

**CRISTIANE HIGUERAS SIMÓ**

**O ESTADO DA ARTE DAS TESES ACADÊMICAS QUE ABORDAM  
ARTE E INCLUSÃO. UM RECORTE DE 1998 A 2008 NO BRASIL.**

**FLORIANÓPOLIS – SC**

**2010**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC**

**CENTRO DE ARTES - CEART**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS**

**CRISTIANE HIGUERAS SIMÓ**

**O ESTADO DA ARTE DAS TESES ACADÊMICAS QUE  
ABORDAM ARTE E INCLUSÃO. UM RECORTE DE 1998 A 2008  
NO BRASIL.**

Dissertação de Mestrado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do CEART/UDESC, para a obtenção de título de Mestre em Artes Visuais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

**FLORIANÓPOLIS – SC**

**2010**

**CRISTIANE HIGUERAS SIMÓ**

**O ESTADO DA ARTE DAS TESES ACADÊMICAS QUE  
ABORDAM ARTE E INCLUSÃO. UM RECORTE DE 1998 A 2008  
NO BRASIL.**

Dissertação de Mestrado elaborada junto ao programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do CEART/UDESC, para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais, na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais.

**Banca Examinadora:**

Orientadora: \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (CEART/UDESC)

Membro: \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia Helena Reily (UNICAMP)

Membro: \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neli Klix Freitas (CEART/UDESC)

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, pela compreensão, pelo companheirismo, pelos ensinamentos e por toda sua dedicação em me auxiliar.

Aos professores do PPGAV-CEART, pelas contribuições e trocas de conhecimentos e experiências.

À Secretaria do PPGAV-CEART, em especial a Márcia, que me auxiliou nos documentos necessários para o andamento da pesquisa.

À biblioteca da UDESC, em especial a Iraci e a Zuleide, que me ajudaram na difícil tarefa de conseguir as teses de doutorado nas diversas bibliotecas das Universidades brasileiras.

Às minhas colegas mestrandas, em especial a Adriane, a Liane, a Nanny, a Mari, a Sandra, a Diele e a Janine, que acompanharam um momento importante da minha vida, mostrando-me carinho e compreensão.

Ao meu marido, Rodrigo por todo o seu apoio, incentivo, força, opinião e compreensão por minhas ausências.

À minha pequena, querida filha, que apesar de não compreender a importância dessa pesquisa em minha vida, mostrou-se paciente, estando satisfeita, muitas vezes, apenas com minha presença ao seu lado.

Aos meus pais, por sempre acreditarem na minha capacidade e persistência, ajudando-me com todos os seus esforços.

Aos meus irmãos, que apesar de estarem distantes, estão próximos do meu coração, torcendo sempre por minhas vitórias.

À minha sogra, Suely, pela ajuda e carinho, estando próxima nas horas que mais precisei.

Agradeço a Deus e a todas as pessoas que fazem parte da minha história e que de alguma forma contribuíram com a elaboração e conclusão da presente pesquisa.

## RESUMO

A pesquisa tem como foco realizar 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. Assim a dissertação 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. Desta forma definimos como problema de pesquisa a indagação: *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?* A realização da dissertação teve como metodologia o estudo Qualitativo. A coleta de dados foi realizada pelo procedimento de análise documental. Esse procedimento tem como finalidade, a identificação e a análise das teses de doutorado consideradas nesse caso como documentos. Os instrumentos utilizados para o acesso às teses de doutorado foram os Bancos de Dados da CAPES e de bibliotecas virtuais como Domínio Público, SibiNet – Rede de Serviço Sibi/USP, o IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, o banco de dados da Biblioteca Virtual da USP e o INEP– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 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, utilizam 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.

Foram averiguadas, com a pesquisa, algumas categorias que emergiram com a leitura das teses e assim resultados expressivos puderam ser constatados. Entre eles a escassez de teses de doutorado que abordam a temática, o foco das pesquisas que abrangem em sua maioria apenas as pessoas com deficiências, a necessidade de recursos específicos que visam atender às especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, o desacordo entre os termos utilizados para fazer referência às pessoas com necessidades educacionais especiais, a desqualificação de professores que

trabalham com o público que apresenta deficiência, assim como a utilização da arte pelos autores das teses.

Elaborar uma pesquisa bibliográfica que reúna o que se tem pesquisado na área pode ser um primeiro passo para que se possam perceber os caminhos que a educação inclusiva juntamente com a arte-educação têm tomado.

**Palavras-Chave:** Arte-Educação. Necessidades Educacionais Especiais. Teses de Doutorado.

## ABSTRACT

The research has as focus to carry out a mapping of doctorate dissertation that tackle the subjects of the art-education and the inclusion of people with special educational needs in the scope of the special education and/or inclusive education. Thus the dissertation investigates the state of the art of the academic works on the subject and discloses what the doctorate theses say on the topic in question. In such a way we define as research problem the investigation: How it is characterized the state of the art of doctorate dissertation from 1998 to 2008 approaching the art-education for people with special educational needs resulting in an interface in between the areas of Art-Education, Inclusive Education and/or Special Education? The execution of the dissertation had the Qualitative study as methodology . The data collection was done through the procedure of documentary analysis. This procedure has as purpose, the identification and the analysis of the doctorate dissertation considered in this case as documents. The instruments used to access the doctorate dissertation had been the Databases of CAPES and virtual library as Public Domain, SibiNet - Net of Sibi/USP Service, the IBICT - Brazilian Institute of Information in Science and Technology, the database of the Virtual Library of the USP and the INEP- National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira. By the mapping of the doctorate dissertation, was confirmed that the seven productions had been elaborated in different areas of knowledge, therefore although all tackle the art-education in an interface with the inclusive education and/or special education, they use different theoretical references. Another distinction is that they approach the art with differentiated focus, that is, some theses values the art as language and as an area of knowledge with its particular contents displaying its specificities. Meanwhile others value the art as a facilitator field for the social inclusion, the art as resource to achieve other ends. It's been revealed by the research, some categories that had emerged with the reading of the doctorate dissertation and thus expressive results have been evidenced. Among them the lack of doctorate dissertation approaching the subject, the focus of the researches that approach only those with deficiencies, the necessity of specific resources that try to take care of the specificities of students with special educational needs in the regular range of education, the disagreement between the terms used to refer to people with educational special needs, the disqualification of teachers who work with the public that presents deficiency, as well as the use of the art by the authors of the doctorate dissertation.

To elaborate a bibliographical research that unifies what has been researched in the area can be a first step to understand the ways that both the inclusive education and the art-education has taken together.

**KeyWords:** Art-Education. Special Educational Needs. Doctorate Dissertation.

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 - AS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA ARTE-EDUCAÇÃO .</b>	<b>25</b>
1.1 Situando o Campo da Arte .....	26
1.2 Arte e Inclusão.....	31
<b>CAPÍTULO 2 - AS TESES DE DOUTORADO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO ....</b>	<b>37</b>
2.1 Sobre as Teses .....	38
2.2 Análise dos resumos e Teses completas .....	44
2.3 Produções que não entraram no mapeamento .....	49
<b>CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO E INCLUSÃO.....</b>	<b>52</b>
3.1 Um Olhar Sobre o Sistema Educacional Inclusivo. ....	53
3.2 O Que Dizem as Teses de Doutorado Sobre a Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. ....	61
<b>CAPÍTULO 4 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>74</b>
4.1 Formação de Professores: Um contexto .....	76
4.2 O Que Dizem as Teses de Doutorado Sobre a Formação do Professor de Arte e de Educação Especial .....	81
<b>CAPÍTULO 5 – ARTE E CONHECIMENTO HUMANO.....</b>	<b>87</b>
5.1..Alguns Aspectos sobre o Conhecimento Humano.. ....	88
5.2 O Que Dizem as Teses de Doutorado Sobre a Relação da Arte com a Construção do Conhecimento Humano.....	95

<b>CAPÍTULO 6 - O QUE DIZEM AS TESES DE DOUTORADO SOBRE ARTE E INCLUSÃO .....</b>	<b>106</b>
6.1 Considerações Sobre a Arte-Educação.....	107
6.2 O Que Dizem as Teses de Doutorado Sobre Arte-Educação.....	113
<b>CAPÍTULO 7 - O QUE DIZEM AS TESES DE DOUTORADO QUE TRABALHAM A ARTE COMO LINGUAGEM .....</b>	<b>128</b>
7.1 Arte como Linguagem.....	130
7.2 Ensino de Arte para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais ..	134
7.3 Experiências e Metodologias Didáticas em Arte.....	142
7.4 Contribuições das Teses de Doutorado para a área de Arte e Inclusão.....	148
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>152</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>166</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>177</b>

# INTRODUÇÃO

A área de Arte tem-se preocupado com o tema que vem sendo explorado sobre a inclusão social de pessoas com necessidades educacionais especiais quando se trata do âmbito escolar. Ressaltamos que o termo *Necessidades Educacionais Especiais* abrange a população deficiente, mas não se restringe somente a ela. Percebemos os esforços de alguns profissionais da educação, de fazer com que as escolas se tornem efetivamente inclusivas, pois devem seguir os princípios da inclusão, reformulando materiais, práticas pedagógicas e espaços físicos para incluir nas salas de aula todos os educandos (todos com o direito a escolarização) sejam eles com necessidades educacionais especiais ou não.

Nas práticas educativas, alguns arte-educadores têm reformulado suas ações para socializar e construir conhecimentos com todos os educandos em suas salas de aula. Segundo Richter (2009), as questões levantadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre pluralidade cultural valorizando-se a Educação para Todos de 1990 impulsionaram os professores e professoras de arte a organizar conteúdos que enfoquem um ensino mais contemporâneo e intercultural. Richter (2009) explica que a interculturalidade no ensino da arte tem com objetivo possibilitar a educação inclusiva, valorizando assim, as individualidades pessoais e as especificidades culturais de todos os educandos de uma mesma sala de aula e que compõem da mesma forma a nossa sociedade. Nesta visão, a arte contemporânea e suas múltiplas estéticas têm a possibilidade de oferecer uma educação mais justa e com oportunidade para todos.

E como fazer com que estas práticas sejam socializadas para um maior número de profissionais da área? Será que as pesquisas científicas que trabalham a inclusão por meio da arte têm reconhecido uma efetiva inclusão? Será que elas têm trabalhado com a educação inclusiva ou a educação especial? As teses estão obtendo resultados favoráveis, isto é, as pesquisas estão verificando boas intervenções pedagógicas inclusivas nas aulas de Arte? Que caminhos elas têm apontado? É a partir destas indagações que definimos como objeto de estudo a 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?

Os termos definidos para a presente dissertação estão fundamentados em pesquisas da atualidade, entre eles o termo *arte-educação* que é citado por todos os

autores do último Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil – CONFAEB 2009. A *Educação Inclusiva* segundo GARCIA (2008) é a expressão utilizada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), que apresenta como ênfase os “serviços educacionais especializados”, sendo compreendida como face da política educacional no que se refere ao debate sobre inclusão na rede regular de ensino. Nesta pesquisa devemos abordar igualmente a *Educação Especial*, pois algumas teses tratam deste tipo de ensino, sendo ele considerado uma modalidade de ensino especializado (fora da rede regular do ensino) para pessoas com deficiências sensoriais e mentais.

A partir do objeto de estudo proposto, percebemos a necessidade e a relevância de se realizar uma pesquisa que aborde as teses de doutorado sobre esta temática. Acreditamos que o estudo poderá servir de ponto de partida para diversos trabalhos acadêmicos que busquem investigar o tema do ensino de arte e da inclusão.

Sobre minha atuação profissional, dirigi um olhar mais atento à área de educação ao reiniciar minhas atividades estudantis no curso *Programa Especial de Formação de Docentes*, que teve início em abril de 2002 no Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. Formada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Paulista em 1998, sempre dei muita importância à área das Artes Visuais. No entanto foi no estágio do *Programa Especial de Formação de Docentes*, realizado em 2002 que surgiu o meu interesse no sentido da profissionalização a ser obtida na área da Educação e precisamente na área das Artes Visuais.

A partir da exigência do estágio, pude participar do projeto do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, em parceria com a Estação Especial da Lapa, sob a coordenação da professora Eliane Andreoli, que oferece oficinas educacionais para a comunidade e especificamente para pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. Tal acontecimento foi o fator primordial para o início da nova jornada, isto é, atuar na área da educação inclusiva mediante a linguagem das Artes Visuais.

Com a vivência do estágio, tive a oportunidade de realizar o trabalho de Iniciação Científica pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo sob orientação da Prof<sup>a</sup> Mestre Maria Aparecida Alcântara, com o tema *A Contribuição da Arte na Formação do Cidadão e na Inclusão Social de Pessoas com Síndrome de*

*Down* (SIMÓ, 2003). A pesquisa contribuiu para a ampliação da minha formação na área da educação inclusiva, abrindo novos caminhos de atuação.

Após três anos trabalhando com os artistas plásticos Paulo Pitombo e Telma Hartmann na área de Artes Visuais em escolas especializadas em educação especial, retornei à cidade de Florianópolis, onde já havia morado durante dois anos, a fim de continuar a minha atuação profissional.

Com a dificuldade encontrada em continuar atuando na área de interesse, necessitei aprofundar meus conhecimentos no campo do ensino das Artes Visuais, acreditando, com isso, que novos caminhos poderiam ser abertos no âmbito da inclusão e ensino da arte.

Em 2008 fui aprovada para o desenvolvimento da Dissertação de Mestrado na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC/CEART na linha de pesquisa *Ensino das Artes Visuais*, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, e é nessa trajetória que situo a experiência que apresento nesta dissertação.

A presente pesquisa é um mapeamento das teses de doutorado produzidas nos últimos dez anos que articulam os temas da Educação Inclusiva e/ou Educação Especial com o da Arte-Educação. Inicialmente o interesse se restringia apenas à Educação Inclusiva, por ser a política educacional em vigor no Brasil. No entanto ao realizar o mapeamento dos resumos, verificamos que a maioria das teses tratam de Educação Especial. É a partir dessa situação, do uso dos dois termos pelos autores, que abordaremos ambos.

O critério do período para a pesquisa foi definido a partir da leitura dos trabalhos acadêmicos que abordam o estado da arte da área de educação. As pesquisas estão relacionadas em *Referencial Teórico* da presente dissertação, sendo possível perceber que o período de dez anos é usualmente utilizado neste tipo de pesquisa. Outro fator relevante é levantar teses de doutorado que podem ter como referencial teórico os pressupostos definidos na Declaração de Salamanca de 1994 e as novas políticas inclusivas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

O mapeamento bibliográfico teve início a partir do levantamento de trabalhos acadêmicos, sendo eles tanto teses de doutorado como dissertações de mestrado, que tratam desta temática, encontrados estritamente no Banco de Teses da CAPES. A decisão de ter feito o levantamento inicial apenas pela CAPES teve como objetivo

mostrar a acessibilidade dos trabalhos publicados, estando descrito em Simó e Fonseca (2008). Pudemos perceber com isso que nem todos os pesquisadores autorizam o depósito de suas pesquisas no Banco de Teses da CAPES, ou mesmo que as palavras-chave não abordam o tema central da pesquisa e sim repetem o título do trabalho.

Paralelamente à dificuldade de encontrar as teses de doutorado, recebemos uma lista organizada por Lúcia Reily e que posteriormente foi analisada pela autora em Reily (2009) de pesquisas brasileiras sobre arte e deficiência que articulam os temas arte e inclusão. Após a análise desta lista e com algumas teses já levantadas pelo banco da CAPES, definimos como foco de trabalho apenas teses de doutorado. O que chamou a atenção nesta fase foi perceber um grande número de dissertações de mestrado que tratam de arte-educação para pessoas com necessidades educacionais especiais e um pequeno número de teses de doutorado. Talvez um dos fatores para essa escassez seja que uma tese de doutorado leva em torno de quatro anos para ser realizada, devendo-se contar ainda o tempo para publicação. Outro fato ponderado é o pequeno número de programas de doutoramento que tem como linha de investigação a Educação Especial e/ou Educação Inclusiva. Na área de arte essa interlocução entre arte-educação e inclusão é menor ainda.

A partir disso, o mapeamento exigiu uma busca exaustiva em diversos bancos de dados e bibliotecas virtuais, como o Domínio Público, o SibiNet – Rede de Serviço Sibi/USP, o IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, o banco de dados da Biblioteca Virtual da USP e o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

A forma de busca das teses ocorreu por palavras-chave relacionadas tanto ao assunto quanto ao título. As palavras-chave escolhidas tiveram diversas variações como, *arte e deficiência*, *artes visuais e cegueira*, *artes plásticas e necessidades especiais*, etc. Tais variações foram necessárias para que a busca fosse a mais detalhada possível.

O mapeamento bibliográfico resultou em sete teses de doutorado defendidas entre os anos de 1998 e 2008 que articulam os temas de arte-educação, educação inclusiva e ou/ educação especial. Vale informar que no momento da elaboração do presente trabalho foi encontrada uma tese através do banco de dados da CAPES de Ana Regina Souza Campello com o título: ASPECTOS DA VISUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS, defendida em 01/06/2008 na Universidade Federal de

Santa Catarina na área de Educação. Essa pesquisa passou a constar do banco de dados da CAPES quando a presente dissertação já estava na fase da Qualificação, razão pela qual optou-se por não fazê-la entrar no mapeamento.

