desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação, na Linha Processos Educacionais e seus fundamentos, esta dissertação tem como tema o sentido da arte na inclusão escolar de alunos com deficiência, considerando a prática artística como processo de transformação pessoal e social. Integra-se ao projeto temático “Interdisciplinaridade na educação básica: estudos por meio da arte e da cultura popular” e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor, a Arte e a Filosofia – NEPAFi.

Cheguei¹ a esse tema a partir de uma trajetória iniciada como professora regente nos primeiros anos do ensino fundamental. Embora gostasse muito de crianças, tive muita dificuldade em trabalhar com elas, pois já tinha me acostumado a dar aulas no ensino médio. Foi nesse período que comecei a trabalhar no Atendimento Educacional Especializado - AEE e tive meu primeiro contato, em ambiente escolar, com alunos com deficiência, não somente deficiência, como também Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades (AH). Esse fato mudou completamente meu olhar sobre o ensino fundamental, pois como professora, percebi que poderia contribuir para a inclusão dos alunos nas atividades da sala de aula.

Como professora do AEE, também assessorava o professor e os alunos no desenvolvimento das atividades da sala de aula. Pude, então, perceber que na disciplina de Artes, as diferenças de desempenho passavam mais despercebidas. Essa observação motivou-me a fazer uma especialização em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial, na Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Nesse curso, as aprendizagens sobre os vários tipos de deficiência e as metodologias de trabalho com alunos com deficiência e com altas habilidades estimularam-me, não apenas no meu exercício profissional, mas também me levaram a buscar um aprofundamento nessa área. Assim, ingressei no Curso de Mestrado e optei por uma pesquisa sobre a arte na educação inclusiva, pois comecei a entender a Arte não apenas como o momento de desenhar e pintar, mas sim como um momento em que todos são iguais, brincando com todas as possibilidades que as linguagens artísticas podem propiciar.

Partindo das observações que realizei durante meus assessoramentos em sala de aula, em uma escola municipal de Uberlândia, como professora do AEE (Atendimento Educacional

¹ Ao relatar como cheguei a este tema, uso a primeira pessoa.

Especializado), pude perceber que as aulas da disciplina de Artes, nos primeiros anos do ensino fundamental, não se restringem somente ao treino de motricidade e coordenação motora fina, por meio das técnicas de desenho, pintura e colagem, como são feitos em algumas aulas tradicionais. A professora da disciplina de Artes do turno da tarde planeja suas aulas pensando em todos os alunos, portanto, acaba direcionando para certas dimensões importantes ao desenvolvimento dos alunos com deficiência, como: raciocínio lógico, responsabilidade, autonomia, cooperação, regras, entre outros estímulos e objetivos observados. Lembro-me, então, de Attack (1995) que nos mostra que a arte pode e deve ser utilizada para estimular o desenvolvimento de capacidades e habilidades. Nesse sentido, atividades como a pintura podem ajudar no estímulo da ação e controle de movimentos específicos, isto é, a arte também pode contribuir para mostra ao aluno a importância da organização pessoal e dos pensamentos. As atividades feitas em grupo contribuem para socialização e o desenvolvimento da noção de cooperação, assim como a importância da comunicação com os colegas.

Voltando nosso olhar para as políticas educacionais sobre a educação inclusiva, observamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/96) definiu, entre outros princípios, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, além de recomendar que na educação o “educando com necessidades especiais” seja atendido “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). Além desse quesito normativo, podemos observar em nossa sociedade que durante os últimos anos várias transformações e mudanças aconteceram e uma delas, interessante para este estudo, é a questão da exclusão social, que se entende como sendo toda situação social ou condição de carência, dificuldade ao acesso em qualquer âmbito, segregação, vulnerabilidade ou discriminação. De acordo com Mantoan, Pietro e Arantes (2006) o tema inclusão escolar vem ocasionando, tanto no meio acadêmico, quanto na sociedade, novas e importantes discussões.

Nos debates sobre inclusão escolar, alguns dados devem ser observados, pois demonstram a importância desse momento e a necessidade de afirmação sobre as teorias e práticas que a fundamentam. Perceber essa nova realidade, em relação às pessoas com deficiência, significa perceber que seu desenvolvimento e socialização são possíveis e podem ser muito satisfatórios quando eles passam a ser percebidos como pessoas capazes e também como parte de um mundo que vai além dos muros de suas casas. Mesmo havendo evidências na história da educação do Brasil, que a educação dos indivíduos com deficiência apresenta desdobramentos cheios de movimentos e contradições, é possível perceber que esse assunto

faz parte da estruturação da educação e que ideias de modernização e discurso científico existem desde o princípio da educação especial também.

O atendimento aos alunos com deficiência evoluiu de uma fase inicial, em que era prioritariamente assistencial, com objetivos somente de proporcionar o bem-estar da pessoa com deficiência, para uma segunda fase em que a prioridade era os cuidados médicos e psicológicos, até chegarem às instituições escolares, onde provocaram a sua integração ao sistema de ensino da educação especial. Atualmente, esse processo encontra-se na proposta de inclusão escolar, dando direito aos alunos com deficiência de se matricularem nas salas do ensino regular.

Esses fatos têm modificado e alterado o significado da educação especial, assim como sua forma de ensino aos poucos, apesar de ainda existirem muitos pais e professores que confundem e não entendem essa forma de ensino aos alunos com deficiência, acreditando que é somente uma assistência prestada às crianças, jovens e adultos excluídos. E mesmo quando essa prática é concebida de forma adequada, de acordo com Mantoan, Pietro e Arantes (2006), a educação especial no Brasil ainda tem sido confundida e aplicada como um conjunto de métodos, atividades e recursos especiais de ensino, assim como a forma de atendimento destinada aos alunos que não atenderam às exigências e expectativas do ensino regular.

O termo inclusão é o contrário ao de exclusão escolar e representa a necessidade de um espaço comum para aquelas pessoas com necessidades especiais e o cerne de todas as discussões é sobre o significado de ser deficiente, visto que até hoje esse termo possui inúmeros significados e distorções, tanto no entendimento, quanto na aplicação de seus significados. O principal critério no emprego dessa terminologia não configura preciosismo linguístico e sim, a necessidade de se impor a remoção de barreiras de atitudes resultantes de juízos equivocados sobre o potencial dos indivíduos com necessidades especiais e o respeito às diversidades. Trabalhar essa questão é de suma importância e um desafio para todos.

Tão importante quanto tudo que já foi citado acima, é a oportunidade que a educação inclusiva oferece a todos os alunos, independentemente de idade, classe, credo ou deficiência, pois eleva também a autoestima dos alunos ao se perceberem ativos e participando das atividades junto com toda sala, na qual ele pode ser ele mesmo. Nesse tipo de aula, não existe competição, recompensas a alguns alunos, ou mesmo modelo pronto a ser copiado fielmente; é um processo no qual o aluno descobre a si mesmo e o seu potencial, sendo uma atividade feita somente por prazer, em que o aluno vai expor suas emoções, o que significa sempre ganho, pois enriquece a vida de todos. O aluno é livre para explorar, descobrir e assim chegar a aprendizados muito importantes.

As aulas de artes planejadas, dessa forma, oferecem aos alunos com deficiência oportunidades de realização de intercâmbio social e oportunidade de expressarem seu mundo psicológico de forma criativa, por meio de atividades que estimulem não só a motricidade fina ou aprendizado técnico, como também a imaginação. Por meio do seu próprio trabalho, esse aluno tem possibilidades de descobrir informações importantes como os vários tipos de linguagem, que é possível representar sentimentos e ideias e comunicados a partir da elaboração de linhas, cores e formas, mesmo que exista uma realidade externa e outra realidade interna. Segundo Reily (1993, p. 1):

[...] A criança excepcional tem, muitas vezes, problemas de comunicação verbal, causado por dificuldades de recepção, de compreensão da informação recebida ou de emissão. A arte é um meio de comunicação nãoverbal e, através dela, a criança pode se expressar por este meio alternativo. Mesmo a criança excepcional que não apresente comprometimento na área da linguagem tem muitos sentimentos profundos para expressar, que são mais fáceis de mostrar visualmente do que através da conversa, numa situação aberta, onde se sinta aceita, ela pode mostrar sua visão de mundo sem medo de crítica.

A arte pode e deve ser percebida como importante instrumento de inclusão, pois a escola é um ambiente rico na diversidade de alunos e segundo Lowenfeld (1977), é na arte que o aluno expressa seu mundo de forma mais natural, exteriorizando seus sentimentos, fantasias e anseios. Para os alunos com deficiência, a experiência artística significa o momento de expressar linguagens, tanto no campo da arte, como também no desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo, possibilitando avanços no desenvolvimento em grupo e individual.

A arte pode e deve oportunizar aos alunos um leque de possibilidades, mostrando aos alunos com deficiência, que vivemos num mundo heterogêneo e que o diferente também pode ser belo. De acordo com Reily (1993), é durante a aula de Artes que o aluno consegue sentir-se caminhando em busca da superação de seus limites. O ensino de Artes, se bem planejado, traz motivação e imaginação, contribuindo para construção de sujeitos mais sensíveis.

O desenvolvimento cognitivo é ocasionado pelo processo da internalização entre interação social e materiais encontrados na cultura. Por meio da relação com outros indivíduos, e consigo mesmo, é que vão sendo internalizados conhecimentos, papéis e funções sociais que permitem a construção do conhecimento e também da própria consciência.

Na mesma Linha de pensamento, Vygotsky (2003, p. 310) ressalta que “a arte [,] como instrumento inclusivo, tem sido considerada como um meio e um recurso da educação, isto é, como certa modificação duradoura do nosso comportamento e do nosso organismo”. De

acordo com o mesmo autor, a interação do indivíduo com o mundo acontece nas mediações, não sendo, portanto, uma relação direta, mas sim mediada, levando-nos a entender que a potencialidade para aprender não ocorre da mesma forma para todos os alunos, ou seja, a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial é singular e único (VYGOTSKY, 2003). Essa compreensão é importante para entendermos que há ritmos diferentes de aprender, fato importante quando tanto se fala em inclusão. É função da escola inclusiva promover avanços para os alunos, tornando possível a interferência na zona de desenvolvimento proximal.

Na escola inclusiva, a inserção dos indivíduos em salas regulares do ensino básico é prevista independentemente das condições intelectuais, físicas, sensoriais, socioeconômicas, de raça ou credo. De acordo com a Declaração de Salamanca e a Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, documento considerado um marco nas Políticas Públicas para Inclusão, “a escola inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.101). Nessa perspectiva, deve conhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando estilos e ritmos de aprendizagem para assegurar uma educação de qualidade.

Neste trabalho, buscamos trazer alguns apontamentos teóricos sobre a Educação Inclusiva e investigar como a disciplina de Artes pode contribuir para inclusão dos alunos com deficiência. Para isso, o estudo referente ao processo de Inclusão terá como principal referencial teórico Lúcia Helena Reily².

² Lúcia Helena Reily é Bacharel em Artes (Programa Independent Learning) pela Indiana University (1974), com revalidação em Educação Artística: habilitação em Artes Plásticas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1978); Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1990), com a dissertação “Nós já somos artistas: estudo longitudinal da produção artística de pré-escolares com paralisia cerebral”; Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1994), com a tese “Armazém de imagens: estudo da produção extraordinária de artista portador de deficiência múltipla”, realizando período sanduíche em Loughborough University (Orientador: Brian Stratford), Reino Unido, Inglaterra; Livre-docente pela Universidade Estadual de Campinas com o trabalho “Estudos da Deficiência: um foco na Arte”. Atualmente é docente associada da Universidade Estadual de Campinas, atuando no “Departamento de Desenvolvimento Humano e Reabilitação da Faculdade de Ciências Médicas”, em especial no “Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Professor Dr. Gabriel Porto”. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, e Ensino da Arte, pesquisando, sobretudo, os seguintes temas: educação especial, estudos da deficiência, arte e deficiência, formação de “Arte e deficiência”(2007-atual); “Estudos da deficiência: constituição histórica de instituições de cuidados asilares e educacionais brasileiras no Segundo Império” (2015-atual); “Almir Mavignier e o ateliê de pintura do Hospital Psiquiátrico do Engenho de Dentro” (2007-2012); Artes visuais no âmbito da deficiência e da doença mental (2004 – 2007); Retratos de deficiência e doença mental: intersecções entre a história da educação especial e história da arte (2002–2005), desenvolvidas nas linhas de pesquisa “Arte Cultura e Sociedade” e “Fundamentos teóricos da Arte”. A produção bibliográfica abrange dezenas de publicações entre artigos, capítulos e livros. É também artista com obras de pintura, escultura e desenho (FAPESP – FUNDAÇÃO DE APOIO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2016).

De acordo com Reily (2010), a heterogeneidade é um fato que o professor da disciplina de Artes já encara como parte do seu trabalho diariamente, porém, essa diversidade tem aumentado cada vez mais nas escolas brasileiras a partir do momento que deu início o paradigma da inclusão, que garante o espaço na escola regular para alunos com deficiências. Esses alunos geralmente necessitam de recursos que atendam suas necessidades específicas que podem ser de: linguagem, acesso ao conhecimento e motricidade. Apesar disso, ainda a maioria dos cursos de licenciatura em Artes não preparam o professor para que este trabalhe a inclusão e outro agravante é a falta de materiais publicados nessa área, o que agrava o despreparo para atuação do professor inclusivo.

O potencial criativo de toda criança, inclusive aquelas com deficiência, deve ser valorizado e estimulado, pois suas faculdades estão em pleno desenvolvimento, cada um no seu ritmo, para o qual existe um mundo repleto de estímulos ao seu redor.

Assim, ao começar a participar do universo da escola, do ensino e da arte, como também da inclusão, pensamos que a arte é um dos caminhos para potencializar o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Refletindo sobre isso é que esta dissertação parte da seguinte questão: qual é o sentido da arte no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência? Utilizando o momento da disciplina de Artes, como meio para expressar a criatividade, liberdade de escolhas, manipulação e exploração de objetos, levando o aluno com deficiência a um processo artístico que expresse realmente seu mundo psicológico ou algo dele e não uma tentativa de copiar um modelo já pronto e estereotipado de uma pessoa dita normal.

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender o sentido do ensino de Artes na inclusão escolar de alunos com de deficiência. Como objetivos específicos buscamos: aduzir alguns apontamentos teóricos sobre a Inclusão e a Integração; descrever as premissas do pensamento de Reily que pautam a escola como tendo papel inclusivo; descrever os principais momentos históricos da educação inclusiva; descrever o histórico da arte na educação inclusiva; analisar proposta de educação inclusiva do MEC – Ministério da Educação; analisar políticas educacionais de inclusão de estudantes com deficiência por meio da arte; descrever e analisar experiências de uso da Arte no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência.

Esta proposta abrange um estudo teórico e descritivo em uma abordagem qualitativa, segundo entendimento de Lüdke e André (2013). Será realizada uma pesquisa bibliográfica, com aporte em Lima e Miotto (2007). No caso dos estudos bibliográficos, a leitura mostra-se como a técnica fundamental, pois é por meio dela que é possível distinguir as informações e

os dados contidos no material selecionado, bem como examinar as relações existentes entre eles, de modo a ponderar sua densidade e pertinência. O estudo das políticas públicas, relacionado à temática deste trabalho, foi realizado por meio de análise documental, fundamentado em Sá-Silva, Almeida, Guidane (2009). A análise documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica, a diferença consiste na natureza das fontes: enquanto a pesquisa bibliográfica refere-se a contribuições de diferentes autores sobre o tema, explicitadas em fontes secundárias, na análise documental buscamos fontes primárias, ou seja, materiais que ainda não receberam tratamento científico.

Após definir o tema da pesquisa, buscamos o material bibliográfico que nos deram aporte, sendo dois tipos de fontes informacionais: as primárias (artigos científicos, dissertações, teses, anais de congressos e documentos legais) e as secundárias (artigos de revisão bibliográfica e dicionários). Por meio da internet, foi possível um auxílio importante, na qual encontramos material de estudo em diversas fontes: Google acadêmico, banco de teses de Universidades, bibliotecas Universitárias, *Scientific Eletronic Library* e Domínio Público que ofereceram acesso imediato aos textos na íntegra.

Os primeiros materiais encontrados foram localizados em listas de citações de trabalhos de fundamental importância para pesquisa que pretendíamos fazer e também nas listas de citações da literatura recentes e ideias e sugestões dadas pela orientadora, colegas e eventos científicos.

As leituras citadas a seguir contribuíram para escolha do tema desta dissertação, assim como em alguns momentos serviram de norte para dirimir algumas dúvidas. A tese “Arte e inclusão: o ensino da arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II”, de Leila Gross (2015), pesquisou a inclusão de alunos com deficiência visual no Campus São Cristóvão II, abordando especificamente o acesso aos conteúdos e práticas do ensino da arte, a partir da perspectiva emancipatória, enunciada por Adorno (2000), como referencial teórico. Essa tese parte da questão sobre como a inclusão de alunos com deficiência visual e está relacionada à acessibilidade e à imagem. Seus principais resultados apontaram que os depoimentos revelaram que a concepção da inadequação do ensino da arte para alunos com deficiência visual não se justifica.

Wilson de Oliveira Miranda (2007), em sua tese, fez um estudo sobre “A Experiência e a Pedagogia que Nós Surdos Queremos”. O tema principal foi a formação de professores surdos, citando a necessidade de se retomar os cursos de pedagogia para a comunidade surda, inserindo a arte como parte do contexto. O pesquisador parte da questão sobre quais as dificuldades os alunos surdos encontram nos cursos de pedagogia. Seu referencial teórico

inclui os Estudos Surdos e a teoria pós-estruturalista de Derrida. Os resultados da pesquisa mostraram as dificuldades encontradas pelos alunos surdos nos cursos de pedagogia, indicando, por meio das entrevistas, que eles foram privados de sua língua e identidade até nos cursos inclusivos.

Roberta Puccetti Polizio Bueno (2002) faz uma análise das produções artísticas visuais de indivíduos com deficiência mental. Em sua tese “Um Estudo da Relação Arte/Conhecimento do Deficiente Mental”, ela parte da questão de qual o papel da arte na construção do conhecimento e quais as possibilidades da pessoa com deficiência mental de fazer arte. Seu referencial teórico é Vygotsky e sua abordagem sociointeracionista. Os resultados trazem um panorama da arte na educação especial brasileira, mostrando que é possível sim ensinar Artes visuais para os alunos com deficiência, principalmente com deficiência mental, objeto principal da pesquisa. A análise também mostrou os belíssimos trabalhos produzidos pelas pessoas com deficiência mental.

Tendo como tema o conceito de deficiência e inclusão, a partir das concepções de sua orientadora Ligia Assumpção Amaral, Lineu Norio Kohatsu (2005), em sua tese “Do lado de fora da escola especial: histórias vividas no bairro e contadas por ex-alunos por meio do vídeo”, parte da questão de qual a relação ex-alunos de escolas especiais mantém com os seus bairros, por meio da produção de um vídeo. Essa dissertação utiliza abordagem qualitativa de orientação fenomenológica, sendo uma pesquisa de tipo etnográfica como referência metodológica e com a utilização do vídeo como recurso. Essa pesquisa não se refere especificamente à arte-educação, porém utiliza a linguagem das Artes Artes Visuais como recurso para favorecer a inclusão social, construção de conhecimento e para o resgate da história. Os resultados obtidos mostram que é necessário repensar a formação dos professores, para que o ensino não se restrinja apenas à transmissão de conteúdos e sim levar a reflexão e autorreflexão que a inserção dos ex-alunos, em suas comunidades, varia de aluno para aluno e que é possível que os discentes com deficiência mental resgatem e reflitam a própria história.

Com a premissa de que seria possível desenvolver uma proposta de Artes Plásticas no ensino especial. Ana Elisabete Lopes (2004), em sua tese “Olhares compartilhados: o ato fotográfico como experiência alteritária e dialógica”, parte da questão: como o trabalho com a linguagem fotográfica pode contribuir como meio e mediação no processo de construção de conhecimentos e de uma proposta inclusiva de educação, envolvendo alunos com necessidades educacionais especializadas. A abordagem metodológica foi desenvolvida a partir do diálogo entre o pensamento de Bakhtin, Vygotsky, W. Benjamin, e sobre a linguagem fotográfica baseou-se no pensamento de P. Dubois, R. Barthes, S. Sontag e J.

Dietrich. Os principais resultados foram: observar que o ato fotográfico pode ser como uma experiência de aproximação e conhecimento, que pode abrir novas possibilidades de interação e criação de mediações que irão contribuir, não só para construção de conhecimento, mas também como diversificação de recursos pedagógicos e comunicação alternativa, inclusive como processo de socialização, contribuindo para inclusão social.

Na dissertação, “A importância da arte na inclusão escolar e no desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais – deficiência intelectual”, Uillian Trindade Oliveira (2012) faz um estudo de caso etnográfico de dois alunos com DI – Deficiência Intelectual, Anita (nome fictício) de 12 anos de idade e Cândido (nome fictício) de 14 anos de idade, tendo como objetivo investigar como a Arte pode potencializar o desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais, especificamente com deficiência intelectual. Ele parte da questão: como a arte pode potencializar o desenvolvimento de pessoas com DI a se desenvolverem no que tange à questão da inclusão escolar? Seus principais resultados mostraram que pesquisando os autores citados nessa dissertação e analisando todos os contextos dessa pesquisa, podemos concluir que acreditamos sim, que a arte não resolve todos os problemas (sociais e cognitivos) da pessoa com DI, mas que possibilita muito o seu processo de desenvolvimento e de inclusão.

Cristiane Higuera Simó (2010) realizou um mapeamento das teses de doutorado que articulam os temas da arte-educação e da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no âmbito da educação especial e/ou educação inclusiva. “O estado da arte das teses acadêmicas que abordam arte e inclusão: um recorte de 1998 a 2008 no Brasil” investiga o estado da arte dos trabalhos acadêmicos sobre a temática e revela o que as teses de doutorado dizem sobre o tema em questão. Parte da questão: como se caracteriza o estado da arte das teses de doutorado entre os anos de 1998 e 2008 que abordam a arte-educação para pessoas com necessidades educacionais especiais resultando em uma interface entre as áreas de Arte-Educação, Educação Inclusiva e/ou Educação Especial? Com o mapeamento das teses de doutorado foi constatado que as sete produções foram realizadas em diferentes áreas do conhecimento, portanto, apesar de todas tratarem a arte-educação, em uma interface com a educação inclusiva e/ou educação especial, foram utilizados alguns referenciais teóricos distintos. Outra distinção, é que abordam a arte com focos diferenciados, isto é, algumas teses valorizam a arte como linguagem e como uma área do conhecimento com conteúdos próprios expondo suas especificidades, já outras valorizam a arte como um campo facilitador da inclusão social, a arte como recurso para chegar-se a outros fins.

Marcela Cristina de Moraes (2007), em sua dissertação “Mediação pedagógica, inserção escolar de alunos com deficiência mental e arte: um olhar sobre o projeto espaço criativo” pesquisou a mediação pedagógica de docentes em uma escola polo do Projeto Espaço Criativa. Escola pública da cidade de Itumbiara que se propõe a incluir seus alunos com deficiência mental, usando a arte com o objetivo de conhecer e analisar a mediação na prática pedagógica das professoras regentes, de apoio e de recursos, que atuam na 4ª série do ensino fundamental. Parte das questões: o que caracterizou a mediação das professoras regentes, de apoio e de recursos? As atividades artísticas, como prevê o Projeto Espaço Criativo/arte, estão presentes no cotidiano escolar, são reveladas/incentivadas na mediação pedagógica? A mediação pedagógica, por meio do Projeto Espaço Criativo/arte, favorece a inserção dos alunos com deficiência mental, com vistas à inclusão escolar? Seu principal resultado mostrou que foi possível tecer algumas reflexões produzidas mediante o estudo realizado, destacando como a mediação pedagógica pode ser mais produtiva; a importância de se rever concepções sobre: deficiência mental, alunos com NEE – Necessidades Educativas Especiais, inclusão e arte e também a necessidade de investimentos na formação docente e formação continuada.

“Ensino de arte para alunos com deficiência: relato dos professores”, dissertação de Franciane Sonni Martins Micheletto (2009), faz uma investigação que teve como objetivo a compreensão do cotidiano escolar em relação aos saberes do professor de Artes, uma vez que o trabalho com essa disciplina exige conhecimentos teóricos e práticos, no sentido de desenvolver ideias a partir de prioridades relacionadas aos objetivos e métodos, mais especificamente, ao tratar de alunos com deficiência. Parte da questão: como a disciplina de Artes pode contribuir para o aluno com deficiência, no ensino regular? Teve como referencial teórico Buoro, Martins e Lowenfeld. Seus principais resultados alcançados foi perceber que a arte possibilita sim a compreensão de diversos conhecimentos e que, quanto maior for a visão do professor, mais fácil e significativo será o resultado.

Na dissertação, “O papel das artes visuais no processo de inclusão de alunos com NEE”, Sandra Mendonça (2014) analisa o papel da disciplina de Artes Visuais frente ao processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, e pondera o ponto de vista dos professores de diferentes disciplinas. Parte da questão: qual a verdadeira definição e benefícios da introdução da área artística nas escolas? Os principais resultados alcançados revelam que por um lado existem professores empenhados em fazer a inclusão funcionar, porém, ainda existe um longo caminho a ser percorrido, para que a inclusão aconteça de fato,

pois mais que aceitar o aluno com necessidades educativas especiais na sala de aula, é necessário oferecer um ensino que promova seu desenvolvimento integral.

Em seu artigo, “O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão”, Lúcia Reily (2010) discute o ensino de arte para alunos com deficiências, pautada na recente produção brasileira de conhecimento, partindo da questão sobre de como o ensino de arte pode contribuir no ensino de alunos com deficiência. Seus principais resultados alcançados mostram que a produção de conhecimento sobre o ensino de Artes Visuais para alunos com deficiência, no Brasil, ainda está engatinhando, mas há evidentes esforços de propor projetos e desenvolver pesquisas sobre a temática arte e deficiência. Parece-nos que o movimento de inclusão tem desestabilizado as certezas dos professores de Artes que não tiveram em sua formação conteúdos que os preparassem para o ensino da arte no contexto da diversidade.

Raysa Serafim Farias (2015), em seu trabalho “Educação, arte e inclusão na perspectiva montessoriana” descreve o contexto da arte educação em uma escola que usa esse método educacional, voltado para a inclusão de alunos com deficiências e parte da seguinte questão: qual o papel da arte frente ao papel da inclusão nos últimos anos? Tendo como referencial teórico Maria Montessori, seu principal resultado alcançado foi perceber que a arte, no âmbito da inclusão, é recente na nossa cultura, mas como apresentado anteriormente, o fenômeno social excludente é antigo, o que nos faz pensar em novas proposições frente ao mundo contemporâneo.

Em “Mediação de artes para espaços escolares e museológicos como forma de inclusão”, Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta; Jéssica Cristina Braga e Juliana Dellê Madalosso (2015) pesquisaram a mediação em Artes Artes Visuais em espaços escolares e espaços museológicos, partindo da seguinte questão: qual a importância da mediação na compreensão da arte contemporânea, levando em consideração seu caráter inclusivo? Tendo como referencial teórico Vygotsky, as autoras apontam a necessidade de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar caminharem juntos. A pesquisa também contribuiu para dar visibilidade à importância da mediação, sobretudo seu caráter inclusivo de diferentes públicos no contexto da arte contemporânea, pois o público nem sempre consegue compreender os sentidos da obra, por consequência, também não constrói novos significados. É nesse contexto que a mediação realiza sua função.

O ensino da arte, como um tecido inclusivo na escola contemporânea, pesquisa feita por Neli Klix Freitas e Rosanny Moraes de Moraes Teixeira (2011), estuda o ensino de arte no processo inclusivo, partindo da seguinte questão: como adaptar a escola à diversidade dos alunos? O referencial teórico utilizado pelas autoras foram as premissas do pensamento de

Vygotsky e seus principais resultados foram: perceber que o ensino da arte, presente em todos os currículos, nos diferentes níveis de ensino, particularizando a educação inclusiva, é uma realidade em nosso tempo. Um currículo adequado ao nosso tempo, que possibilite o desenvolvimento pleno dos sujeitos dos processos educativos, professores e alunos, no caso, também alunos com necessidades educativas especiais em interação. O ensino da arte nas escolas é inclusivo e um chamado desafiador, por envolver uma complexa trama que inclui a legislação, a sociedade, as novas conquistas tecnológicas, os professores e alunos, enfim, estruturas curriculares mais adequados a uma realidade plural na qual a arte possa ser acessível a todos.

Neli Klix Freitas e Janaína de Abreu Pereira (2007) em seu artigo “Necessidades educativas especiais, arte, educação e inclusão” pesquisam a teoria de Vygotsky e suas implicações para o debate sobre inclusão nos campos da arte e educação na escola e na sociedade. As relações que definem a política inclusiva e a complexidade que caracteriza esse processo. Parte da questão que reside em como tornar compatível essa realidade heterogênea, com os esquemas, as tradições e as inércias profissionais de alguns, baseados em modelos não preparados para trabalhar a diversidade e a diferença, em propostas a partir da perspectiva de homogeneização. Os resultados obtidos nessa pesquisa mostram a necessidade de se voltar a olhar para a formação do professor, que em muitos casos não coincide com as demandas atuais. A dificuldade está na falta de familiaridade com a formação. Ressaltando que sabe-se muito pouco sobre a formação humana: professores e alunos como cidadãos, sujeitos totais, éticos, culturais, estéticos e afetivos.

Dado o exposto, o resultado deste estudo, ora apresentado, está disposto em três capítulos que ao final expressam o conjunto de reflexões capazes de responder à questão proposta. No primeiro capítulo, “Um olhar sobre a trajetória da Educação Inclusiva”, apresentamos os conceitos construídos sobre integração, educação inclusiva, as deficiências enfocadas, ressaltando a concepção teórica de Reily.

No segundo capítulo, “Recortes históricos e políticas do atendimento à pessoa com deficiência no Brasil”, analisamos o atendimento às pessoas com deficiência numa perspectiva histórica, em diferentes países da Europa e América do Norte e como essa questão chegou ao Brasil, para melhor compreender como esses fatos ajudaram na construção do conceito de deficiência e a legislação brasileira voltada para pessoas com deficiência. Por fim, apresentamos uma análise da legislação brasileira voltada para educação inclusiva. No terceiro capítulo, “A arte na educação inclusiva, um caminho possível”, abarcamos a arte na educação do aluno com deficiência, destacando estratégias e possibilidades para o uso das

Artes na Educação Inclusiva segundo Reily, e analisando relatos de experiência da utilização da arte na inclusão escolar de alunos com deficiência.

Nas considerações finais apontamos, a partir dos estudos teóricos realizados, como os materiais bibliográficos e documentais analisados corresponderam aos objetivos e à problemática da pesquisa, ou seja, se há especificidades e resultados relevantes na educação de alunos com deficiência quando a arte é utilizada nas atividades que visam a inclusão. Além disso, sugerimos caminhos e questões para investigações posteriores que possam prosseguir esse processo de fazer emergir novas formas de tratamento da inclusão, aquelas em que a linguagem artística envolva o ato pedagógico.

Permeando o texto, apresentamos imagens de artistas com algum tipo de deficiência, que são criadores em diferentes linguagens e reconhecidos pela genialidade de suas criações artísticas. Assim, trazemos: Frida Kahlo (1907-1954), pintora mexicana, com deficiência física; Arthur Bispo do Rosário (1909-1989), artista plástico, sergipano, diagnosticado como doente mental; Antonio Francisco Lisboa, o Aleijadinho (1730-1814), escultor, entalhador e arquiteto do Brasil Colônia, mineiro, possuía uma doença degenerativa; Sudha Chandran (1964), dançarina clássica indiana, com deficiência física.

Figura 2 - Van Gogh, Café terrace at night, 1888.



Fonte: http://academiamma.wixsite.com/amma/cultura?lightbox=image_s4s.

2 UM OLHAR SOBRE A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As principais tendências filosóficas, voltadas para orientação da prática educacional são: Normalização (1950), Integração (1970) e Inclusão (1975). O objetivo deste capítulo é revisá-las, pois são conceitos semelhantes e de mesma origem, porém, com objetivos diferentes. São esses detalhes que geram dúvidas e são até mesmo desconhecidos por muitos educadores e a comunidade escolar, até hoje. Outro agravante, além do desconhecimento, é a prática da Integração que persiste até os dias atuais, pois a inclusão, de fato, ainda está longe de acontecer em nossas escolas, precisando ainda de muitas mudanças de paradigmas para alcançá-la. A inclusão escolar provoca uma mudança de paradigmas de perspectiva educacional, pois não se propõe a ajudar somente os alunos com necessidades especiais, mas sim envolver toda comunidade escolar.

2.1 CONCEITO DE NORMALIZAÇÃO, INTEGRAÇÃO E DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O movimento de Integração da pessoa com deficiência, na Europa, pode ser considerado como resultado da conjunção de três momentos históricos, de acordo com estudiosos do assunto: o primeiro são as duas guerras mundiais, que resultaram numa enorme quantidade de mutilados, perturbados mentalmente e debilitados, levando a um déficit de mão de obra. O segundo momento, foi a aprovação dos Direitos Humanos e o fortalecimento desse movimento que lutava em prol dos direitos civis. Nesse período, houve uma mudança de perspectiva, pois se antes o objetivo era sanar o déficit de mão de obra, agora o sentido era integrar a pessoa com deficiência devido aos seus direitos (SANTOS, 1995; CORREIA, 1997). O terceiro momento, junto a esses dois fatos, é o avanço científico nessa época, que propiciou informações importantes sobre os grupos considerados minorias. Santos (1995) cita estudos sociológicos importantes que demonstraram a carência e escassez de recursos sociais, educacionais e de saúde pelas minorias étnicas, outras pesquisas também defendiam uma postura menos paternalista, pois o indivíduo com deficiência não significa que seja incapaz de frequentar a escola ou impedimento para que aprenda.

Essas novas tendências educacionais tinham a concepção de que a educação seria o instrumento para desenvolvimento do saber e da consciência crítica, por meio de abordagens pedagógicas voltadas para o aluno, com o objetivo de formar o futuro cidadão e agente social ativo e histórico. Os movimentos que defendiam a integração das pessoas com deficiência

surgiram na década de 60 nos países nórdicos, em 1950 na Dinamarca foi traçado pela primeira vez um plano contemplando a integração. Essa prática vinha para acabar com a exclusão social das pessoas com deficiência, as quais foram submetidas durante séculos.

Nos anos 60, houve uma explosão na criação de instituições especializadas que ofereciam às pessoas com deficiência, todos os serviços possíveis correspondentes aos encontrados fora da instituição que atendiam as pessoas consideradas normais. A segregação ainda persistia, só que agora em âmbito institucional nas escolas especiais, oficinas de trabalho protegidas, centro de reabilitação, clubes recreativos especiais, etc. (SASSAKI, 1997).

Ao final dos anos 60, o movimento foi ampliado e um novo objetivo surgiu, isto é, a promoção da integração das pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais como na educação, na família, no trabalho e no lazer. Essa mudança foi impulsionada pela elaboração e divulgação do importante princípio de normalização (SASSAKI, 1997). Esse princípio foi elaborado em 1969 na Dinamarca, por Nirje, diretor da Associação Sueca para crianças consideradas, na época, retardadas e a partir daí formulou-se o princípio que seria a base conceitual do movimento. Na redação inicial, contemplava somente as pessoas com deficiência, ou seja, “O princípio de normalização significa colocar ao alcance dos retardados mentais, uns modos e umas condições de vida diários o mais parecido possível às formas e condições de vida do resto da sociedade” (STEELNLANDT 1991, *apud* CARVALHO, 1997, p.45). O pressuposto básico desse princípio era que todas as pessoas com deficiência, principalmente deficiência mental, possuíam o direito de ter um padrão de vida comum ou considerado normal por sua cultura, ou seja, a todas as pessoas da sociedade deveriam ser oferecidas oportunidades iguais de realizarem atividades comuns, vividas por todo grupo (MENDES, 1994).

O princípio de normalização, considerado como princípio ou objetivo a ser alcançado, não se restringia unicamente à escola, ela englobava diversos aspectos da sociedade e todas as fases da vida da pessoa com deficiência. O princípio de normalização não era restrito a questões que envolviam somente os indivíduos com deficiência ou incapacitado, incluía todas as pessoas em torno dele, ou seja, sua família e comunidade que tivesse inserido (DORÉ et.al, 1996).

O movimento de Integração surgiu no Brasil após os anos setenta. O termo surgiu nos países escandinavos, porém, teve seu desenvolvimento nos Estados Unidos e logo após o Canadá se uniu ao movimento em prol dos alunos com deficiência ou dificuldades específicas na aprendizagem.

Foi somente na década de 80 que o movimento da Integração teve sua maior visibilidade com o fortalecimento da luta em defesa do direito das pessoas com deficiência. No Brasil isso é percebido claramente na redação dos textos oficiais que elaboravam as normas para o atendimento educacional especial.

O movimento de integração social é sem dúvida muito importante, pois foi um grande passo, se comparado à situação anterior de segregação, pois teve o mérito de introduzir o indivíduo com deficiência na sociedade. Entretanto, se existiu esse esforço de introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, esse esforço se mostrou de forma unilateral por parte somente do indivíduo com deficiência e sua família, algumas pessoas que defendiam a causa e também instituições especializadas, de acordo com Sassaki (1997).

Da forma como era realizada, e até nos dias de hoje, a Integração, tanto social quanto escolar, quase ou nada exige da sociedade com relação à mudança de posturas, espaço físico, práticas e recursos. Assim, a sociedade praticamente fica de braços cruzados, aceitando a pessoa com deficiência, desde que ela se adéque ao contexto social e desempenhe os papéis necessários.

Essa prática é reflexo do modelo médico que ainda prevalece sobre a concepção de deficiência, que a compreende como fenômeno que possui como referência vários significados historicamente construídos, fundamentados numa explicação médica. Sob o ponto de vista organicista do ser humano, a explicação médica foca na deficiência, enfatizando o diagnóstico e prognóstico a médio e longo prazo, assim o objetivo principal é classificar, comparar e normatizar. Esse modelo médico se baseia no princípio que as pessoas com deficiência são debilitadas e doentes, e está afastado da condição normal do ser humano, o considerado saudável. Sob esse olhar, as pessoas com deficiência devido as suas dificuldades, são discriminadas e rotuladas como incompetentes, não conseguindo pensar, aprender ou decidir.

Esse modelo médico de compreender a situação da pessoa com deficiência já faz parte da cultura da maioria das pessoas no Brasil, inclusive professores, sendo responsável pela resistência da sociedade em aceitar e entender a necessidade de uma mudança de posturas e estruturas, para que o indivíduo possa realmente ser, de fato, incluído. Assim seria possível o seu desenvolvimento social, pessoal, profissional e educacional. Partindo desse ponto de vista, em que a deficiência é um problema exclusivo da pessoa com deficiência, a sociedade acredita que basta oferecer algum serviço especializado e o problema estaria resolvido.

Baseado em um modelo médico de deficiência, no qual tenta-se melhorar as pessoas com deficiência, tentando encaixá-las na sociedade (WESTMACOTT *apud* SASSAKI, 1997),

o movimento de integração social concentra esforços somente em inserir os indivíduos com deficiência que consigam ter um desempenho adequado aos padrões considerados normais. Assim, o movimento de Integração, baseado no modelo médico, pouco ou nada cobra da sociedade com relação à mudança de atitudes, estrutura física, recursos e práticas sociais.

Já o movimento da Inclusão Escolar surgiu de forma contextualizada nas transformações sociais que foram acontecendo aos poucos durante o trajeto da Educação Especial, considerada como quinta fase da evolução do atendimento educacional às pessoas com deficiência. Veremos essas quatro fases no próximo capítulo.

Em meados dos anos 80, alguns pesquisadores e estudiosos de alguns países da Europa e dos Estados Unidos da América (EUA) já haviam começado a entrar em consenso sobre a necessidade de reformas quanto ao processo de Integração que já existia. Entretanto, esse consenso permanecia somente quanto à necessidade de mudanças, pois com relação às possíveis soluções, surgiram duas vertentes a serem seguidas.

A primeira acreditava que a melhoria e aprofundamento do conceito de Integração por meio de experiências controladas paralelamente ao desenvolvimento de pesquisas. O principal defensor desse conceito foi Wolfensberger, que orientava a troca do termo “normalização” por “valorização dos papéis sociais”, acreditando que com essa substituição, enfatizaria o objetivo da normalização, ou seja, o apoio a prática de papéis sociais por pessoas desvalorizadas socialmente (DORÉ et al, 1997).

Uma outra vertente trazia um novo conceito para o centro das discussões, a inclusão escolar, que surgiu como outra opção de inserção escolar, surgindo para questionar as políticas existentes e a organização da Educação Especial, como também do conceito de Integração. Das críticas feitas pelos defensores da Inclusão à Integração, a mais radical era a que afirmava que a escola ocultava seu fracasso com os alunos com deficiência, isolando-os em salas especiais separadas (DORÉ et al, 1997).

Com relação ao movimento da Inclusão Escolar, apesar de já haver um consenso em que os países desenvolvidos como o Canadá, EUA, Itália e Espanha terem sido pioneiros na implantação desse movimento, já existindo classes e escolas inclusivas, não foi possível definir de forma exata o marco do início da inclusão escolar. Semeghini (1998) faz uma retrospectiva histórica e comenta que já nos anos 50 a escola inclusiva já existia em vários países da Europa, desenvolvendo programas e projetos de inclusão, ele também aponta como sendo somente na década de 70 que esse movimento surgiu nos EUA.

Deixando um pouco de lado a preocupação com a precisão histórica do surgimento do movimento de Inclusão Escolar, o fato é que somente depois de um período, cercado de

discussões sobre a Integração e suas limitações, que no final dos anos 80 e início de 90 começou a tomar consistência a discussão sobre o novo paradigma da inclusão escolar. Na verdade, tanto a Integração quanto a Inclusão são maneiras de inserção escolar que se originam do mesmo princípio, o “princípio da normalização”.

Apesar de possuírem a mesma origem, o mesmo princípio e de possuírem quase o mesmo significado, os conceitos de Integração e Inclusão Escolar são fundamentados em posições que se divergem quanto à realização de suas metas. A Integração Escolar transmite a ideia que a inserção da pessoa com deficiência é parcial e condicionada ao que cada um é capaz de realizar, enquanto a Inclusão Escolar significa a inserção total, sistemática e incondicional de toda criança no sistema de ensino comum (WERNECK, 1997; MANTOAN, 1997, 1998).

O significado de normalização dentro do movimento de Inclusão Escolar, de acordo com Werneck (1997), não significa transformar a criança com deficiência em normal e sim garantir que ela possua o direito de ser diferente e que suas necessidades sejam atendidas pela comunidade. Com relação ao setor da educação, Werneck (1998) ainda diz que normalizar é proporcionar ao aluno com necessidades especiais os recursos, tanto profissionais, quanto institucionais adequados e necessários para que ele consiga progredir como estudante, cidadão e pessoa.

Assim, o objetivo principal da inclusão escolar é que nenhuma criança com necessidades especiais fique fora da sala de aula do sistema de ensino regular, e que essa escola também faça sua parte ao adaptar-se para receber esse aluno. O paradigma da inclusão escolar não aceita diferentes formas de atendimento para os alunos de acordo com a segregação, e na busca de um ensino mais adequado, ela busca soluções diversas sem segregá-los.

Dessa forma, o modelo de inserção proposto pela inclusão escolar é muito mais completo, não permitindo que nenhuma criança com deficiência fique fora da sala de aula. Por isso que os pressupostos da Inclusão Escolar levam a muitos questionamentos sobre as políticas educacionais e da organização do ensino especial, assim como a Integração. As escolas inclusivas sugerem um modelo de constituição do sistema educacional que considere as especificidades de cada aluno e sua estrutura de acordo com essas necessidades. Assim, a perspectiva educacional é ampliada de acordo com a proposta da Inclusão Escolar, já que a prática não significa apenas o atendimento aos alunos com dificuldades. Além disso, a proposta de trabalho desenvolvida de acordo com os princípios da inclusão, apoia e envolve

toda comunidade escolar, incluindo alunos, professores e setor administrativo em busca do sucesso educativo geral (MANTOAN, 1997).

O foco da escola inclusiva não se restringe somente às crianças com necessidades especiais. A meta desse novo paradigma é incluir todo aluno em situação de exclusão, incluindo crianças com deficiência física, sensorial, mental, fracassadas ou marginalizadas devido a seus credos, cultura ou questão racial, assim como também toda e qualquer criança que esteja em situação de impedimento ao acesso à educação, tendo assim garantido seu desenvolvimento emocional, social e intelectual. Dessa forma, a escola inclusiva respeita e valoriza a heterogeneidade da sala de aula e as especificidades de cada aluno.

As metas propostas pela Inclusão Escolar exigem, por parte da escola, transformações radicais, pois é dever dela adaptar-se às especificidades dos alunos, ao contrário do que é pregado na Integração e também o que acontece na maioria das escolas, onde os alunos têm que se adequar aos modelos e expectativas da escola. Portanto, se a meta do movimento de Inclusão Escolar é que toda e qualquer criança esteja matriculada e frequentando a escola comum, a escola inclusiva tem que se preparar para proporcionar ao aluno um ambiente necessário ao desenvolvimento de todo potencial de todo e qualquer aluno, independentemente de sua deficiência, diferença, necessidades individuais e déficits (WERNECK, 1997; SEMEGHINI, 1998 *apud* DECHICHI; SILVA; FERREIRA, 2012).

Segundo Correia (1997) sintetiza, o princípio da inclusão exige uma escola que volte sua atenção para a “criança-todo” e não somente para a “criança-aluno”, que respeite os três níveis essenciais do desenvolvimento: acadêmico, sócio-emocional e pessoal, a fim de proporcionar ao aluno uma educação apropriada e voltada para aumentar o seu potencial. Quanto aos aspectos teóricos e ideológicos, a ideia de inclusão escolar é muito revolucionária, porém, ainda existem aspectos que devem ser refletidos quanto a natureza pragmática e operacional questionadas por pesquisadores do tema.

A prática educacional inclusiva não é garantida somente com sua instalação, a promulgação de leis que extinguem as escolas especiais e a obrigatoriedade das escolas matriculem os alunos considerados excluídos, ou seja, somente a presença do aluno com deficiência no espaço escolar não significa que este esteja inserido. Segundo a observação de Bueno (BUENO, 1999a; *apud* DECHICHI; SILVA; FERREIRA, 2012), para que uma escola regular inclusiva seja implementada, é necessário o aprimoramento do sistema de ensino, pois sem essa mudança não é possível que se atinja uma educação de qualidade.

A política de Inclusão Escolar implica na necessidade de um replanejamento e reestruturação da escola para que esta receba os alunos, (GLAT, 1998 *apud* DECHICHI;

SILVA; FERREIRA, 2012). Segundo alguns pesquisadores, quanto às mudanças a serem feitas nas escolas, é necessário cautela, consciência e ponderação, pois uma reforma de forma tão profunda não acontece da noite para o dia, pelo contrário, é necessário um processo em curso que seja devidamente estudado e planejado, levando em consideração todos os aspectos envolvidos na questão educacional (CORREIA, 1997; CARVALHO, 1998). Apesar da importância desse movimento de Inclusão Escolar, ele perpassa por importantes desafios, em que a maioria deles recaem sobre o ser humano, demonstrando, portanto, a necessidade de novas posturas como mudanças de relacionamento pessoal e social, processos de ensino, aprimoramento, capacitação profissional, práticas pedagógicas mais modernas, procedimentos de ensino, mudanças de atitudes, formas de avaliação, entre outros.

O próximo item traz conceitos de deficiência. Optamos por priorizar a física e a deficiência mental por serem as mais ocorrentes no nosso local de trabalho, podendo contribuir para a compreensão mais ampla do sentido de deficiência. Ressaltamos, a caráter de exemplo, de dimensão de um universo muito mais amplo que não está presente na delimitação desta pesquisa, que tem como foco a arte na inclusão escolar, sem direcionar para uma determinada tipologia.

2.2 CONCEITO DE DEFICIÊNCIA FÍSICA E DE DEFICIÊNCIA MENTAL

Nesta seção será explanado o conceito de deficiência a partir de dois tipos: a física e a mental. A deficiência física, segundo o Artigo 4º, do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, é definida como:

Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física e apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraplesia, monoplegia, monoparesia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho das funções. (BRASIL, 1999, p.1).

Quando o aluno chega à escola com alguma dessas denominações, podemos diferenciar a situação de acordo com o alcance da limitação motora da pessoa, tomando como referência as nomenclaturas: plegia (sem movimento), paresia (movimento parcial). Assim, quando temos o exemplo o termo hemiplegia, significa que a pessoa possui metade do corpo sem movimento ou também o termo hemiparesia, que significa que em metade do corpo a pessoa possui pouco movimento.

Como é possível perceber pelas denominações acima, existem várias formas de um quadro clínico de deficiência física ser manifestado. Assim, é importante que os professores conheçam, mesmo que superficialmente, as especificidades referentes a cada quadro, pois assim será mais fácil para eles desenvolverem uma estratégia ou plano de ensino de acordo com o potencial de cada aluno, fazendo com que ele seja inserido e participe de fato do processo de ensino aprendizagem.

Assim, os recursos didáticos necessários para as adaptações quanto à acessibilidade devem ser feitos de acordo com as limitações de cada aluno, adequando os equipamentos especiais para que possam ser feitas as atividades escolares, viabilizando a participação do aluno durante as práticas realizadas no dia a dia da escola. Dessa forma, o aluno passa a ter mais autonomia, podendo assim aperfeiçoar seu potencial, transformando o ambiente em busca de mais qualidade de vida (BRASIL, 2006, p.29).

A etiologia ou origem da deficiência física pode ocorrer das seguintes formas: ser congênita, nesse caso a pessoa já nasce com a deficiência ou pode também ser adquirida, nesse caso a pessoa adquire por diversas situações ao longo da vida. O professor entender sobre essa origem é essencial, pois contribuirá para melhorar sua prática pedagógica, assim ele terá as informações necessárias sobre suas experiências e formas mais adequadas de aprendizagem. Em alguns casos, o indivíduo com deficiência pode apresentar outros problemas decorrentes de sua deficiência, podendo significar outras condições restritivas como: baixa percepção auditiva, dificuldade de controlar as musculaturas faciais ou corporais, entre outros.

Entretanto, mesmo com essas restrições e limitações, não significa que isso interfira na capacidade cognitiva do aluno, que se mediado da maneira adequada, poderá desenvolver no mesmo espaço e tempo que qualquer outra criança sem deficiência. É muito importante e deve ser observado pelos professores, são as mudanças radicais de comportamento como: sonolência, forte introspecção, falta de atenção, porque esses sinais podem significar alterações orgânicas, problemas relacionados à medicação ou fatores relacionados à origem da deficiência (SOUZA et al, 2008).

Quanto às alterações motoras, segundo Dechichi, Silva Ferreira (2012, p. 235):

As alterações motoras dependerão da lesão do sistema nervoso, apresentando padrões motores específicos que afetam diretamente no decorrer da aprendizagem. As alterações de tônus muscular são definidas como hipotonia (diminuição de tônus), podendo apresentar falta de controle de cabeça, de tronco; a hipertonía ou espasticidade, aumento do tônus muscular que leva à má postura e/ou deformidades; ou atáxica, uma diminuição de

tônus que pode variar dependendo do indivíduo e leva a dificuldade de manter o equilíbrio e a desempenhar a marcha.

Essas informações são de suma importância para que o professor possa discernir entre uma postura de desinteresse pela aula e aquela gerada pela limitação originada por lesão cerebral e as diversas patologias que podem ocasionar uma deficiência física, pois existem aquelas que são progressivas e também as que são estacionárias. Portanto, é via de regra que a paralisia cerebral e traumas medulares são os considerados estáveis, ou seja, não pioram com o decorrer do tempo. Já as distrofias musculares são progressivas e vão avançando com o decorrer do tempo e aumentando cada dia mais as limitações da pessoa, variando de pessoa para pessoa e também do quadro clínico.

Para realizar um trabalho eficaz com o aluno com deficiência física, é importante que o professor passe a ter uma postura mais aberta e positiva frente às mudanças possíveis do aluno, é essencial que o professor acredite que esse aluno é capaz, tendo condições de avançar cognitivamente e transformar a realidade em que vive.