Foram encontradas mais duas teses anteriores a esse período, uma pesquisa de livre docência, uma tese da área de terapia ocupacional que aborda arte e saúde mental e uma tese que aborda a cegueira causada pelo excesso de imagens. Esses trabalhos não constarão como teses analisadas, mas contribuirão como leitura bibliográfica para a presente dissertação de mestrado e estão descritas no Capítulo dois.

A estrutura do trabalho está organizada a partir da análise de categorias que emergiram com a leitura completa das teses. As categorias estão dispostas em forma de capítulos e foram definidas a partir do que cada tese revelou, sendo elas: educação e inclusão, formação de professores, a relação da arte com a construção do conhecimento humano e arte-educação para pessoas com necessidades educacionais especiais. Mesmo os autores sendo de áreas distintas, alguns temas são igualmente explorados a partir da visão de cada autor, tornando possível assim delimitar algumas temáticas.

O objetivo é investigar o que dizem as teses de doutorado brasileiras sobre a arte-educação no campo da educação inclusiva e/ou educação especial a fim de caracterizar o estado da arte na área. Para isso foi necessário levantar as teses que articulam os temas da arte-educação e educação inclusiva e/ou educação especial entre os anos de 1998 a 2008 e averiguar as contribuições destes trabalhos para a formação de um campo articulado entre as duas áreas diagnosticando os caminhos que a arte-educação e a educação inclusiva e/ou especial estão percorrendo.

Em cada capítulo optamos por desenvolver a fundamentação teórica de acordo com a categoria levantada. O intuito é possibilitar uma leitura individual de cada capítulo, caso exista esta intenção por parte do leitor, e assim contribuir com uma base teórica que possibilite a análise dos dados.

Ao perceber que os autores tratam de temas coincidentes, decidimos criar uma introdução ao tema a partir de uma fundamentação teórica (mesmo que não seja abordada pelos autores das produções acadêmicas) que contribui para analisar os dados, e assim dispô-los, isto é, organizar as “falas” dos autores como uma conversa, ou um debate em uma “mesa redonda” entre as bases teóricas e as teses.

O primeiro capítulo enfoca considerações da área de Arte, situando esse campo no âmbito educacional e na sua relação com a educação inclusiva de pessoas com necessidades educacionais especiais.

O segundo capítulo apresenta o levantamento das teses de doutorado, explanando um breve resumo de cada produção a fim de situar o leitor a respeito do que trata cada pesquisa. Posteriormente é apresentado um estudo feito a partir dos resumos das teses, indicando, por meio de tabelas, as categorias encontradas. Este levantamento inicial tem como objetivo relatar as informações expostas nos resumos das produções científicas realizando uma comparação com as informações presentes nas teses completas. Neste mesmo capítulo são expostas as teses que não foram inseridas no estudo, mas que fazem parte do levantamento, sendo indicado o motivo por esta exclusão e um breve resumo de cada uma delas.

O terceiro capítulo traz algumas considerações sobre os conceitos de inclusão em vigor na política educacional brasileira a respeito da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais tendo como embasamento autores brasileiros como Sasaki (1997) e Patto (2008), e o espanhol Gonzáles (2007). Aqui será exposto o mapeamento das teses indicando o que cada produção expõe sobre esta temática.

O quarto capítulo apresenta o tema sobre a formação de professores da área de arte e de educação especial indicando a necessidade da profissionalização desses educadores assim como algumas problemáticas que envolvem esta área. Neste capítulo será levantado o que as teses dizem sobre este assunto.

O quinto capítulo indica alguns aspectos que envolvem a construção do conhecimento humano tendo como embasamento principalmente as idéias de Vygotsky. Ao se mapear o que as teses revelam sobre este tema, é feito um diálogo entre alguns pressupostos que envolvem o conhecimento humano no contato com o campo da arte.

O sexto capítulo dispõe os pressupostos que envolvem a arte-educação, isto é, os caminhos que o ensino da arte tem delineado no âmbito educacional formal e não-formal no contexto da educação inclusiva e/ou educação especial. São descritas as teorias de autores como de Viktor Lowenfeld, que tratam sobre a produção artística, continuando o assunto a partir do que revelam os autores das teses de doutorado sobre a temática.

O sétimo capítulo coloca a questão central da presente dissertação, o que se tem escrito, explorado e exposto nas teses de doutorado brasileiras no campo da arte-educação fazendo uma interface com a educação inclusiva e/ou educação especial. Este capítulo difere do anterior, por serem levantadas apenas as teses que abordam a arte como linguagem e como área de conhecimento com conteúdos próprios (e não arte sendo utilizada como recurso para apreensão de outro conhecimento) em uma interface com a educação inclusiva e/ou especial de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Ao final dos capítulos se estabelece as considerações finais sobre cada categoria levantada, isto é, sobre os temas indicados em cada capítulo com o intuito de oferecer ao leitor uma reflexão sobre os assuntos abordados nas teses de doutorado, apontando também novas perspectivas de pesquisa.

Durante todo mapeamento das teses houve o cuidado e respeito com as idéias expostas pelos autores, tentando ser o mais fiel possível em relação ao texto dos mesmos e assim levantar as categorias fundamentais que emergem das teses e que apresentam relevância para a área de arte-educação visando a uma educação mais democrática e qualitativa para todos os estudantes.

Acreditamos que o estudo da problemática apontada ampliará o olhar sobre o entrecruzamento dos temas da arte e da inclusão, sendo também significativo na minha trajetória de educadora que atua com crianças que apresentam deficiência na escola regular.

A realização da dissertação tem como metodologia, como caminho de orientação a ser seguido, o modelo de estudo Qualitativo, sendo como principal característica deste tipo de investigação, a metodologia descritiva. São estabelecidas estratégias e procedimentos que permitiram levar em consideração as experiências do ponto de vista do autor das teses.

A coleta de dados ocorre pelo procedimento de análise documental. Esse procedimento tem como finalidade a identificação, a verificação e a apreciação de documentos para determinado fim, no caso dessa dissertação são as teses de doutorado. Como defende Moreira (2005) na maioria das vezes ele é qualitativo, pois verifica o teor e o conteúdo do material selecionado para análise.

Para facilitar a busca inicial de informações nos resumos, um dos métodos desenvolvido foi a demarcação e fichamento. Este método utiliza cores para classificar as categorias encontradas. Ele foi apresentado por Moreira no texto

“Análise Documental como Método e como Técnica”, facilitando assim a visualização das categorias nos diferentes documentos. (MOREIRA, 2005).

A partir das temáticas encontradas nos documentos analisados, foram criadas categorias, como já dito anteriormente, e além de serem descritas e analisadas nos capítulos, algumas delas estão dispostas em tabelas a fim de se obter uma melhor visualização dos dados encontrados. Os instrumentos utilizados para o acesso às teses de doutorado foram os Bancos de Dados da CAPES e de bibliotecas virtuais, estas últimas já descritas no decorrer da Introdução.

Esta dissertação de mestrado apresenta como referencial teórico pesquisas que abordam o estado da arte do campo educacional, que será disposto a seguir na presente Introdução. Como estratégia de organização da base teórica, foi feito inicialmente um levantamento bibliográfico dos trabalhos que têm como foco analisar o estado da arte das pesquisas em educação e inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. Posteriormente, em cada capítulo está o referencial teórico para a discussão das questões que envolvem as temáticas abordadas na produção.

Com o tema Formação de Professores encontram-se:

Henrique Garcia Sobreira (2008) escreveu o livro “A Formação de Professores no Brasil: De 1996 a 2006”. Sobreira apresenta os resultados dos trabalhos de um grupo de pesquisa que se reuniu a fim de estudar as possibilidades de um currículo alternativo para a educação do professor. Para isso foi feito um estudo a partir de textos acadêmicos produzidos ao longo dos dez anos.

Célia Regina Vitalino (2008), nesta mesma temática apresentou o trabalho com o título “Diagnóstico das Necessidades de Preparação dos Professores de Cursos de Licenciatura para Incluir Estudantes com Necessidades Especiais e Formar Futuros Professores Aptos a Promover a Inclusão”. O estudo tem como finalidade analisar as instituições de ensino superior de nosso país a fim de verificar se estão propiciando a formação dos professores com vista à inclusão dos alunos com necessidades especiais educacionais, ou seja, se estão cumprindo sua responsabilidade em relação a essa questão.

Os dois últimos estudos encontrados que tratam do mapeamento de produção científica com a temática *formação de professores* são:

De Marli E. D. André (2006) com o título “O Que Dizem as Pesquisas sobre Formação de Professores? Um Estudo Comparativo da Produção Acadêmica de

1993 e 2003”, a autora faz um levantamento dos estudos que vêm sendo produzidos e sobre sua efetiva contribuição à área.

O artigo “Análise dos trabalhos de GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998” de Iria Brzezinski e Elsa Garrido (2001) na Revista Brasileira de Educação, relata parte de um estudo mais amplo denominado Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores, que analisou os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Formação de Professores, e examinou a produção das teses e dissertações divulgadas no CD-Rom da ANPEd, assim como selecionou os artigos publicados em periódicos de circulação nacional.

Com o tema de educação inclusiva e educação especial dispõem-se as produções de:

José Geraldo Silveira Bueno (2008b) que apresentou sua pesquisa “A Produção Acadêmica sobre Inclusão Escolar e Educação Inclusiva” a fim de mapear as produções científicas sobre os processos de inclusão escolar fazendo um balanço detalhado sobre a produção.

Ainda na área da inclusão, Altemir José Gonçalves Barbosa, Camila Serrani Setani, Wesley Heleno de Oliveira, Danielle Lucílio da Silva e Thays Correia Santana (2008), realizaram o estudo com o nome “Produção Científica Sobre Inclusão Escolar em Periódicos Nacionais de Educação e Psicologia”. O objetivo do estudo foi realizar uma análise cienciométrica de artigos sobre inclusão escolar publicados em periódicos brasileiros ao longo de uma década, tendo a Declaração de Salamanca como ponto de partida do intervalo temporal considerado. Especificamente, analisaram-se as variáveis: autoria, tipologia de artigos, distribuição temporal, periódicos-chaves, temas estudados e abordagem das necessidades especiais educacionais adotadas.

Seguindo a temática da educação especial, Soraia Napoleão Freitas (2008) apresentou o texto “Considerações Acerca da Produção de Artigos Científicos em Educação Especial: Uma Análise da Revista Educação Especial CE/UFSM”. A autora lança algumas considerações acerca da produção de artigos científicos na área de educação especial, analisando as publicações da Revista Educação Especial CE/UFSM, a partir dos preceitos metodológicos da pesquisa documental. A categorização e análise compreenderam 177 artigos publicados em 24 edições da referida revista entre os anos de 1987 e 2004.

Na mesma área de estudo, Michele Silva Sacardo e Sônia Bertoni de Sousa (2008) realizaram um estudo com o título “A Integração e a Inclusão na Revista brasileira de Educação Especial: 1994 a 2004”. O estudo tem como foco principal traçar um perfil do que foi produzido nos dez anos da Declaração de Salamanca, nos periódicos específicos da área de Educação Especial, para assim contribuir para uma melhor compreensão dos impactos nos fenômenos da integração e inclusão no mundo e na sociedade brasileira.

No livro *Pesquisa e Educação Especial: Mapeando produções*, foram publicados estudos que também têm como finalidade realizar um levantamento bibliográfico das produções científicas na área da educação inclusiva e/ou educação especial. (JESUS, 2005)

Entre eles destacamos:

Júlio Romero Ferreira (2005) que apresenta o texto “ Notas Sobre a Análise e a Investigação de Políticas Públicas em Educação Especial”, tendo como tema a proposição, implementação e avaliação em políticas públicas em educação especial, tentando olhar para a área, para a produção do conhecimento na área e para as questões de formação na área.

No texto “Considerações Sobre a Entrevista para Pesquisa em Educação Especial: Um Estudo sobre Análise de Dados”, Eduardo José Manzini (2005) mapeou dissertações de mestrado e teses de doutorado que utilizaram a entrevista como procedimento para coleta de dados.

Enicéia Gonçalves Mendes (2005) relata em “A Pesquisa sobre Inclusão Escolar no Brasil: Será que Estamos Caminhando de Fato na Busca de Soluções para os Problemas?”, a missão do grupo de pesquisa foi produzir conhecimento científico que contribua para a universalização do acesso e melhoria da qualidade de ensino oferecido a pessoas com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira. Entre outros aspectos ela relata que o estudo possibilitou organizar e sistematizar as informações sobre recursos de tecnologia assistiva, tendo como produto final um banco de dados que facilitará o acesso a qualquer usuário sobre o tema.

Com a indicação dos trabalhos acima relacionados, percebemos que os autores das pesquisas que têm como foco analisar até onde vai o conhecimento de determinados aspectos que envolvem educação preocupam-se com os temas que estão sendo abordados, verificam os assuntos explorados na área e como são

divulgados, analisando os impactos na sociedade tanto no âmbito nacional como mundial. Identificamos, também, o interesse na formação de professores, se está sendo eficaz para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, os estudos que tiveram a intenção de verificar a contribuição efetiva das pesquisas para a área, assim como aqueles que utilizaram a análise dos trabalhos para contribuir com acesso e a melhoria na qualidade de ensino.

Verificamos o esforço dos pesquisadores em não apenas realizar produções que tenham como foco principal a área de educação especial, mas também a produção de pesquisas que abordam em um único trabalho os temas mais relevantes e mais explorados no intuito de universalizar o conhecimento produzido nos últimos anos.

Reforçando a idéia de se fazer um mapeamento na área de arte-educação em uma interface com a educação inclusiva e/ou especial, verificamos que outros autores consideram relevante este tipo de pesquisa bibliográfica, isto é, pesquisas que têm como foco de estudo analisar o estado da arte de determinado conhecimento. Como exemplifica Sacardo e Sousa;

(...) avaliar a produção científica em qualquer área do conhecimento possibilita identificar seu desenvolvimento, evolução e impacto perante a comunidade científica (...) esse tipo de pesquisa contribui para uma melhor compreensão dos impactos dos fenômenos da integração e inclusão no mundo e na sociedade brasileira (SACARDO e SOUSA, 2008, p.24).

Foi observado até o momento que ainda não houve nenhum estudo, no âmbito de mestrado ou doutorado, que tivesse como foco principal traçar um perfil do que foi produzido nos últimos dez anos que relacionasse a arte-educação e a educação inclusiva e/ou especial.

Realizar uma pesquisa bibliográfica que reúna o que se tem pesquisado na área pode ser um primeiro passo para que se possam perceber os caminhos que a educação inclusiva juntamente com a arte-educação tem tomado.

Como cita Barbosa,

Para cumprir o intento de criar sistemas educacionais inclusivos fundamentados em conhecimento científico, há que se ter quantidade elevada de estudos, pois se trata de um tema amplo, com muitas nuances e com diversas possibilidades de abordagem bem como alto nível de qualidade científica (BARBOSA, et al., 2008, p. 35).

Barbosa et al. (2008) ainda afirma que para o desenvolvimento das escolas inclusivas as pesquisas devem ser de maneira coordenada e organizada, além de ser produzida uma quantidade expressiva de boas pesquisas. *“Para tanto, é de grande relevância realizar exames sistemáticos e periódicos do que tem sido publicado sobre o tema, ou seja, efetuar análise de produção científica, metaciência ou cienciometria”*. Esta última aplica métodos estatísticos para os dados quantitativos, característicos do estado da ciência. (BARBOSA, et al., 2008, p. 36)

Segundo Barbosa et al.(2008) já existe no Brasil um programa de pós-graduação que possui linha de pesquisa de análise de produção científica no campo da Educação Especial. O Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar tem uma linha de pesquisa denominada “Produção Científica e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial” que vem valorizando a importância de se analisar o conhecimento produzido em Educação Especial no Brasil, para que possa fundamentar a formação de profissionais habilitados a avaliar, implantar, administrar e orientar programas e serviços em Educação Especial.

Uma pesquisa que realize análise da produção científica em arte-educação e educação inclusiva também terá a oportunidade de verificar a qualidade das pesquisas científicas e as idéias de comunicação que impulsionam o progresso científico e cultural de nosso país.

A presente pesquisa terá a possibilidade, também, de expor a população e os temas mais estudados, os autores que têm produzido pesquisas nesta área, levantar os métodos de pesquisa, levantar lacunas no conhecimento. Fazendo referência a Barbosa et al.(2008), este é o processo para se determinar o estado da arte da área em estudo. Da mesma forma na minha trajetória de professora de arte vivenciei a necessidade de fundamentação teórico-prática para atuar com crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, na maioria das vezes as poucas fontes disponíveis eram de experiências estrangeiras ou das práticas cotidianas dos professores da Educação Especial com seus alunos nas instituições especiais.

As pesquisas que trazem como foco de estudo o estado da arte das produções científicas têm crescido no Brasil pela necessidade de dar visibilidade às produções das áreas. Alguns autores, como Reily (2009) apontam a necessidade desse estudo. A autora realizou um mapeamento de dissertações de mestrado e

teses de doutorado brasileiras nos últimos 35 anos que abordam arte e deficiência, informando que este ainda é um campo em formação. Reily (2009) aponta que a produção brasileira é consistente, podendo contribuir com a sistematização das práticas pedagógicas nas salas de aula inclusivas, no entanto, para que isso ocorra, as produções acadêmicas devem ser socializadas, e igualmente fornecer suporte para futuras pesquisas na área de arte-educação no âmbito da educação inclusiva e/ou especial.

## **CAPÍTULO 1**

# **AS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA ARTE – EDUCAÇÃO**

## **CAPÍTULO 1 - As Contribuições para o Ensino da Arte - Educação**

Este capítulo tem como objetivo expor os aspectos que envolvem a arte no contexto social e no âmbito educacional. Dessa forma, proporcionará a reflexão para embasar os conceitos que serão descritos por cada autor das teses de doutorado no decorrer da dissertação. O foco de atenção será o da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no âmbito da arte-educação. A temática terá continuidade, mais adiante, nos capítulos seis e sete dialogando, dessa forma, com as considerações sobre a arte-educação no âmbito da educação inclusiva e/ou especial a partir da visão dos autores das teses de doutorado. Como já dito anteriormente, o termo *arte-educação* será utilizado neste trabalho quando se referir ao ensino da arte. Justifica-se a escolha deste termo por ser considerado como epistemologia da arte e estar presente nas pesquisas da atualidade, assim como em todos os artigos dos ANAIS do XV CONFAEB<sup>1</sup> 2009.

### **1.1 Situando o Campo da Arte**

O objeto artístico revela conceitos culturais. Tais conceitos referem-se às atitudes, aos costumes, às crenças filosóficas e religiosas, e é na arte que estes conceitos ganham formas concretas, possibilitando ao observador situar-se em relação ao passado, presente e futuro, proporcionando ao indivíduo a interpretação e a criação de símbolos que traduzem emoções e sentidos. Segundo Barbosa (2005) quando as imagens artísticas são descobertas por outros e assim gradualmente propagadas através de amplos círculos de apreciação, elas alcançam a aceitação geral e passam a ser agentes de identificação de grupo.

---

<sup>1</sup> Congresso Nacional da Federação de Ate-Educadores do Brasil.

A arte como forma de representação cultural, apresenta uma combinação de significados ligados a signos construídos por um povo a fim de facilitar a comunicação entre as pessoas. Mesmo os grupos caracterizados como “minorias” também trazem culturas, com isso arte, desenvolvendo esta arte em sua comunidade. É importante que todos reconheçam a multiculturalidade<sup>2</sup> existente em uma sociedade para que assim todos se sintam incluídos e que se percebam construtores da cultura em que estão inseridos.

A arte também possibilita a reflexão sobre a história e a cultura no contexto social humano. Em muitos trabalhos artísticos, são expressas questões humanas como: problemas sociais e políticos, relações humanas, sonhos, medos, perguntas e inquietações, fatos históricos e manifestações culturais.

Segundo Martins (1998):

O que mais caracteriza a unidade de um país, senão sua música, seu teatro, suas formas e cores, sua dança, folclore, poesia? Nessas manifestações, sempre fruto de um amálgama cultural, é que estão mais fortemente gravados os sentimentos e pensamentos de um povo (MARTINS, 1998, p.10).

Considerando que a cultura contém todas as produções, trabalhos, expressões, e relações sociais de um grupo social, é na arte que ela melhor se desenvolve. Ao se expressar artisticamente, o indivíduo busca em seu repertório, adquirido com sua vivência no contato com diversas culturas, um significado para si, comunicando esta síntese de saberes para outros indivíduos. Contribuindo assim, para a cultura de sua época. O homem gera cultura e se constitui homem na cultura.

A possibilidade de existir uma sociedade artisticamente desenvolvida pode ser facilitada por meio do ensino e aprendizagem de artes visuais nas escolas. Uma sociedade a qual é alfabetizada para a leitura da imagem, isto é, conhece os códigos da linguagem visual, consegue valorizar o prazer estético, tanto em uma obra de arte como em composições do seu cotidiano.

A arte-educação possibilita efetuar uma “re-construção” do que entendemos sobre a nossa cultura podendo extrair princípios de significação socioeconômica e cultural. A inclusão sócio cultural encontra na arte, e mais ainda, na arte-educação um meio facilitador, pois, o estudante percebe que sua experiência é de grande

---

<sup>2</sup> Multiculturalidade segundo Richter (2003) tem sido utilizado como sinônimo de pluralidade ou diversidade cultural, indicando as múltiplas culturas presentes nas sociedades.

importância, com inúmeros significados os quais dão sentido ao mundo e que podem ser expressados no objeto artístico.

O indivíduo tem a possibilidade de relacionar as suas histórias pessoais, as suas vivências aos aspectos culturais, às crenças existentes e aos diferentes pontos de vista. Estas relações ajudam a construir o conhecimento. Como lembra Hernández (2000) a aprendizagem no campo artístico utiliza estratégias intelectuais como a análise, a interferência, o planejamento e a resolução de problemas ou formas de compreensão e interpretação.

O ensino de arte no âmbito educacional consiste no processo pedagógico em que os alunos constroem saberes culturais e estéticos, mediante reflexões, contextualização, produções e apreciações artísticas os quais possibilitam, a cada indivíduo, interagir com a sociedade na qual está inserido e assim formar-se e desempenhar-se como cidadão. Mediante o fazer, os processos reflexivos e os conceitos artísticos, o ser humano percebe o quanto é capaz de criar novas soluções para atender tanto suas necessidades, quanto seus prazeres.

A arte é um meio de expressão simbólica e de conhecimento. Quando alguém se manifesta artisticamente, está se comunicando com o mundo, deixando no seu fazer artístico sua identidade, suas características. É um fazer subjetivo, trabalha o sensível e o imaginário, o qual se torna um registro fiel das manifestações humanas, conseqüentemente da história do mundo. Segundo Zanella (2004) “*A questão do olhar vem se constituindo como um dos principais temas de reflexão na contemporaneidade*” (Zanella, 2004, p.52). A arte na escola tem como tarefa principal ampliar o leque desse olhar partindo da cultura local para os aspectos mais amplos da arte e da sociedade e vice-versa.

É obrigação da escola possibilitar aos alunos a compreensão das questões que constituem o saber artístico, a fim de que seus conhecimentos e produções possam evoluir em cada nível de desenvolvimento. No entanto para que o ensino de Arte viesse a se tornar obrigatório na educação escolar, houve um grande esforço de arte-educadores no Brasil. Com o intuito de superar os problemas presentes que distorciam e dificultavam o ensino e aprendizagem de arte, foram organizadas, em 1982, as Associações de Arte-Educadores em alguns estados brasileiros, e mais tarde, em 1987, a Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB).

Os assuntos discutidos pelas Associações e pela Federação estavam relacionados aos cursos de arte assim como as diversas linguagens artísticas,

desde a pré-escola até a universidade, e a formação de profissionais ligados à educação, como licenciados, pesquisadores e pedagogos coordenadores.

A Arte torna-se disciplina obrigatória na matriz curricular, e, segundo Barbosa (2002), foi por meio de uma criação ideológica de educadores norte-americanos que se firmou um acordo oficial entre MEC e USAID, reformulando a educação brasileira. Assim em 1971 foram estabelecidos os objetivos e o currículo da área, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 5.692, sendo denominada como uma “atividade educativa”. Posteriormente, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394 passa a considerar a área de arte como disciplina.

Atualmente a Lei nº 9.394/96 está em prática, e afirma no Artigo 26, parágrafo segundo, que “*o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos*” (BRASIL, 1998). A lei ainda ressalta que se deve designar a área por Arte e não mais por Educação Artística, sendo uma área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade.

A disciplina Arte, na matriz curricular educacional, enquadra-se na área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, visto que é uma área do conhecimento que obtém conteúdos relacionados às formas de expressão e de comunicação do ser humano.

[...] a Arte é considerada particularmente pelos aspectos estéticos e comunicacionais. Por ser um conhecimento humano articulado no âmbito sensível-cognitivo, por meio da arte manifestamos significados, sensibilidades, modos de criação e comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura. Isso tem ocorrido com os seres humanos ao longo da história (BRASIL, 1999, p.171).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são considerados alguns critérios para a seleção dos conteúdos de ensino e aprendizagem:

- Conteúdos que favoreçam a compreensão da arte como cultura, do artista como ser social e dos alunos como produtores e apreciadores;
- Conteúdos que valorizem as manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas e locais, incluindo a contemporaneidade e a arte brasileira;

- Conteúdos que possibilitem que os três eixos<sup>3</sup> da aprendizagem possam ser realizados com grau crescente de elaboração a aprofundamento. (BRASIL, 1998).

A Arte se relaciona com o processo educacional de maneira ativa, pois está inserida no percurso histórico e social. Mesmo existindo uma orientação indicada pelo Ministério da Educação através dos PCN, na história da arte-educação existem diferentes paradigmas e abordagens a fim de revelar as diversas maneiras de compreender o homem e o mundo, surgindo assim, diferentes concepções teóricas sobre a função da arte e seu desempenho na educação.

O pressuposto conceitual que teve maior liderança na arte-educação refere-se à Metodologia Triangular, criada no Brasil na década de 80, por Ana Mae Barbosa, que defende um currículo que interligue o fazer artístico, a história da arte (e estética) e a análise de obras de arte. Ana Mae buscou instigar uma nova postura do arte-educador, para que este se localize historicamente, compreendendo assim, a função social do ensino da arte, afirmando a mesma, como área de conhecimento, ensino e pesquisa.

Na contemporaneidade o conceito de arte mais utilizado refere-se à tendência que aborda a reflexão, a crítica, a arte como conhecimento. Como cita Puccetti (2009), esta tendência evidencia a ruptura com as abordagens reprodutivistas e tecnicistas, utilizadas anteriormente no ensino das Artes Visuais.

Barbosa (2009) reconhece que a abordagem mais contemporânea é a que está relacionada ao desenvolvimento cognitivo, embora ainda exista a idéia de que a arte está relacionada à expressão criadora ligada ao emocional do ser humano e não ao mental. Na atualidade o movimento de arte-educação *afirma a eficiência da arte para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas*. (BARBOSA, 2009, p. 66)

Para que os educandos tenham uma aproximação com esta forma de produção humana, considerada uma das mais antigas formas de comunicação onde o homem registra sua percepção do mundo, seu acesso deve ser construído. É na arte-educação que este acesso tem a possibilidade de ser estabelecido, pois

---

<sup>3</sup> Os três eixos indicados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - Artes que norteiam o ensino da área na educação referem-se ao *produzir, apreciar e contextualizar*.

segundo Puccetti (2009) ela *reúne os fundamentos teóricos, históricos, metodológicos, filosóficos e epistemológicos que permitem a aproximação dessa específica e singular produção humana* (PUCETTI, 2009, p.220). É sob esta visão que a arte-educação é considerada epistemologia da arte.

## 1.2 Arte e Inclusão

A arte-educação por ser uma disciplina obrigatória no currículo escolar, deve acompanhar as mudanças e exigências da política educacional, esta por sua vez acompanha as transformações sociais, como os aspectos que envolvem a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no setor educacional.

No âmbito das tendências pedagógicas na atualidade, a inclusão constitui-se como um termo amplo e polissêmico, pois surge no contexto do movimento de inclusão que chega ao Brasil na década de 1990 e que propõe como meta educacional “Educação para Todos”<sup>4</sup>. Nessa abordagem a inclusão social se consolida como um termo mais amplo que abarca não só os grupos etnicamente diferenciados, como também as pessoas com deficiências sensoriais e motoras<sup>5</sup> e as classes populares que se concentram na maior parte das vezes entre os grupos já estigmatizados socialmente.

As sociedades muitas vezes excluem determinados grupos de pessoas de diferentes aspectos, criando discriminação e fazendo com que determinados grupos não tenham acesso aos bens culturais ou que este acesso seja realizado de forma desqualificada. Não apenas aos bens culturais, mas muitas pessoas por não terem oportunidades, são excluídas socialmente prejudicando a sua percepção cultural em relação ao mundo que está inserido, ao reconhecimento de sua importância como construtor da cultura, e ao conhecimento da multiculturalidade. O fato resulta muitas vezes em violência social, ou confinamento em ambientes “protegidos”.

E como contribuir para amenizar esta situação? Ou mesmo criar estratégias para abolir este tipo de relação social? A Arte existe não apenas para favorecer a pessoa que a cria, sendo este um fator muito importante para o desenvolvimento

---

<sup>4</sup> Política adotada pelo Ministério da Educação a partir da Conferência Mundial realizada na cidade de Jomtien na Tailândia em 1990.

<sup>5</sup> Estes grupos são considerados por alguns autores como pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. Este tema será abordado no Capítulo III – Educação e Inclusão.

cognitivo e como forma de aguçar os sentidos, mas sua importância também existe por favorecer diversas formas de interpretações, transmitindo significados que não podem ser passados por meio de nenhum outro tipo de linguagem, favorecendo assim o desenvolvimento cognitivo do observador, do leitor de arte.

Neste sentido tal como a Arte a percepção da Cultura Visual<sup>6</sup> proporciona ao observador, formular hipóteses, diagnosticar, generalizar, relacionar por semelhanças e diferenças o seu entorno mediante a interpretação de formas, cores, usos, funções, possibilitando ações na sociedade em que está inserido, valorizando e reafirmando a sua cidadania. Desta forma, a comunicação de determinado conhecimento possibilita a aproximação entre indivíduos, mesmo de culturas distintas. A arte possibilita esta interação mediante produtos artísticos e concepções estéticas expressas de um modo diferenciado da linguagem discursiva.

A arte não exclui, ela é democrática, pois o indivíduo expõe o seu modo de ver o mundo, tanto como observador como criador. A arte estende espaço para o desenvolvimento das múltiplas inteligências, dos componentes intuitivos, sensoriais, e a percepção espacial, independentemente de limites físicos ou fisiológicos.

Segundo Barbosa (2005), o produtor de arte tem grandes chances de ser bem sucedido nas artes, de sentir-se aprovado, ter sua identidade cultural reforçada e, assim, se desenvolver cognitivamente. A Arte-Educação não lida com o certo e o errado, mas com o provável, o imaginável. Sendo assim, a prática artística favorece o desenvolvimento de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais possibilitando que conquistem seu espaço na sociedade mediante a leitura e produção de trabalhos artísticos. Como exemplo deste fato, estão os registros de artistas que tiveram uma significativa melhoria na qualidade de vida no contato com a arte, como Frida Kahlo (pintora) e Evgen Bavcar (fotógrafo cego).

Em relação à socialização e divulgação de pesquisas que abrangem a temática, segundo Reily (2008), elas proporcionam uma mudança de paradigma transformando o modo como a sociedade percebe os direitos dos grupos caracterizados como minorias, entre eles o das pessoas com necessidades educacionais especiais. No entanto, Reily (2008) afirma que ainda existe uma carência no que se refere à pesquisa sobre o ensino de arte no contexto da

---

<sup>6</sup> Segundo Barbosa (2009) a expressão começou a ser usada no Brasil a partir de 1990 para se referir às mídias (Televisão, internet, interativos, etc). O conceito já era conhecido como *estética do cotidiano*, no entanto passou a ser utilizado pelos arte-educadores principalmente após o curso de Kerry Freedman no SESC Vila Mariana, em São Paulo, em 1998 e após a publicação do livro de Fernando Hernández.

educação especial ou particularmente na educação de pessoas com deficiência, prejudicando desta maneira o próprio ensino de arte, mediante a escassez de publicações e a circulação restrita de produções acadêmicas que poderiam subsidiar o professor.

Reily (2008) ao defender a realização de pesquisas que construam um histórico brasileiro sobre a arte-educação no campo da educação especial cita contribuições de educadores nas primeiras décadas do século XX. Entre eles a responsável por instituir a Sociedade Pestalozzi em Belo Horizonte em 1932, Helena Antipoff, que valorizava a criatividade e a arte na Educação Especial.

A partir das idéias da educadora, a arte na Educação Especial teve um marco juntamente com o Movimento Escolinhas de Arte<sup>7</sup>, possibilitando com que as experiências realizadas principalmente na Sociedade Pestalozzi se tornassem referências para a organização de outras instituições.

Outra contribuição veio por parte de Noêmia Varela que trabalhou com arte-educação voltada para alunos com deficiência mental durante os anos de 1949 a 1957 na Escola Especial Ulisses Pernambucano, em Recife, dedicando-se também à formação de educadores.

Nos anos sessenta e setenta Reily (2008) cita Cecília Conde, Ilo Krugli e Maria Fux das áreas de música, teatro e dança respectivamente, que trabalharam com pessoas com deficiência. Nos anos noventa Lígia Amaral realizou diversas pesquisas no campo da arte tratando-se das pessoas deficientes.

É também na década de noventa que a linguagem artística começa a ser mais explorada como vetor de inclusão nos debates, congressos e festivais, no que se refere às pessoas com necessidades educacionais especiais. Este marco ocorre pela parceria estabelecida em 1993, em Pernambuco, pela Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB) e o Programa Arte Sem Barreiras / Very Special Arts do Brasil. Com a parceria, iniciou-se a difusão de conhecimentos e de experiências das linguagens artísticas no campo da Educação Especial.

A carta de Pirenópolis reforça as questões de se trabalhar a arte-educação com pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. O documento originou-se em 1999, a partir do encontro organizado pela Secretaria de Educação

---

<sup>7</sup> “Este movimento se difundiu no Brasil a partir da criação da Escolinha de Arte do Brasil, em 1948, no Rio de Janeiro, pelo artista Augusto Rodrigues, a professora de arte Lúcia Valentin e pela escultora norte-americana Margareth Spencer.” (BRASIL, 2002, p.7)

Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), reunindo dirigentes da Educação Especial e Ensino Fundamental assim como de ONGs, representantes do Programa Arte Sem Barreiras e especialistas da área de artes.