Os seguintes preceitos, que Cruz (2007, p.15) reproduz de Reuven Feuerstein, quanto à modificabilidade cognitiva estrutural, devem fazer parte da atuação em tempo integral do professor que possui aluno com deficiência física:

- a. Toda pessoa é suscetível de ser modificada com a ajuda de um mediador;
- b. A inteligência pode crescer, pode desenvolver-se;
- c. Pode-se modificar estruturalmente a pessoa através de uma experiência de aprendizagem mediada;
- d. Todo mediador deve acreditar na modificabilidade das pessoas;
- e. Podemos contradizer todo determinismo genético, pois não há nada no ser humano que esteja definitivamente fixado;
- f. Podemos elevar o potencial de aprendizagem.
- g. A mediação é o caminho imprescindível para a transmissão dos valores;
- h. Podemos ensinar a pensar através de uma metodologia que leva em conta critérios e leis de aprendizagem: ensino da metacognição, busca de estratégias, planejamento do trabalho.

Para aquele aluno com deficiência física poder frequentar a escolar regular como as demais crianças, ter acesso ao conhecimento, assim como a interação que o ambiente escolar propicia, é muito importante, e para que isso aconteça, são necessárias algumas condições que facilitem sua locomoção, segurança, conforto, comunicação e além de tudo isso, participação de forma efetiva nos grupos sociais dentro da sociedade. Dessa forma, torna-se clara a importância do estímulo do contato social, participação nas atividades coletivas e ações, sendo sempre necessário um trabalho frente à comunidade escolar referente à sensibilização,

divulgação de informações e trabalhos realizados na escola, de forma a ampliar a visão da comunidade escolar sobre a Inclusão Escolar.

Quanto à deficiência mental, esse fenômeno é muito complexo, dificultando o encontro de uma definição que atenda de forma satisfatória todos os profissionais que lidam nessa área. Além dos conceitos considerados oficiais, por serem definidos por instituições ou órgãos de referência sobre o assunto, ainda é possível encontrar diversas formas de compreender a deficiência mental, dependendo do profissional questionado que obviamente será influenciado por sua área de atuação, referenciais teóricos, por suas vivências anteriores, contexto social, entre outros.

Além de todos esses fatores, existem variados graus de manifestação da deficiência mental que podem envolver diferentes causas e aspectos variados que possuem, no entanto, um ponto comum, como o déficit com relação à capacidade intelectual da pessoa e também sua dificuldade de adaptação social (PÉREZ-RAMOS, 1982 *apud* DECHICHI; SILVA; FERREIRA, 2012).

De maneira geral, a pessoa com deficiência mental pode ser distinguida das outras consideradas normais por não possuírem habilidades e comportamentos que estas apresentam. Esses comportamentos e habilidades variam de pessoa para pessoa, fazendo parte desses comportamentos: atividades do dia a dia, habilidades acadêmicas, posturas profissionais e sociais. Geralmente, a criança com deficiência mental não consegue assimilar o mesmo conteúdo que outras crianças aprenderiam sozinhas ou por meio da prática tradicional (GLAT, 1995). É importante também ressaltar que o fracasso escolar, perante os métodos tradicionais, nem sempre significa que o aluno possua deficiência mental.

Nos últimos anos, os conceitos sobre deficiência mental têm procurado enfatizar mais os aspectos psicossociais da deficiência do que dar ênfase aos aspectos biológicos e etiológicos, dada a importância atribuída às condutas adaptativas da pessoa com deficiência em relação aos fatores que causaram ou o prognóstico da deficiência mental. Quando se fala em conduta adaptativa, esta se refere ao comportamento do indivíduo relacionado à competência social, ao seu desempenho escolar, à independência nos hábitos cotidianos e também à aquisição de padrões de conduta.

Nos anos 50, a definição de deficiência mental passou a dar ênfase aos aspectos socioeducativos e também quanto à classificação comportamental. No ano de 1961 foi editado o quinto manual diagnóstico pela *American Association on Mental Retardation* - AAMR (atualmente *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* – AAIDD). Esse manual é referência como leitura na busca por definições, diagnósticos e conceituação da

deficiência mental, e é muito utilizada até hoje em vários países, incluindo o Brasil. Essa definição, de 1961, dizia que “retardamento mental consiste no funcionamento intelectual geral abaixo da média, originado no período de desenvolvimento e associado a prejuízos em um ou mais dos seguintes processos: maturação, aprendizagem e ajustamento social”. (Definição da AAMR de 1961, AAIDD, 2010, p.7).

Podemos perceber nessa definição de que a concepção organicista e inatista, sobre o desenvolvimento humano, era privilegiada e que a capacidade intelectual do indivíduo deveria passar por testes de inteligência padronizados e que prescreviam, como objetivo para a pessoa com deficiência mental, que sua aprendizagem tivesse como foco o seu ajuste comportamental.

Em 1992, a AAMD trouxe um novo conceito de deficiência mental, originário da definição anterior, porém maior e mais detalhado, que definia a deficiência mental “caracterizada”

[...] por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (AAIDD, 2010, p.7).

Se compararmos as duas definições anteriores, essa nova definição, traz modificações fundamentais, fazendo com que ela fosse mais funcional. A questão das habilidades adaptativas é ressaltada pela primeira vez e a AAMD assume uma postura mais inovadora ao expor o funcionamento intelectual e a necessidade desses indivíduos com relação ao intercâmbio de suas necessidades e o ambiente em que vive (MANTOAN, 1997). Essa nova definição deixa de lados os testes de QI, que eram o principal indicador de deficiência mental, sendo usados somente nos casos constatados de deficiência mental que estivessem ligados às limitações adaptativas do indivíduo e sua interação com o ambiente em que vive.

A definição dada pela AAMD em 1992, segundo Luckasson et al (1994) *apud* Dechichi, Silva e Ferreira (2012), dá a entender que o grau de comprometimento intelectual fosse descartado e substituído por medidas que ofereçam apoio necessário às pessoas com deficiência mental, além de demonstrar a importância do processo interativo quando relacionamos as limitações funcionais dessas pessoas e as possibilidades de adaptação verificadas em seu ambiente. Para esses autores, essa nova definição de deficiência mental

sugere importantes transformações quanto ao plano de serviços e as habilidades de adaptação da pessoa com deficiência mental.

A partir das ideias trazidas por essa nova definição de deficiência mental, deve-se considerar os tipos e intensidade desse apoio, assim como os meios pelos quais esse indivíduo poderá melhorar sua autonomia, produtividade e socialização, sendo possível considerar que o desempenho das habilidades adaptativas significa que a pessoa com deficiência deve se ajustar ao meio em que ela vive. A situação contrária, de inadaptação, de acordo com esse novo princípio, também é resultado do processo interativo.

Dessa forma, a nova definição de 1994, da mesma maneira que amplia as formas de análise do diagnóstico da pessoa com deficiência, deixando de levar em consideração apenas característica do desenvolvimento cognitivo, passa também a ressaltar a importância da pessoa com deficiência com o meio em que vive (MANTOAN, 2004) e também relaciona o déficit cognitivo com as instâncias práticas e sociais do aluno com deficiência. A nova definição de deficiência mental, de 1994, é analisada com relação à:

- a. Inteligência Conceitual: refere-se às capacidades fundamentais da inteligência, envolvendo suas dimensões abstratas;
- b. Inteligência Prática: habilidade de se manter e de se sustentar como uma pessoa independente nas atividades ordinárias da vida diária. Inclui capacidades como habilidades sensório-motoras, de autocuidado e segurança, de desempenho na comunidade e na vida acadêmica, de trabalho e de lazer e autonomia;
- c. Inteligência Social: Habilidade para compreender as expectativas sociais e o comportamento de outras pessoas e desempenhar comportamento adequado em situações sociais (DECHICHI; SILVA; FERREIRA, 2012).

Dessa forma, o teste de QI deixa de ser fator determinante, sendo apenas indicador de deficiência mental. A relação entre o desenvolvimento intelectual das pessoas com deficiência, com relação ao intercâmbio entre suas necessidades e o seu ambiente, deve ser avaliada assim como a qualidade e a quantidade de oportunidades de trocas entre o indivíduo com deficiência e o meio, que serão determinantes para o ritmo do seu desenvolvimento.

A AAMD muda seu nome para *Association on Intellectual and Developmental Disabilities* – AAIDD, em 2010 e lança seu mais recente conceito de deficiência mental:

Deficiência mental refere-se a uma incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade (AAIDD, 2010, p.31).

Esse novo conceito ampliou a definição anterior, destacando cinco aspectos diferentes das dimensões anteriormente citadas como o desenvolvimento do indivíduo com deficiência mental, o ambiente familiar e apoio disponível. Essas novas dimensões são, segundo Ferreira (2012): habilidades intelectuais (capacidade de raciocínio); comportamento adaptativo (experiências sociais); participação, interação e papéis sociais (vida em comunidade); contexto (qualidade de vida) e saúde (ampliação do diagnóstico de deficiência mental, incluindo fatores etiológicos e saúde física e mental).

De acordo com essa nova definição, percebe-se a luta pela superação do conceito ou ideia de que a deficiência mental é algo estático e permanente. Essa nova definição defende que o desenvolvimento do aluno vai depender da quantidade e qualidade do apoio que esta recebe.

Portanto, no modelo multidimensional, a deficiência mental é compreendida como um fenômeno relacionado com o desenvolvimento da pessoa e as interações e apoios sociais que recebe, e não somente com base em parâmetros de coeficiente de inteligência (QI abaixo de 70) e de classificação nos níveis leve, moderado, severo e profundo (PLETSCH, 2009, p.84).

Dessa forma, fica clara a importância de um sistema de ensino que possua em sua estrutura um sistema de apoio adequado, pois este é fator determinante e fundamental do sucesso da educação escolar e desempenho das pessoas com deficiência.

2.3 A CONCEPÇÃO TEÓRICA DE REILY SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para realização deste item, utilizamos o livro “Escola Inclusiva, linguagem e mediação”, de autoria de Lúcia Helena Reily, que tem como objetivo oferecer uma fonte que de informações abrangentes sobre o trabalho do professor na sala de aula inclusiva, ela organizou com uma linguagem acessível, os problemas mais corriqueiros que acontecem no dia a dia do professor e seus alunos com necessidades especiais da rede de ensino regular. Com esse livro, ela levantou um diálogo com as escolas, a fim de ajudar o professor a elaborar e organizar suas aulas, aumentando e facilitando suas possibilidades de trabalho, pois devido a sua trajetória profissional, ela é ciente das dificuldades e limites enfrentados constantemente pelo professor. Assim, por meio desse livro, ela tenta oferecer um suporte para que o professor construa sua aula, utilizando uma prática reflexiva que contemple também os avanços alcançados pela educação especial.

Segundo Reily (2014, p.22), a escola inclusiva utiliza o princípio da aprendizagem significativa, “aquela em que o pensamento está ancorado na atividade, pois entende-se que o ato precede a compreensão – o ato gera a compreensão, sendo específico ao contexto de significação”. Ela ainda ressalta que em nenhuma instância, literatura ou prática pedagógica, veremos educadores com abordagem construtivista, sociocultural ou freiriana cogitando a possibilidade de que o aluno venha a aprender por meio da simples observação ou imitação.

A autora ainda cita que muitas crianças com necessidades educativas especiais, tanto nas áreas de linguagem e comunicação ou mobilidades, estão nas escolas como meros espectadores. Realidade que ainda permanece na maioria delas, por isso a escolha desse tema para esta dissertação se configurou importante, pois percebo na disciplina de Artes um mecanismo interessante para, além de trabalhar as habilidades dos alunos com deficiência, também trabalhar com os outros alunos sobre a inclusão.

Para que uma escola brasileira seja inclusiva, de fato, e não apenas no discurso da lei, é necessário que esses alunos com deficiência tenham seus direitos garantidos em relação aos recursos e instrumentos de mediação da atividade. Instrumentos esses primordialmente linguísticos, pois para Reily, a linguagem é a base ideológica para o acesso democrático à escola, para que ela seja inclusiva, portanto, para todos. Segundo Vygotsky, como afirma Reily (2014, p.19):

[...] a palavra, a linguagem, é o veículo primordial de mediação. É com a palavra que o homem salienta, marca, destaca aquilo que é relevante num caleidoscópio de estímulos que bombardeiam por todo lado os seus diversos sistemas sensoriais. Mas a marcação daquilo que é relevante se dá em contexto social.

Toda escola possui como objetivo pedagógico que seus alunos venham a dominar a linguagem verbal, no nível oral (falar) e também na dimensão gráfica (ler e escrever), mesmo que esse domínio aconteça por outras modalidades. Reily parte desse princípio, para dizer que “se a palavra é para todos, a imagem também tem de ser” (REILY, 2014, p.26). Nesse sentido, ela está falando do uso das Artes como veículo de mediação primordial para que o processo de aprendizagem aconteça. Quando o currículo é apresentado visualmente, todos os alunos são beneficiados, alunos surdos, com distúrbios linguísticos, deficiência mental que ainda não são alfabetizados, autistas, entre outros.

Algumas pessoas dão importantes depoimentos sobre como aprenderam melhor por intermédio de imagens e como elas funcionam no seu processo de informações, fazendo com que aprendessem melhor do que quando o conteúdo era aplicado de forma oral ou escrita.

Reily traz como exemplo, Mary Temple Grandin, profissional competente e bem-sucedida que devido ao autismo, vê o mundo de outra forma, ela diz que:

Eu penso por figuras. Para mim, as palavras são como uma segunda língua. Tenho que traduzir tanto as palavras faladas quanto as escritas em filmes coloridos, junto com o som, para que rodem como uma fita de vídeo na minha cabeça. Quando alguém fala comigo, suas palavras são imediatamente traduzidas em imagens. Muitas vezes, as pessoas que pensam com base nas palavras acham que não dá para entender esse fenômeno, mas, no meu trabalho de designer de equipamento para a indústria agropecuária, o pensamento visual é uma vantagem enorme (GRANDIM, 1995, p.19, tradução de Reily).

Porém, não basta somente acrescentar imagens aos conteúdos da aula, durante o trabalho pedagógico. Para que a aula tenha um caráter inclusivo, Reily (2014) afirma que as imagens devem ser selecionadas e avaliadas criticamente pelo professor, tendo o cuidado de buscar conteúdos com qualidade e que instiga os alunos a desejarem aprender mais sobre elas. Além disso, Reily ainda acrescenta sobre a importância do professor também quanto ao seu papel na inclusão.

De acordo com Lúcia Helena Reily (2014), o professor tem um papel fundamental como mediador no processo de ensino aprendizagem. Na escola considerada inclusiva, é o professor quem recebe o aluno com necessidades especiais em sua sala de aula. Sua postura perante o aluno com deficiência é fundamental e determinante sobre como ele irá tratá-lo e como o estudante irá ser visto pelos colegas. É responsabilidade do professor organizar o trabalho pedagógico e elaborar estratégias que garantam que todos os alunos consigam participar e aprender. Entretanto, o professor não é o único responsável pela educação do aluno com necessidades especiais, a escola possui papel fundamental, respondendo também pela inclusão. É uma de suas responsabilidades a promoção de uma mediação entre a família e a escola, solicitando suporte e acompanhamento da escola no decorrer do ano letivo. Assim, percebe-se que a mediação, por meio da inclusão escolar, acontece em vários níveis, envolvendo toda comunidade escolar: trabalho pedagógico, interação na sala de aula e na escola, a socialização no ambiente familiar e na comunidade, envolvendo assim toda comunidade escolar.

Educar crianças excepcionais significa habilitá-las, ajuda-las a se tornarem adultos equilibrados, capazes de lidar com suas próprias dificuldades e limitações – aptos a participar significativamente e dentro de suas possibilidades do grupo social em que vivem.

Programas, métodos e materiais especiais, muitas vezes adaptados individualmente, se propõem a ajudar a criança a vencer cada etapa de seu desenvolvimento – aprender a caminhar, a falar, a brincar, a ler e escrever e a trabalhar. Tratamentos especiais e terapias visam sanar ou melhorar deficiências específicas, corrigir defasagens e ajudar a encontrar maior harmonia e equilíbrio (REILY, 1993, p.XI).

Portanto, não basta apenas receber esses alunos, é necessário que a escola esteja preparada para atendê-los bem, respeitando suas especificidades. A escola inclusiva precisa fazer parte de um processo responsável, que garanta aos seus alunos oportunidades e condições de desenvolvimento.

Reily (2014) também ressalta que os alunos com necessidades especiais estão como meros espectadores nas salas de aula. A escolarização desses discentes no Brasil, em uma escola de fato inclusiva, não somente redigida como palavra da lei, necessita para ser bem-sucedida “atentar para garantir acesso aos instrumentos de mediação da atividade. Instrumentos esses primordialmente linguísticos” (REILY, 2014, p. 23).

Segundo Reily (1993), uma das tarefas mais importantes do professor é ensinar a criança com deficiência a se situar como parte do grupo em que vive. Para conseguir isto, é necessário que ela tenha oportunidades de experimentar situações que possibilitem descobrir o mundo, as relações entre as pessoas e as coisas, entre ela e os outros e, principalmente, descubra que ela possui inúmeras possibilidades e que tenha oportunidade de usá-las.

Isto acontece durante as aulas de Artes, de forma natural ou informal. Durante esse momento é possível criar um ambiente alegre e descontraído, capaz de proporcionar várias experiências importantes e necessárias ao desenvolvimento da criança com deficiência. Trabalhando com os variados recursos que a disciplina oferece, a criança estimula a coordenação fina, observação, memória, percepção visual e tátil, entre outros estímulos ao sentir e experimentar as texturas, espaços, formas e cores. Nessa disciplina ela também irá descobrir semelhanças e diferenças, equilíbrio e ritmo.

Reily (1993) ainda acrescenta que o aluno com deficiência, ao entrar em contato com a variedade de materiais e situações livres que a disciplina de Artes oferece, por meio da combinação de tarefas sempre diferentes, a segurança, evita o estereotipismo, além de estimular a imaginação. E ao estimular a iniciativa, o raciocínio, a intuição, a ordem, responsabilidade, cooperação, apreciação crítica do próprio trabalho e dos colegas, o professor, além de propiciar o autoconhecimento e respeito pelo outro, faz com que seus alunos descubram que existem outros tipos de linguagem, sentimentos e ideias a serem expressas por meio da arte na escola inclusiva.

Em sua obra de 2014, Reily afirma que os recursos pedagógicos são importantes, porém limitados e o professor da escola inclusiva encontra em seu percurso vários limites. Esses limites são as condições de trabalho, falta de recursos pedagógicos, limite de tempo para o trabalho com os alunos com deficiência, profissionais que auxiliem, como por exemplo, no trabalho com alunos surdos, falta de conhecimento e às vezes, a sua própria formação sobre as necessidades educativas especiais de seus alunos. Porém, para Reily (2014), não importa a origem do desafio, pois situações como esta, vão exigir que os professores busquem novas estratégias para resolver o problema. Reily também afirma que o professor possui recursos ilimitados. Ao afirmar que os recursos são ilimitados, Reily quer dizer que as soluções podem vir de várias áreas do conhecimento. Porém, para isso é necessário que o professor conheça bem seu aluno, de forma que seja possível identificar suas possibilidades e seu trajeto para se comunicar e apropriar-se do que está ao seu redor, tendo como objetivo encontrar um caminho que seja compatível com suas possibilidades. E esse caminho não é a aula tradicional centrada somente na palavra oral ou escrita, é preciso que o professor recorra a jogos, músicas, filmes, desenhos, gráficos, dramatizações, livros de história e vários outros recursos alternativos possíveis.

Segundo Reily (2014), para que o aluno com deficiência seja considerado como parte da sala, é preciso que o professor deixe bem claro o que espera dele, que esse aluno também tenha regras e limites como os outros colegas, detalhe essencial para um bom convívio. Para isso, é necessário que o professor conheça bem seu aluno, pois ele enfrentará inúmeras situações desafiadoras, onde a comunicação será um desafio também.

E apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelo professor e o movimento de Inclusão caminhar ainda a passos lentos, Reily (2012) já percebe-se um crescimento em relação às pesquisas acadêmicas, educação pedagógica, formas de avaliação, novas propostas educacionais, grupos de discussão e situações novas tramitando em congressos. Ela dá bastante ênfase à necessidade de o professor conhecer bem seus alunos e também a realidade de sua escola, para somente assim, poder ir em busca de soluções que contribuam com a inclusão. Apesar de haver inúmeros momentos de desânimo e cansaço, pois ela sabe que existem professores que insistem em continuar com o repertório limitado, ela também reforça a necessidade de formação continuada.

No próximo capítulo, apresentamos um breve histórico da Educação Especial em diferentes países da Europa e América do Norte e como essa questão chegou ao Brasil.

Figura 3 – Arthur Bispo do Rosário, Manto da Apresentação, 1989.



Fonte: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2016-06/exposicao-com-obras-do-bispo-do-rosario-integra-programa-cultural-da>.

3 RECORTES HISTÓRICOS E POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Neste capítulo apresento uma visão panorâmica da Educação Especial em diferentes países da Europa e América do Norte e como essa questão chegou ao Brasil, para melhor compreender como esses fatos ajudaram na construção do conceito de deficiência, como também das práticas escolares dos professores que possuem alunos com deficiência. Por meio de um levantamento bibliográfico, foi possível fazer uma análise histórica do atendimento aos deficientes, que consiste em quatro fases ou estágios, e englobam desde a exclusão social, marcada pela omissão e negligência, pelos poucos recursos e iniciativas de atendimento até a integração dos mesmos.

3.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA DO ATENDIMENTO A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A primeira fase, como já mencionado, foi marcada pela omissão e negligência e quase nenhuma iniciativa de atendimento. Esse período, que vai até o século XVIII, é marcado pelo misticismo e ocultismo, relacionando esses termos a deficiência, portanto, não havia base científica que justificasse tais concepções. Esse fato contribuiu muito para que os deficientes fossem ignorados e marginalizados. Havia um pensamento comum na sociedade de que o deficiente fosse ignorado, marginalizado, explorado, perseguido e até mesmo eliminado. Durante esse período, não existia nenhum atendimento às pessoas com deficiência. Nos países europeus, durante a Idade Média, as pessoas deficientes eram associadas ao demônio, como também a práticas de bruxaria, levando-os a serem perseguidos e mortos. Esse período, fase da exclusão social, ficou conhecido como primeiro estágio da história da Educação Especial (MAZZOTA, 1996; CARDOSO, 2004).

Na segunda fase, que se estende até meados do século XIX, é um período marcado pela segregação social, em que os deficientes passaram a ser atendidos em instituições especiais (asilos e hospitais psiquiátricos), com finalidades filantrópicas ou religiosas, fase da institucionalização que ocorreu entre os séculos XVIII e XIX. A importância desse período, é que a partir daí, as pessoas deficientes surgiram no contexto social, apesar da segregação imposta, eles apareceram como quem possui direitos e possibilidades educativas. Mesmo com esse avanço, as pessoas deficientes pareciam isoladas da sociedade, como se fosse uma tentativa de escondê-los do meio social por não se enquadrarem ao padrão aceito (MENDES, 1995).

A terceira fase acontece no final do século XIX e meados do século XX. Esse período é caracterizado pela busca da diminuição da segregação das pessoas deficientes e pela inserção delas em escolas especiais comunitárias ou em classes especiais localizadas dentro das escolas públicas. Entre 1850 e 1920, nos Estados Unidos, aumentou o número de escolas especiais e salas que atendessem os alunos com deficiência, porém, era uma educação a parte dentro do sistema regular. (MENDES, 1995; MAZZOTA, 1996; MIRANDA, 2003 *apud* DECHICHI; SILVA; FERREIRA, 2012).

A quarta fase começa por volta de 1970 e foi marcada pelo movimento de integração social das pessoas com deficiência, com a proposta de integrá-los o máximo possível aos ambientes culturais frequentados pelas pessoas consideradas normais. Buscava-se uma mudança na concepção de deficiência e Educação Especial. Nesse período, Jean Marc Itard, Edward Seguin e Maria de Montessori foram pioneiros ao criarem programas de treinamento que ajudavam na evolução das pessoas deficientes (MARCHESI & MARTIN, 1995; MIRANDA, 2003 *apud* DECHICHI; SILVA; FERREIRA, 2012).

Essa fase da Integração das pessoas com deficiência justificava-se pela ideia de que a criança deveria ser ensinada até o limite de sua capacidade. De acordo com Mendes (1995), a ideia de que o ser humano possuía possibilidades ilimitadas e também que o conceito de que a educação faria uma diferença significativa na vida e no desenvolvimento das crianças, era um conceito relativamente novo na época, advinda do movimento posterior à Revolução Francesa. Desse período em diante o conceito de educabilidade do potencial do indivíduo passou a ser utilizado também no processo de ensino das pessoas com deficiência.

A ideia de uma sociedade heterogênea aos poucos vai se formando, interligada ao que é destinado pelas relações econômicas, poucos investimentos, a desobrigação do Estado e das entidades particulares. Assim, a integração das pessoas com deficiência aconteceu a partir de meados do século XX, anos 60, 70 e 80 e de objetivos da sociedade, pois desta forma seria econômico aos cofres públicos e também para os bolsos particulares. A situação hoje é mais complexa e maior, pois devido às razões históricas, é preciso muito tempo para que os efetivos meios da integração aconteçam. Segundo Vygotsky, Montessori e Decroly (JANUZZI, 2006, p.199), no passado esse campo específico do conhecimento pode iluminar e contribuir para as reformas da educação geral.

O que houve, foram modelos de segregação que tinham como objetivo principal buscar um modelo padrão para todos aqueles que fugissem à regra da normalidade, como ressalta Pedro Goergen na obra de Januzzi, no prefácio:

[...] há elementos de fato agravantes que distinguem a problemática da educação do deficiente daquela da educação em geral. A própria escola, que incorpora expectativas sociais servindo-se de falsos critérios de cientificidade, encarrega-se, através do exercício de sua função de transmissora do modelo oficial, de selecionar os "anormais", usando como critério um fluido e indefinido modelo de "normalidade". Por meio deste e de outros procedimentos acontece a estigmatização de certas pessoas como "excepcionais", "retardados", "atrasados" etc., não com base em razões patológicas, genéticas ou neurológicas, mas fundada no comportamento diferente em relação àquele esperado e considerado normal no conjunto de normas e valores que a sociedade estabelece em determinado momento histórico. A definição da "anormalidade" está, neste sentido, profundamente condicionada pelas conveniências da "normalidade". Trata-se de um processo ativo, mais ou menos consciente, de segregação de uma parcela da população, portadora de comportamentos dissonantes das expectativas dominantes da sociedade (JANNUZZI, 2006. Prefácio).

Assim, desde a antiguidade, adentrando a Idade Média como naus dos loucos, grupo de alienados, hospitais, internatos, asilos que tinham como função juntar todos os diferentes num mesmo lugar e posteriormente separá-los em instituições especializadas, divididas por categorias que englobavam as deficiências: físicas, sociais, mentais, entre outras, implantadas no final do século XIX. No século seguinte, as transformações dessas tendências educacionais continuaram aos poucos, até a Declaração de Salamanca em 1994, a qual surgiu para consolidar a educação especial. Os considerados diferentes passaram a ter o direito de iniciar a escolarização, surgindo um possível caminho real para que participassem da sociedade.

A segregação passou a ser estratégia social até os anos 60 e 70. Os responsáveis acreditavam ainda que ao se formarem grupos e com o isolamento do convívio com a sociedade e tratamentos específicos, seria a forma correta de trabalhar com essas pessoas, na busca de se alcançar um padrão de normalidade, idealizado por essa parcela da social para que as pessoas com deficiência pudessem voltar ao convívio normal em sociedade. Como destaca Ormelezi, Corsi, Gasparetto (2007):

Baseadas na classificação médica das crianças por tipo de deficiência a partir de parâmetros orgânicos e constitucionais, agrupando-as somente entre iguais, desconsiderando inclusive as diferenças individuais, surgiram no século XIX as escolas especiais para cegos, para surdos, para deficientes mentais. Foi instituído o paradigma da segregação que será levado até a década de 60 do século XX e não restrito apenas à escola (ORMELEZI, CORSI, GASPARETTO, 2007, p.8).

Essas entidades especializadas incluíam a saúde, clínicas médicas, educação e algumas instituições. Alguns serviços eram restritos a recursos pessoais ou oportunidades casuais. Com essa situação de omissão de notória segregação econômica, ou de prestação de serviços a

todos, com o passar do tempo os órgãos nacionais e internacionais envolvidos, diretamente ou não, começaram a se organizar, reivindicando e pressionando para que se comesçassem as transformações, ou seja, que esses serviços disponíveis, apesar de serem poucos, fossem estendidos ao maior número de pessoas possíveis.

A educação especial proporcionaria à sociedade caminhos que levassem à compreensão e possibilidades para que essas pessoas retornassem ao convívio social, desde que o indivíduo se encaixasse nos padrões de normalidade exigidos. Restou, então, que as entidades educacionais e os respectivos órgãos políticos e associações passassem a ser os principais setores de mudança responsáveis pela missão de resolver o papel da escola com relação às pessoas com deficiência em sociedade.

Desse modo, o surgimento de órgãos públicos ocorreu também em 1973, como afirma Januzzi (2006):

vamos ter o primeiro órgão nacional para ditar a política de educação especial, o CENESP – Centro Nacional de Educação Especial[...] Vimos que nasceu forte, junto à Presidência da República, e sempre permaneceu ligado ao MEC (JANNUZZI, 2006, p.196 *apud* DECHICHI; SILVA; FERREIRA, 2012).

Em 1996 foi constituída também a Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), voltado para políticas públicas, saúde e previdência em todos os Ministérios, além da área da educação. O CORDE trabalharia as especificidades em todos os setores com o objetivo de chegar à igualdade de atendimento, também chamada de Política Nacional de Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência.

3.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Segundo Jannuzzi (1992), o atendimento escolar voltado para atender pessoas com deficiência no Brasil, no decorrer do tempo, demonstrou que tanto para a prática, quanto a para a teoria dos profissionais do ramo, a expectativa social de cada período mostrou não somente a preocupação de tornar possível a vida dos excluídos dentro da sociedade, como patenteou a segregação sobre eles.

As mudanças com relação ao atendimento educacional especial em nosso país, ao longo dos anos, apresentaram características diferentes das verificadas em outras partes do mundo. As quatro fases facilmente identificadas na história da Educação Especial nos EUA e países da Europa não são identificadas com a mesma clareza no contexto brasileiro (MENDES, 1995).

O primeiro estágio marcado pela negligência e exclusão social, que nos outros países podemos observar até o século XVII, no Brasil, segundo Mendes (1995), se estendeu até o início dos anos 50 do século XX. No decorrer desse período, percebe-se que os conhecimentos teóricos sobre esse tema parecem estar restritos somente ao meio acadêmico devido ao problema de pouca oferta de atendimento educacional voltado ao público de pessoas com deficiência.

Esse atraso em nosso país ainda era predominante, enquanto em outros países do mundo já podia ser observado o desenvolver do segundo estágio, considerado o de intensiva institucionalização que aconteceu entre o século XVIII e o século XIX. Nos outros países, predominava uma concepção organicista radical que baseava as deficiências no pressuposto de que era um fenômeno de cunho hereditário, destacando então a degeneração da espécie, fato que justificaria a segregação social dessas pessoas em instituições especializadas como sendo a melhor saída para o combate a essa ameaça sobre a população. Já no Brasil, ainda não havia interesse pela educação ou atendimento especial para essas pessoas consideradas idiotas ou imbecis, portanto, o nosso país continuava no estágio de negligência (MENDES, 1995).

No final do século XIX e início do século XX, surgem iniciativas para diminuir a segregação imposta às pessoas com deficiência, e também uma preocupação em inseri-las nas escolas comunitárias ou salas especiais, em vários países do mundo. No começo do século XX, o conceito de deficiência, englobando a física, sensorial ou mental, considerado uma das categorias mais leves dos estados de inteligência inferiores, de acordo com Mendes (1995), despertou o interesse de alguns profissionais dessa área. A partir de então, o termo deficiência passou a depender de critérios essencialmente culturais e para chegar a uma solução, começou um período de expansão das salas especiais nas escolas regulares que possuíam como meta atender somente os indivíduos diagnosticados com deficiências leves e que fossem capazes de aprender alguma coisa.

No Brasil, essa preocupação, relacionada à definição, identificação e classificação quanto à deficiência para que essas pessoas pudessem ter algum tipo de atendimento educacional, era praticamente inexistente até por volta do século XX. Somente nos anos 50, enquanto no resto do mundo já começavam a falar sobre qualidade e objetivos voltados ao atendimento educacional às pessoas com deficiência nas escolas ou salas especiais, no Brasil iniciava-se uma até notável expansão voltada ao atendimento dessas pessoas com deficiência.

O pontapé inicial na história da Educação Especial no Brasil foi dado com a criação do “Instituto dos Meninos Cegos”, que hoje é chamado de Instituto Benjamin Constant, em 1854, e a criação do “Instituto dos Surdos-Mudos”, atualmente chamado de “Instituto Nacional de

Educação de Surdos” - INES, em 1857, final do período imperial (JANNUZZI, 1985; MAZZOTTA, 1990; MENDES, 1995 *apud* DECHICHI; SILVA; FERREIRA, 2012).

O atendimento educacional que atendesse essas pessoas com deficiência no Brasil, no início era profundamente vinculado ao atendimento médico-assistencial. Podemos perceber ao fim do período imperial, o início das primeiras instituições destinadas ao atendimento pedagógico ou médico-pedagógico, dos indivíduos com deficiência, inclusive uma estabelecida junto ao Hospital Juliano Moreira (Salvador, BA) no ano de 1874; e outra do ensino regular no Rio de Janeiro, RJ, a Escola México em 1887 que também recebia alunos com deficiência física e visual (JANNUZZI, 1992; MAZZOTTA, 1996 *apud* DECHICHI; SILVA; FERREIRA, 2012).

Não existem muitos registros sobre o tipo de atendimento dado por tais instituições, não sendo possível definir se esse atendimento já possuía aspecto educacional, de acordo com Mazzotta (1996). Segundo Jannuzzi (1992), essas instituições foram criadas provavelmente com o objetivo de se fazer o atendimento aos casos de maior gravidade com anomalias, que por causa do grau de comprometimento da deficiência, eram incluídos como problemas médicos.

Nessa fase, as iniciativas referentes à Educação Especial possuíam duas vertentes: de um lado a médico-pedagógica e de outro, a psicopedagógica. A primeira tinha como característica a preocupação com a Eugenia e higienização da sociedade brasileira, que atuou na Educação Especial por meio de ações que incluíam a construção de escolas em hospitais, sendo a face mais segregadora com relação ao atendimento das pessoas com deficiência. Alguns estados foram identificados com a criação de serviços de higiene e saúde pública que deram origem à inspeção escolar, porém, com a preocupação de identificar e educar os ditos “anormais” (CUNHA, 1989; JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995 *apud* DECHICHI; SILVA; FERREIRA, 2012).

A vertente psicopedagógica defendia que o indivíduo com deficiência precisava de uma conceituação mais precisa sobre o seu estado e tinham a preocupação de identificar os anormais por meio de escalas psicológicas e a seleção desses alunos em escolas ou salas especiais, em que seriam ensinados por professores especializados. Os adeptos dessa vertente trabalhavam de duas maneiras: uns buscavam medidas pedagógicas alternativas às existentes, outros buscavam desenvolver e adaptar escalas de inteligência que tinham como objetivo diagnosticar diferentes níveis intelectuais.

Essa última concepção sobressaiu a primeira e essa tendência de diagnosticar gerou consequências como a implementação de medidas que também acabaram se revelando

segregadoras, pois deram início às salas especiais para alunos com deficiência (CUNHA, 1989; JANNUZZI, 1992 *apud* DECHICHI; SILVA; FERREIRA, 2012). Porém, foram os médicos os pioneiros, tanto na pesquisa, quanto na prática em questionar o papel pedagógico do atendimento ao indivíduo com deficiência e a criação de instituições escolares que atendessem alunos com maior comprometimento mental junto a sanatórios psiquiátricos. Essa iniciativa, mesmo representando a segregação social, também já foi um pequeno avanço, pois percebeu-se a necessidade de educar os indivíduos com deficiência (MENDES, 1995).

Várias reformas começaram a ser empreendidas no cenário da educação brasileira, influenciados pela Escola-Nova, na qual pesquisadores como Montessori e Decroly foram considerados os mais fortes representantes no movimento escola-novista do Brasil. Antes de iniciarem seu trabalho com crianças “normais”, esses pesquisadores já haviam realizado um renomado trabalho com pessoas “anormais”, o que influenciou e originou a produção científica e atuação profissional dos educadores-pesquisadores (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995 *apud* DECHICHI; SILVA; FERREIRA, 2012).

Enquanto isso, os educadores que seguiam a linha psicopedagógica, influenciados pelos ideais escola-novistas, utilizavam a Psicologia das diferenças individuais, em que a preocupação principal era com aqueles alunos que fracassavam e usavam como princípio o lema “educação para todos”. Nesse período, o foco no princípio psicológico demonstrava o tamanho da influência da Psicologia na educação, expandindo amplamente o uso de testes para medição da inteligência dos indivíduos com deficiência (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995 *apud* DECHICHI; SILVA; FERREIRA, 2012).

Já nos anos 20, no setor educacional brasileiro, demonstrou-se o início de uma preocupação maior com a identificação dos indivíduos classificados como casos leves de “anormalidade de deficiência” matriculados nas escolas regulares, pois nos casos considerados mais graves, as crianças não possuíam nem o direito de se matricularem. Foram trazidos professores psicólogos da Europa para ministrarem cursos aos professores brasileiros, influenciando os próximos passos da Educação Especial no Brasil.

Um desses profissionais europeus chegou a Minas Gerais em 1929, a psicóloga russa Helena Antipoff, responsável por criar o serviço de diagnóstico, classes e escolas especiais nesse estado. Em 1932, a psicóloga criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e participou de forma bastante ativa no movimento que resultaria na construção da primeira APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) em 1954 e também influenciou na formação de inúmeros profissionais que posteriormente viriam a trabalhar nessa área de Educação

Especial no país. (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995 *apud* DECHICHI; SILVA; FERREIRA, 2012).

A psicóloga e educadora Helena Antipoff (1892-1974) nasceu na Rússia e teve sua formação universitária em Paris e Genebra. Segundo Campos (2003), Antipoff chegou ao Brasil em 1929, a convite do governo de Minas Gerais para que ela participasse da implantação da reforma no ensino, chamada Reforma Francisco Campos Mário Casassanta. Ela é amplamente reconhecida por suas ações socialmente relevantes na área da educação (fundamental, especial, rural ou comunitária) e obras duradouras como a Sociedade Pesatalozzi. Entidade existente hoje em todo Brasil e que atua na educação de indivíduos excepcionais. Excepcional, termo esse incluído por ela no léxico da Psicologia para substituir o termo retardado ao se referir a crianças em que os testes de nivelamento de inteligência apontavam como afastados na normalidade. Sua preocupação era se o ensino público brasileiro estava realmente oferecendo condições para sua democratização e acesso de todas as crianças à educação e à integração destas à sociedade.

Entretanto, mesmo com essas reformas efetuadas e as mudanças recorrentes no sistema educacional regular, a Educação Especial ainda continuava muito limitada no país, pois até 1930 existiam somente 16 locais voltados para educação de pessoas com deficiência, aumentando para 22 locais em 1935, de acordo com Jannuzzi (1992).

Ao focarem no estudo das características individuais, por meio da proposta de um ensino mais adequado e especializado, utilizando técnicas de diagnóstico, principalmente do nível intelectual, os simpatizantes da Escola-Nova incentivaram o processo que identificava aqueles alunos que não atendiam às exigências propostas pela escola e indicavam a necessidade de receberem um atendimento mais adequado, porém em salas ou escolas especiais, resultando na segregação.

Ao mesmo tempo em que existia a conquista da obrigatoriedade e gratuidade do ensino, segundo Mendes (1995), sendo considerado o resultado da luta pela igualdade dos direitos educacionais para todos, a segregação dos alunos com deficiência, ou também daqueles que não se encaixavam nos padrões, permaneceria sendo justificada como um momento de adequação da educação a ser oferecida a eles.

As concepções do termo deficiência, utilizadas pelos professores de cada época, eram influenciadas pelas expectativas sociais de cada período vivido. Os padrões escolares que destacavam como era feito a manutenção da situação, a estabilização da ordem do momento revelavam também as expectativas sociais predominantes na época. A partir desse contexto, de acordo com Jannuzzi (1992), o termo deficiência passou a caracterizar diversos tipos de

casos que tinham em comum o problema de pessoas apresentarem características que fugiam aos padrões sociais estabelecidos pela sociedade e incorporados como normas escolares. Desta forma, foram agrupados com o mesmo rótulo de pessoas com deficiência aqueles alunos indisciplinados, de aprendizagem lenta, com distúrbios mentais leves ou graves e os abandonados pela família, ou seja, todos aqueles não se enquadravam nos padrões considerados “normais”, sendo, portanto, classificados como “anormal”.

Durante as primeiras décadas do século XX, no Brasil, as pessoas consideradas como deficientes ainda não eram vistas como ameaça social, muito menos como forma de degeneração da espécie. Frente à preocupação com a eugenia, que começava a despontar na área da saúde de forma bem generalizada, começam a ser implantados serviços de saúde pública e higiene mental com objetivos de disciplinar e intervir em problemas urbanos, que seriam a pobreza, a falta de higiene e doenças recorrentes, justificando a existência da deficiência aos problemas ambientais, apesar de crerem na etiologia organicista e patológica do fenômeno (MENDES, 1995).

O objetivo da educação dos deficientes, nesse período, visava apenas economizar despesas, visto que a segregação, que constituiu-se por meio da construção e manutenção de manicômios, asilos ou presídios, causariam aos cofres públicos. Com a educação dos deficientes era esperado que eles pudessem se tornar produtivos, ao mesmo tempo em que serviria para prevenir que essas pessoas cometessem algum delito em sociedade, garantindo dessa forma, a ordem e o progresso. Além dessas medidas, da mesma forma que o estudo da psicologia dos neuropatas contribuía para Psicologia conhecer o homem considerado saudável, também era esperado que o conhecimento claro e integral dos alunos considerados anormais, contribuísse para que a Pedagogia pudesse compreender melhor não só educação dos casos mais graves, como também dos alunos normais (JANNUZZI, 1992).

Já na década de 50, enquanto nos outros países pelo mundo já iniciavam as discussões sobre a qualidade e objetivos do atendimento educacional especializados, no Brasil ainda começava a acontecer uma considerável expansão de salas especiais nas escolas públicas e de escolas especiais que atendessem a comunidade. Entre os anos 1950 e 1959 houve o aumento do número de escolas especiais para atender pessoas com deficiência, sendo que a maior parte, 77% eram públicas, no espaço das escolas regulares.

A partir da criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil (1945) e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE (1954), a partir dos anos 60, o setor privado, na sua maior parte de natureza filantrópica, começou a se fortalecer na área da educação especial para

pessoas com deficiência, em sua maior parte devido ao descaso do governo com essas pessoas.

O crescimento do atendimento em educação especial no Brasil começou após 1954, porém, esse atendimento somente seria assumido de uma forma mais clara pelo governo, no ano de 1957, quando o ministério da educação iniciou a assistência técnica e financeira das secretarias de educação e instituições especializadas, por meio da promoção de campanhas para educação dos indivíduos com deficiência (MENDES, 1995; MAZZOTTA, 1996 *apud* DECHICHI; SILVA; FERREIRA, 2012).

A primeira campanha a ser realizada no Brasil, dedicada as pessoas com deficiência, era voltada aos deficientes auditivos, “Campanha para Educação do Surdo Brasileiro” em 1957, acompanhada pela “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Pessoa com deficiências da Visão” em 1958. Somente nos anos 60, por meio da influência da Sociedade Pesatalozzi e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, as duas do Rio de Janeiro, iniciou-se a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Pessoa com Deficiência – CADEME” (MAZZOTTA, 1996).

O artigo 3º desse Decreto preconizava que a CADEME tinha por finalidade a promoção, em todo território nacional, de treinar, reabilitar e dar assistência educacional às crianças consideradas retardadas ou com deficiência, independentemente da idade ou do sexo. Esse objetivo deveria ser alcançado de diferentes maneiras, e uma delas, segundo Mazzotta (1996, p.52), seria “promover e auxiliar a integração das pessoas com deficiências aos meios educacionais comuns e também em atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas”.

Nesse período, houve uma evolução com relação aos serviços voltados à educação especial, porém, de forma a segregar ainda mais as pessoas por meio da criação de salas especiais dentro das escolas públicas para alunos com deficiência leve e também a criação de escolas especiais de origem privada e sem fins lucrativos, onde seriam atendidos os casos mais graves (MENDES, 1995).

Durante os anos 60, várias medidas foram implementadas no setor da educação especial, o que demonstra o aumento do interesse da sociedade quanto ao problema da deficiência. Nesse período segundo Jannuzzi (1992) aconteceu o maior crescimento com relação ao número de serviços de atendimento as pessoas com deficiência, já observados em nosso país. Em 1969, havia o total de 800 estabelecimentos de ensino voltados à educação especial no Brasil, em torno de quatro vezes a quantidade que havia em 1960.

Segundo Mendes (1995), esse crescimento rápido pode ter influenciado a criação de bases legais e técnico-administrativas destinadas ao desenvolvimento da Educação Especial no Brasil. Dessa forma, com a promulgação da Lei nº 4.020 de 20/12/1961 foram fixadas as diretrizes e bases da educação nacional e nesse texto havia dois artigos voltados ao atendimento educacional especial. O artigo 88, especificamente, determinava que a “educação de excepcionais deveria, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. O direito à educação, dessa forma, se garantia aos excepcionais, devendo se encaixar no sistema geral de educação, de forma a contribuir para que esses indivíduos fossem integrados à comunidade (PEREIRA, 1994; MENDES, 1994).

Segundo Carvalho (1997), também nesse período em nosso país, o modelo de desenvolvimento existente era o nacional-desenvolvimentista, fato que justifica a preocupação visível no conteúdo dessa lei para o homem de conhecimentos abrangentes, ou seja, uma formação generalista. Nos anos 70, enquanto nos países mais adiantados já tinham começado os debates sobre estratégias com possibilidades de integrar pessoas com deficiência na sociedade, inspirados pelo princípio de normalização, marca o início do quarto período na evolução do atendimento ao indivíduo com deficiência, o que seria a fase da integração social. No Brasil, a Educação Especial passava definitivamente a ser institucionalizada oficialmente, considerando a centralização e o planejamento e planos setoriais de educação, somente a partir da década de 70.

Analisando os documentos legais existentes nessa época é possível perceber o modelo de desenvolvimento adotado em nosso país, o espaço dedicado aos assuntos voltados ao atendimento educacional das pessoas com deficiência, as metas pretendidas e as estratégias traçadas que revelavam o conceito de deficiência vigente e também a forma como o Estado acreditava que essas pessoas deveriam ser inseridas na sociedade, bem como colaborar com o desenvolvimento do país (CARVALHO, 1997).

A nova Lei de Diretrizes e Bases, referente ao ensino de 1º e 2º graus (Lei nº5. 692/71) de 11/08/1971, estabelecia que o sistema educacional fosse mais flexível e também criou condições favoráveis ao atendimento respeitando as diferenças individuais dos alunos, prescrevendo um atendimento especial, como cita o Artigo nº 09:

Art. 9º- Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

A criação desse artigo repercutiu muitas críticas devido à descrição do grupo de indivíduos que seriam atendidos pela Educação Especial. Um dos pontos mais questionados era o fato do texto citar como sendo aluno especial aqueles com atraso considerável em relação à idade de matrícula. De acordo com Carvalho (1997), a repercussão negativa gerada foi grande, e até hoje é possível perceber as consequências da má interpretação desse texto, no qual é possível constatar que os alunos que devem ser encaminhados às salas especiais ou serviços especiais, são aqueles que estão defasados com relação à idade/série devido à dificuldade de aprendizagem, não sendo, portanto, pessoas necessariamente com alguma deficiência. Segundo a autora orienta, além disso, existem inúmeros outros motivos que justificariam a defasagem e o atraso, o que não fundamentaria que esses alunos fossem encaminhados ao tratamento especial.

A lei nº 5.692/71 foi reflexo do novo modelo de desenvolvimento do Brasil, que com o início da internalização da economia, começou a incentivar os profissionais a se especializassem com a finalidade de atender à divisão de trabalho e suprissem a mão de obra do mercado em expansão. Esse reflexo é constatado com o incentivo na formação de especialistas em diversos setores da Educação Especial, assim como o desenvolvimento de pesquisas e estudos acadêmicos, criação de escolas e salas especiais onde esses especialistas atuariam.

A prescrição de que os alunos especiais teriam que receber “tratamento especial” também é outro ponto que gerou polêmica, pois no parecer nº 842/72 do Conselho Federal de Educação, é observado pelo Conselheiro Walnir Chagas que a educação dos alunos com deficiência é responsabilidade do ensino regular, o que significaria o compromisso do sistema educacional e a sua garantia de assistência técnica e financeira. Esse parecer demonstra a influência do princípio de normalização, conceito de origem dinamarquesa institucionalizado em 1969, e que viria a se tornar a base conceitual para a integração social das pessoas com deficiência.

A reforma do ensino em 1971, durante o regime militar, expandiu a Educação Especial, porém não mudou a forma de atendimento. Segundo Cunha (1989), ocorreu nesse período uma mudança quanto ao papel das Salas Especiais, pois enquanto as primeiras iniciativas feitas pelo Serviço de Higiene Mental da Secretaria de Educação de São Paulo demonstravam uma efetiva preocupação ao atendimento do aluno com deficiência, a expansão das salas especiais, na década de 70, veio justificar a inadequação do ensino regular que tinha nas salas de educação especial, uma válvula de escape para os fracassos.

A relação feita entre o fracasso escolar e a deficiência leve, nesse período, levou a investigação do que poderia ser esse fenômeno. De acordo com Ferreira (1992), tais estudos concluíram que na maior parte dos casos essas salas especiais para alunos com deficiência leve serviam mais para segregar e excluir os alunos que estariam fracassando nas salas normais do que alternativa para trazer o aluno com deficiência para escola.

Na década de 1980, o conceito de integração, no contexto mundial, teve sua maior repercussão e foi resultado dos movimentos de luta em defesa das pessoas com deficiência. As conquistas alcançadas nesse período levaram ao questionamento e discussão das ideias sobre as práticas de integração social e seus objetivos. A integração social do indivíduo com deficiência, como estava sendo feito, ainda era insuficiente para terminar com a discriminação social que esses grupos sofriam. Ainda era preciso que esses grupos realmente participassem da sociedade, tendo seus direitos e oportunidades garantidos.

Contudo, Mendes (1995) adverte que a utilização do princípio de normalização, em nossa realidade, não tinha o mesmo significado defendido nos EUA e nos países europeus, pois no Brasil a história do atendimento educacional à pessoa com deficiência foi elaborada de acordo com a nossa realidade. Essa ausência da fase de institucionalização intensiva influenciou a forma como a filosofia da normalização teria em nosso meio. A inserção dessa filosofia educacional parece ter relação com as justificativas para que fossem instaladas as salas especiais para alunos com deficiência nas escolas regulares.

Dessa forma, segundo Mendes (1995), com o intuito de conseguir alcançar a integração escolar, a utilização da filosofia da normalização no Brasil sugere que se produziu um sistema paralelo que ofereceu uma diversificação de serviços e uma possível inserção de alunos com necessidades especiais na escola regular. No entanto, apesar de ter alargado o atendimento ao indivíduo com deficiência, desencadeou-se, ao mesmo tempo, “um mecanismo mais sutil de discriminação e segregação social e educacional”.

3.3 ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA VOLTADA PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao analisar a legislação que vigorou no passado e a atual, somada ao contexto histórico vigente, é possível perceber os caminhos percorridos e vislumbrar o que ainda há por vir. A primeira legislação que contempla o indivíduo com deficiência é o Código Civil Brasileiro, com data de 1º de janeiro de 1916, que na lei nº 3.071, §5º prescreve:

São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil:

- I- Os menores de 16 (dezesseis) anos;
- II- Os loucos de todos os gêneros;
- III- Os surdos-mudos, que não puderem exprimir a sua vontade;
- IV- Os ausentes, declarados tais por ato do juiz.