O documento fundamenta-se nos princípios Universais dos Direitos Humanos e nos princípios da “Educação para Todos”, priorizando dentre algumas ações a garantia no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais mediante uma política orientada pelos princípios da inclusão, a qual estabelece também “*garantir a inclusão, no projeto político pedagógico, da Arte-Educação e da Atividade Motora, como dimensões curriculares*” (BRASIL, 2002, p.11).

A arte-educação no âmbito da inclusão de pessoa com necessidades educacionais especiais favorece a formação de público leitor e produtor, tornando o educando capaz de se expressar e se comunicar mediante a linguagem artística, assim como possibilita a aprendizagem do conhecimento em arte beneficiando a diversidade cultural e a interação com seu contexto sociocultural.

Segundo documento desenvolvido pela Secretaria de Educação Especial do MEC a fim de orientar as ações pedagógicas em arte para pessoas com necessidades educacionais especiais, a relação entre prática e teoria deve visar a uma prática educacional na vertente da inclusão, defendendo que:

Partindo da constatação de que hoje vivemos o que pode ser chamado de a *civilização da imagem* o conhecimento da linguagem visual torna-se condição fundamental para o desenvolvimento, a formação e a inclusão do cidadão (BRASIL, 2002, p.17).

A arte-educação na atualidade é considerada um conhecimento humano fundamental na formação dos educandos, pois esta civilização da imagem está presente nos diversos âmbitos sociais, não se limitando apenas ao escolar. Possibilitar o acesso a esta área é contribuir para a construção de uma sociedade multicultural que conheça e respeite os diferentes olhares sobre a realidade. Como defende Puccetti (2009) é justamente o movimento dialético entre o racional e o sensível presente na arte, a origem do seu potencial transformador e inclusivo.

No entanto o acesso ao conhecimento artístico difundido no âmbito escolar deve ser acessível a todos os educandos, assim como a ampliação da acessibilidade aos centros culturais, valorizando o contato com obras e objetos artísticos e vivências artísticas. A construção de ações que envolvam um

direcionamento nas políticas públicas a favor da inclusão social e particularmente da educação inclusiva deve proporcionar e auxiliar a redefinição de recursos que possibilitem a fruição nas exposições de arte, a reformulação de adaptações pedagógicas e a reconstrução dos espaços físicos de escolas, museus e centros culturais.

Com o intuito de melhor promover o estudo da arte no âmbito da educação inclusiva, os objetos pedagógicos<sup>8</sup> inclusivos são criados e utilizados por arte-educadores a fim de criar recursos que favoreçam situações de aprendizagem em escolas regulares que tenham a presença de alunos com necessidades educacionais especiais. Como defende Fonseca da Silva, *o movimento de inclusão exige do professor de arte conhecimentos, conteúdos e metodologias que até agora foram pouco experimentadas e não contam com apoio consistente do sistema escolar.* (FONSECA DA SILVA, 2009, p.51)

Os objetos pedagógicos são instrumentos utilizados para favorecer a compreensão do conhecimento artístico a partir da leitura de uma obra ou um conjunto de obras de arte. São jogos ou atividades lúdicas que estimulam as diferentes maneiras de interpretação e de contextualização de uma obra. O intuito não é o de valorizar o ganhar ou perder, mas sim o participar, o “viajar” pelos elementos compositivos (formais), subjetivos e descritivos que envolvem o objeto de estudo. Como define Fonseca da Silva e Bornelli:

Conceituando o objeto pedagógico pode se dizer que ele é todo instrumento didático construído ou utilizado pelo estudante ou pelo professor para mediar a aprendizagem. Neste sentido abre-se um leque amplo de possibilidades de artefatos manuais e tecnológicos utilizados no contexto do ensino de arte para ampliar o acesso do estudante ao conhecimento artístico e estético (FONSECA DA SILVA e BORNELLI, 2007).

Este tipo de recurso vem sendo criado e utilizado por um grande número de museus e centros culturais pelo setor educativo. Paralelamente as exposições de arte ocorrem atividades educativas, que proporcionam aos estudantes ou apreciadores da exposição um olhar mais atento, sensível e crítico. As orientações pedagógicas proporcionam ao participante a leitura das obras de arte pelos seus

---

<sup>8</sup> “Diferentemente das correntes tecnicistas que colocavam o objeto pedagógico como fim maior do processo pedagógico, na atualidade entre os educadores que utilizam as teorias críticas da educação, o objeto pedagógico é construído e reconstrói o olhar sobre o contexto e sobre os conhecimentos atuando em colaboração com o complexo processo educacional.” (FONSECA DA SILVA e BORNELLI, 2007)

diferentes aspectos, a reflexão de sua própria história, assim como a percepção do multiculturalismo.

A partir de diferentes interpretações e de maneira prazerosa, os objetos pedagógicos proporcionam um estudo reflexivo das artes visuais para todos os estudantes de uma mesma sala de aula, proporcionando assim que se dê continuidade à história e à cultura.

Mesmo a arte sendo considerada como um campo democrático, que valoriza o subjetivo e as diferentes interpretações, os arte-educadores devem ter um olhar atento às possibilidades de ensino e aprendizagem no âmbito artístico na vertente da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. Estudos sobre a temática já existem, o que deve ocorrer é a socialização das pesquisas assim como a continuidade das mesmas.

Os aspectos apresentados neste capítulo, sobre a arte-educação no âmbito da educação inclusiva e/ou educação especial, terão continuidade nos capítulos seis e sete da presente dissertação, quando é levantado o que os autores das teses de doutorado revelam sobre arte e inclusão.

## **CAPÍTULO 2**

**AS TESES DE DOUTORADO:**

**UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

## CAPÍTULO 2 - As Teses de Doutorado: Um Estudo Exploratório

### 2.1 Sobre as Teses

Neste capítulo apresentamos um breve resumo das teses de doutorado mapeadas, ressaltando o foco principal de cada uma delas. O objetivo é expor a temática tratada em cada produção, a área de atuação dos autores das teses e, assim, situar o leitor quanto ao conteúdo das mesmas.

As produções estão dispostas conforme a área do conhecimento do programa na qual a tese foi defendida. Desta forma, identifica-se claramente as áreas em que foram desenvolvidas as teses de doutorado que articulam os temas da arte-educação em uma interface com a educação inclusiva e/ou educação especial, nos últimos dez anos.

- Área de Ciências da Informação:

1. Amanda Tojal tem como formação Doutorado em Ciências da Informação pela Escola de Comunicação e Artes - USP, Mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo, Especialização em Museologia na Faculdade de Sociologia e Política de São Paulo, aperfeiçoamento em Based Visual Art Education na The University Of Tennessee At Chattanooga e tem graduação em Educação Artística pela Fundação Armando Álvares Penteado, FAAP. Atualmente atua como educadora e coordenadora do programa educativo para públicos especiais e coordenadora do curso de extensão cultural "ensino da arte na educação especial e inclusiva" na pinacoteca do estado de São Paulo. Presta consultorias em acessibilidade e ação educativa inclusiva em museus e instituições culturais.

Na tese de doutorado Tojal, apresenta o tema "Políticas Públicas Culturais de Inclusão de Públicos Especiais em Museus". Defendeu a pesquisa em 2007, tendo como foco principal apresentar as possibilidades de conceber o museu e o patrimônio cultural que ele abriga como instrumentos de *políticas públicas culturais de inclusão social de públicos especiais* (pessoas com deficiências sensoriais, físicas ou mentais e outras limitações). Tojal defende a criação de ações que tenham como objetivo programas de acessibilidade e ação educativa inclusiva em

museus. A autora expõe algumas adaptações pedagógicas utilizadas para a produção e leitura de objetos culturais e analisa a acessibilidade física e sensorial de alguns museus nacionais e internacionais. A abordagem metodológica da pesquisa é de característica pluralista, como indica a autora, tendo um caráter interdisciplinar na análise teórica, nesta última, Tojal destaca as áreas de Políticas Públicas Culturais, Museus, Ações Educativas Inclusivas e Públicos Especiais.

- Área de Educação:

1. Wilson de Oliveira Miranda tem como formação Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Especialização em Educação Física para Portadores de Deficiência, e tem graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Atualmente é professor das Totalidades de EJA e de LIBRAS do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire e professor de Esportes Recreação e Lazer - Ônibus Brincalhão - Secretaria Municipal de Esportes Recreação e Lazer. Tem experiência na área de Educação de Surdos, com ênfase em LIBRAS, Cultura e Identidade Surda.

A tese de doutorado com o tema “A Experiência e a Pedagogia que Nós Surdos Queremos” defendida em 2007, indica como tema principal a formação dos professores surdos citando a necessidade de cursos de pedagogia voltados para a cultura surda, estando a arte-educação inserida nesse contexto. O autor expõe algumas considerações dos Estudos Surdos e aborda as dificuldades encontradas, pelos surdos, nos cursos de pedagogia, indicando a partir de entrevistas, que os alunos surdos foram privados de sua língua e identidades mesmo nos cursos inclusivos. Sobre a abordagem metodológica, o autor explica que apresenta na pesquisa: *metodologia cujo objetivo é ter a obtenção das respostas das experiências com o objeto de observação, interrogação e pesquisa, junto com filmagens e suas transcrições da escrita.* (MIRANDA, 2007, p.49). No referencial teórico o autor aborda os Estudos Surdos com ênfase no conceito sobre a pedagogia da política da “différance” e da filosofia das diferenças, assim como aborda a teoria pós-estruturalista de Derrida.

2. Roberta Puccetti Polizio Bueno tem como formação Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Especialização em Arteterapia pela Universidade Castelo Branco, UCB-RJ, Especialização em Pós Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia pelo Instituto Salesiano Dom Bosco Americana-SP e possui Graduação em Educação Artística - Licenciatura Plena em Artes Plásticas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Bueno atualmente é professora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, tem experiência docente no ensino fundamental, médio e superior e atua em Arte-Educação.

A tese de doutorado com o tema “A Arte na Diferença: Um Estudo da Relação Arte/Conhecimento do Deficiente Mental” defendida em 2002, parte da análise de produções artísticas visuais de pessoas com deficiência mental. A autora analisa as produções de três integrantes da pesquisa partindo de duas vertentes, *O Fazer*, referindo-se à produção e *O Conhecer*, fazendo referência à análise. Bueno também aborda a concepção de arte, considerando-a como linguagem e como uma área do conhecimento com conteúdos próprios, pretendendo analisar o papel da Arte na construção de conhecimento e na exploração de possibilidades da pessoa com deficiência mental no fazer artístico. A autora também relata o panorama da arte na educação especial brasileira. A pesquisa é baseada em uma abordagem sócio-interacionista, abordando temas sobre a mediação social e a prática educativa a partir de algumas proposições de Vygotsky<sup>9</sup>, contextualizando o desenvolvimento humano e suas relações com o ensino e aprendizagem.

- Área de Psicologia:

1. Lineu Norio Kohatsu tem como formação Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo-USP, Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, Especialização em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e possui Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professor do Instituto de Psicologia da Universidade de

---

<sup>9</sup> Encontramos diferentes grafias para o nome do autor, como Vigotsky, Vigotski e Vygotsky, dessas todas decidimos optar pela última.

São Paulo e desenvolve pesquisas sobre Licenciatura e Ensino de Psicologia no Ensino Médio, Educação Inclusiva e o uso da fotografia e vídeo em pesquisa de psicologia.

A tese de doutorado com o tema “Do Lado de Fora da Escola Especial: Histórias Vividas no Bairro e Contadas por Ex-Alunos por Meio do Vídeo” defendida em 2005 tem como objetivo o conhecimento e a compreensão da relação que ex-alunos de escolas especiais mantêm com os seus bairros, por meio da produção de um vídeo. O autor aborda o conceito de deficiência e inclusão a partir das preposições de sua orientadora, Ligia Assumpção Amaral<sup>10</sup>. Kohatsu não se refere especificamente à arte-educação, mas utiliza a linguagem das Artes Visuais, imagens em movimento, como recurso para favorecer a inclusão social, a construção de conhecimento e o resgate da história. Os participantes são três jovens que apresentam deficiência mental. A pesquisa utiliza abordagem qualitativa de orientação fenomenológica, tendo a pesquisa de tipo etnográfica como referência metodológica e a utilização do vídeo como recurso.

2. Ana Elisabete Lopes tem Doutorado em Psicologia pela PUC do Rio de Janeiro, Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Especialização em História da Arte e Arquitetura do Brasil pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Especialização em Arte-Educação pela Universidade de São Paulo USP e possui Graduação em Licenciatura Plena Educação Artística Artes Plásticas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Atualmente é professora do Instituto Helena Antipoff - Secretaria Municipal de Educação, professora do curso normal superior do Instituto Superior de Educação Pró-Saber, professora do curso de especialização da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e professora auxiliar da Universidade Estácio de Sá. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, arte-educação, fotografia, educação e imagem.

A tese de doutorado com o tema “Olhares Compartilhados: O Ato Fotográfico como Experiência Alteritária e Dialógica”, defendida em 2004, tem como objetivo principal investigar a linguagem fotográfica como meio de mediação dos processos de

---

<sup>10</sup> Ligia Assumpção Amaral é autora da pesquisa de Pós-Doutorado **ARTE, VIDA E DEFICIÊNCIA**. Defendida em 1999 na USP, na área de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

construção de conhecimento, da constituição de subjetividades e de inclusão social. A autora realiza na pesquisa o projeto de pesquisa-intervenção, a *Oficina de Photos&Grafias*, reunindo nas atividades artísticas estudantes de uma escola especial com paralisia cerebral e estudantes de uma escola regular que não apresentam deficiência. O grupo é constituído por jovens de doze a vinte e quatro anos, sendo caracterizado como um grupo inclusivo. A autora apresenta um panorama da história da Educação Especial no Brasil e algumas pesquisas e ações sobre a arte-educação para pessoas com deficiência. A abordagem metodológica da pesquisa-intervenção foi desenvolvida a partir do diálogo entre o pensamento de M.Bakhtin, Vygotsky, W.Benjamin, e sobre a linguagem fotográfica baseou-se no pensamento de P.Dubois, R.Barthes, S.Sontag e J.Dietrich.

3. Francisco José de Lima tem Doutorado em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo e possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco e Membro de corpo editorial da Revista Brasileira de Educação Especial. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem.

A tese de doutorado com o tema “O Efeito do Treino com Desenhos em Relevo no Reconhecimento Háptico de Figuras Bidimensionais Tangíveis”, defendida em 2001, tem como objetivo investigar o efeito do treino com desenhos em relevo no reconhecimento háptico<sup>11</sup> de figuras bidimensionais tangíveis por cegos, alfabetizados e usuários do sistema Braille. O autor expõe a necessidade de os cegos praticarem a leitura de imagens bidimensionais, mediante materiais acessíveis a eles, isto é, materiais que sejam em relevo e que possam ser reconhecíveis como a escrita Braille, a fim de favorecer a inclusão da pessoa cega nas áreas que fazem uso de desenhos, mapas e diagramas. A abordagem metodológica refere-se à pesquisa experimental na área de investigação da percepção tátil e referencial teórico a partir das idéias de autores como M. A. Heller e J. Kennedy voltados para esta área de estudo.

---

<sup>11</sup> Referente a tato: É o meio de comunicação entre o mundo interno e externo do homem. (LIMA, 2001, p.12)

4. Maria de Fátima Reipert Godoy tem doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo – USP, Mestrado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e possui graduação em Psicologia pelo Instituto Unificado Paulista. Atualmente é professora titular da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem.

A tese de doutorado com o tema “Educação Artística para Deficientes Auditivos: Uma Leitura a Partir da Visão de Professores”, defendida em 1998, apresenta como objetivo principal investigar o estado da arte na Educação Artística<sup>12</sup> do deficiente auditivo a partir de entrevistas feitas com professores que trabalham com arte-educação em escolas de educação especial. A autora compara as propostas educativas dos órgãos públicos com os programas educativos realizados pelos professores de educação especial no ensino de arte. A autora aborda o contexto histórico da arte-educação, sua relação com a educação do deficiente auditivo e coloca considerações sobre a educação especial. A pesquisa é de abordagem qualitativa, sendo o tratamento de dados baseado na análise de conteúdo. Como referencial teórico a autora utiliza dois conjuntos conceituais, o primeiro refere-se a estudos sobre deficiência auditiva e o segundo, à conceituação de objeto transicional à luz da teoria de Winnicott.

Com o mapeamento verificamos que as teses de doutorado foram desenvolvidas em diferentes áreas do conhecimento, constando apenas uma da área de Arte, especificamente da área de Ciências da Informação, que tem como foco a arte-educação na interface com a educação inclusiva.

Por serem de diferentes áreas do conhecimento, os percursos metodológicos são distintos, isto é, alguns autores não têm como foco de pesquisa tratar a Arte como linguagem e suas particularidades, mas sim como metodologia, como recurso para discutir questões relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Como defende Frange, (2009) desde os anos 1980 pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento vem estudando a arte e seu ensino, com isso vão surgindo e consolidando-se diferentes abordagens metodológicas com diversificadas

---

<sup>12</sup> Atualmente, a partir da Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, se designa o ensino de arte, por Arte e não mais por Educação Artística, denominação criada pela LDB Lei nº 5.692/71 de 1971. (BRASIL, 1998)

práticas pedagógicas, permitindo assim o diálogo entre diversos pensamentos. Dessa maneira caracteriza-se a multidisciplinaridade na reflexão sobre arte e inclusão.

Considerando essa diversidade de áreas, todas as sete teses<sup>13</sup> apresentadas neste capítulo serão igualmente abordadas nos capítulos seguintes, porém no capítulo sete são focadas apenas as teses que abordam a Arte como linguagem e como conhecimento a fim de verificar o que as teses dizem sobre a arte-educação na educação inclusiva e/ou educação especial.

Esta delimitação não é definida pela área em que a produção foi desenvolvida, e sim quando o foco da pesquisa é utilizar a Arte como linguagem com conteúdos próprios no campo da educação inclusiva e/ou educação especial. Vale ressaltar que a maior parte dos autores das teses tratadas no capítulo sete tem como formação e atuação profissional a área de Arte.

## **2.2 Análise dos Resumos e Teses Completas**

O mapeamento das teses de doutorado teve início a partir da leitura dos resumos a fim de orientar a busca das produções. Com o intuito de levantar apenas os trabalhos que articulam os temas da arte-educação e da educação inclusiva e/ou educação especial, foi construída uma tabela<sup>14</sup> que tem como objetivo apontar as informações de cada produção.

Inicialmente foram levantadas teses que abordam pessoas com necessidades educacionais especiais indicando ainda se é trabalhado o tema da Arte. Posteriormente verificamos o ano em que as teses foram defendidas para diagnosticar se as mesmas se enquadram no período. Na tabela também foram inseridas informações sobre as Instituições de ensino abordadas nas teses, as Universidades onde se efetuaram as defesas, assim como a área do conhecimento do programa na qual a tese foi defendida.

São expostas, a seguir, na tabela um, as informações contidas nos resumos e palavras-chave.

---

<sup>13</sup> Teses de doutorado encontradas, que articulam os temas de arte-educação e educação inclusiva e/ou educação especial realizadas entre os anos de 1998 a 2008.

<sup>14</sup> Referência para formato de tabela em Pillar e Rebouças, 2008, p.27.

TABELA 1  
(Resumos e Palavras-chave)

Autor da Tese	Ano	Necessidade Educacional Especial	Área de Arte	Instituições envolvidas nas teses	Universidade onde se efetuou a defesa	Área do conhecimento do programa na qual a tese foi defendida
Miranda	2007	Surdos <sup>15</sup>	Arte-Educação	Magistério	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação
Tojal	2007	Públicos especiais: pessoas com deficiências sensoriais, físicas ou mentais e outras limitações.	Patrimônio Cultural	Museu	Escola de Comunicação e Artes - USP	Ciências da Informação
Kohatsu	2005	Ex-alunos de escolas especiais	Vídeo	Escola Especial	Universidade de São Paulo-USP	Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
Lopes	2004	Educação Especial	Fotografia	Projeto com grupo integrado de jovens	PUC-Rio	Psicologia
Mota <sup>16</sup>	2003	Cego	Imagens	Não específica	PUC-Rio	Letras
Bueno	2002	Deficiente Mental	Ensino de Arte	Ensino Especializado	Universidade Metodista de Piracicaba	Educação
Castro <sup>17</sup>	2001	Não específica. Aborda Inclusão Social e Saúde Mental	Atividades Artísticas	Não específica	Escola de Comunicação e Artes - USP	Comunicações e Artes
Lima	2001	Cego	Desenhos	Escola Pública	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP	Psicologia e Educação
Godoy	1998	Deficiente Auditivo	Educação Artística	Escola Especializada	Universidade de São Paulo-USP	Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

<sup>15</sup> Todos os termos utilizados na tabela são os especificados pelos autores das teses.

<sup>16</sup> As informações desta tese não estão descritas no levantamento que se encontra no início deste capítulo por não serem consideradas como objeto de estudo. O motivo por esta exclusão, assim como as informações sobre a tese estão dispostas mais adiante no item 2.3.

<sup>17</sup> As informações desta tese não estão descritas no levantamento que se encontra no início deste capítulo por não serem consideradas como objeto de estudo. O motivo por esta exclusão, assim como as informações sobre a tese estão dispostas mais adiante no item 2.3.

Com a leitura dos resumos, percebemos que cada um dos autores focalizou sua pesquisa em um indivíduo, ou em um grupo de indivíduos que apresentam uma deficiência específica, com exceção da tese de Tojal que cita também o termo “outras limitações”.

As deficiências citadas nos resumos são a deficiência visual, a deficiência auditiva e a deficiência mental. Um dos resumos não especifica o tipo de deficiência estudada, indicando apenas que a pesquisa tem como foco trabalhar com um grupo integrado, estando citado nas palavras-chave o termo educação especial. Outro resumo cita que os participantes são ex-alunos de uma escola especial não definindo se apresentam uma deficiência e um terceiro resumo cita a inclusão social e o termo saúde mental.

Com os termos descritos na terceira coluna da tabela um, é possível esperar que as produções abordem necessidades educacionais especiais, já que o vocábulo *deficiência* é considerado como uma das expressões das necessidades educacionais especiais.

Ao analisar os resumos, houve a preocupação em levantar as áreas artísticas abordadas nas teses, com o intuito de averiguar se os trabalhos fazem parte do objeto de estudo. Seis resumos não especificam qual linguagem artística está sendo trabalhada, no entanto uma das teses está voltada para o patrimônio cultural, outra aborda as imagens e as outras quatro teses citam os temas *arte-educação*, *ensino de arte*, *atividades artísticas* e *educação artística*, fazendo com que se perceba que o ensino de arte está sendo explorado. Já, no resumo de três teses, são especificadas linguagens artísticas como o vídeo, a fotografia e o desenho. Com estas indicações, entendemos que as teses levantadas fazem parte do objeto de estudo, isto é, abordam a arte-educação em uma interface com a educação inclusiva e/ou especial.

No que se refere ao período de estudo de 1998 a 2008 identificamos a pequena quantidade de trabalhos produzidos. O levantamento mostra que durante os anos de 1999 e 2000, isto é, durante dois anos não foram desenvolvidas teses de doutorado que articulem os temas da arte-educação e da educação inclusiva e/ou educação especial, por meio da investigação realizada pela presente pesquisa. Até o ano de 2005 foi desenvolvida uma tese por ano, já em 2006 nada foi produzido e em 2007 a quantidade anual de teses aumenta para duas. Como já explanado na

Introdução, durante o exame da Qualificação da presente Dissertação encontramos uma tese em 2008 e tivemos que optar por não inseri-la no mapeamento.

Há uma grande diversidade no que se refere às instituições de ensino envolvidas nas teses de doutorado, nas quais os pesquisadores fazem suas coletas de dados. Havendo um maior número de escolas de ensino especializado, isto é, de escolas de Educação Especial.

A variação de instituições apresentada nos resumos mostra que não é apenas nas escolas especiais que a linguagem artística está sendo trabalhada. A atenção das instituições como o museu, a escola pública, bem como, a formação no magistério demonstram o interesse em articular o ensino de arte e a inclusão não apenas em escolas especializadas.

Em relação às instituições de ensino em que as teses foram defendidas, o levantamento mostra que muitas Universidades não têm incentivado a produção de teses de doutorado na área do presente estudo, principalmente nos cursos de artes que têm linhas de pesquisa em ensino de arte.

Apenas quatro instituições brasileiras de ensino superior produziram trabalhos de doutorado articulando as áreas da arte-educação e da educação inclusiva e/ou educação especial.

Curiosamente as teses de doutorado mapeadas não são produzidas apenas na área de educação ou de arte. Um maior número de produções foi desenvolvido na área de psicologia, especificamente na área de desenvolvimento humano. Apenas uma tese foi desenvolvida na Escola de Comunicação e Artes da USP na área de Ciências da Informação. A discussão sobre a escassez de teses de doutorado na linha de pesquisa em arte com foco na inclusão será apontada nas considerações finais.

Com o levantamento dos resumos, o objeto de estudo pode ser definido, isto é, as teses de doutorado puderem ser identificadas, contextualizando o leitor nos temas abordados.

Após a leitura completa das teses, algumas informações foram novamente destacadas, no sentido de complementar, esclarecer ou adicionar informações que possam ampliar a contextualização do tema proporcionando, de tal maneira, elaborar a tabela dois. O objetivo em desenvolver uma nova tabela é relacionar os dados existentes nos resumos com os dados contidos nas teses.

TABELA 2

(Teses na íntegra)

Autor da Tese	Ano	Necessidade Especial Educacional	Arte	Instituições de ensino envolvidas nas teses	Universidade onde se efetuou a defesa	Área do conhecimento do programa na qual a tese foi defendida
Miranda	2007	Surdos <sup>18</sup>	Arte-Educação.  <u>Não fala das especificidades da área</u>	Magistério	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação
Tojal	2007	<u>Pessoas com necessidades especiais decorrentes de deficiências sensoriais, físicas ou mentais, limitações de aprendizagem e de ordem social e cultural</u>	<u>Comunicação e simbologia do objeto cultural nas exposições de Arte.</u>	Museu	Escola de Comunicação e Artes - USP	Ciências da Informação
Kohatsu	2005	<u>Deficiência Mental</u>	<u>Vídeo Como recurso para a inclusão social</u>	<u>Bairro onde moram</u>	Universidade de São Paulo-USP	Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
Lopes	2004	<u>Paralisia Cerebral</u>	Fotografia	Projeto com grupo integrado de jovens	PUC-Rio	Psicologia
Mota	2003	<u>Cegueira causada pelo excesso de imagens. Não aborda a deficiência como uma necessidade educacional especial</u>	<u>Imagens Na sociedade Contemporânea.</u>	<u>Não aborda instituições de ensino.</u>	PUC-Rio	Letras
Bueno	2002	Deficiente Mental  <u>Síndrome de Down</u>	Ensino de Arte	Ensino Especializado	Universidade Metodista de Piracicaba	Educação

<sup>18</sup> Todos os termos utilizados na tabela são os especificados pelos autores das teses.

Castro	2001	<u>Pacientes de Terapia Ocupacional.</u>  <u>Não aborda como uma necessidade educacional especial</u>	Atividades Artísticas	<u>Ambiente clínico.</u> <u>Alunos do curso de Terapia Ocupacional da USP</u>	Escola de Comunicação e Artes - USP	Comunicações e Artes
Lima	2001	Cego	Desenhos	Escola Pública	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP	Psicologia e Educação
Godoy	1998	Deficiente Auditivo	Educação Artística	Escola Especializada	Universidade de São Paulo-USP	Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Com a leitura completa das teses verificamos que algumas informações não estavam claramente discriminadas nos resumos. As informações sublinhadas na tabela dois foram inseridas após a leitura na íntegra, sendo necessário excluir duas teses que não tratam de necessidades educacionais especiais. As duas teses citadas referem-se a Castro e Mota, estando as informações apontadas neste mesmo capítulo no item 2.3.

### 2.3 Produções que não entraram no mapeamento

A lista a seguir refere-se às produções acadêmicas que contribuíram na elaboração da pesquisa, como leitura bibliográfica, não constando como teses mapeadas por não apresentarem o perfil do objeto de estudo, isto é, não abordam a arte-educação no âmbito da educação inclusiva e/ou educação especial.

A tese de Sergio Luiz Ribeiro Mota com o tema “O que destina o olhar à cegueira: Literatura, cinema, fotografia e outras mediações visuais” defendida em 2003 na PUC do Rio de Janeiro na área de Letras, aborda a cegueira como

consequência do excesso de imagens produzidas na contemporaneidade. O autor expõe que nos dias de hoje sofremos distúrbios visuais provocados pelo excesso de imagens. São citados filmes que abordam o tema assim como a experiência do fotógrafo cego Evgen Bavcar, quando expõe a cegueira como uma vantagem, pois o artista não sofre as consequências do excesso de imagens da contemporaneidade.

A tese de Eliane Dias de Castro com o tema “Atividades artísticas e terapia ocupacional: Construção de linguagens e inclusão social” defendida em 2001 na USP na área de Ciências da Comunicação indica a inclusão sociocultural de pessoas atendidas na Terapia Ocupacional. A autora aborda a interface entre Arte e Saúde tendo como foco de pesquisa a formação e a construção de conhecimento em Arte para terapeutas ocupacionais para possibilitar uma melhor profissionalização e beneficiar as pessoas atendidas na terapia ocupacional.

O trabalho de Livre-Docência de Ligia Assumpção Amaral com o tema “Arte, vida e deficiência”, defendida em 1999 na USP na área de Psicologia e Desenvolvimento Humano, aborda a produção artística de artistas que passaram pela experiência da deficiência como Anita Malfatti e Frida Khalo, além de explorar a sua própria experiência no âmbito da deficiência e vida profissional. Esta produção não entrou no mapeamento por não ser uma tese de doutorado, e sim um trabalho de Livre-Docência.

As duas teses a seguir, poderiam fazer parte do objeto de estudo da presente dissertação, no entanto foram produzidas anteriormente ao ano de 1998.

Tese de Lucia Helena Reily apresenta o tema “Armazém de Imagens: estudo de caso de jovem artista portador de deficiência múltipla” defendida em 1994 na Universidade de São Paulo na área de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Tese de Maria Lucia T. Moraes Amiralian apresenta o tema “Compreendendo o cego através do procedimento de desenhos-estórias<sup>19</sup>: uma abordagem psicanalítica sobre a influência da cegueira na organização da personalidade”, defendida em 1992 na Universidade de São Paulo USP na área de psicologia clínica.

Com o mapeamento realizado, foi possível constatar que nem todos os resumos indicam o tema central das pesquisas, fazendo desta maneira, com que os

---

<sup>19</sup> O termo *estória*, hoje em dia mudou para *história*.

leitores tenham que investigar os assuntos de interesse, por meio da produção completa.

Concluída esta etapa, passamos para a identificação das categorias que emergiram com a leitura das teses. Após destacarmos as temáticas, organizamo-las em forma de capítulos, iniciando assim o levantamento pelo tema da inclusão. O foco do próximo capítulo é expor o conceito de inclusão no campo educacional a partir dos pressupostos dos autores das teses de doutorado.

## **CAPÍTULO 3**

# **EDUCAÇÃO E INCLUSÃO**

## CAPÍTULO 3 - Educação e Inclusão

Neste capítulo discutem-se alguns pressupostos sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no âmbito escolar. É exposto o conceito dos termos referentes às pessoas com *deficiência*, *necessidades especiais* e *necessidades educacionais especiais*. Apontamos a discussão a partir das idéias de autores que realizam pesquisas na área de educação e inclusão, das proposições indicadas pelo MEC, assim como algumas problemáticas que envolvem o surgimento do termo *inclusão*. Em seguida apresentamos o que cada tese expõe sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na educação.

Como já citado anteriormente, esta categoria de análise, a inclusão, surgiu após a leitura completa das teses e foi definida a partir do que cada tese de doutorado revelou. Esta temática foi explorada por todos os autores, sendo possível assim elaborar este capítulo e assim buscar compreender como os autores das teses se posicionaram em relação à temática da inclusão.

Neste trabalho a inclusão no âmbito educacional será tratada como “Educação Inclusiva” como já dito na Introdução, pois é a expressão utilizada pela Secretaria de Educação Especial<sup>20</sup> (SEESP) que apresenta como ênfase o atendimento educacional especializado, sendo compreendido como face da política educacional no que se refere ao debate sobre inclusão na rede regular de ensino.

### 3.1 Um Olhar Sobre o Sistema Educacional Inclusivo

As sociedades vêm percorrendo um longo e delicado caminho para incluir em seus sistemas sociais as pessoas com necessidades educacionais especiais.

---

<sup>20</sup> O MEC tem criado ações e programas por meio da Secretaria de Educação Especial (Seesp) com o intuito de promover condições de acessibilidade física e pedagógica, possibilitando a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas públicas.

Simultaneamente essas últimas preparam-se para assumir seus papéis como cidadãos ativos. Este caminho da inclusão, já ocorre no Brasil, há mais de cento e cinquenta anos, sendo incentivado e protegido pelo governo, buscando efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

A inclusão, como define Sasaki (1997) tem como objetivo a organização e construção de uma sociedade para todas as pessoas tendo como princípios a *celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias, cidadania com qualidade de vida*. (SASSAKI, 1997, p.17)

No entanto segundo Patto (2008) o uso generalizado da palavra “inclusão” na atualidade, causa uma intrigante reflexão. Para a autora seu uso acontece em um momento crítico do capitalismo quando a mão-de-obra tornou-se excedente em relação ao capital, favorecendo desta forma uma enorme exclusão da população principalmente no âmbito do trabalho formal. Nessa situação, também ocorre a privatização do que seria responsabilidade do poder público para favorecer os direitos sociais, entre eles o direito à educação.

Patto (2008) expõe o problema das formas de inclusão. O que antes era um período transitório na sociedade capitalista, isto é, ocorria a exclusão, mas rapidamente acontecia a inclusão, colocando como exemplo a expulsão dos trabalhadores rurais e a absorção dos mesmos nas indústrias. Na atualidade a inclusão social muitas vezes causa a degradação, por exemplo com a reinclusão de camponeses como trabalhadores escravos. Este movimento mostra uma inclusão econômica, mesmo sendo precária, mas essas pessoas continuam sendo excluídas do plano social.