No Brasil, a educação especial, já denominada “atendimento educacional especializado”, acontecia em instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais, substituindo o ensino comum. Somente em 1961, esse atendimento ao indivíduo com deficiência passa a ser direcionado pela LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Já em 1971, surge a Lei nº 5.692/71, alterando a LDBEN de 61, definindo “tratamento especial” para alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Não organizando o sistema de ensino e reforçando a exclusão dos alunos para salas especiais.

Em 1973 é criado o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, que ficou responsável pelo gerenciamento da educação especial no Brasil. Ele impulsionou as ações educacionais voltadas a essa clientela e ainda reforçou as campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Nesse período não existia uma política pública efetiva que garantisse o acesso universal aos alunos, principalmente os alunos com altas habilidades. Permanecendo então, somente a concepção de “políticas especiais” para alunos com deficiência.

Somente na revisão da Constituição Federal de 1988, no artigo 208 e inciso III que é determinado que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino”. Sendo curioso o termo “preferencialmente”, dando a entender que é apenas uma proposta, não garantindo o acesso.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, lei nº 8.069/90, em seu artigo 55, reforça os dispositivos legais citados acima quando determina que “pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. É também nessa década que tratados como a Declaração Mundial de Educação para todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) começam a influenciar as políticas públicas de educação inclusiva.

É necessário, afirmam Rhoden e Gouvêa (2001), buscarmos os dispositivos legais e político-filosóficos que possibilitem estabelecer o horizonte das políticas educacionais de modo que se assegure a igualdade de oportunidades para todos e a valorização da diversidade

no processo educativo. Para tal empreendimento, é necessário que todos, em diferentes esferas do poder, assumam um compromisso ético-político traduzido em responsabilidades bem definidas capazes de viabilizar sua operacionalização na realidade escolar e na sociedade como um todo.

Nesse sentido, a cartilha elaborada pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (2003), que trata do acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino, defende que “as escolas atualmente inscritas como especiais” devem rever seus estatutos, pois, de acordo com nossa Constituição, o termo escola não aceita adjetivos e ela deve observar os requisitos constitucionais previstos, com a garantia de proporcionar acesso livre aos níveis mais elevados de ensino.

Ainda nessa cartilha, observa-se um reforço aos argumentos da Constituição Federal (1988) que prevê atendimento educacional especializado ao invés de Educação Especial. Portanto, a substituição do Ensino Regular pelo Ensino Especial, apontada como possível no art. 58 da LDB (1996), torna-se incoerente com a Constituição Federal, que prevê escola para todos.

Em coerência com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Título II, Art. 2º: “a Educação é dever da Família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Pontuamos, também, que em atendimento às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Título II, Art. 2º: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 1996).

E em acordo com a Constituição Federal – Título IV – Art. 176: “A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola”. De acordo com a explicitação deste artigo, a Constituição Federal é clara ao traduzir o conceito de Educação como sendo mais abrangente que o da mera instrução

[...] objetiva propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando.” [E continua:] O acesso à educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático. A educação, processo contínuo e complexo que é, deve ser

vista e analisada como um exercício de liberdade. [...] Métodos pedagógicos que frustrem, aniquilem, inibam ou não promovam a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem, evidenciam-se como inconstitucionais (BRASIL, 1988).

Consideramos, ainda, segundo a Convenção da Guatemala (1999), que a escola não pode se intitular “especial” com base em diferenciações fundadas na /eficiência de pessoas que ela pretende receber. Segundo a Procuradoria Geral dos Direitos do Cidadão (2003), por atendimento educacional especializado entendemos aquilo que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender as especificidades dos alunos com deficiências. Atendimento Educacional Especializado refere-se àquilo que é necessariamente melhor para atender às especificidades dos alunos com deficiência. Abrange principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para se relacionar com o ambiente externo. Exemplo: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, do Código “Braille”, usos de recursos de informática e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas consideradas regulares. Esse atendimento deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, sendo apenas um complemento e não um substituto do ensino regular, que também pode ser oferecido em outras instituições.

Segundo Sasaki (1999), no âmbito internacional, a Organização das Nações Unidas – ONU foi provavelmente a primeira entidade a cunhar explicitamente a expressão “uma sociedade para todos”, registrada na Resolução 45/91 da Assembleia Geral das Nações Unidas, ocorrida em 1990. Desde então, foi dado ao processo de execução da meta de uma sociedade inclusiva o prazo de cerca de 20 anos (1991-2010) para consegui-lo.

Entendemos que as políticas educacionais voltadas para essa dimensão da educação propõem um profissional capaz de atuar junto a pessoas que apresentem necessidades diferenciadas e singulares, habilitando-o a desenvolver ações que possibilitem ao indivíduo com deficiência, o desenvolvimento de suas potencialidades e aptidões, visando a sua integração na vida social, em condições adequadas à singularidade de suas diferenças. Para tanto, esse profissional deverá, sobretudo, despertar a consciência do valor e respeito às diferenças individuais expressas nos modos de ser diversificados e singulares presentes na realidade humana; oportunizar vivências, práticas e reflexões que retratem o sentido da dessemelhança como uma característica comum a todos; disseminar uma cultura ante discriminatória das pessoas a partir dos princípios contemplados pelos documentos internacionais e nacionais que garantem os direitos do cidadão (ONU, Salamanca, Guatemala, Constituição Brasileira, L.D.B, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial e Manual da

Educação Inclusiva); promover ações preventivas na áreas sensorial, mental, deficiências múltiplas e graves, superdotados, dificuldades de aprendizagem, manifestações de síndromes, quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos e prejuízos no relacionamento social; participar da elaboração de projetos de ação que propiciem o acesso e permanência de pessoas que necessitem de atendimento especializado, na escola regular ou em outras instituições; participar de programas educacionais em parceria com áreas afins, visando a oferta de atendimentos especializados desde a educação básica até o ensino superior; participar de projetos de atendimento educacional necessários à entrada e permanência do indivíduo com deficiência no mundo do trabalho; oportunizar a elaboração de instruções específicas destinadas ao uso de técnicas, instrumentos e equipamentos, que garantam a acessibilidade e autonomia daqueles que necessitam dos mesmos e prestar consultoria a pessoas, instituições e outros segmentos que atuam junto a pessoas que apresentem necessidades diferenciadas. Além disso - e é o que crescemos neste trabalho - deverá voltar-se para a educação da sensibilidade, considerando a dimensão do imaginário, do devaneio, da intuição e da criatividade, inserindo a arte nas atividades com os alunos em sala de aula.

Os princípios norteadores dessas atitudes, segundo o Conselho Nacional de Educação - CNE e Câmara de Educação Básica - CEB, pelo Parecer CNE/CEB 17 (BRASIL, 2001) e abrangem:

1. A preservação da dignidade humana - segundo esse princípio, toda pessoa é digna e merecedora do respeito de seus semelhantes e tem o direito a boas condições de vida e à oportunidade de realizar seus projetos.
2. A busca da identidade - a identidade trata de um caminho nunca suficientemente acabado. Assim, é possível que, para encontrar sua identidade específica, cada cidadão precise encontrar-se como pessoa, familiarizar-se consigo mesmo, até que, finalmente, tenha uma identidade, um rosto humanamente respeitado. É o esforço de encontro das possibilidades, das capacidades de que cada um é dotado que possibilitarão a abertura da pessoa para o outro. Aproximando-se as duas realidades – a sua e a do outro – visto que se visualiza a possibilidade de interação e extensão de si mesmo.
3. O exercício da cidadania - a democracia estabelece as bases para viabilizar a igualdade de oportunidades. Permite a expressão das diferenças, a expressão dos conflitos, ou seja, a pluralidade. Enfim, devem valer a liberdade, a tolerância e a sabedoria para conviver com o diferente. Ao dever de respeitar o outro, constrói-se o direito de ser respeitado.

É necessário lembrar que as pessoas necessitadas de atendimento especializado precisam de instruções e equipamentos que permitam que as mesmas continuem tendo direito ao acesso às mesmas oportunidades que as demais. Desse modo, não é o aluno que se molda à escola, mas é ela que, ciente de sua função social, apresenta-se à disposição do estudante, tornando-se um ambiente inclusivo.

O quadro 1, é uma síntese das políticas educacionais voltadas para as pessoas com necessidades especiais.

Quadro 1 – Políticas educacionais com referências à educação inclusiva.

Ano	Documento	Dispõe sobre
1994	Política Nacional de Educação Especial	Estabeleceu objetivos gerais e específicos referentes à “interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas e altas habilidades” (p. 7).
1999	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Decreto nº 3.298, de 1999.	Estabeleceu a “matrícula compulsória de pessoas com deficiência em escolas regulares”.
2001	Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica	Oficializou em nosso país os termos Educação Inclusiva e “necessidades educacionais especiais”, regulamentou a organização e a função da Educação Especial nos sistemas de ensino, bem como as modalidades de atendimento e apresentou a proposta de flexibilização e adaptação curricular.
2001	Decreto 3.956	Promulga a “Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência” (Declaração de Guatemala) e estabelece medidas de caráter legislativo, social e educacional, bem como “[...] trabalhista ou de qualquer outra natureza, que sejam necessários para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade” (p. 22).

Fonte: Pletsch (2009).

Consideramos que o direito à igualdade emerge como regra de equilíbrio dos direitos das pessoas com deficiência. O princípio da igualdade jurídica é um princípio constitucional que se estende ou se aplica, obrigatoriamente, a todos os demais ramos do direito, sendo que só é possível entender o tema de proteção excepcional das pessoas com deficiência se compreendido corretamente o princípio da igualdade. Ao determinar que o ensino especializado seja, preferencialmente, ministrado na rede regular de ensino, nossos constituintes tomaram cuidado de proteger a pessoa com deficiência contra a eventual discriminação, buscando integrá-la socialmente.

O indivíduo com deficiência não deseja ser objeto de tratamento diferenciado, ele aspira se integrar na sociedade, sem que sua deficiência se destaque, porque não consegue atravessar a rua ou subir numa calçada sem auxílio dos ditos “normais”.

A seguir, será descrito e comentado o sentido da arte na educação inclusiva.

Figura 4 - Lisboa [Alejadinho], Profeta Habacuque



Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/6b/HabacucProfeta.jpg>. Acesso em 24. jun. 2018.

4 A ARTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - UM CAMINHO POSSÍVEL

Este capítulo tem como objetivo descrever e analisar o ensino de Artes na escola inclusiva. Partimos da premissa de que a escola reflete como a sociedade trata as pessoas com deficiência. Identificamos um desafio referente a um caminho que seja mais eficaz, que responda às necessidades desses alunos com deficiência, de forma que resulte em uma sociedade que aceite todas as diferenças e que respeite o potencial de cada um. Para isso será feito uma análise do período em que a arte era utilizada no atendimento dos deficientes de modo geral. Após isso, também será discutido a visão de Lúcia Helena Reily sobre o atual ensino de Artes no ensino regular para pessoas com deficiência.

Pautados no exposto, selecionamos algumas atividades e estratégias usadas por Lúcia Helena Reily, registradas em seu livro “Atividades de artes plásticas na escola” (1993), fruto de seu trabalho em quase dez anos com crianças com deficiência. Nesse livro, a autora registra atividades e diálogos, observa ações que eram voltadas apenas ao estímulo da motricidade e coordenação motora fina, por meio de técnicas de pintura e colagem, e a partir disso, tenta conscientizar os professores da importância de permitirem que as crianças possam, a partir das aulas de Artes, se expressarem de forma criativa e com liberdade para escolher, manipular e explorar os materiais e recursos disponíveis. Dessa forma, ela tenta demonstrar que o mais importante é possibilitar que a criança expresse seu mundo psicológico, algo dela mesma e não uma tentativa de copiar modelos prontos, estereotipados por adultos ditos “normais”. Outra obra de Lúcia Helena Reily, que contribui para construção deste capítulo, foi o livro “Armazém de Imagens” (2001), do qual foi tirada a maior parte dessas informações, posto que busca explicar as extraordinárias habilidades artísticas, cálculo matemático, memorização de nomes ou reprodução de sequências melódicas ao piano de pessoas com deficiência mental ou autismo. No último item, analisamos alguns relatos de experiência.

4.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Apesar de raro, é possível encontrar na literatura alguns casos sobre o tratamento realizado com pessoas com deficiência mental, sendo importante mencionar que o conceito de deficiência mental varia de acordo com o contexto sócio histórico no qual está inserido.

No livro *The Discovery of the art of the insane*, John Monroe MacGregor (1989) faz

uma investigação sobre o contexto histórico no qual surgiram produções artísticas de doentes mentais, mostrando também de que forma essas produções influenciaram os conceitos sobre essa doença. Segundo o autor, essas manifestações artísticas não aconteceram por acaso, e sim de acordo com o contexto e momento histórico, tanto que essas produções passam por variações podendo ser identificadas ou ignoradas, como também valorizadas ou desprezadas, de acordo com o contexto do período. Denomina como um caminho de “descoberta” a trajetória para que essas obras fossem reconhecidas e valorizadas, sendo um percurso longo e motivado pelo encontro entre “a força e a beleza das imagens em si, cuja natureza profundamente estranha, bem como sua integridade, possuem presença pictórica suficiente para exigir a atenção e a existência de uma profunda necessidade humana por imagens desse tipo” (MacGREGOR, 1989, p.309). Nessa obra, esse pesquisador apresenta, no período em que o doente viveu e suas condições de trabalho, “muitas das características dos desenhos ou das esculturas dos doentes mentais podem ser explicadas se relacionadas às difíceis condições nas quais foram produzidos” (MacGREGOR, 1989, p.46).

Esse autor refere-se, ainda, a documentos encontrados que mostram que em algumas instituições na Europa no século XVIII os deficientes eram acorrentados com vários quilos de ferro, peso esse que limitava muito os movimentos dos braços, quadris e pernas, dessa forma, dificultava o alcance de todas as partes da folha, sendo necessário virar o suporte em posições não convencionais. Além disso, ele igualmente ressalta que o acesso aos materiais artísticos depende diretamente das concepções do período vigente quanto à loucura e o papel da arte no tratamento da doença.

Apesar do trabalho de MacGregor não ter como objetivo específico o estudo ou análise especificamente do trabalho artístico do deficiente mental, seu trabalho muito contribuiu para podermos perceber a existência desse tipo de atividade com os deficientes. Sua pesquisa auxilia a percepção que durante muitos anos o mesmo tratamento dado ao indivíduo com deficiência mental caminhava paralelamente ao atribuído ao doente mental³, mesmo porque o diagnóstico mais preciso, que o diferenciava, só surgiu anos mais tarde.

Para MacGregor (1989, p.108),

todas as discussões dos desenhos dos doentes mentais no século XIX

³ O que define a pessoa portadora de deficiência não é a falta de um membro nem a visão ou audição reduzidas. O que a caracteriza é a dificuldade de se relacionar, de se integrar na sociedade. O grau de dificuldade para a integração social é que definirá quem é ou não portador de deficiência (ARAÚJO, 2003, p. 33). Nesse sentido, entende-se que a doença mental é aquela engloba uma série de condições que afetam o desempenho da pessoa na sociedade, além de causar alterações de humor, bom senso e concentração. Esses aspectos influenciam a percepção da realidade (BEVERANÇO, 2014).

limitam-se ao trabalho dos pacientes claramente psicóticos [sic], incluindo nessa classificação os desenhos das pessoas que sofriam de doenças cerebrais orgânicas, principalmente a sífilis cerebral (*paralysie générale*), epilepsia e retardo mental.

MacGregor (1989) nos dá pistas de como era a realidade do período e sua relação com o atendimento às pessoas com deficiência em geral. Já no Brasil, segundo Micheletto (2009), o ensino de Artes na escola de ensino regular não tem um percurso muito longo. Essa trajetória começa em meados do século XIX, quando alguns movimentos socioculturais como a Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro, a Missão Francesa e artistas europeus de renome começaram a mobilizar práticas artísticas no país. O ensino artístico é iniciado no Brasil com a criação da Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro. Durante o século XIX, o ensino de Artes e as práticas artísticas eram desvinculadas do ideal comum. As escolas de ensino regular (primário e secundário) lecionavam de forma isolada, ou seja, por meio de trabalhos manuais, música, canto orfeônico e desenho.

Micheletto (2009), ainda ressalta que o ensino da disciplina de Artes, nos primeiros anos do século XX, desenvolveu-se de acordo com as tendências pedagógicas atuais do período. Começando pela Pedagogia Tradicional que seguia uma linha baseada em princípios da sociedade europeia que estava em pleno desenvolvimento industrial, e que valorizava mais a técnica do que o fazer, focando somente na produção, por meio de conteúdos reprodutivistas, cujo modelo consistia na assimilação dos alunos a partir da repetição, memorização e cópia. Paralelamente a essa tendência pedagógica, surge a Pedagogia Nova, que possuía uma linha de trabalho que dava ênfase na expressão, ou seja, focando nas necessidades e formas de expressão individuais, dando valor ao espontâneo e também ao crescimento do aluno.

De acordo com Fusari (1992, p. 22), “a Pedagogia Tradicional tem suas raízes no século XIX e percorre todo o século XX, manifestando-se até os nossos dias”. Segundo a autora, a base idealista dessa pedagogia presume que os alunos são “libertados” de acordo como vão adquirindo conhecimentos na escola, podendo, portanto, construir uma sociedade mais democrática. A autora ainda argumenta:

Iniciando pela proposta de Educação através da Arte, verifica-se que foi difundida no Brasil à partir das idéias do filósofo inglês Herbert Read (1948) e apoiada por educadores, artistas, filósofos, psicólogos, dentre outros. A base desse pensamento é ver a arte não apenas como uma das metas da educação, mas sim como o seu próprio processo, que é considerado também criador (FUSARI, 1992, p. 15).

A disciplina de Arte só começou a ocupar posição de destaque com a Pedagogia da Escola Nova, que tinha como fundamento a expressão de formas, genialidade individual, sensibilidade e inspiração, transformando o conhecimento em Artes como sendo de fundamental importância (PARANÁ, 2006). Com relação à liberdade de expressão, documentos nacionais mostram que:

[...] enraizou-se e espalhou-se pelas escolas, acompanhado pelo “imprescindível” conceito de criatividade, curioso fenômeno de consenso pedagógico, presença obrigatória em qualquer planejamento, sem que parecesse necessário definir o que esse termo queria dizer (BRASIL, 1997, p. 22).

Essa tendência pedagógica tinha como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento criador do aluno, porém o resultado da aplicação de forma indiscriminada dessa concepção, de forma vaga e imprecisa, foi a descaracterização da área. De forma que a estrutura conceitual foi perdendo o sentido, principalmente para os alunos. Além disso, os objetivos: desenvolver a criatividade, sensibilidade, autocontrole, entre outros, que constavam no planejamento dos professores de Artes, facilmente poderiam fazer parte de outras disciplinas da grade curricular (BRASIL, 1997). De acordo com Gonzaga (1999), a concepção de livre expressão teve destaque nos anos 60. Segundo o autor, o docente não poderia agir como mediador, podendo ser entendido como prejudicial ao desenvolvimento da criatividade da criança. Somente no final dos anos 70 é que surgiu o movimento Arte-Educação, que tinha como objetivo refletir o papel da arte, baseando-se em novas metodologias.

Já na segunda metade do século XX, surgia a pedagogia tecnicista, em que o aluno e o professor eram sujeitos secundários, sendo o elemento principal, o sistema técnico sobre a forma de organização das aulas, utilizando materiais variados. “Essa tendência pedagógica desenvolveu-se desde a segunda metade deste século, principalmente nos Estados Unidos, enquanto nas escolas brasileiras é introduzida entre 1960 e 1970” (FUSARI, 1992, p. 37). A autora ainda cita que, essa nova tendência pedagógica visava aumentar a eficiência da escola, preparando os alunos para que fossem mais “competentes” e produtivos, suprindo as necessidades do mercado de trabalho.

Somente em 1971, com a Lei 5692/71, que fica previsto a inclusão da Arte como atividade educativa, como também um novo olhar sobre a disciplina. O professor responsável por esse conteúdo deveria ter um conhecimento mais amplo, inclusive de todas as linguagens artísticas. De acordo com tais princípios, as aulas de Arte começaram a ter como referencial

de partida a liberdade de expressão, aplicada normalmente às técnicas de desenho livre, Gonzaga (1999).

De acordo com a referida lei, o ensino de Artes tornou-se obrigatório em todo país, mas como “atividade educativa” e não como disciplina. Barbosa (1988) *apud* Gonzaga (1999, p. 45), fez considerações a esse respeito:

O professor tem que dominar não só conteúdos diversos, mas principalmente três diferentes linguagens, suas manifestações e materiais de representação em cursos de apenas dois anos, e ensinar teatro, artes plásticas e música, conjuntamente, a alunos que terão de deglutir como arte uma mistura mal cozida pelo próprio professor. Outro problema comprovado é que, embora a Lei 5692/71 enfatizasse o processo expressivo e criativo do aluno, na realidade, os programas inadequados quase sempre valorizavam o uso da técnica pela técnica.

Dessa forma, os professores de Arte começaram a ficar despreparados e inseguros, apoiando-se cada vez mais em livros didáticos produzidos pela indústria. Assim, os professores de Artes, entre os anos 70 e 80, foram responsabilizados por educar os alunos, utilizando todas as linguagens artísticas, o que levou a uma diminuição qualitativa de saberes e à crença nas propostas de atividades espontâneas e expressivas, além da aprendizagem reprodutiva (BRASIL, 1997).

No ano de 1988, a Câmara e o Senado começaram o debate sobre uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, colocando então o ensino de Artes como disciplina obrigatória. Nos anos 90, iniciaram-se as discussões a respeito da nova LDB e sua aceitação. Gonzaga (1999, p.95), faz a seguinte afirmação:

A permanência ou não da obrigatoriedade da disciplina, tornou-se, outra vez, polêmica nacional. O grande movimento dos professores de todo o país, para mostrar que a arte é conhecimento e que possui um campo teórico específico, conquistou a inclusão, no corpo da lei, da obrigatoriedade da disciplina em todos os níveis de ensino, conforme dispõe o art. 26, parágrafo 2º: O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasil (1998), esse novo marco curricular teve como destaque a reivindicação para identificar o ensino por Arte e não Educação Artística, incluindo na estrutura curricular os conteúdos próprios associados à cultura artística e não apenas atividade. Em 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, revogando disposições anteriores, tornando a Arte como área de

conhecimento, ou seja, obrigatória no ensino básico. Começando então uma busca interminável por metodologias mais adequadas a esse ensino, que visassem a formação estética e cultural do aluno já nos primeiros anos escolares. Segundo a LDB, o ensino de Artes, deveria promover a integração entre: análise, apreciação, contextualização e o fazer artístico (BRASIL, 1998).

A literatura nacional traz como suporte teórico e prático, apesar de bem limitado, a prática artística por pessoas com deficiência, apesar da maioria desses trabalhos possuírem caráter clínico ou terapêutico. Porém, nos últimos anos algumas pesquisas têm sido feitas sobre o tema “arte e deficiência”, as quais destacamos algumas a seguir: Lineu Kohatsu (1999) aplicou uma proposta de fotografia na escola especial pública de São Bernardo para alunos com deficiência mental. Roberta Bueno (2002) pesquisou a produção dos alunos com deficiência de um centro de extensão que era vinculado à universidade. Eliane Castro (2001) desenvolveu seus estudos envolvendo arte, educação e terapia ocupacional voltado para inclusão. Reily (1994) fez um estudo de caso com uma jovem com síndrome de *savant*, abordando a produção artística. Eliana Ferreira (2003) trabalhou a dança com pessoas com deficiência física, já Maria Lucineide Fontes (1999) trabalhou as artes cênicas com pessoas com deficiência física também. Katya Eid (2003) também trabalhou com deficientes físicos, só que o desenho da figura humana. Rute Tolocka (2000) estudou a produção gráfica em cadernos de desenho de pessoas com deficiência física. Reily (2000) trabalhou a produção artística com alunos do pré-escolar com paralisia cerebral. Maria de Fátima Godoy (1998) realizou estudos em Educação Artística com alunos surdos de escolas públicas.

A socialização dessas publicações ainda é tímida, porém, a produção de conhecimento nessa área, relacionada com deficiência, está ganhando espaço aos poucos, por meio de apresentação de trabalhos em eventos científicos, publicação de artigos, capítulos de livros e livros.

Nos anos 80 e 90 os locais onde comumente ocorriam práticas artísticas começaram a sair do tradicional como escolas e ateliês, sinalizando uma mudança, uma educação para diferença, representando a diversidade humana, ao contrário da suposta massa homogênea em que as Artes passam a ser instrumento para todos e não restrito às elites. Um marco importante foi a implantação no Brasil do capítulo do VSA (*Very Special Arts*) focando o desenvolvimento da habilidade de criar em Artes com pessoas com deficiência. O projeto original foi criado em 1974 por Jean Kennedy Smith em Washington, EUA, e a ideia de vir para o Brasil surgiu em 1988 por uma comitiva americana. Então, em 1989 foi fundado um

braço do projeto no Brasil, o Programa Artes sem Barreiras. A Fundação Nacional de Artes - FUNARTE descreve sua fundação:

O Programa Arte sem Barreiras foi incorporado à estrutura da Fundação Nacional de Arte, Funarte, em 2003, mas estava, desde 1989, abrigado na Instituição, de forma não oficial. Com este Programa, a Funarte atua na formulação de políticas públicas, promovendo, por meio da arte, a inclusão de artistas com deficiência no panorama cultural do país (FUNARTE, 2007).

Para entender essas atividades, é importante compreender os seus objetivos:

Considerando a situação do artista portador de deficiência, a V.S.A./Brasil traçou um programa que visa, sobretudo, abrir espaços para esse segmento, visando:

- possibilitar a iniciação e aperfeiçoamento do artista;
- integrar o artista ao programa cultural do país e prepará-lo para o mercado de trabalho;
- identificar organizações que trabalham com a arte, somando esforços no sentido de facilitar a pesquisa de seus fundamentos;
- desenvolver tecnologias apropriadas que facilitem a interação do artista portador de deficiência, buscando eliminar as dificuldades técnicas;
- formar recursos humanos;
- atuar em movimentos comunitários, visando a integração do portador de deficiência na sociedade (VERY SPECIAL ARTS – BRASIL, 2007).

Desde sua fundação, foram desenvolvidos eventos nacionais e internacionais para impulsionar as atividades e festivais que reuniam artistas e educadores da área para publicarem e fazerem trocas de conhecimentos.

[...] em 1991 no Rio de Janeiro/RJ, em 1995 em Natal/RN, em 1996 em Curitiba/PR, em 1997 em Manaus/AM, em 1998, o LatinoAmericano, em São Paulo/SP e em 2000 e 2002 o Congresso Internacional, respectivamente, em Brasília/DF e Belo Horizonte/MG. Foi em 1993 e em 1998, em Pernambuco, e em São Paulo no Sesc Pompéia⁷ no Congresso Latino-Americano. O Programa Arte Sem Barreiras estabeleceu uma parceria com a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB). Essa parceria fixou-se, foi a partir de então, a FAEB passou a assessorar a organização de seus congressos e festivais quanto à direção e fundamentação de conceitos (FUNARTE, 2007).

A partir de então, o papel da arte se expande em direção à crítica social e avança além das escolas e ateliês, usando seu papel de socialização e democratização para conscientizar sobre o potencial das pessoas que até então pensava-se que não faziam parte do cenário da Arte. Assim como nos anos 80 e 90, em São Paulo, acontecerem algumas iniciativas em museus e instituições especialistas que tiveram o papel de impulsionar o ensino da arte para um público heterogêneo.

O Museu de Arte Contemporânea (MAC) da Universidade de São Paulo (USP) foi pioneiro na pesquisa científica e implantação quanto ao atendimento nessa área. No ano de 1985 (agosto e outubro) foi feita a exposição “Espacialidade e Materiais na Escultura Contemporânea”, sob coordenação de Martin Grossmann e como curadora Aracy Amaral. Nesse período, o museu realizou um serviço educativo voltado ao atendimento de deficientes visuais e o MAC-USP continuou o projeto Arte e Minorias, fazendo sua primeira exposição da “Arte e loucura: limites do imprevisível” em março e abril de 1987, sob direção de M. Heloísa Ferraz, apresentando os trabalhos dos internos do Juquery (TOJAL, 1999). O projeto com o nome de Museu e o Público Especial iniciou seu trabalho de pesquisa sobre a acessibilidade aos meios plásticos por meio de analogia de linguagens, e consecutivas exposições. Segundo Tojal (1999, p. 10):

E chegou até um momento em que eu pedi pra Ana Mae me liberar algumas esculturas pra eu fazer uma exposição tátil, e foi aí que ela me liberou pra inauguração do MAC da Cidade Universitária, em 1992. Foi a primeira exposição, O Toque Revelador. E a partir daí eu fiz 4 exposições sobre O Toque Revelador. Então ela me falou: “Não, você vai ter um espaço e esse espaço vai ser interativo... As pessoas vão poder tocar nas obras e você pode atender o público, principalmente o público com deficiência visual”. Nesse local então, o toque era permitido quando acompanhado da nossa equipe, dentro desse projeto: Museu e a pessoa deficiente. Na época, a gente falava pessoa deficiente... Esse projeto durou 10 anos. A continuidade dessa questão que eu acho que é importante: quando a política cultural de um museu acredita na educação, então isso é uma coisa muito importante. Quando a instituição acredita na educação, pela arte de verdade, ela abre espaço pra todo tipo de público (Amanda Tojal, Pinacoteca, entrevista).

E ainda acrescenta sobre o programa:

Este programa, além de possibilitar um acesso qualitativo e especializado desse público com o objeto artístico, contribui também para a melhoria do ensino e aprendizagem da arte contemporânea, bem como para a produção artística, principalmente das pessoas portadoras de deficiências, pessoas estas muitas vezes situadas à margem da produção artística e cultural do nosso tempo, da nossa sociedade e do nosso país (TOJAL, 1999, p.11).

Essas informações mostram a importância do acesso aos bens culturais por públicos heterogêneos, que passaram a ser uma preocupação dos institutos culturais e educacionais. Apesar da homogeneidade, no processo de ensino aprendizagem, ainda ser visto de forma benéfica pela maioria dos educadores, mesmo assim é mais cômodo para a escola incentivar a competição aos alunos, do que a valorização da criatividade.

Em sua maioria, os professores sentem-se impotentes e angustiados com relação ao atendimento dos alunos matriculados por motivo da inclusão, pois são vários os casos, o que gera muitas dúvidas sobre como atender esses alunos. Esses medos e angústias devem ser respeitados, pois ainda não existem respostas e modelos prontos sobre como agir nesse longo processo de inclusão. Jurdi (2004) cita o pensamento da estudiosa Maria Lucia Toledo Moraes Amiralian sobre os termos integração e inclusão, considerados antagônicos por muitos pesquisadores da educação e inclusão. Segundo Amiralian (2001) o termo inclusão passa a ideia de compreensão, e ainda os fenômenos a atos de envolvimento e pertencimento. Porém, o termo integração passa o conceito de inteireza. Integrar significa contemplar, tornar inteiro.

A partir desse pensamento, fica claro que compreender o aluno com deficiência é muito importante para que sejam feitos trabalhos e mudanças de atitudes que colaborem para que esse aluno se sinta pertencente à escola e integrante dela. Como já foi citado nesta dissertação, a partir de determinado momento histórico as pessoas com deficiência começaram a ser incluídas na escola, e estas pessoas eram as únicas responsáveis por se adaptarem ou não a essa instituição, sendo que a maioria dos resultados eram considerados como fracasso escolar. Os alunos com deficiência precisam de uma inclusão que aconteça de fato e que possibilite que eles sejam considerados como integrantes da escola, da mesma forma que todos os outros alunos, sem exceções.

Até ser estabelecida a Declaração de Salamanca, em 1994, diversas transformações conceituais aconteceram ao longo da história e várias tendências educacionais tentaram ser aplicadas com relação às pessoas com deficiência. Na antiguidade, os considerados anormais eram sacrificados, já na Idade Média, as naus dos loucos reuniam os considerados alienados, Em seguida vieram os hospitais, internatos e asilos que reuniam em grupos os considerados diferentes e por fim, surgiram as instituições especializadas já no fim do século XIX, porém ainda permaneciam as categorias com objetivo de separar.

No entanto, ainda estamos muito longe do que prega a Declaração de Salamanca, pois o processo de inclusão percebido no ambiente escolar ainda não acontece de fato e não possui data para acontecer, enquanto isso o que vemos diariamente são práticas excludentes. De outro lado, percebemos por meio de alguns professores, a tentativa constante de trabalhos e projetos com o objetivo de melhor atender esses alunos, sem cair a qualidade do ensino, pois se é bom para o aluno com deficiência, com certeza também será bom para o aluno dito “normal”, fazendo com que, dessa forma, todos usufruam do mesmo espaço, conhecimento e cultura.

4.2 A ARTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, SEGUNDO LÚCIA HELENA REILY

Atualmente, encontramos nas escolas, dentro de uma mesma sala, uma enorme variedade de alunos, inclusive participantes da disciplina de Artes. Essa diversidade é algo que o professor de Artes precisa estar preparado para trabalhar e isso sempre por meio da busca de por estratégias como parte de seu ofício diário. É preciso habilidade e paciência para trabalhar com essas diferenças, pois elas afetam diretamente o tempo de participação e envolvimento das atividades, disposição em suas tentativas, e a qualidade dos resultados.

Como já é bem sabido, nossa sociedade avalia de forma desigual as disciplinas escolares, resultado de uma cultura imediatista, que acaba desvalorizando conteúdos das disciplinas de Artes, Sociologia, Filosofia e afins, valorizando apenas alguns como Língua Portuguesa, Matemática entre outros, porém de número reduzido. Dessa forma, não há grande incentivo às atividades relacionadas ao ensino de Artes na escola, o que acaba reproduzindo nesse espaço, representações históricas constituídas pela sociedade quanto as Artes e os artistas. Daí surge o desafio enfrentando pelos professores especialistas dessa disciplina, ou seja, de encontrar e elaborar projetos voltados à mobilização de uma participação mais efetiva dos alunos nas aulas de Artes.

Segundo Reily (2010), parece que até hoje os cursos de graduação em licenciatura de Artes Visuais e Artes Plásticas não estão conseguindo preparar seus alunos de forma a acompanhar a realidade da sala de aula, não os preparando para dar aula para grupos bem heterogêneos, com uma diversidade de habilidades, necessidades e limitações. Reily ainda destaca que apesar de não haver uma pesquisa nacional sobre esse problema, é possível sim afirmar com segurança que grande parte dos cursos de licenciatura em Artes não está preparando seus alunos para trabalharem com a inclusão e seu contexto.

Com a obrigatoriedade da inclusão, a diversidade passou a ser possível na convivência escolar, abrindo portas para várias formas de aprendizado dentro da escola, sendo possível não somente pelos alunos, e sim toda comunidade escolar, já que ela também precisa estar preparada para trabalhar em conjunto para melhor atender toda essa heterogeneidade de alunos, visto que a criança não é somente aluno do professor e sim responsabilidade de toda escola. O problema é que os professores, em suas formações curriculares específicas, em geral não tiveram formação pedagógica que os preparassem de forma adequada quanto aos conteúdos da educação especial. Já na sala de aula, o professor da disciplina de Artes, em seu primeiro contato com alunos com deficiência, percebe a necessidade do auxílio de recursos como também de tempo para prover uma atenção especial para o atendimento desse discente

em suas especificidades, as quais podem variar de aluno para aluno, pois uns precisam ser mais estimulados na área da linguagem, outros na motricidade, mobilidade e também no acesso, conhecimento e produção artística. O que acaba demandando mudanças nas grades curriculares dos cursos de licenciatura.

Segundo Reily, o futuro professor de Artes, durante sua formação, já entra em contato com alunos com deficiência nos estágios curriculares. Os alunos que fazem o estágio curricular, de forma correta, têm a possibilidade ímpar de já entrarem em contato e conhecer de perto a realidade das escolas quanto à sua diversidade, principalmente nas aulas de Artes. O que é possível observar, é que já nos estágios, alguns futuros professores já se interessam em aprofundar sua literatura sobre o assunto, de forma a conhecer melhor as especificidades dos alunos. O estágio supervisionado possibilita ao graduando aperfeiçoar seu olhar crítico, pois com sua facilidade diante das novas tecnologias, o interesse nas linguagens e por ocupar um lugar privilegiado, pois conta com o suporte da universidade no processo de consolidação do trabalho de ensinar arte pensando na diversidade. Cabe, então, aos docentes universitários trabalharem, tanto a base teórica e pesquisa, como também estabelecer um diálogo mais próximo entre a teoria e a prática, que auxiliara melhor o estagiário no campo da educação especial e também quanto ao ensino da disciplina de Artes.

De acordo com Reily (2010), o conhecimento sobre Artes, que está em construção nos alunos da graduação das licenciaturas de Educação Artística e Artes Visuais, precisa estar atualizado para poder contemplar toda diversidade encontrada no ambiente escolar, em seus espaços educativos formais e informais. A prática é sem dúvida fundamental na constituição da docência. Durante as aulas, o modo de produção dos alunos exige uma reorganização metodológica constante do professor, o que incentiva a pesquisa e, conseqüentemente, o aprofundamento epistemológico.

A prática possui papel integrador, gerando uma tensão entre a teoria e o fazer, daí se o professor não possuir um embasamento teórico suficiente também sobre a natureza das deficiências de seus alunos e a forma como melhor trabalhar com estes discentes, de forma a possibilitar sua participação plena e aprendizado dos conteúdos aplicados em sua área, ocorrerá uma tensão, sem falar do desgaste de ambas as partes, porque

A formação para trabalhar com uma diversidade de alunos durante o curso de licenciatura ou em cursos de formação continuada é um diferencial na prática docente. O professor que não teve os conteúdos necessários para atuar com alunos com deficiência recorre à intuição e à consulta aos colegas, o que muitas vezes não é suficiente para prepará-lo para atuar da melhor

maneira possível, considerando as especificidades do trabalho com arte. Ao invés de depender da sua intuição, o professor pode se apoiar na produção de conhecimento da área, consolidando saberes que dizem da prática, mas se apoiam na epistemologia (REILY, 2010, p. 2).

Reily (2010) também levanta a questão sobre as poucas publicações existentes na área de Artes voltadas para o público especial existindo, portanto, essa enorme lacuna. Não existem mais que algumas dezenas de livros que abordam as Artes plásticas com pessoas com deficiência. Entre as produções existentes, podemos encontrar: Bavcar (2003), Reily (2001), Francisquetti (2005) e Lopes (2008). Porém, segundo Reily (2010), em levantamento bibliográfico, houve um crescimento significativo no número de artigos, capítulos de livros publicados, como também de trabalhos apresentados em eventos científicos, até mesmo dissertações e teses defendidas, possuindo como tema: “Artes Visuais” ou “Artes Plásticas e deficiência”. Essas produções são recentes, datando dos últimos vinte e cinco anos. Reily (2010, p.88-89) ainda destaca que:

As poucas publicações não correspondem ao número de profissionais que têm desenvolvido trabalhos no campo da arte para o público da educação especial. Tanto no Brasil quanto no exterior, há trabalhos pioneiros sobre a arte-educação pensada para alunos com deficiência. Helena Antipoff e também Noêmia Varela, ambas ligadas ao movimento de Escolinhas de Arte, desenvolveram trabalhos de arte com alunos com deficiência. Antipoff foi pioneira ao tentar assegurar o conteúdo da arte no currículo da educação especial. A partir de 1930, formou professores em Belo Horizonte para atender a deficientes mentais (Jannuzzi, 1985); em consonância com a pedagogia da Escola Nova, enfatizou desde o início a importância da arte, com programa de “exercícios de desenho”, trabalhos manuais e canto. Fundou a Sociedade Pestalozzi em 1932 e, três anos mais tarde, o Instituto Pestalozzi, que seria o primeiro passo para o atendimento educacional formal ao deficiente mental no país. Outra referência mais recente é a Escolinha de Arte do Brasil, criada em 1948 por Augusto Rodrigues, Lucia Alencastro Valentim e Margareth Spencer (INEP, 1980). Rodrigues, elemento importante deste projeto, tinha ligações com Antipoff, visitando frequentemente a Fazenda do Rosário (fundada por ela para atender a deficientes e também formar professores).

Antipoff atribuía à arte o importante aspecto formador, característica que parecia ter sido adquirida, devido sua formação em diversas culturas e peculiar história de vida. Segundo Campos (2003), essa sensibilidade desenvolvida por Antipoff, na defesa da inclusão social por meio da psicologia e da arte, buscava democratização da sociedade, compreendida em seus ideais educativos.

Enfim, a precariedade dos registros e também da divulgação das atividades realizadas por profissionais dessa área, muitas vezes com experiências bem-sucedidas no ensino de Artes

para pessoas com deficiência, não foram difundidas. Segundo Reily (2010), os resultados desses trabalhos específicos são encontrados dispersos. De forma concreta, houve um maior interesse pela produção artística feita por pacientes psiquiátricos do que investimento em estudos e publicações sobre a prática artística de pessoas com deficiência.

Os adultos com deficiência cognitiva são ensinados a serem dóceis e passivos, e consequentemente, acabam não reivindicando seu direito ou vontade de fazer Artes, como às vezes foi possível perceber com pessoas com transtornos mentais. E ainda segundo Reily, quando existe essa possibilidade, subestima-se a criatividade dessas pessoas com deficiência, colocando-as para colorir contornos previamente determinados e também trabalhos manuais dirigidos, não acreditando em suas capacidades, não podendo expressar aquilo que para elas possui significado.

De acordo com Reily (2010), com base em sua experiência profissional, onde atua na educação especial no conteúdo de Artes, ela acredita ser possível afirmar que muitos dos programas de Artes, que são desenvolvidos em contextos institucionais, possuem maior viés terapêutico. Olhando por esse lado, o desenho e a pintura são utilizados apenas como técnica expressiva, servindo como instrumento diagnóstico também para desenvolver coordenação manual, trabalhar autoestima e socialização. Na maior parte das vezes, a arte acaba servindo como auxiliar da terapia ocupacional ou pedagogia, trabalhando como suporte ao ensino de artesanato ou desenvolvimento gráfico, tomando como referência a escrita na sua dimensão motora, como vemos em Castro (2001). Reily (2010), porém, deixa claro que não tem como objetivo criticar tais pesquisas, que com certeza darão subsídios às questões técnicas, inclusive ao trabalho do docente de Artes. Todavia, é necessário incentivo à produção científica que dê suporte ao professor na sala de aula, que trabalha diretamente com um público heterogêneo, servindo de apoio para escola durante o processo de aprendizagem, sem o olhar clínico.

Para Reily (1993), o ensino de Artes para crianças com deficiência vai além do viés clínico, pois por meio dessa disciplina é possível trabalhar diversos aspectos e habilidades, as quais ela cita:

Oportunidade de expressão – a criança com deficiência, na maioria das vezes tem problemas de comunicação verbal devido às dificuldades de recepção, compreensão da informação e emissão. Por meio da Arte seria possível outra forma de comunicação não-verbal, possibilitando a criança se expressar, mesmo aquelas que não possuem comprometimento na fala, ajudando-as a se comunicarem, demonstrar seus sentimentos mais profundos, fazendo-as se sentir aceitas.

Meio de autoafirmação – a criança com deficiência geralmente é muito insegura, não confiando em si mesma, por isso nem tenta fazer as atividades por medo de errar. Isso acaba gerando a perda da curiosidade natural que todos possuímos, tornando-as apáticas. Por meio do ensino de Artes, a criança, ao perceber a confiança do professor em seu esforço, começa a sentir-se capaz de fazer algo, pois em Artes não existe o desenho certo ou errado.

Experiência de exploração livre – a maioria das crianças com deficiência já estão condicionadas a não mexerem nas coisas, se sujar, pegar em tudo. Entretanto, na disciplina de Artes o esperado é que elas participem, se envolvam e manuseiem os materiais necessários, proporcionando a esse aluno a percepção do quanto é gostoso trabalhar com o barro, sujar as mãos com tinta, usar os dedos como pincéis, perceber as diferentes texturas. Assim, o professor o estimula a explorar seus sentidos e ao mesmo tempo trabalhar a coordenação motora e coordenação visomotora.

Hora para criar – a partir do momento que as crianças com deficiência começam a valorizar seu próprio trabalho, o professor pode começar a exigir mais dela, estimulando-as a irem além do que já conhecem e inventarem formas novas. Elas mesmas ficam surpresas com o que são capazes de produzir. Ao estimular sua criatividade, a criança se solta, tornando-se mais espontânea e capaz de tomar iniciativas.

Formas de sociabilização – no momento da aula de Artes, a criança participa de uma situação social gostosa, em que compartilha material com a turma, conversa e ouve opiniões dos colegas. Todos têm oportunidade de ser o centro das atenções, como também de dar atenção aos colegas. Situações sociais como essa são importantes para ajudar as crianças com dificuldade de relacionamento.

Daí advém a necessidade de professores melhores preparados para o ensino da disciplina de Artes, visto que não é uma tarefa fácil, já que a sala de aula conta com uma diversidade enorme, não somente de crianças com deficiência, como também doenças mentais e outros transtornos que não são atendidos na sala de Atendimento Especializado (AEE). Essa questão, sobre a formação dos professores de arte para trabalhar com crianças sob o contexto da inclusão, é abordada por muitos pesquisadores, e o que eles constatam é preocupante, pois compreendem que muitos professores vão para as salas de aula despreparados, inclusive os professores especializados em educação especial que trabalham com arte no ensino infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como também os professores com habilitação em Artes Plásticas ou Visuais que trabalham com alunos com deficiência.

Um pesquisador realizou um estudo que tinha por objetivo investigar o estado da arte na Educação Artística sob o ponto de vista dos professores, por meio de entrevistas com os

professores de Artes (variadas linguagens artísticas) de escolas que atendiam crianças surdas em São Paulo. A autora concluiu que:

1. Os professores desconhecem a existência de uma proposta curricular de Educação Artística que possa direcionar e fundamentar o trabalho realizado com deficientes auditivos.
2. Os programas desenvolvidos em Educação Artística são, na maioria das vezes, realizados sem fundamentação teórica e/ou bases metodológicas.
3. O desenvolvimento do programa e os trabalhos realizados com essa clientela ficam a critério da competência e responsabilidade de cada professor (GODOY, 1998, p. 195).

Os resultados demonstram que esses professores da disciplina de Artes não entendiam sobre deficiência auditiva (DA), enquanto os especialistas em DA não possuíam conhecimentos sobre os fundamentos da arte. Para estes últimos, o ensino de Artes era um mero complemento do trabalho pedagógico, sendo utilizado apenas como recurso de facilitação de aprendizagem ou veículo de preparo para o trabalho. Essa pesquisa é interessante e demonstra a necessidade do Estado se responsabilizar pela formação continuada dos professores, não somente da disciplina de Artes, mas também todas as disciplinas que fazem parte da grade curricular. A inclusão vem se ampliando cada vez mais, com isso, alguns desses alunos já estão chegando às universidades, algo impensável há alguns anos atrás, porém fato que já é realidade nos dias de hoje, tornando urgente uma formação que prepare os professores para inclusão, como também formação continuada constante dos professores em todos os níveis de escolarização.

Reily (2010) ressalta a necessidade de se abandonar velhas práticas e também a necessidade de se começar de novo, sendo necessário conhecer e filtrar os relatos já existentes, conhecer e adaptar as propostas, registrar e explorar novas possibilidades que condizem com sua realidade, pois cada escola, assim como seus alunos, possui suas particularidades que devem ser observadas e respeitadas. Entretanto, enquanto a bibliografia nacional for tão reduzida sobre o tema em questão, fica difícil esperar grandes mudanças em um curto prazo, pois esses profissionais não possuem subsídio que os amparem ou lhes ofereçam suporte. Essa pesquisadora ainda defende a publicação de mais ensaios e pesquisas que explorem mais esse tema, para assim tornar possível a troca de experiências, visto que muitos professores, por diversos motivos, acabam trabalhando de forma isolada e dispersa, havendo, portanto, pouca socialização dos resultados desses esforços. Muitos pesquisadores não conhecem ou não citam as publicações e pesquisas de seus pares, que poderiam ser os interlocutores mais próximos (REILY, 2010).

De acordo com Reily (1986) é durante a aula de Artes que o aluno consegue sentir-se caminhando em busca da superação de seus limites e buscando novas perspectivas. O ensino de Artes, bem planejado, traz motivação e imaginação, contribuindo para construção de sujeitos mais sensíveis. Isto é bom para os alunos com deficiência, como para os outros alunos também, pois terão um novo olhar sobre as diferenças, tornando-se cidadãos muito mais conscientes. Para Reily (1993, p. XI), “educar crianças excepcionais significa habilitá-las, ajuda-las a se tornarem adultos equilibrados, capazes de lidar com suas próprias dificuldades e limitações – aptos a participar significativamente e dentro de suas possibilidades do grupo social em que vivem”.

Isso faz com que seja extremamente importante a formação de professores preparados para trabalhar com esses alunos, fazendo com o ensino de Artes consiga corresponder às expectativas dos alunos, como também seu importante papel junto ao desenvolvimento de suas habilidades. A disciplina de Artes conta com programas, recursos, métodos e materiais especiais, segundo Reily (1993), até mesmo adaptados individualmente, disponíveis para ajudar os alunos a superarem as etapas de seu desenvolvimento com relação ao: andar, falar, brincar, ler, escrever e trabalhar. Tratamentos especiais e terapias auxiliam muito, sanando e até mesmo melhorando algumas deficiências específicas, corrigindo defasagens e também ajudando na busca da harmonia e equilíbrio da criança, porém Reily (1993, p. XI) ainda destaca que:

Mas a tarefa mais importante do educador é ensinar a criança a conviver, a se situar como pessoa dentro do grupo. Para isto é necessário que se ofereçam experiências que façam com que a criança descubra o seu mundo, as relações entre as coisas e as pessoas, entre a sua pessoa e os outros; e o principal: que descubra as suas próprias possibilidades e que tenha oportunidade de fazer pleno uso delas.

São esses pequenos detalhes, percebidos durante as aulas de Artes, de forma natural e informal que tornam o ensino dessa disciplina alegre e descontraído. Assim, o ensino de Artes, confere a possibilidade de inúmeras experiências que são necessárias para o desenvolvimento das crianças. Ao se trabalhar com materiais e instrumentos variados, os alunos exercitam, segundo Reily (1993), a coordenação fina, aprendendo também a observar as características dos objetos e materiais, possibilitando também que esses alunos sintam e experimentem novas texturas, cores, formas, espaços e também descubrirem o significado de semelhanças e contrastes, ritmos e equilíbrios (Figura 7).

O manuseio de materiais variados, a participação de situações livres durante as

atividades, permite que os alunos repitam habilidades já adquiridas, combinando com tarefas diferentes, o que leva a segurança, combate a estereótipos e o estímulo à imaginação, de acordo com Reily (1993).

Figura 5 – Atividade com material diferenciado em aula de arte.



Fonte: Reuly, 1993, p.2.

Reily ainda cita Vygotsky (2003), que também destaca que a arte pode e deve ser usada como mediadora no processo socio-histórico do desenvolvimento humano, pois por meio dela é possível representar a realidade, e os sistemas simbólicos que ela dispõe. Uma das principais premissas de Vygotsky é, segundo Coll (1987), a zona de desenvolvimento proximal, que é a diferença entre aquilo que o aluno consegue fazer sozinho e aquilo que consegue fazer com o auxílio de outra pessoa.

Durante as aulas de Artes é estimulado e incentivado nas crianças a iniciativa, raciocínio e intuição e a busca de soluções de ordem estética ou prática. São também

desenvolvidas atividades em que os alunos trabalhem a ordem, responsabilidade, cooperação ao utilizarem os recursos comuns a toda sala, e também no cuidado desses materiais, arrumação e o trabalho em equipe. Ao apreciarem de forma crítica o próprio trabalho e dos colegas, isso possibilita o autoconhecimento e o respeito mútuo.