Estas formas insuficientes de inclusão esbarram também nas políticas de inclusão escolar<sup>21</sup>. A desigualdade causada pelo excedente populacional e as características da política educacional brasileira construída ao longo do século XX, entre elas *o conceito de normalidade; o entendimento da igualdade como produção do uniforme e não como direito à diferença* (PATTO, 2008, p.35) acabaram por proporcionar a mudança na função social da escola pública.

A obrigatoriedade à frequência escolar defendida pelos programas governamentais torna-se, seguindo as palavras de Patto (2008), uma inclusão

---

<sup>21</sup> Termo utilizado pela autora.

marginal, isto é, as crianças são tiradas das ruas ou do mundo do trabalho, mas são incluídas em escolas precárias, não tendo de fato o direito ao ensino.

Patto (2008) ainda defende que não é contra os programas de inclusão feitos por voluntários, mas estes ocorrem de maneira pontual, *são experiências isoladas numa sociedade em que tudo é mercadoria e espetáculo*. (PATTO, 2008, p.39). A autora alerta para que se tenha uma reflexão crítica, para assim, situar o nosso agir no processo histórico, e que os profissionais que trabalham com a educação não corram o risco de estar direcionados ao contexto da exclusão que acaba por desviar nossa atenção às formas de *inclusão perversa*.

Apresentando um panorama histórico brasileiro da inclusão no setor educacional, desde 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 reafirma o direito do “excepcional”<sup>22</sup> à educação, enquadrando-se dentro do possível ao sistema geral de educação, isto é, os serviços educacionais devem ser os mesmos que os da população comum, porém com a possibilidade de serem realizados mediante serviços educacionais especiais.

Atualmente existem diversas leis que garantem à pessoa que apresenta necessidades educacionais especiais o acesso à educação. Esse princípio já estava presente no discurso desde o surgimento, em 1948, da *Declaração Mundial dos Direitos Humanos*. No entanto, ele se revela mais efetivo a partir dos anos 80 e 90 do século XX. Nesse período promulgou-se a *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, estabelecendo no capítulo III da Educação, da Cultura, e do Desporto, Seção I da Educação, no Artigo 205, que:

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.195).

Ainda na constituição de 1988, no art. 208, é garantido o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, existindo a partir da década de 90 uma maior preocupação da sociedade brasileira na educação de pessoas com necessidades educacionais especiais.

O motivo para essa maior atenção está apoiado no contexto internacional sobre a inclusão no âmbito educacional. Os países em desenvolvimento, a partir da

---

<sup>22</sup> Termo indicado na Lei.

década de 1990, apontaram para a proposição de universalização da educação básica para diminuir o analfabetismo. A universalização da educação ganhou força com a Conferência Mundial de Educação para Todos<sup>23</sup>, e foi fortalecida com as mobilizações de outros órgãos internacionais.

Dentre eles está o Banco Mundial que assegurou, como cita Garcia (2008), *a educação básica como estratégia primordial de redução da pobreza, por aumentar a produtividade dos pobres, reduzir a fecundidade e melhorar os índices relacionados à saúde*. (GARCIA, 2008, p.13). Devemos estar atentos também que o Banco Mundial vem influenciando a educação dos países pobres em função do aumento de produtividade para os países ricos. Nesta mesma década, todas as propostas internacionais começaram a focar o conceito de inclusão.

Como conseqüência do contexto internacional, ocorreu um marco político de relevância que embasa a proposta de educação inclusiva mundialmente. Foi promulgada a *Declaração de Salamanca*<sup>24</sup>, assinada em junho de 1994 por representantes de noventa e dois governos e de vinte e cinco organizações internacionais. O objetivo foi estruturar uma proposta de educação para todos, valorizando o acesso e a qualidade de ensino para as pessoas com necessidades educacionais especiais. (FREITAS 2008)

No Brasil, em 20/12/1996, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, demarcando importantes mudanças nessa área do conhecimento. A lei aprovada foi *a primeira a dispor um capítulo inteiro para a Educação Especial, e que trouxe a tona o enfoque sobre a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente nas escolas comuns do ensino regular*. (ANAIS DO III CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008). Especificamente no artigo 58, a lei determina que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os alunos com necessidades especiais<sup>25</sup>.

Para um eficaz sistema de inclusão, as escolas regulares devem adaptar no seu currículo, métodos novos e criativos que permitam a participação de alunos com

---

<sup>23</sup> A Conferência aconteceu em Jomtien – Tailândia de 5 a 9 de março de 1990.

<sup>24</sup> A Declaração de Salamanca aconteceu na cidade de Salamanca, Espanha, onde os delegados da Conferência declaram: “ (...) reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento da educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados” (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>)

<sup>25</sup> Termo indicado na Lei 9.394/96.

necessidades educacionais especiais a fim de garantir a aprendizagem a todos os cidadãos. De acordo com a política do MEC o sistema educativo inclusivo, que apóia as necessidades educacionais especiais, não é apenas um sistema de ensino de educação especial tradicional, mas um sistema que utiliza metodologia de reforço na escola regular. Sugere a reestruturação dos programas tradicionais, com o intuito de responder à diversidade dos alunos que frequentam a escola e fundamentalmente viabilizam os instrumentos necessários para uma significativa aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2009)

O processo de educação inclusiva defende a idéia de que a aprendizagem deve beneficiar do mesmo modo todos os indivíduos, propõe a interação de todos em todas as situações, respeitando em ambos os casos suas necessidades e particularidades.

No entanto, a escola não deve simplesmente delegar uma sala de aula à criança com necessidades educacionais especiais. Ela deve propor no seu sistema educacional atividades que promovam a formação de cidadãos removendo as barreiras que prejudicam o acesso à aprendizagem e à participação na sociedade. Tais reestruturações não devem ser apenas de responsabilidade do professor em sala de aula, mas de todo o sistema educacional, abrangendo o âmbito pedagógico e os espaços físicos. Sobre este último na Carta de Pirenópolis (1999) prioriza-se entre outras ações *garantir acessibilidade por meio da adequação dos espaços físicos nas unidades escolares onde os educandos com necessidades educacionais especiais<sup>26</sup> estejam inseridos* (BRASIL, 2002, p.10).

Segundo o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o atendimento educacional especializado – AEE deve ser oferecido de forma obrigatória, dentro da sala de aula comum do sistema regular de ensino e oferecer no contra turno salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimentos dispendo de recursos pedagógicos e de acessibilidade de acordo com as especificidades de cada aluno.

Ainda neste documento o atendimento educacional especializado complementar<sup>27</sup> na organização de um sistema educacional inclusivo refere-se aos

---

<sup>26</sup> Termo indicado no documento.

<sup>27</sup> O atendimento educacional especializado complementar busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, por isso ela é planejada para ser oferecida em turno inverso ao da escolarização.

alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Assim como a deficiência, os transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são considerados expressões das necessidades educacionais especiais<sup>28</sup>, isto é, os alunos com necessidades educacionais especiais, que necessitam de atendimento especializado, não se restringem àqueles com deficiência.

Essa política resgata a Constituição Federal de 1988 que define a modalidade de atendimento educacional especializado em todos os níveis de escolarização, preferencialmente na rede pública de ensino, não substituindo a escolarização comum.

Fazendo um diálogo com a proposta de inclusão espanhola, Gonzáles (2007) apresenta estudos sobre a inclusão no âmbito educacional, a respeito das *necessidades educacionais específicas*<sup>29</sup>, expondo dados que podem contribuir com o movimento de inclusão no campo da educação brasileira. O autor defende a idéia de que o foco de atenção não deve ser a deficiência ou a incapacidade da pessoa, mas sim, as dificuldades de aprendizagem e as *necessidades educacionais específicas*.

Gonzáles (2007) diz que o ensino deve se adaptar às características de todos os alunos, com ou sem *necessidade educacional específica*. Os alunos cegos, surdos ou que apresentam deficiência mental, podem inicialmente, ter algumas dificuldades que seus colegas não têm, no entanto a escola deve oferecer estratégias que respondam à demanda de todos os estudantes.

Em comparação a este tópico, das escolas oferecerem estratégias que atendam as especificidades de todos os educandos, a política nacional, como citado no decorrer desse capítulo, tem proposto através do MEC/ SEESP, Programas voltados para a inclusão, entre eles o *Programa Escola Acessível* que apresenta como objetivo adequar os prédios escolares para possibilitar o acesso das pessoas com mobilidade reduzida, assim como promover livros no formato em Braille, áudio e digital falado, fornecer laptops para alunos cegos dos últimos anos do ensino

---

<sup>28</sup> Termo utilizado nesta dissertação de mestrado.

<sup>29</sup> Termo indicado pelo autor.

fundamental e ensino médio e organizar Centros de Apoio Pedagógico para a área de surdez.<sup>30</sup>

Gonzáles (2007) ainda expõe que a *necessidade específica* pode ocorrer tanto por problemas de aprendizagem, como por falta de recursos educacionais. Muitas vezes as dificuldades podem aparecer não pela incapacidade intelectual, mas por falta de condições sociais, culturais e econômicas, e até pela falta de instalações apropriadas que impeçam ou dificultam o seu acesso à escola.

Relacionando com as idéias defendidas por Gonzáles (2007), Fonseca da Silva (2009) também alerta sobre as dificuldades de aprendizagens originadas pela falta de recursos pedagógicos apropriados:

(...) muitas vezes o atraso na escolarização de crianças com deficiência está localizada na falta de acesso às adaptações escolares, de modo que não aprendem por falta de instrumentos adequados. Podemos neste caso citar alguns exemplos: falta de intérprete de LIBRAS, livros, mapas e histórias em Braile, materiais concretos de figuras do corpo humano e maquetes táteis de artes (FONSECA DA SILVA, 2009, p.45).

Mesmo com os esforços em garantir um ensino de qualidade para os alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de educação do Brasil, sua aprendizagem ainda é prejudicada pelas metodologias e recursos utilizados nas escolas.

O conceito de *necessidades educacionais específicas* para Gonzáles (2007) é considerado ainda relativo, pois o educando recebe a influência de diferentes situações como as familiares, as sociais e as culturais. Tais situações podem acarretar atrasos na aprendizagem, problemas na linguagem, transtornos emocionais e de conduta, causando algumas vezes o abandono escolar e o isolamento social.

Fazendo relação com os apontamentos acima, podemos refletir sobre o termo necessidades educacionais especiais, que não abarca apenas as pessoas com deficiências, como explica Bueno (2008a), em sua pesquisa sobre resumos que tratam sobre inclusão escolar<sup>31</sup>. A expressão necessidades educacionais especiais “*parece estar sendo tratada como política predominantemente restrita aos portadores de deficiências, distúrbios e problemas, anteriormente tratados pela*

---

<sup>30</sup> MEC. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=111:quais-sao-os-programas-e-medidas-que-o-mec-esta-fazendo-para-incluir-as-criancas-com-deficiencia-transtornos-globais-do-desenvolvimento-e-altas-habilidadeessuperdotacao-&catid=125:educacao-especial](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111:quais-sao-os-programas-e-medidas-que-o-mec-esta-fazendo-para-incluir-as-criancas-com-deficiencia-transtornos-globais-do-desenvolvimento-e-altas-habilidadeessuperdotacao-&catid=125:educacao-especial).

<sup>31</sup> Termo definido pelo autor.

*educação especial*” (BUENO, 2008a, p.54). Entendemos que o termo necessidades educacionais especiais abrange não apenas aqueles com deficiências, mas também os educandos que apresentam uma dificuldade de aprendizagem temporária, causada por exemplo por problemas familiares, sociais e culturais, como exemplifica Gonzáles(2007).

Constatamos com os apontamentos de Gonzáles (2007) que o autor não fala apenas de deficiências, mas de todos que são excluídos. Expõe as desvantagens culturais e sociais que contribuem para a exclusão, indicando que o maior prejuízo está na sociedade.

Assim, as considerações nos permitem refletir sobre as diversas formas de dificuldades de aprendizagens no âmbito escolar e que muitas vezes podem vir a acarretar o abandono escolar. O que algumas vezes é considerado como uma necessidade educacional especial pode ser apenas uma dificuldade de aprendizagem gerada por influências externas.

No que se refere à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas brasileiras, algumas problemáticas ainda são apontadas. Fonseca da Silva (2009) expõe que ainda falta investimento de recursos que garantam adaptações coerentes e ações voltadas para formação de professores.

Sobre a formação dos profissionais que atuam nesta área, a autora ainda indica que as falhas estão não apenas na escassez dos cursos voltados para os educadores das diferentes áreas, mas também na atuação do acompanhante<sup>32</sup> da pessoa com necessidades educacionais especiais na sala de aula. Em virtude de as escolas não proporcionarem tempo para um planejamento conjunto entre o acompanhante e o professor regente ou específico, este último acaba desenvolvendo um trabalho isolado que diminui ainda mais a relação entre os colegas da turma e os professores.

No contexto da realidade das práticas escolares ainda faltam intervenções para que a inclusão seja efetiva, como incentivar os professores nas reflexões sobre o projeto político-pedagógico das escolas, considerando o contexto social e cultural de cada uma delas, assim como refletir sobre a relação dos serviços educacionais especializados com o trabalho pedagógico em prática.

---

<sup>32</sup>Professor(a) que acompanha individualmente o estudante com necessidades educacionais especiais em sala de aula.

### 3.2 O Que Dizem as Teses de Doutorado Sobre a Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

A seguir, são levantadas as idéias e ações focadas na inclusão a partir dos pressupostos de cada autor das teses de doutorado. As teses estão apresentadas conforme a ordem disposta no capítulo dois, isto é, estão separadas pela área do conhecimento em que as produções foram realizadas.

Na ÁREA DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO, **TOJAL** (2007) defende a idéia de existirem ações que tenham como objetivo criar *programas de acessibilidade e ação educativa inclusiva* em museus. Estando de acordo com a política de inclusão implantada pelo MEC/SEESP.

Tojal expõe que cabe aos museus e outras instituições culturais,

[...] estar em sintonia com o pensamento contemporâneo de *respeito e reconhecimento da diversidade cultural e social*, trabalhando a favor não somente da comunicação de seus objetos culturais, sob o ponto de vista multicultural, como também contribuindo para democratização social e cultural por meio dos processos de inclusão social (TOJAL, 2007, p.29).

Segundo a autora, são as políticas públicas que devem promover a ampliação do conhecimento cultural para os diversos setores da população, e que para isso parcerias com órgãos da educação e com instituições públicas e privadas devem ser estabelecidas. Cabe aos museus valorizarem o respeito e o conhecimento da diversidade cultural e social, expondo não somente seus objetos culturais mediante um ponto de vista multicultural, mas também proporcionando a democratização cultural a partir dos processos de inclusão social.

Sobre a ação inclusiva, Tojal (2007) expõe que é tarefa do setor educativo esclarecer para todas as outras áreas do museu os princípios das políticas públicas de inclusão, pois é o educativo que tem a melhor percepção do público em geral e do público especial, e ainda é quem tem acesso direto às instituições a que eles pertencem.

A autora cita as idéias de Mendes no que se refere ao conceito de inclusão e que se relacionam com as considerações apontadas por Gonzáles (2007) e Fonseca e da Silva (2009). Mesmo a inclusão estabelecendo que as diferenças humanas são normais, na atualidade as escolas têm provocado desigualdades causadas por diferenças de origem pessoal, social, cultural e política. É nesta visão

que surge a *necessidade de reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade a todas as crianças* (TOJAL, 2007, p.85).

Tojal (2007) ainda defende que não adianta a escola simplesmente proporcionar o acesso à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais<sup>33</sup> nas escolas, sendo estas tanto por limitações físicas, de aprendizagem ou mesmo de ordem social e cultural. Este tipo de ação não garante uma educação de qualidade, muito menos uma educação inclusiva, o que deve ser feito a fim de garantir uma efetiva inclusão é a formulação de estratégias que possibilitem a *eliminação de barreiras físicas, sensoriais, financeiras, atitudinais e intelectuais* (TOJAL, 2007, p.82), valorizando principalmente mudanças que respeitem o ser humano.

A autora coloca que o movimento de inclusão deve quebrar o paradigma educacional e se voltar às adaptações e avaliações das concepções existentes nas escolas especializadas. Segundo Mendes, citada por Tojal (2007), a escola inclusiva deve ter como foco alguns princípios básicos que:

(...) respeitem nossas básicas históricas, legais, filosóficas e políticas no tocante às pessoas com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido vale ressaltar que aceitar o ideário da inclusão não modifica, por mais bem intencionado que seja, o que existe num passe de mágica, produzindo o cancelamento de serviços existentes sem antes produzir uma reestruturação adequada do sistema educacional. (...) Ao mesmo tempo em que se deve salvaguardar os serviços existentes, é preciso ousar em direção à construção de uma proposta de educação inclusiva que seja **“racional, responsável e responsiva”** em todos níveis, das instâncias de gerenciamento à sala de aula (TOJAL, 2007, p.86).

Para Tojal (2007) não se deve simplesmente extinguir os serviços de profissionais e instituições especializadas no âmbito educacional, mas sim realizar medidas que favoreçam a aplicação *de recursos de infra-estrutura escolar e pedagógica, bem como as formações profissionais necessárias*, a fim de proporcionar uma inclusão responsável. (TOJAL, 2007, p.87)

Tojal (2007) ainda coloca que a inclusão não deve ser entendida como uma responsabilidade única do sistema educacional, mas ser de responsabilidade de todas as instâncias das políticas públicas da sociedade, estando sempre à disposição de mudanças e transformações.

---

<sup>33</sup> Termo utilizado pela autora na p. 85 de sua tese de doutorado.