Ao criarem, por meio de sua obra, a criança com deficiência, segundo Reily (1993, p. XII), “descobre uma coisa importante: que existem muitas linguagens, e que sentimentos e ideias podem ser expressos e comunicados por meio de linhas, formas e cores. E que existe uma realidade interna e uma realidade externa”. Ao ser estimulado a falar sobre seu trabalho, o aluno começa a ter consciência dessas duas realidades e também do poder da criatividade como ligação entre elas, juntando o seu “eu” e o mundo. O professor precisa estar preocupado com a oferta de experiências globais e integradoras, por isso é tão importante uma boa formação e que esta tenha continuidade.

Em seu livro “Atividades de Artes Plásticas na escola”, Reily reúne trabalhos realizados em quase dez anos, em diversas escolas de educação especial para crianças com deficiência na cidade de São Paulo. Nessa obra, Reily observa os objetivos restritos usados nas aulas de Artes que focam somente no treinamento da motricidade e coordenação motora fina, utilizando como atividade: desenho, pintura e colagem. Ela destaca a importância da formação que prepare para a inclusão como também a formação continuada do ensino que permita a expressão da criatividade, com liberdade de escolhas, manipulação e exploração de materiais.

Reily também se preocupa em analisar a prontidão dos alunos com deficiência em termos globais (área mental, emocional, social e motora) para determinados tipos de atividade e cada um deve ter um objetivo específico, como desenvolver a criatividade, oferecer condições de se expressarem, estimular a socialização e também o desenvolvimento da coordenação motora fina, como também aprendizagens técnicas.

Antes de chegarmos às atividades selecionadas por Reily (1993), ela apresenta algumas diretrizes que podem orientar o professor da disciplina de Artes na hora do planejamento de suas atividades:

“A duração das atividades”, segundo a autora, existe atividade que pode ser finalizada em uma aula somente, já existem outras que demandam divisão em pequenos períodos, principalmente quando estão sendo trabalhadas com crianças menores e a que tem deficiência precisa de um reforço constante. Quando a atividade possui várias fases, o aluno identifica em cada uma delas o resultado até aquele momento, e o professor também pode dar seu apoio ao

fim de cada fase da atividade. Portanto, quando não é exigido tudo de uma única vez, evita a inibição por parte do aluno.

A repetição das atividades, segundo Reily, é importante, pois crianças gostam de fazer várias vezes a mesma coisa. Enquanto o professor procura novidades para trabalhar com elas, as crianças gostariam de repetir alguma atividade já feita. Com a repetição é possível relembrar técnicas, avançar níveis maiores com mais segurança, pois aos poucos vão dominando as dificuldades técnicas.

Atividade adequada ao nível motor e de compreensão da criança e ao seu nível social.

A importância desse tipo de atividade está em proporcionar situações em que a criança se sinta a mais independente possível, acreditando estar fazendo algo sozinha. Para isso, é necessário que o professor conheça seu aluno, tanto sua coordenação motora como seu nível de compreensão, assim não exigirá demais do aluno, frustrando-o, e nem exigir de menos, fazendo com que se sinta humilhado.

Atividades livres, mas não anárquicas.

Nesse tipo de atividade, a criança produz, mas sem aquela cobrança de certo ou errado, porém com objetivo definido, em que o professor a orienta por trás da atividade. Alguns limites podem ser dados quanto ao uso do material e comportamento na sala. Além disso, é importante lembrar que não adianta oferecer o material e esperar que a criança produza do nada, é preciso motivá-la e dar sugestões.

Outro tema que é bastante discutido, e gera dúvidas, até hoje é quanto à avaliação dos alunos com deficiência na sala de aula, visto que a maioria não consegue acompanhar os conteúdos da sala de aula regular e como não podem ficar muitos anos retidos no mesmo ano, acabam progredindo por causa da idade. Reily (1993, p.5) diz que:

Um dos princípios básicos do ensino de excepcionais é a adequação da matéria não só às necessidades das crianças, como também ao nível em que ela se encontra. É imprescindível que o professor tenha expectativas realistas, baseadas no que ele conhece das capacidades da criança, para que não haja frustrações de ambas as partes. Não basta ler os relatórios dos alunos para conhecer o seu nível acadêmico. A criança excepcional não tem um rendimento igualmente deficiente, em todas as áreas. Enquanto, por um lado, ela pode ter um comportamento social adequado, pode, por outro, apresentar algum comprometimento na área motora. Pode ter muita dificuldade com abstração, mas um rendimento bom em estudos que dependem de conhecimentos práticos. Cada criança é diferente. Um dos alunos mais criativos que eu já tive não sabia contar, nem nomear as cores, mas fazia, no entanto, trabalhos lindos em Artes, com imaginação.

Reily também ressalta que o professor precisa conhecer seus alunos, porém só isso também não é suficiente, a maneira como a escola faz essa organização de classes é importante, ao influenciar a maneira como o professor irá selecionar as atividades mais adequadas a cada grupo. Fatores como idade, anos de escolaridade são fatores que influenciam. É necessária uma avaliação simples, e geralmente as escolas já possuem essa avaliação, porém, nem sempre possuem todos os dados que o professor precisa. Nas primeiras semanas o professor, durante as aulas normais mesmo, pode ir avaliando em grupo, as áreas como recorte, colagem, pintura e modelagem, desenho e imaginação.

O próximo passo é ir avançando o nível de dificuldade, por meio de sequências, facilitando assim a verificação das fases do aluno. Esse acompanhamento das fases é somente para orientar o professor. Cada criança possui um ritmo, podendo pular fases ou permanecer na mesma durante meses. Ao final do ano também é necessária outra avaliação para indicar o progresso desses alunos.

Outro detalhe importante é a organização da sala de aula na disciplina de Artes. Segundo Reily (1993) a sala de aula deveria ser espaçosa, arejada e bem iluminada, paredes e chão laváveis, lugar para guardar os materiais e trabalhos, armário para guardar os materiais abertos ou mesmo os tóxicos. Espaço para guardar pastas maiores e papéis grandes, como prateleiras verticais, mural para expor os trabalhos, lousa para desenho livre ou mesmo explicações pelo professor. Esses detalhes são importantes, pois o momento da aula de Artes é um período de socialização, por isso a necessidade de fazê-las sentirem-se juntas, compartilhando material, interagindo ao fazer os trabalhos, ao contrário do que é visto normalmente nas outras disciplinas, cada um em sua carteira, realizando seus trabalhos individualmente.

Quanto ao planejamento, o professor de Artes, conforme afirma Reily (1993), deve estar bem atento às coisas que estão acontecendo na atualidade, buscando novas ideias. Todo professor fica ansioso para utilizar na sala de aula, novas técnicas e atividades, porém é necessário experimentá-las antes de utilizar com os alunos, para detectar possíveis problemas, também perceber antecipadamente se as crianças conseguirão realizá-las, pois às vezes elas não possuem conhecimento o bastante. Além disso, o professor precisa calcular o tempo necessário para realizar a atividade completamente e organizá-la ou dividi-la de acordo com o tempo disponível. Somente assim, passar para o próximo passo, que é estabelecer a atividade e preparar o material. Já na sala de aula, é preciso atenção na distribuição de materiais e ouvir as possíveis sugestões dos alunos. O último aspecto é lembrar-se de preparar as aulas, utilizando um nível de linguagem conhecido pelos alunos.

Em seu livro “Atividades de artes plásticas na escola” (1993), Reily traz diversas atividades que podem e devem ser utilizadas na sala de aula, como no atendimento educacional especializado. A atividade que escolhi foi o “desenho”, pois segundo Reily (1993), a criança deve ter acesso sempre ao papel e giz de cera, para assim poder desenhar, colorir, rabiscar sozinha, sempre que quiser. Por meio dessa atividade, a criança aos poucos vai controlando o movimento dos ombros, braços, cotovelo, pulso e finalmente dos dedos. O desenho, com o tempo, também vai se aprimorando, começando por rabiscos descontrolados e irreconhecíveis, até tomar formatos irreconhecíveis.

Assim como a criança dita normal, a criança com deficiência passa por estágios do desenho, podendo haver uma evolução mais lenta, ou até mesmo estacionamento em alguma fase e até mesmo não apresentar evolução aparente. Segundo alguns estudiosos da área da Arte-Educação, como Viktor Lowenfeld e Rhoda Kellogg, as fases do desenho são as seguintes e são descritas por Reily (1993) nos parágrafos seguintes.

Fase da garatuja, dos rabiscos, nessa etapa a criança explora todas as partes do papel, não possuindo critério estético e sim prazer cinético (alegria ao movimentar o braço). No começo, os movimentos são descontrolados, muitas sem foco no próprio papel. Com o decorrer do tempo, ela percebe que os desenhos são feitos por ela, passando a concentrar-se mais na atividade e controlando melhor os rabiscos. As primeiras mudanças não são vistas no papel e sim no comportamento da criança. Com o passar do tempo ela começa a dar nome aos desenhos, mesmo ainda não sendo fácil reconhecer, depois os desenhos vão tomando formas de círculos, leques, triângulos, quadrados, entre outros. Aos poucos a criança vai controlando melhor o lápis, evoluindo do rabisco descontrolado para o rabisco controlado, do rabisco nomeado ao rabisco em formatos, entre outros. A criança com deficiência pode ficar muito tempo estacionada nessa fase de rabiscos, daí a necessidade de o professor conhecer tais etapas, para assim reconhecer o desenvolvimento mesmo que lento dessa criança, podendo assim, estimulá-la adequadamente.

Fase pré-esquemática, nessa fase a criança já consegue juntar formas, descobrindo então as mandalas, termo sânscrito que significa círculo mágico. São mandalas os círculos concêntricos, figuras que são perfeitamente simétricas. Começam então a surgir desenhos como o sol, o homem, as flores e os animais. A criança então já começa a adaptar de certa forma uma mandala para desenvolver seu esquema humano. O sol é a primeira simbolização, os raios são os braços e pernas e o círculo é a base. Animais, carros e casas são feitos de forma humanizada, sendo os temas, coisas que fazem parte do cotidiano da criança. A evolução do desenho nessa fase é de caráter universal, independentemente da cultura, e é

neste período que ela explora as combinações possíveis com o traço, buscando assim, chegar ao esquema corporal.

Fase esquemática, nessa fase a criança usa como esquema, a forma humana, escolhida pela criança como desenho definitivo, mudando apenas quando for necessário. Cada criança possui o seu esquema, sendo, portanto, muito pessoal, alguns são ricos em detalhes, outros menos elaborados. Porém, a evolução dessa fase está na representação do espaço, as figuras não são colocadas no papel de forma aleatória e sim de forma inter-relacionada. O primeiro detalhe observado nos desenhos é a linha base, podendo ser um chão, morro, água, etc., que fica em cima dessa linha base. O céu também representa outro limite, porém na parte superior da folha. Além da linha, a criança começa a usar outros meios de representar os objetos no espaço, na forma de dobradura ou espelho, de forma lateral, tempos diferentes na mesma folha, dentro e fora, entre outros. Esses desenhos nos dizem muito sobre a criança, por isso a necessidade de se observar: alterações no tamanho, omissão de partes, mudanças de símbolos em partes importantes. Essa é uma fase muito pessoal, indicando geralmente as experiências que são importantes para a criança. Segundo Reily (1993, p.20), “minha experiência demonstra que dificilmente a criança excepcional, deficiente mental ultrapassa esta fase esquemática para atingir as fases seguintes”.

Fase do realismo visual, dificilmente alcançada por crianças com deficiência mental, mesmo as consideradas no nível educável e, principalmente, por aquelas que não tiveram oportunidade de serem estimuladas quanto ao desenvolvimento artístico, fato que acontece até com as crianças ditas “normais”. Muitas vezes o aluno atinge essa fase somente na adolescência, fato que o prejudica, pois já possui o espírito mais crítico, deixando de tentar fazer o desenho para não errar. Além disso, existe outro problema, dependendo do enfoque da escola quanto ao ensino de Artes, o desenho é deixado de lado, pois acredita-se que a necessidade de alfabetização é mais urgente do que qualquer atividade que não esteja ligada diretamente a ela. A valorização do ensino de Artes tem que fazer parte de toda comunidade escolar, desde a direção até os outros professores, pois acontece o risco do aluno perder o interesse, desconfiando da importância da disciplina. É característica dessa fase, a riqueza de detalhes, a preocupação em representar de forma realística, os exageros são deixados de lado, assim como as omissões de partes do desenho, que passam a ficar mais detalhados, havendo uma preocupação maior com as cores, efeitos e busca de novas formas.

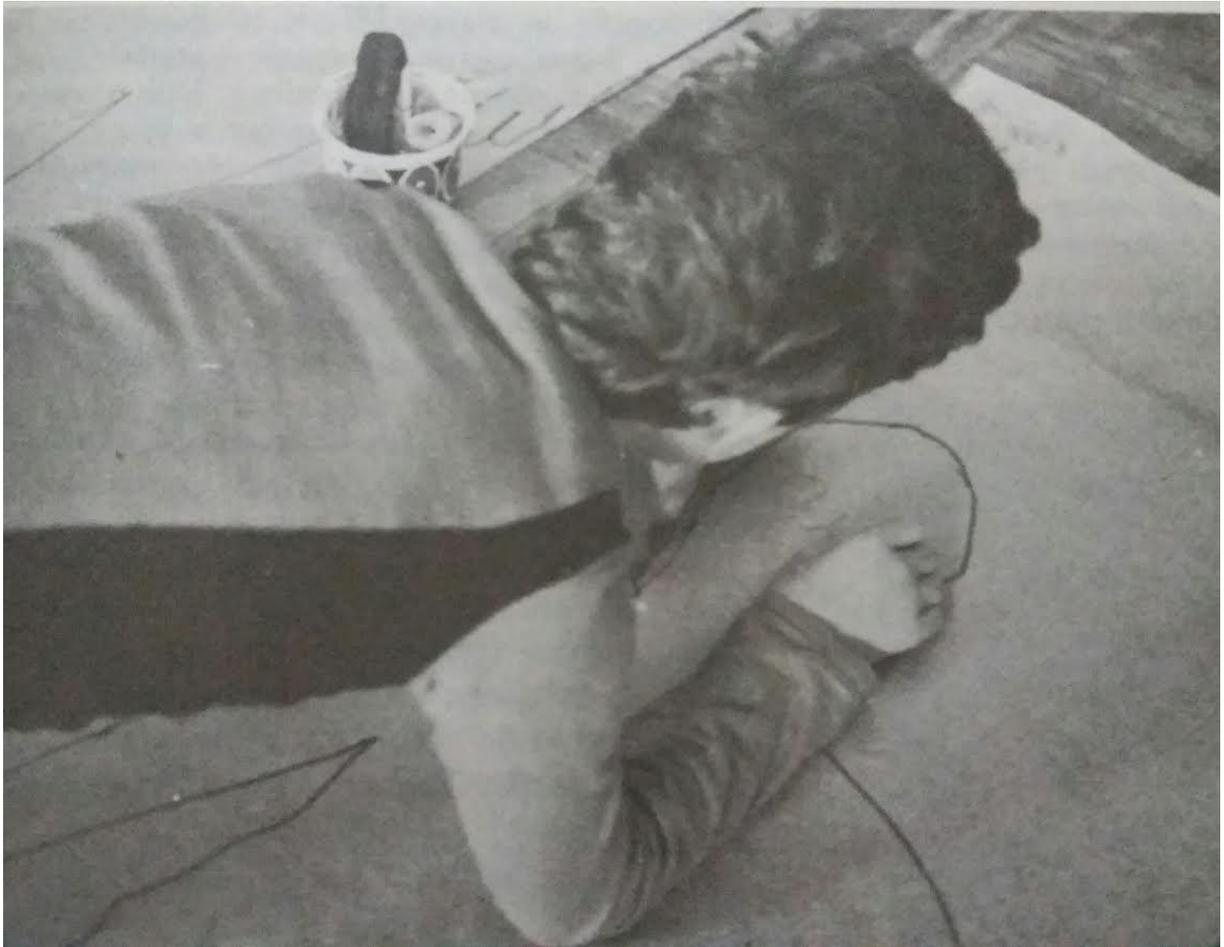
Fase naturalista, nessa fase as diferenças sexuais são importantes e começam a ser trabalhadas no desenho. A imagem humana adquire proporções corretas, detalhes que demonstram movimento do desenho são feitos. Até então os temas escolhidos por meninos e

meninas eram parecidos, daí por diante os meninos começam a preferir coisas mecânicas como carros, foguetes, fábricas, entre outros, e já as meninas preferem desenhar animais e figuras humanas.

Reily explora a prática do desenho com as crianças com deficiência (Figura 6), utilizando diversos recursos como lápis cera, caneta hidrográfica, giz colorido, papelão, papel cartão, moldes prontos.

Do mesmo modo, utiliza texturas, consistência física e térmica dos objetos, e conforme a criança vai avançando, ela utiliza novos materiais, inclusive a linha, revistas, histórias em quadrinhos, entre outros.

Figura 6 – Atividade com desenho, relatada por Reily.



Fonte: Reily, 1993, p.33.

Um dos motivos que nos levaram a escolher a autora Lúcia Helena Reily, como referencial teórico, foi o fato dela não pensar somente o trabalho do professor como forma de atender os alunos com deficiência na escola inclusiva. Ela acredita na inclusão e mostra como

vários recursos podem ser usados, como o recurso da linguagem, que valoriza a palavra e a linguagem não-verbal (sistemas visuais e pictóricos, música, dança). O mundo é apresentado a esses alunos de acordo com suas necessidades, não olhando somente o que ele não consegue fazer.

4.3 ANÁLISE DE RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOBRE O USO DA ARTE COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Este capítulo tem o objetivo de abordar alguns relatos coletados nos trabalhos selecionados para realização do Estado da Arte desta dissertação. Foram colhidos relatos feitos por professores da disciplina de Artes no ensino fundamental, quanto às contribuições dessa disciplina no ensino de alunos com deficiência, visto que para que haja uma inclusão de fato, é preciso preparar e transformar toda comunidade escolar para receber esses alunos. Como os professores são os que trabalham diretamente com esse público, é fundamental que estejam preparados para a inclusão.

Cristiane Ertel e Aurora Brustolin (2011), em sua pesquisa “Inclusão e o ensino da arte na educação infantil”, apresenta alguns relatos. Sua pesquisa foi voltada à prática docente e à inclusão de alunos com deficiência e como a arte contribuiria nesse processo, ela visava trabalhar a diminuição do preconceito, utilizando a disciplina de Artes. Ertel observa um trabalho realizado na sala de aula que utiliza o recurso do desenho. A professora apresenta aos alunos o artista Daniel Rodrigo Ferreira da Silva, usando o site do próprio artista. No vídeo ela mostra Daniel utilizando os pés para segurar o pincel, pois não possui os membros superiores. Para que os alunos conheçam melhor Daniel, ela mostra imagens de três obras desse artista, com a finalidade de fazer uma releitura da obra. Ela também realiza com os alunos a dinâmica do “Gato Cego”, em que os alunos cobrem os olhos, propiciando que eles sintam como é ser um deficiente visual. Logo em seguida, ela pede para que eles pintem com os pés, para descobrirem como Daniel pintava. Trabalhando dessa forma, com todos os alunos da sala a importância do respeito a todos, independentemente da sua maneira de ser. Ertel (2011, p.11) ainda menciona que:

As crianças são observadoras e atentas a qualquer movimento ou situação nova a elas, tem uma grande facilidade de percepção e aprendizado em torno do que lhe é apresentado. Ao estabelecer um conhecimento sobre as deficiências e trazendo um pouco da realidade social aos alunos pode-se propiciar uma melhor relação entre ambos. O conceito sobre a deficiência e a inclusão vem a fim estabelecer essa relação de convivência social entre um

deficiente e o não deficiente, evitando e diminuindo o preconceito no convívio escolar e social.

Fernandes et. al. (2008) realizou uma pesquisa envolvendo alunos com deficiência de escolas públicas, com o objetivo de ressignificar atitudes de professores e alunos com relação à presença de alunos com deficiência nas salas de aulas regulares. Esses autores perceberam que por meio das atividades artísticas, é possível vivenciar como cada indivíduo, independentemente de suas limitações, consegue usufruir da arte. Percebendo como cada indivíduo pode vivenciar o ser humano, além de suas limitações e percebendo também, de forma visível, uma mudança de olhares dos alunos e professores.

Ela traz em sua pesquisa uma experiência de trabalho com Artes, evidenciada por Reyes (2005), com uma criança de seis anos com o laudo de psicose infantil. Essa criança não apresentava comunicação verbal e também não-verbal, não olhava nos olhos e nem entendia o que lhe era solicitado, e também era ecolálica, porém com boa memória auditiva, repetindo somente o que ouvia. O único interesse dele era utilizar os materiais: lápis, papel e caneta em seus desenhos que ainda estavam na fase da garatuja. O caminho mais árduo nesse processo foi descobrir uma forma de comunicação, que foi conseguido por meio das Artes.

Desde o início ele já havia apontado o caminho, mas precisei desprender-me para poder percebê-lo. Imitando-o, retomei o prazer de riscar. Exploramos as cores. Olhamo-nos. Eu o imitava e ele a mim. Pouco a pouco pudemos dividir a mesma folha de papel e interferir um no traço do outro. As formas que se repetiam constantemente foram ganhando novas possibilidades até chegarmos ao desenho representativo. Seu primeiro desenho foi o sol, depois uma figura humana, uma casa, um carro... Houve encontro de olhares, sorrisos, toques (REYES, 2005, p.145-146).

A autora citada ainda comenta que o trabalho realizado com essa criança teve duração de quatro anos. Por meio dele foi possível observar aos poucos uma evolução em seu quadro de dificuldades que conseguiu escrever antes mesmo de falar, diminuindo a ecolalia. Todo esse progresso auxiliou o seu convívio escolar. A autora ainda destaca que chegou a conclusão que por meio dos desenhos, formas e cores, eles contribuíram para trabalhar o ego da criança de forma que ela interagisse com o mundo real. “O desenho e a pintura transformaram-se na linguagem emocional, e a atividade plástica pôde adquirir o sentido de um verdadeiro processo curativo” (REYES, 2005, p.146).

Fernandes et. al. (2008) também traz outro relato de trabalho na disciplina de Artes, Sella e Motta (2007) fizeram uma experiência de trabalho com uma jovem de vinte e quatro anos com o quadro clínico de paralisia cerebral e comprometimento motor no hemisfério

direito. Esse trabalho tinha o objetivo de reconstruir a prancha de comunicação, instrumento que era a forma como a jovem conseguia se comunicar. Por meio do ensino de Artes, foi possível que ela pudesse exprimir livremente seus sentimentos, contribuindo na busca de novos recursos para comunicação e também para aperfeiçoar sua linguagem expressiva. Por intermédio das Artes foi possível que ela conquistasse maior liberdade pessoal, assim como mais autonomia e satisfação. Segundo as autoras responsáveis por esse trabalho, os recursos de comunicação devem ser determinados pelo indivíduo, sujeito da pesquisa. Ele que irá decidir quais recursos representará melhor seus desejos e vontades.

Outro relato interessante é trazido por Fernandes et. al. (2008), Feres (1993) que descreve que em seus vinte e um anos de trabalho com crianças com deficiência presenciou muitos casos significativos. Trabalho este voltado para linguagem musical, que também é considerada Arte, como diz Cervellini: “esse poder de atuar tão intensamente no mundo interno do homem e essa capacidade de comunicação que ultrapassa as barreiras encontradas nas diferentes línguas fazem da música uma arte ímpar que não pode ser retirada da vida do homem, sem que lhe cause prejuízos” (CERVELLINI, 2003, p. 91). A maioria dos alunos conseguiu aprender de maneira geral, um resultado visível, como podemos perceber:

M.A. – 21 anos, paralisia cerebral no nascimento com hemiplegia com comprometimento do lado direito e dificuldade de visão. Gosta muito de música e participava de grupos corais antes de iniciar o estudo de instrumento. Começou a estudar violoncelo aos 15 anos e atualmente é integrante da Orquestra Sinfônica Jovem de Jundiaí. Escolaridade até 8º série do 1º grau. [...] V.D – 9 anos, esclerose tuberosa e convulsões, tem descontrole motor e dificuldade de fala. Começou seus estudos na escola de música aos 6 anos com aulas particulares. No ano seguinte passou a participar de aulas em grupo. Atualmente está tendo novamente aulas particulares para poder ter maior assistência nos exercícios de psicomotricidade. É aluna da APAE de Jundiaí (FERES, 1993, p. 151-152).

Outra forma de trabalhar com a disciplina de Artes é por meio do teatro na escola como recurso pedagógico, com o objetivo de estimular a criatividade, observação e com isso possibilitar diversos meios de expressão, cultivando a sensibilidade artística (SÃO PAULO, 1987). Fernandes et. al. (2008) cita o trabalho de Gripp (2002) com alunos adolescentes com deficiência.

Gripp, (2002) utilizou-se da Arte teatral como recurso. O autor concluiu que o teatro quando utilizado como recurso para o trabalho com alunos que têm deficiência mental, contribui para a promoção do crescimento pessoal de cada participante. Ao mobilizar as famílias e pessoas envolvidas com o trabalho, o teatro é uma forma de expressão artística que possibilita novas

experiências e alternativas no atendimento ao aluno com deficiência, contribuindo para o enriquecimento e formação de profissionais que atuam ou desejam trabalhar com deficientes. É uma linguagem que pode ser utilizada com a participação de todos os indivíduos em todos os níveis. (GRIPP, 2002 *apud* FERNANDES et. al. 2008).

Mendonça et al. (2007) também desenvolveram trabalhos artísticos com alunos com deficiência que ocorreram a partir da formação de um grupo de oito crianças, todas com paralisia cerebral,

sendo que seis delas apresentavam quadro de tetraparesia espástica; e duas diparisia espástica, com idade entre três e dez anos. Os autores concluíram que a possibilidade de interagir com o meio através do teatro, originou valor aos sinais de comunicação não-verbal dos participantes. À medida que cada criança podia dizer algo através da liberdade com que dramatizava a história, o valor comunicativo de suas expressões, movimentos, sorrisos, olhares e vocalizações, aumentava. As expectativas dos alunos eram crescentes a cada momento. Do ensaio à apresentação final, dos movimentos e expressões de apreensão, ao prazer e sorrisos de satisfação, as crianças mostravam o significado e a importância da vivência para o grupo.