Na ÁREA DE EDUCAÇÃO, **MIRANDA** (2007) expõe que o sistema educacional de um modo geral privou as pessoas surdas de sua língua e identidade, pois o autor considera os surdos, formadores de um grupo cultural com características próprias, que difere das especificidades da cultura dos ouvintes<sup>34</sup>.

Em sua pesquisa, Miranda (2007) cita os Estudos Surdos que defendem a idéia da surdez não como uma deficiência, como uma falta, mas como uma cultura diferenciada. A atenção deve ser em relação à linguagem, que ocorre de maneira diferenciada das dos ouvintes. Os surdos devem ser considerados como *uma identidade grupal, muito mais que uma característica física que os faz serem vistos como “menos” que os indivíduos ouvintes*. (MIRANDA, 2007, p.29). O foco não deve ser a deficiência como cita também Gonzáles (2007), no entanto Miranda (2007) não identifica a surdez como uma necessidade educacional especial e sim como característica de um grupo cultural diferenciado.

O autor sugere que a pesquisa continue a aprofundar mais e mais os níveis de compreensão do ser surdo ou o conceito do ser surdo, pois os cursos de pedagogia e a escolarização de um modo geral continuam a valorizar apenas os ouvintes. Sobre a inclusão no ambiente escolar, o autor ainda expõe que não basta incluir a criança, ela tem que receber condições para acompanhar o conteúdo e os objetivos educacionais.

Miranda (2007) cita Schuylerhong:

É impossível para aqueles que não conhecem a língua de sinais perceberem a sua importância para os surdos, sua enorme influência sobre a felicidade moral e social dos que são privados da audição e sua maravilhosa capacidade de levar o pensamento a intelectos que de outra forma ficariam em perpétua escuridão. Enquanto houver dois surdos no mundo e eles se encontrarem, haverá o uso de sinais (MIRANDA, 2007, p. 37).

O autor indica que a regulamentação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que ocorreu em 2006 é apontada por especialistas como a principal responsável pela reviravolta no processo de inclusão dos deficientes auditivos.

No que diz respeito ao campo da Arte, o autor expõe a necessidade de os conteúdos de arte serem apresentados mediante a Língua dos Sinais, e criar adaptações voltadas para as especificidades surdas como por exemplo, nas

---

<sup>34</sup> Miranda defende a cultura surda por definir os surdos como um grupo com identidade própria, sendo este caracterizado por apresentar um sistema simbólico, linguístico e semiótico específico.

histórias infantis quando a audição é instigada ao toque de uma campainha, esta sinalização deve ser substituída por um sinal visual.

A inclusão para o autor é proporcionar cursos de magistério e de pedagogia voltados para a cultura surda, isto é, a linguagem desenvolvida deve ser a LIBRAS e nos conteúdos devem ser incluídos conhecimentos com as especificidades da cultura surda.

Ainda na ÁREA DE EDUCAÇÃO, **BUENO** (2002) defende a discussão da formação e da inserção do deficiente mental na sociedade, tendo este o direito de se desenvolver como um sujeito diferente, mas nunca deixando de ser um sujeito.

Bueno (2002) expõe o discurso da educação inclusiva a partir do contexto internacional citando que a expressão passou a ser utilizada após a Declaração de Salamanca (1994) que reafirmou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), ratificada na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, que defende a igualdade de oportunidades para as pessoas deficientes, como apontado no início desse capítulo.

No Brasil a autora cita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9.394/96) como uma lei recente que utiliza o termo, *portadores de necessidades especiais*, quando se refere à Educação Especial, estando neste grupo as pessoas deficientes mentais.

No período em que a autora realizou a pesquisa, era visível a evolução na abordagem dessa temática, pois profissionais de diferentes áreas como educadores, psicólogos e estudiosos de outras áreas já vinham produzindo trabalhos acadêmicos de grande relevância. No entanto a autora também expõe o distanciamento entre teoria e prática nas instituições que recebem pessoas com deficiência mental.

Bueno (2002) defende que *pensar a inclusão pressupõe políticas educacionais claras, coerentes e fundamentais nas relações sociais e culturais* (BUENO, 2002, p.18), necessitando de uma mudança de paradigma na educação assim como no ensino de arte para pessoas com deficiência.

A autora cita as contribuições de Vygotsky que realizou importantes pesquisas no âmbito do desenvolvimento e aprendizagem na Educação Especial<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Termo indicado pela autora.

para pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental e múltipla, favorecendo a evolução da ciência de Defectologia.<sup>36</sup>

Ainda sobre os estudos de Vygotsky, Bueno (2002) expõe que a criança deficiente é vista pelo meio cultural como não correspondente aos modelos pré-estabelecidos, fazendo com que o curso normal do processo de inclusão na vida cultural seja prejudicado. A educação para a criança deficiente deve valorizar as suas funções e características positivas e não os aspectos deficitários, tendo a consciência de que ela não é menos desenvolvida, e sim se desenvolve de maneira diferente. Dialogando neste sentido com a visão de Gonzáles (2007) em não se valorizar a deficiência e sim, ter a atenção focada na necessidade do sujeito.

Bueno (2002) coloca a dificuldade que ainda existe na aceitação da pessoa deficiente pela sociedade e até pela própria família. A relação com os grupos sociais como vizinhos, parentes amigos é rara, fazendo com que a pessoa que apresenta uma deficiência permaneça a maior parte de sua vida em casa, pois tem que enfrentar a falta de estrutura, os preconceitos e a não aceitação.

Com o desenvolvimento das produções artísticas realizadas durante a pesquisa, Bueno (2002) expõe que um dos participantes mediante sua habilidade de cópia desenvolveu uma maior autonomia para sua criação. Outro participante pode desenvolver sua expressão favorecendo sua comunicação visual e conseqüentemente sua linguagem verbal fluiu melhor assim como seus processos mentais.

Todas as atividades desenvolvidas, segundo Bueno (2002) podem ser aplicadas a qualquer pessoa, isto é, não é enfatizado o déficits, e com isso a capacidade dos participantes pode ser revelada podendo perceber que *são aptos a desenvolverem as capacidades de compreensão, abstração, planejamento das ações, elaboração de pensamentos, relações e associações.* (BUENO, 2002, p.194)

Bueno (2002) defende que o processo educativo deve valorizar as capacidades dos deficientes incentivando a superação mediante ação e desenvolvimento a fim de buscar a formação e construção do conhecimento.

Na ÁREA DE PSICOLOGIA, **KOHATSU** (2005) define como tema em sua pesquisa “o bairro onde moro”, que possibilita a cada participante filmar o que

---

<sup>36</sup> “Defectologia: ciência geral da deficiência, com caráter de um sistema que integrava, numa unidade, os aspectos neurobiológicos, psicológicos, sociais e educativos na análise das deficiências.” (BUENO, 2002, p.25)

gostaria de registrar, mostrando dessa maneira o que lhe é mais significativo em seu bairro.

O autor expõe as idéias de Ligia Assumpção Amaral sobre deficiência secundária, termo denominado por Amaral. A deficiência secundária está relacionada aos valores sociais, ligando-a à situação de desvantagem, isto é, ocorre uma supervalorização das condições orgânicas fazendo com que a pessoa seja vista apenas pela sua deficiência. Kohatsu (2005) diz que, “*certamente o todo é afetado pela parte, mas a ela não se resume, pois entender dessa forma é deixar de lado todas as outras dimensões que constituem o ser humano*”. (KOHATSU, 2005, p.241). O autor igualmente aborda os conceitos trazidos por Gonzáles (2007) e Fonseca da Silva (2009) no que se refere às influências sociais.

Kohatsu (2005) expõe em sua pesquisa as polêmicas discussões a respeito da escola especial, aparecendo posições divergentes. Alguns defendem uma inclusão irrestrita com fechamento total das escolas especiais, já outros defendem a idéia de uma inclusão mais seletiva. Retomando os princípios defendidos pelo MEC, a educação inclusiva não é apenas um sistema de ensino de educação especial tradicional, mas um sistema que utiliza metodologia de reforço na escola regular.

Sobre o fechamento ou não das escolas especiais, o autor cita Góes referindo-se às idéias de Vygotsky:

[...] defendia a existência de uma “educação especial” que pudesse atender as especificidades apresentadas por alguns alunos quando eles estivessem inseridos na escola comum. Desse modo, não se tratava de escolher entre uma ou outra, mas oferecer as oportunidades de socialização, desenvolvimento e aprendizagem proporcionadas pela escola comum e os recursos necessários para atender as especificidades de determinados alunos (KOHATSU, 2005, p. 246).

Para uma efetiva inclusão social, e não apenas no ambiente escolar, o autor fala da necessidade de existirem *pontes*<sup>37</sup>, ao se referir aos processos de mediação. Tais *pontes* podem ser pessoas que contribuem para a inserção social da pessoa com deficiência. O autor diz que a leitura social que se faz da deficiência é relativa, ao mesmo tempo que se torna uma barreira à socialização e à emancipação pode também possibilitar o êxito na participação social. Kohatsu (2005) explica que *tanto a família como a escola podem funcionar como barreiras de crescimento, mas também como facilitadoras do processo de inclusão social e emancipação*.

---

<sup>37</sup> Termo definido pelo autor.

(KOHATSU, 2005, p. 252). Dialogando desta forma com as idéias de Fonseca da Silva (2009).

Em relação aos participantes de sua pesquisa, o autor aponta as *pontes* que eles utilizam para adquirir a convivência social. As pontes são o próprio bairro, a igreja, a rua, etc, (sempre por intermédio da mãe ou família) encontrando novos caminhos, além da escola especial, para buscar novas relações sociais. O autor também expõe outros exemplos de pessoas que fizeram o papel de pontes como irmãos e professores, tornando possível a participação da pessoa com deficiência em um determinado contexto, *aproximando distâncias que pareciam até em tão intransponíveis*. (KOHATSU, 2005, p. 255).

A inclusão em um grupo social, ou mesmo no âmbito educacional não deve ocorrer por mera inserção do indivíduo ao compartilhar com os outros o mesmo espaço físico. Para uma efetiva inclusão o autor expõe que:

Há possibilidade de uma convivência frutífera entre grupos ou indivíduos diferenciados quando existem condições favorecedoras para isso, ainda que, essa convivência possa ser fragilizada e não duradoura em vista do contexto social e histórico em que ela ocorre (KOHATSU, 2005, p. 266).

Para Kohatsu (2005) o indivíduo que apresenta uma deficiência<sup>38</sup>, para estar realmente incluído socialmente, deve ter a chance de dar sua contribuição, mostrar a sua visão de mundo. Não bastando apenas estar junto com seu grupo, mas deve poder compartilhar com os outros, podendo escutar opiniões, dizer seu ponto de vista e ser escutado pelos outros. Somente a partir das trocas é que há a possibilidade de se perceber o que é comum a todos, *muitas vezes as pessoas que vivem em uma mesma região podem até desconhecer que, aquilo que foi vivido individualmente é, na verdade, comum a muitas outras pessoas*. (KOHATSU, 2005, p. 268)

Em relação aos participantes da pesquisa, *suas histórias se entrelaçaram também na história de outras pessoas indicando certo nível de pertencimento e inclusão social*. No entanto o autor tem dúvidas se os participantes<sup>39</sup> podem ser considerados como narradores da história coletiva assim como qualquer outro morador, isto é, se à palavra deles é conferida a credibilidade necessária para serem respeitados e escutados. (KOHATSU, 2005, p. 268)

---

<sup>38</sup> Termo utilizado pelo autor.

<sup>39</sup> Pessoas com deficiência mental.

Em relação à contribuição da arte no processo de inclusão, percebe-se que a utilização do vídeo proporciona aos participantes a reflexão sobre diversos aspectos de sua vida, sobre o seu cotidiano, sobre as suas relações sociais com as pessoas de seu próprio bairro, em suma sobre a realidade vivida.

O recurso do vídeo é utilizado como um registro visual possibilitando a reflexão, a compreensão e a conscientização por parte dos participantes sobre os diversos aspectos de sua cultura.

Ainda na ÁREA DE PSICOLOGIA, **LOPES** (2004) pesquisa a linguagem fotográfica a partir da *Oficina de Photo&Gráficas*, que consiste na formação de um grupo inclusivo, composto por alunos de uma escola regular e por alunos de uma escola especial, que apresentam necessidades especiais<sup>40</sup>, especificamente paralisia cerebral.

Segundo a autora, as atividades da *Oficina* são um espaço de produção, conhecimento e fruição das linguagens visuais, que explora a linguagem fotográfica como mobilizadora do processo de produção artística e de ensino-aprendizado, de interação do grupo e de reflexão crítica sobre o cotidiano escolar e a vida compartilhada entre alunos, professores e pesquisadores.

A autora pesquisa alternativas e adaptações que contribuem para a inclusão social. Cria adaptações aos instrumentos técnicos tradicionais como a câmera fotográfica, visando contribuir para uma maior independência dos educandos com dependência física e motora na vivência de seu processo de criação/produção de imagens fotográficas. Lopes explica que se antes, devido às limitações motoras não conseguiam segurar o lápis, o pincel e outros materiais convencionais, já com as câmeras e os recursos alternativos criados, os alunos descobrem outras formas e procedimentos que viabilizavam sua expressão, comunicação e o desenvolvimento de seu processo de criação. Com isso Lopes (2007) fortalece as indicações elaboradas pelo MEC em viabilizar os instrumentos necessários para uma significativa aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

A *Oficina* possibilita exercitar uma outra perspectiva da realidade que se vê, auxiliando na flexibilidade do olhar, isto é, o olhar subjetivo. Proporciona o resgate

---

<sup>40</sup> Termo indicado por Lopes (2004).

da memória e da história e o diálogo entre fotógrafo, fotografia e observador, instigando a reflexão do *não dito* da fotografia que nos faz ir para além do revelado.

O exercício constante da produção e leitura de imagens faz parte do cotidiano de trabalho da *Oficina* e permite um aprofundamento mais crítico sobre questões relacionadas à própria linguagem fotográfica e sobre questões reveladas e mediadas a partir desta linguagem.

Segundo a autora foi constatado, com as atividades da *Oficina*, que estas proporcionam a formação dos sujeitos, ou seja, a construção de conhecimentos em arte e pela arte, favorecendo a subjetividade e as relações intersubjetivas, assim como o processo de inclusão pela arte.

Continuando na ÁREA DE PSICOLOGIA, LIMA (2001) indica que nos dias de hoje um grande número de informações é comunicado por outdoors, painéis, faixas, mapas, diagramas, fazendo parte do cotidiano da população em diversos aspectos sociais, como no sistema educacional e no trabalho.

No entanto *há uma parcela da população que é relegada a não se beneficiar desse veículo de informação*. (LIMA, 2001, p.10). O fato acarreta prejuízos em vários aspectos da vida da pessoa cega. No sistema educacional por exemplo, gráficos e mapas utilizados pelas disciplinas, assim como nos vestibulares, acabam por criar dificuldades à pessoa cega, por estes se apresentarem inadequados ao reconhecimento háptico<sup>41</sup>. Como indicado por Fonseca da Silva (2009), muitas vezes o atraso na escolarização de crianças com deficiência está localizada na falta de acesso às adaptações escolares, de modo que não aprendem por falta de instrumentos adequados.

Lima (2001) coloca que a crença de que os cegos são incapazes de reconhecer figuras planas tangíveis refere-se à inadequação de materiais pedagógicos, à falta de acesso à comunicação via imagem e à escassez de materiais gráficos adequados, podendo acarretar prejuízo para a instrução formal da pessoa cega.

A partir desta visão o bom desempenho do indivíduo está relacionado às condições materiais e humanas de que o cego dispõe, e não a uma deficiência sensorial que o limita de maneira particular.

---

<sup>41</sup> Referente a tato: É o meio de comunicação entre o mundo interno e externo do homem. (LIMA, 2001, p.12)

O autor expõe que um dos objetivos da pesquisa é investigar os efeitos do treino no reconhecimento de desenhos bidimensionais proporcionando aos cegos usuários do sistema Braille o *acesso às configurações que antes só eram conhecidas pelo nome ou mesmo que jamais foram mencionadas, dado seu grau de “visualização”*, como a copa de uma árvore, uma encosta, um pequeno inseto, etc. (LIMA, 2001, p.13).

Há um outro fator importante para a vida da pessoa cega no que tange ao reconhecimento de figuras bidimensionais, *ao fazer o cego entender o diagrama de um ambiente físico que irá percorrer, este poderá sentir-se mais seguro em caminhar por tal lugar, já que pode examiná-lo e conhecê-lo previamente.* (LIMA, 2001, p.14).

No âmbito escolar, proporcionar aos cegos ver, mediante o tato, as representações pictóricas de um mapa, do corpo humano, de uma forma geométrica entre outras possibilidades, estará rompendo com paradigmas do sistema educacional, facilitando aos cegos o difícil esforço mental em memorizar números e nomes que ficavam de maneira abstrata na memória a partir de práticas educativas tradicionais. Lima (2001) ainda defende que facilitar aos cegos o conhecimento de como os videntes significam o mundo, proporcionará a eles representar a sua visão de mundo, numa linguagem compartilhada por ambos. Da mesma forma, possibilitar um leque de experiências diversificadas poderá ampliar a compreensão do contexto onde está inserido.