Esses relatos demonstram as várias possibilidades que o ensino de Artes possui. Também demonstra as diversas formas como o professor pode trabalhar com os alunos com deficiência na sala de aula. Que os recursos encontrados na disciplina de Artes são enormes, porém, dependem de planejamento e pesquisa, o que exige do professor formação continuada constante.

Figura 7 - Sudha Chandran, dançarina clássica indiana.



Fonte: <https://www.thehindu.com/features/metroplus/radio-and-tv/my-life-is-a-message-sudha-chandran/article7814668.ece>.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, realizado por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental, possibilitou destacar a relevância do ensino de Artes para inclusão nas escolas regulares. A Inclusão contribui muito para percepção de que é possível viver e conviver com a deficiência e com essas pessoas. Ela é a arma para destruir os muros construídos pelo preconceito, com o qual convivemos todos os dias. O conhecimento das Artes não é apenas um instrumento recreativo e lúdico, pois envolve os alunos, os torna observadores, porque passam a entender melhor sobre a liberdade de expressão, sobre como se olhar e olhar o mundo a sua volta, de forma mais humana, pois é na escola que o aluno aprende e tem outras referências, além da família, sobre o respeito ao próximo, conhecimento e chances de construir um mundo melhor.

As escolas regulares, atualmente, estão enfrentando uma nova realidade, trazendo novas oportunidades, como também novas responsabilidades e principalmente a cobrança de uma escola com qualidade para todos. Toda criança tem sua forma de aprender e assimilar o que é ensinado pelo professor e essas especificidades devem ser respeitadas. Mesmo o aluno que está na mesma faixa etária e apresenta a mesma deficiência, sua forma de aprender é diferente dos outros, e a maneira como é incluído no grupo precisa de atenção especial.

Incluir o aluno, não significa somente tirá-lo da escola especial e matriculá-lo na escola regular, e sim propiciar um atendimento adequado as suas necessidades e especificidades, as quais incluem, também, aqueles que sempre frequentaram a escola, e que apresentam dificuldades de aprendizagem e que também precisam ser inseridos na sociedade. A escola pode e deve ser a ponte entre o aluno com deficiência e a sociedade, pois ela é um suporte importante para que os pensamentos e sentimentos das pessoas mudem e para que a inclusão escolar aconteça, é necessário que ela se adéque para que tenha as condições necessárias para receber esses alunos, adequando seu currículo, estrutura e metodologia de ensino. Além desse requisito, também é importante que o professor, que irá recebê-los, esteja preparado para ensiná-los.

O papel do professor é essencial no processo de ensino-aprendizagem da criança com deficiência. Como Reily sempre ressalta, é necessário que o professor seja qualificado e também esteja disposto a ensinar essas crianças com necessidades educativas especiais na escola regular. Ao estar constantemente se qualificando, o professor se adianta frente à diversidade dos alunos, podendo então alcançar os objetivos traçados. “O grupo de professores que se adapta às exigências da escola inclusiva identifica os bons professores

dentro das instituições, porque, no cotidiano de sua prática educativa, consegue sustentar o seu trabalho com qualquer aluno e em qualquer ambiente escolar.” (SANT’ANNA, 2001, p.52).

Portanto, pensar numa sociedade inclusiva é pensar numa sociedade mais democrática, em seus direitos e deveres. Esse desafio significa viver e compreender o próximo, aceitando e respeitando as diferenças existentes. A inclusão das crianças com deficiência, nosso objeto de estudo, na sociedade e nas escolas regulares, mostra o quanto é importante o processo de ensino-aprendizagem para esses alunos em seu desenvolvimento.

O convívio na escola regular traz muitos benefícios para criança com deficiência, e o principal é com relação a sua aprendizagem, tendo o professor papel essencial nessa situação. A disciplina de Artes tem contribuído para essa importante função da escola, tanto para a criança com deficiência ou para a que não a tem. Para conseguir representar, construir ou reproduzir é necessário que o homem tenha capacidade para memorizar, criar e também iniciativa. Por meio da Arte, o homem relaciona-se consigo mesmo e com o mundo ao seu redor. Essa relação acontece por sua capacidade de perceber, analisar, identificar e realizar. A Arte, como linguagem, interpreta e representa o mundo como uma forma privilegiada nos processos de representação humana, pois se constitui como um instrumento de suma importância no desenvolvimento da consciência, por propiciar ao ser humano o contato consigo e com os seus no universo. Sendo assim, a Arte relaciona-se ao modo como os indivíduos entendem o contexto em que estão inseridos e também com o seu entorno (BUORO, 1996).

No processo de ensino aprendizagem do aluno com deficiência, a Arte tem função importante para sua formação. É por meio da disciplina de Artes que o aluno pode vir a se tornar mais crítico, criativo e perceptivo, podendo transformar a sociedade em que vive. A Arte propicia ao aluno um contato maior com suas vontades, atitudes e vivências, tornando-o mais expressivo e comunicativo. Quando se expressa por meio da Arte, o aluno manifesta “seus desejos, seus sentimentos e expõe sua personalidade. Livre de julgamentos, seu subconsciente encontra espaço para se conhecer, relacionar, crescer dentro de um contexto que o antecede e norteia sua conduta” (BUORO, 1996, p. 33).

Em seus trabalhos de Artes, o aluno consegue mostrar seu eu interno e externo em seus estudos. Isso pode acontecer de forma afetiva, em que o aluno com deficiência expõe seus sentimentos, ou fatos que observa em seu dia a dia, como também a interação entre essas duas formas. Ele irá representar seu mundo interno, demonstrando seus sentimentos, desejos e

emoções e o mundo externo por meio de suas vivências e os fatos do seu cotidiano. Portanto, na disciplina de Artes é possível compreender melhor os alunos com deficiência.

O professor passa a ter mais essa importante função junto ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Ele deve instigar no aluno com deficiência a vontade de pensar e fazer, explorando sua criatividade. Como o desenho é considerado uma linguagem, a partir dele o aluno coloca para fora seus sentimentos e conhecimentos e por meio das atividades de Artes, o aluno é estimulado quanto as suas habilidades e dificuldades como memória, coordenação motora, entre outras, além de ser uma terapia para todos.

Os trabalhos artísticos realizados nas salas inclusivas são de suma importância para formação pessoal, além do desenvolvimento das potencialidades e também uma preparação para o convívio social. No ensino da disciplina de Artes, os trabalhos devem ser realizados de forma construtiva, em que todos possam participar. O professor é o responsável por estimular e atender seus alunos de acordo com suas necessidades educativas. Porém, um detalhe que não deve ser esquecido é que esse trabalho tem que ser em conjunto com toda comunidade escolar. O professor de Artes, sozinho, não consegue atingir todos os seus objetivos se não tiver apoio da escola, principalmente com relação à disciplina do aluno.

O ensino das Artes proporciona ao aluno uma nova forma de conexão com o outro e consigo mesmo. Por meio dela, o professor consegue estimular no aluno a se comunicar, a se relacionar consigo e com o outro, percepção, memorização, compreensão, organização, expressão de sentimentos, criatividade, imaginação. A inclusão traz inúmeros benefícios, não só para os alunos com deficiência, e sim para todos, pois é na escola que a criança entra em contato com outras culturas e vivências. A socialização das crianças com deficiência é muito importante para o seu desenvolvimento como parte da sociedade.

Na escola, a disciplina de Artes tem importante papel ao contribuir na socialização desses alunos, pois ela abre espaço para as crianças com deficiências poderem ser elas mesmas, sem medos, sem parâmetros. Num ambiente preparado e acolhedor, elas podem trabalhar sem receio de serem rotuladas, detalhe esse essencial para sua aprendizagem. Por meio das Artes, o professor consegue trabalhar os cinco sentidos de seus alunos, a partir de técnicas variadas como as que Reily sugere: pintura, recorte, colagem, desenho, texturas, bonecos, modelagem, etc.

O aluno com deficiência, por intermédio do ensino das Artes, passa a se conhecer melhor, compreende suas dificuldades e busca superá-las ao perceber-se errante como todos à sua volta. Quando o aluno com necessidades educativas especiais consegue expor seus medos,

sentimentos, emoções e sonhos, já é um passo na construção de sua história, ou seja, com pequenos e significativos passos, ele vai trabalhando e recuperando sua autoestima.

Falando assim, até parece fácil fazer uma escola inclusiva, porém não é. Por intermédio dos relatos dos professores, obtidos durante a pesquisa, foi possível perceber que a Arte oferece uma diversidade imensa de possibilidades de trabalho. Para isso, é necessária a formação continuada para que o professor renove seu aparato de trabalho constantemente, assim como aprender também novas estratégias de trabalho com as crianças com deficiência. Reily ressalta muito a questão da formação continuada, porque só assim os professores estarão preparados para atender suas salas cada vez mais heterogêneas. A inclusão é um grande desafio e por causa disso, todos nós temos de mudar nossas antigas concepções de ver o mundo. Por meio dela, temos a oportunidade de conviver com pessoas que são diferentes de nós e que também pensam diferente.

Com a inclusão, o aluno tem a possibilidade de aprender de diferentes formas, facilitando seu aprendizado, assim como aprende a conviver com seus colegas, trocando experiências, inclusive sobre o modo de se relacionar. Dessa forma, a escola tem o importante papel de auxiliar seu aluno quanto ao aprendizado e convivência social, mostrando a eles, os caminhos para um bom relacionamento em sociedade. Vivemos em um mundo onde convivemos com inúmeras e diferentes pessoas, portanto, são diversas opiniões, atitudes, comportamentos, entre outros. Devemos aprender que nenhum ser humano é melhor ou mais importante, e que devemos respeitar os outros para que possamos ser respeitados. Acreditamos que a disciplina de Artes tem um papel importante dentro da escola, e para que possamos alcançar esse ideal, há que se ter respeito em qualquer ambiente.

REFERÊNCIAS

ACADEMIAMMA. Wixsite. Disponível em: <http://academiamma.wixsite.com/amma/cultura?lightbox=image_s4s>. Acesso em: 14 out. 2018.

AGÊNCIA BRASIL EBC. Cultura notícia. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2016-06/exposicao-com-obras-do-bispo-do-rosario-integra-programa-cultural-da>>. Acesso em: 14 out. 2018.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENT DISABILITIES - AAIDD –. Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports. Published by AAIDD, 2010.

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2000.

AMIRALIAN, M.L.T.M. **Informando sobre deficiências**. Pesquisa realizada no Laboratório Interunidades para o Estudo das Deficiências (LIDE), IPUSP, 2001.

ARAÚJO, L. A. D. **Proteção Constitucional das Pessoas Portadoras de Deficiência**. 3. ed. Coordenadoria Nacional para Integração das Pessoas Portadora de Deficiência. Brasília, DF, 2003.

ATAACK, S. M. **Atividades artísticas para deficientes**. Tradução Thaís Helena F. Santos. Campinas: Papirus, 1995.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação: conflitos/acertos**. 3. ed. São Paulo: Max Limonad 1988.

BAVCAR, E. Memórias do Brasil. In: TESSLER, E.; BANDEIRA, J. (Org.). **Memórias do Brasil**. Trad. P. Neves, E. Sousa, E. Tessler. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

BEVERANÇO, R. B. **Diferença entre deficiência mental e doença mental e a atuação do Ministério Público**. 2014. Disponível em: www.ppd.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=343. Acesso em: 28 set. 2016.

BISPO DO ROSÁRIO, A. **Manto da Apresentação**. Tecido e linha. 118. 5 x 141 x 20 cm. Disponível em: <http://www.proa.org/exhibicoes/pasadas/inconsciente/salas/bispo_1.html>. Acesso em: 26 nov. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. 1ª a 4ª série. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/pcn-esp.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de**

alunos com deficiência física/neuro-motora. 2. ed. SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 36 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2010. 72 p.

_____. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 28 set. 2016.

_____. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016.

_____. **Decreto nº 842 de 28 de dezembro de 1972**. Dispõe sobre alocação de recursos do Código 21.04 - Serviços em Regime de Programação Especial, do Orçamento-Programa Anual para 1973. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/13342551/decreto-n-842-de-28-de-dezembro-de-1972-de-sao-paulo>>. Acesso em: 28 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 set. 2016.

_____. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **Direitos do Cidadão**. Vol. II, 2003. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/direitos-humanos/cartilha-direitos-do-cidadao-volume-ii>>. Acesso em: 28 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parecer e Resolução Normativos sobre Educação Especial**. CNE/CEB Nº17/2001. Aprovado em 3 de julho, 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 28 set. 2016.

BUENO, R. P. P. **A Arte na Diferença**: um estudo da relação arte/conhecimento do deficiente mental. 189p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba-SP, 2002.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999a.

BUORO, A. B. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 1996.

CAMPOS, R. H.F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados**. V.17 nº49, 209-231. São Paulo set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300013>. Acesso em: 18 nov. 2016.

CARDOSO, M. da S. Aspectos Históricos da Educação Especial: Da Exclusão à Inclusão - Um Longa Caminhada. In.: STOBAUS, D. C. (et al). **Educação especial em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2004.

CARTA CAPITAL. Carta Educação. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/aulas/frida-ka-hlo-alem-da-superficie/>>. Acesso em 14.out.2018.

CARVALHO, R. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: XVA, 1997.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CASTRO, E.D. **Atividades artísticas e terapia ocupacional**: construção de linguagens e inclusão social. 189f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

CERVELLINI, N.H. **A musicalidade do surdo**: representação e estigma. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

CHANDRA, S. [**Dançarina clássica indiana**]. 2014. Disponível em: <<https://whatshappbangalore.files.wordpress.com/2014/07/anuradha-vikranth-1.jpg>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

COLL, C. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1987.

CONVENÇÃO DA GUATEMALA. **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência de 28 de maio de 1999**. Dispõe sobre a prática da discriminação. Disponível em: <<http://www.escoladegente.org.br/legislacaoIntegra.php?id=28>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto Editora: Porto – Portugal, 1997.

CUNHA, B. B. B. **Classes de Educação Especial**: para deficientes mentais? 367p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo. 1989.

CRUZ, S.B. **A teoria da modificabilidade cognitiva estrutural de Feuerstein.** Aplicação do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) em estudantes da 3ª série de escola do ensino médio. 2007, 359 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: Corde, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; FERREIRA, J. M. **Educação Especial e Inclusão Escolar: Políticas, Saberes e Práticas.** Série: Material v. 1. 2012.

DORÉ, R. WAGNER, S.; BRUNET, J. A integração escolar: os principais conceitos, os desafios e os fatores de sucesso no secundário. In: MANTOAN, M.T.E. et.al. **A integração de pessoas com deficiência.** São Paulo: Mennon, 1997.

EID, K. **A representação da imagem corporal do deficiente físico por meio de desenho da figura humana.** 85p. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2003.

ERTEL, C.; BRUSTOLIN, A. T. D. **Inclusão e o ensino da Arte na Educação Infantil.** Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. 2011. Disponível em: <https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/1572.pdf>. Acesso em: 26 out. 2016.

FARIAS, R. S. Educação, arte e inclusão na perspectiva montessoriana. **Revista Educação, artes e inclusão.** V.11, nº 2, p. 29-47, Florianópolis – SC. 2015.

FERNANDES, E.M.; REDIG, A.G.; SILVA, E.A.; FEIJÓ, G.O.; SOUZA, J.G. A arte como espaço para promoção de uma escola inclusiva: momentos de ressignificação no cotidiano de salas de aula. In: CHACON, M. C.M. (Org.). **Qualidade de vida para as pessoas com necessidades especiais** – coletânea de textos da IX Jornada de Educação Especial. Marília: FFC/Unesp, 2008. CD-ROM. ISBN 978-85-60810-09-3

FERES, J.S.M. Alunos com dificuldades de aprendizagem na escola de música de Jundiá. In: SILVEIRA, T. R. D.; DENARI, F. E; KUBO, O. M. **Temas em Educação Especial.** São Carlos: UFSCar, 1993. p.143 – 152.

FERREIRA, E. **O corpo, movimento, deficiência:** as formas do discurso da/na cadeira de rodas e seus processos de significação. 232p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação Física. Universidade Federal de Campinas-SP. São Paulo, 2003.

FERREIRA, P. R. de P. Avaliar: um ato que exige mudança. **AMAE Educando**, p. 3-5, abr. 1992.

FONTES, M. L. A. **Um outro corpo em cena:** a deficiência física sob a lógica do espetáculo. 119 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporâneas). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1999.

FRANCISQUETTI, A.A. **Arte Medicina.** São Paulo: LMP, 2005.

FREITAS, N. K.; PEREIRA, J. de A. Necessidades educativas especiais, arte, educação e inclusão. **Revista E-Curriculum**. São Paulo, v. 2, n. 2, jun. 2007. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3185/2107>>. Acesso em: 26 out. 2016.

FREITAS, N. K.; TEIXEIRA, R. M. de M. O ensino da arte como um tecido inclusivo na escola contemporânea. **Revista Científica da FAP**, Curitiba, v. 07, p. 251-265. jan./jun. 2011. Disponível em: < <http://goo.gl/9awUEv>>. Acesso em: 26 out. 2016.

FUSARI, M. F. de R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.
GLAT, R. Integração dos portadores de deficiências: uma questão psicossocial. **Temas em Psicologia**, v.2, p.89-94, 1995.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? Revista **Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, ano 8. n. 20, p. 26-8, 1998.

GODOY, M.F.R. **Educação artística para deficientes auditivos**: uma leitura a partir da visão dos professores. 220f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

GONZAGA, M. de F. L. **A informática como suporte no ensino da arte**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, 1999.

GRANDIN, T. **Thinking in pictures and other reports from my life with autism**. Nova York: Vintage Books/ Random House, 1995.

GRIPP, R. E. Um Teatro novo. In: ANDRÉ, A. (Org.) **Caderno de textos 3**: Educação, Artes, Inclusão. Vol.1, n° 1. Rio de Janeiro: Funarte, 2002, p.77-86. Disponível em: <<http://www.funarte.gov.br/vsa/download/down03/Caderno%20de%20TEXTOS%203.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

GROSS, L. **Arte e inclusão**: o ensino da arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II. Tese (Doutorado em Educação). 190p. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro-RJ. 2015.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação da pessoa com deficiência mental no Brasil**. Campinas, SP: Editores Associados, 1992.

JURDI, A. P. S. **O processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**: atuação do terapeuta ocupacional. 152p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004. Disponível em: <<https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download?caminho=/upload/cms/revista/sumarios/686.pdf&arquivo=sumario9.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016.

KOHATSU, L. N. **Do lado de fora da escola especial**: histórias vividas no bairro e contadas por ex-alunos por meio do vídeo. 2005, 305 p. Tese de Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo-USP, 2005.

_____, L.N. **Estudo sobre a expressão de alunos e ex-alunos de uma escola especial através da fotografia**. 1999. 294f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

LIMA, T.C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

LISBOA, A. F. [Aleijadinho]. **Profeta Habacuque**, em frente ao Santuário de Bom Jesus de Matosinho. Congonhas, Minas Gerais. Disponível em: <<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/6b/HabacucProfeta.jpg>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte**: um guia para os pais. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LOPES, A. E. **Olhares compartilhados**: o ato fotográfico como experiência alteritária e dialógica. 2004, 250 p. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ. 2004.

LOPES, A.E.R.C. et. al. Tenho medo de que? Projeto Interdisciplinar das Oficinas de Dança e Artes Visuais do IHA. In: LOPES, A.E.R.C. (Org.). **Diversidade na arte**. Rio de Janeiro: SME, 2008. v. 1, p. 1-112.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACGREGOR, J. **The Discovery of the art of the insane**. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1989.

MANTOAN, M. T. E. “**Ser ou estar**: eis a questão”. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

_____; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Orgs.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos São Paulo: Sumus, 2006.

_____. Contribuições da pesquisa e desenvolvimento de aplicações para o ensino inclusivo de deficientes mentais. In: **A Integração da Pessoa com Deficiência**. São Paulo: Memmon, 1997.

MARCHESI, A.; MARTIN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizado escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E.G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.** 1995, 387f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MENDONÇA, J. L. S. et al. Muito além da comunicação: A dramatização na ausência da oralidade – projeto clínico em sala de educação infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA II – ISAAC, Brasil. 2007, Campinas- **Anais de resumos e trabalhos completos.** Campinas, SP: Gráfica Central da Unicamp, 2007. CD-ROM.

MENDONÇA, S. **O papel das artes visuais no processo de inclusão de alunos com NEE.** 2014, 163 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, Portugal, 2014.

MICHELETTO, F.S.M. **Ensino de arte para alunos com deficiência:** relato dos professores. 2009, 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Marília, SP, 2009.

MIRANDA, A. A. B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental.** 2003, 245f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP, 2003.

MIRANDA, W. de O. **A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos.** 2007, 147 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre, 2007.

MORAES, M. C. de. **Mediação pedagógica, inserção escolar de alunos com deficiência mental e arte:** um olhar sobre o projeto espaço criativo. 2007, 153p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Uberlândia, UFU. Uberlândia, 2007.

MURAY'S, N. Frida Kahlo, **Frida on white bench**, 1939. Disponível em: <http://67.media.tumblr.com/tumblr_m31b6y75q11qzl85ko1_r3_500.jpg>. Acesso em: 28 nov. 2016.

OLIVEIRA, U. T. **A importância da arte na inclusão escolar e no desenvolvimento de pessoas com necessidades educativas especiais – deficiência intelectual.** 2012, 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES. 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/jspui/handle/10/2314?mode=simple>>. Acesso em: 02 dez. 2016.

ORMELEZI, E. M.; CORSI, M. G.; GASPARETTO, M. E. R. F. O que o educador (pais e professores) precisa saber sobre a visão subnormal. In: MASINI, E. F. S.; GASPARETTO, M. E. R. F. **Visão Subnormal:** um enfoque educacional. São Paulo: Vetor, 2007.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná **Diretrizes Curriculares de Arte e Artes para a Educação Básica.** Curitiba, 2006.

PÉREZ-RAMOS, A. **Diagnóstico psicológico:** implicações psicossociais na área do retardo mental. São Paulo: Cortez, 1982.

PLETSCH, M.D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas.** 2009, 257f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/7407167-Repensando-a-inclusao-escolar-de-pessoas-com-deficiencia-mental-diretrizes-politicas-curriculo-e-praticas-pedagogicas.html>>. Acesso em: 02 dez. 2016.

REILY, L. H. **Atividades de artes plásticas na escola.** São Paulo: Pioneira, 1993.

_____. **Armazém de imagens:** ensaio sobre a produção artística de pessoas com deficiência. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____. **Escola Inclusiva, linguagem e mediação.** Campinas, SP: Papyrus, 2014.

_____. **Atividades de artes plásticas na escola.** São Paulo, SP: Pioneira, 2000.

_____. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. **Cad. CEDES,** Campinas, SP, v.. 30, n. 80, p. 84-102, jan.-abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000100007>. Acesso em: 28 nov. 2016.

_____. **Armazém de imagens:** estudo de caso de jovem artista portador de deficiência múltipla. 255f. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994. Disponível em: <<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000038/00003850.Miriam%20pdf.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2016.

REYES, S. Para além da fonoaudiologia: a cor e a emoção da linguagem. In: CIORNAI, S. (Org.) **Percursos em arteterapia e educação.** São Paulo: Summus, 2005.

RHODEN, P. K. e GOUVÊA, S. F. Parecer CNE/CEB 17/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDAN, J.R. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais,** ano I – n. I, jul. 2009. Disponível em: < <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

SASSAKI, R.K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: XVA, 1997.

SANT'ANNA. **Caderno de educação especial.** Universidade Federal de Santa Maria. Centro de educação/Departamento de educação Especial/Laboratório de pesquisa e Documentação. v.2, nº18. Santa Maria: LAPEDOC, 2001.

SANTOS, B.S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** Palestra proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro, 1995.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Educação artística nas classes de deficientes mentais**. São Paulo, SE/CENP, 1987. Disponível em: <<http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/sitebox/arquivos/documentos/275.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2016.

_____. FAPESP – Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo. **Lúcia Helena Reily** [currículo]. 2016. Disponível em: <<http://www.fapesp.br/>>. Acesso em: 27 set. 2016.

SCHLICHTA, C. A. B. D.; BRAGA, J. C.; MADALOSSO, J. D. Mediação de artes para espaços escolares e museológicos como forma de inclusão. **Revista Educação, artes e inclusão**. V.11, nº 1. Florianópolis-SC, 2015.

SELLA, K.R., MOTTA, C. D. Comunicando emoções: A relação arte – comunicação alternativa na expressão do sujeito. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA, II, 2007. **Anais...** Brasil. Campinas, SP, ISAAC. 2007.

SEMEGHINI, I. A escola inclusiva investe nas potencialidades do aluno: tópicos para reflexão com a comunidade. In: BAUMEL, R. C. R. de C., SEMEGHINI, I. (Orgs.). **Integrar/Incluir: desafio para a escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998.

SIMÒ, C. H. **O estado da arte das teses acadêmicas que abordam arte e inclusão: um recorte de 1998 a 2008 no Brasil**. 2010, 181f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

SOUZA, A.M.C. et al. **Caminhos da Inclusão**. Goiânia: Editora Kelps, 2008.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

THEHINDU. Features. Disponível em: <<https://www.thehindu.com/features/metroplus/radio-and-tv/my-life-is-a-message-sudha-chandran/article7814668.ece>>. Acesso em: 14 out. 2018.

TOJAL, A.P.F. **Museu de arte e seu público especial**. 1999, 191f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.arteinclusao.com.br/resources/publicacoes/Dissertacao_com_ilustracao.pdf>. Acesso em: 02 out. 2016.

TOLOCKA, R.E. **Estabilidade motora de pessoas portadoras de Síndrome de Down, em tarefas de desenho**. 2003, 190 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas-SP. Campinas-SP, 2003.

VAN GOGH, V. **Café terrace at night**, 1888. Óleo sobre tela, 80.7 cm × 65.3 cm, Kröller-Müller Museum, Otterlo. Disponível em: <<http://www.just-kiss.com/media/catalog/product/cache/2/image/9df78eab33525d08d6e5fb8d27136e95/f/-/f-4-420-vincent-van-gogh-terrasse-de-cafe-la-nuit.jpg>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

VYGOTSKY, L.S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Akal, 2003.

WIKIMEDIA. Wikipedia. Disponível em: <<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/6b/HabacucProfeta.jpg>>. Acesso em: 14 out. 2018.