Para que o treino, o reconhecimento e a produção de desenhos bidimensionais possam ser realizados pelos cegos, devem existir equipamentos, técnicas e instrumentos para adaptar *a linguagem visual a uma linguagem pictórica háptica, criando convenções de modalidade específica.* (LIMA, 2001, p.15), como indicado na política do MEC em relação à reestruturação de materiais pedagógicos.

Lima (2001) expõe nos resultados da pesquisa o efetivo reconhecimento das figuras que foram submetidas ao exercício pelos cegos. O autor mostra que os participantes reconheceram 36% de figuras no teste de nomeação dos desenhos e já no reteste<sup>42</sup> houve um reconhecimento de 75%. No reconhecimento de figuras geométricas a diferença foi maior, 1,5% reconheceram no teste e 87% no reteste. Indicando desta maneira o efetivo conhecimento háptico de figuras bidimensionais tangíveis após o treino.

---

<sup>42</sup> Refere-se ao teste que o autor realizou novamente após o treino com os participantes.

Para que as informações visuais estejam disponíveis para as pessoas cegas, o sistema educacional deve garantir estratégias de ensino que propiciem o reconhecimento de desenhos. Para o autor, devem existir também mais pesquisas sobre o sistema háptico e sua capacidade de reconhecer configurações planas, para assim melhorar a capacidade de identificação dos padrões bidimensionais tangíveis.

Desta maneira a pessoa cega terá a seu alcance um sistema háptico de leitura e de reconhecimento de ilustrações, de materiais didáticos, de fontes de lazer, que poderá ser compartilhado por todos, melhorando assim, a qualidade de vida das pessoas com limitações visuais.

Na ÁREA DE PSICOLOGIA, também encontra-se a tese de **GODOY** (1998), que defende a necessidade de um atendimento diferenciado para o deficiente auditivo a fim de auxiliá-lo no processo educativo. Com profissionais especializados, deve existir um apoio para que o deficiente auditivo desenvolva a habilidade da comunicação verbal, pois para a autora, qualquer dificuldade neste âmbito gera um prejuízo no convívio social e conseqüentemente no ajustamento emocional. Apesar do desenvolvimento desta pesquisa ter ocorrido há doze anos, a autora constata a necessidade de existirem recursos de apoio ao deficiente auditivo como indica a atual política de educação inclusiva.

A aquisição da linguagem e da fala, pelo deficiente auditivo, deve ser trabalhada com técnicas específicas. Para isso a autora cita a existência de lei que disponibiliza para a comunidade o *Serviço de Educação Especial com diversas formas de atendimento*. (GODOY, 1998, p.8)

Godoy (1998) indica as influências do convívio social na vida do deficiente. Os grupos sociais definem padrões sociais e culturais, quando uma pessoa se desvia desses padrões, a sociedade acaba tratando-a como não pertencente a aquele grupo. A autora define que ser deficiente é desviar-se dos padrões estabelecidos pelo grupo social, e este estabelece expectativas limitadas frente à relação que o deficiente auditivo tem perante a sociedade. *É a partir das avaliações sociais que o deficiente irá formar seu auto-conceito<sup>43</sup>, tornando-se prisioneiro de sua própria imagem* (GODOY, 1998, p.20). É por este fato que Gonzáles (2007) defende que a atenção na educação do sujeito com necessidades educacionais especiais não deve ser a deficiência como descrito no decorrer do capítulo.

---

<sup>43</sup> Termo citado pela autora. Na nova ortografia escreve-se autoconceito.

Godoy (1998) coloca que o maior prejuízo do deficiente auditivo é a dificuldade na comunicação com o seu grupo, pois a audição é indispensável no processo de imitação quando a pessoa ainda é criança, para assim poder conquistar a sua própria linguagem e tomar consciência das linguagens dos demais. O deficiente auditivo necessita de aparelhos de amplificação sonora assim como técnicas específicas para desenvolver sua linguagem, diferentemente da criança ouvinte em que a linguagem se estabelece de maneira espontânea.

Para a autora a audição e a fala são fundamentais para a integração plena do indivíduo no meio familiar e social, já que elas contribuem para a aquisição de informações. Godoy (1998) ainda defende que vivemos em um mundo predominantemente de ouvintes e por este fato o deficiente auditivo deve se desenvolver em um ambiente em que a fala deva ocorrer normalmente.

Na tese a autora cita a modalidade de atendimento de Educação Especial que vigorava no período em que realizou a pesquisa, sendo um serviço de atendimento para apoiar, suplementar e em alguns casos até substituir os serviços educacionais comuns. A política educacional oficial em vigor no período da pesquisa deveria criar ações não discriminatórias e assim possibilitar a *participação do aluno portador de deficiência, com necessidades educativas especiais, proporcionando-lhes igualdade de oportunidades, visando sua integração nas atividades escolares* (GODOY, 1998, p.24).

Este atendimento, segundo Godoy (1998), é garantido perante a Declaração de Salamanca (1994), Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Lei Federal nº 7853/89 – Artigo 8, Resolução SE n. 73/73, Art. 13 e Resolução SE n. 247/86, Art. 3.

A autora ainda coloca as modalidades de atendimento educacional oferecidas no Estado de São Paulo, sendo elas: classe comum, sala de recursos, ensino itinerante, classe especial e escolas especiais.

Na pesquisa a autora não utiliza o termo inclusão e sim, o *sistema integrado de ensino*, que consiste em manter contato regular entre as modalidades de ensino para deficientes auditivos com as classes comuns<sup>44</sup>, sendo em atividades acadêmicas ou não formais.

Godoy (1998) define:

---

<sup>44</sup> Termo utilizado pela autora.

A integração do aluno deficiente auditivo de classe especial com alunos de classes comuns inicia-se, geralmente, através de atividades recreativas, cívicas e também em aulas de educação física e/ou Educação Artística. São atividades que não requerem quase a comunicação verbal, mas a imitação com expressão corporal e plástica como formas de comunicação (GODOY, 1998, p.32).

A fim de se alcançar o objetivo máximo da Educação Especial, segundo a autora, o aluno deficiente auditivo deve ser encaminhado sempre que possível para as classes comuns, tendo apoio educacional sempre que necessitar.

A temática da inclusão na educação é abordada por todos os autores conforme a lei educacional em vigor e seguindo teorias de acordo com a área em que a tese foi defendida. Em todas as produções são expostas iniciativas e estratégias para que as pessoas com necessidades educacionais especiais<sup>45</sup> tenham a garantia de receber a educação básica e um atendimento educacional que atenda suas especificidades.

Fazendo uma relação com as idéias de Patto (2008), do início do capítulo, os projetos são pontuais, isto é, ocorrem de forma independente, por consequência dos interesses e formação do pesquisador. Mesmo diagnosticando que muitos aspectos defendidos pelos autores das teses estão de acordo com a política educacional inclusiva, devemos considerar que as políticas públicas devem criar estratégias para que as pesquisas não ocorram de forma paralela em relação ao sistema educacional.

No capítulo seguinte damos continuidade às categorias que emergiram com a leitura das teses de doutorado, apresentando o tema Formação de Professores.

---

<sup>45</sup> Alguns autores abordam apenas pessoas deficientes, consideradas nesta pesquisa de mestrado pessoas com necessidades educacionais especiais.

## **CAPÍTULO 4**

# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

## CAPÍTULO 4 - Formação de Professores

Dentre as categorias analisadas na leitura das teses de doutorado, o tema “Formação de Professores” vem sendo estudado a partir dos resumos das teses, sendo este tema uma categoria que emerge dos dados de diferentes formas. Alguns autores identificam o contexto da formação docente na graduação e outros explanam sobre a necessidade de qualificação do professor por meio da formação continuada<sup>46</sup>. Assim algumas considerações puderam ser levantadas e expostas no presente capítulo tomando essa categoria como ponto de análise.

O capítulo apresenta as problemáticas que envolvem a atuação do educador no meio social apontando a importância da sua qualificação que se reflete diretamente no processo de ensino e aprendizagem. A decisão por esta temática possibilita refletir sobre a dificuldade encontrada pelos professores no campo da formação/qualificação, mesmo que este tema não tenha sido abordado pelos autores das teses de doutorado. Igualmente são abordadas no capítulo as ações que envolvem a formação na graduação e a formação continuada, assim como a necessidade de qualificação do professor de arte na vertente da inclusão, temas esses que dialogam com as falas dos autores das teses.

Posteriormente é levantado o que cada autor das teses de doutorado expõe sobre o tema formação de professores especificamente e sobre a importância do setor educativo no âmbito da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

---

<sup>46</sup> O termo Formação Continuada é definida por Nascimento (1997) como toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino. (NASCIMENTO, 1997, p.89)

#### 4.1 Formação de Professores: Um contexto

No âmbito da atual política de educação, especificamente da educação inclusiva, dentre algumas concepções, é exigido do poder público a efetivação de políticas de formação para um eficaz atendimento educacional. No entanto não é apenas o suporte aos profissionais da educação que deve ser incentivado, mas sim a valorização desses profissionais no campo social e econômico.

Um fator que deve ser considerado é a exclusão dessa categoria profissional dos bens econômicos e culturais, que faz muitas vezes com que professores não consigam atingir até mesmo as necessidades básicas, fato este que de modo geral obriga o professor a cumprir grandes cargas horárias nas escolas.

As dificuldades econômicas atingem o campo da formação profissional, pois com a elevada jornada de trabalho, o professor perde as oportunidades que teria para sua formação. A importância de uma qualificação que acompanhe a atuação do professor refere-se tanto à melhoria do processo de ensino e aprendizagem como a conscientização da sua prática.

A partir dessa visão Rosa (2005) indica:

Com uma proposta de Educação continuada os professores terão mais chance de conseguir refletir sobre sua própria preparação, influenciando sobre ela de uma forma mais reflexiva, conseguindo identificá-la como fruto das relações que se estabeleceram ao longo da vida, antes de serem professores, durante sua educação nos cursos da área da Educação e, posteriormente, no mercado de trabalho (ROSA, 2005, p.31).

O que acontece infelizmente é a desvalorização do poder público perante a educação, o que afeta seriamente a transformação no setor educativo brasileiro. O investimento do governo deveria ter como meta o desenvolvimento desse setor e não a limitação de gastos com salários de professores, já que pesquisas mostram que investir na formação de professores, conseqüentemente visando à melhoria na educação, é também importante do ponto de vista econômico.

Na visão de Haddad (2008) a economia de um país cresce quando as pessoas têm a possibilidade de colocar em prática suas habilidades e conhecimentos nos setores produtivos. Uma população que apresenta *uma força de trabalho educada, hábil e sábia (...) é uma das fundações do crescimento*

*sustentável* (HADDAD, 2008, p.150). Para o autor a educação proporciona o crescimento econômico.

Haddad (2008) ainda explica que para atingir o crescimento econômico não basta investir apenas em construções de escolas e fornecimento de bons materiais pedagógicos, mas é o processo de aprendizado que efetivará o sucesso na sala de aula. Para isso a qualidade do trabalho do professor é de fundamental importância, sendo necessário o domínio de técnicas e de habilidades para garantir o processo de ensino e aprendizagem.

Uma das problemáticas que dificulta mudanças no setor educativo, entre elas a formação de professores, é a valorização no investimento de recursos no âmbito material ao invés de voltar-se a atenção para o setor social. Como informa Rosa (2005) *“na maioria das vezes, as verbas educacionais são utilizadas muito mais nos aspectos estruturais de espaço físico e equipamento, do que propriamente na educação de professores”* (ROSA, 2005, p.76). O resultado desse fato faz com que, principalmente em instituições particulares, alguns professores busquem uma preparação paralela, isto é, fora da escola e sem ligação com o projeto político pedagógico.

Com o viés da inclusão que se insere nos diferentes contextos sociais, algumas iniciativas são visualizadas. Atualmente no Brasil, o sistema educacional inclusivo, implementou ações e programas pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP) visando à formação dos professores no campo da educação inclusiva.

Dentre as ações destacam-se o “Programa de Educação Inclusiva”, que promove a formação continuada de educadores e gestores das redes municipais e estaduais de ensino, o “Programa Escola Acessível”, que dentre outras ações disponibiliza Centro de Capacitação de Profissionais da Educação para a área de surdez e altas habilidades/superdotação e o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” que disponibiliza a Rede de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, que oferece cursos de extensão/aperfeiçoamento ou especialização nas áreas do atendimento educacional especializado.

No entanto, Bueno (2008a) indica em estudo, tendo como fonte o Banco de Teses – CAPES – 2005, que uma das problemáticas da educação, especificamente

da inclusão escolar<sup>47</sup> reside na formação e prática docente. Valeria verificar se após cinco anos este quadro mudou, isto é, se os programas e ações oferecidos pelo governo após 2005 contribuíram para a melhoria na formação do professor.

Ainda sobre a formação continuada de professores, esta deve estar incluída em ações realizadas em parceria com os professores que favoreçam a reflexão, para que assim a práxis pedagógica seja efetivamente transformadora. Naujorks (2008) aponta para o compromisso de dialogar com os contextos escolares sobre a tomada de consciência das implicações dos processos pedagógicos, a fim de tornar possível a construção, coletivamente, de futuras mudanças e transformações da prática docente.

Sobre as maneiras de formação, Rosa (2005) indica uma proposta elaborada por Fernando Hernández de formação inicial de professores de Artes Visuais. O autor propõe a reflexão da subjetividade como base para a auto formação continuada. A partir da trajetória pessoal, das relações que têm com o seu contexto, o professor tem a possibilidade de resgatar a sua identidade.

No entanto Rosa (2005) relatando as idéias de Pimenta expõe que para que haja o processo reflexivo do professor, este necessita ter o desejo de construir sua trajetória de formação, isto é, o processo reflexivo deve partir do próprio educador.

Nos cursos de graduação, especificamente de licenciatura, a partir do atual sistema de educação inclusiva, universidades devem reformular-se nos cursos de formação de professores, oferecendo base teórica sobre as questões que envolvem o contexto do aluno com necessidades educacionais especiais em salas de aula regulares, já que muitos dos graduandos não fazem estágios na área.

Mesmo considerando a realização do estágio obrigatório, sendo ele em uma sala inclusiva ou não, Fonseca da Silva (2009) menciona que muitas vezes este é apenas um cumprimento de requisitos para a licenciatura. O objetivo do estágio, que proporciona ao futuro professor entrar em contato com o contexto da sala de aula, acaba por não oferecer a formação desejada para o graduando. A autora ainda indica o distanciamento que existe entre a universidade e a realidade educacional, pois constata que a experiência de alguns professores formadores foi somente seu estágio na graduação.

---

<sup>47</sup> Termo indicado pelo autor.

No campo da arte-educação, em uma interface com a educação inclusiva, também existe a necessidade de formação de profissionais para melhorar o ensino destinado às pessoas com necessidades educacionais especiais, bem como melhorar sua aprendizagem. A crescente e constante formação dos profissionais da área do ensino de arte e da área de educação de um modo geral deve ser um dos principais objetivos para uma eficaz inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Com o intuito de ampliar as possibilidades de inclusão na sala de aula especificamente nas aulas de Arte, Fonseca da Silva (2009) desenvolveu nos anos de 2006 a 2008, extensa investigação com professores de artes a fim de diagnosticar o processo de inclusão em sala de aula regular. Na atualidade começa a surgir um número maior de pesquisas nesta temática, que carece ampliar o leque investigativo que instigue práticas inclusivas na aula regular de arte.

Na pesquisa realizada, Fonseca da Silva (2009), verificou que os professores de arte se sentem despreparados para atuar em salas de aula inclusivas, pois a maioria aponta a inexistência de formação para a inclusão na área de arte, principalmente nos cursos de graduação mesmo sendo obrigatória, na atualidade, pelo menos uma disciplina de inclusão nos cursos de formação de professores. A autora ainda cita a existência de formações para a inclusão nas próprias escolas, porém elas são dispersas e não apresentam vínculo com o projeto pedagógico. O resultado desse fato, é que cada educador realiza suas práticas pedagógicas isoladamente, tendo muitas vezes uma exaustiva e solitária busca por novas ações educacionais.

A importância da qualificação da formação dos professores na área das Arte, resultando na melhoria da ação pedagógica, segundo Rosa (2005), amplia os saberes culturais dos educandos para além daqueles estipulados pela cultura institucionalizada. No entanto, para que isso ocorra, os professores devem ter acesso ao conhecimento, incentivado pelas políticas educacionais.

Com professores despreparados muitos dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula, por exemplo, sobre aspectos de nossa cultura, não são explorados com propriedade, mostrando-se muitas vezes uma visão estereotipada. A qualificação do professor mostra a sua importância nesse aspecto, pois reflete-se diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto que deve ser considerado é que a falta de formação continuada, o distanciamento dos cursos de licenciatura da realidade educacional, a falta de reflexão da práxis pedagógica, a ausência de incentivo das escolas fazem com que o professor tenha uma prática de ensino voltada para o modelo cultural predominante, isto é, não proporciona ao educador a conscientização da multiculturalidade que existe na sociedade e conseqüentemente na sala de aula. A falta de acesso do professor à informação pode acarretar a própria desigualdade social, preconceitos, impedindo assim, uma educação que valorize as diferenças como uma riqueza cultural.

Para Martins de Oliveira (2008) na medida em que o acesso a estudos e pesquisas referentes ao desenvolvimento de trabalhos pedagógicos tornaram-se acessíveis a graduandos e professores muitas questões preconcebidas puderam ser superadas, possibilitando, desta maneira, ampliar a ação educativa e o desenvolvimento de alunos, no caso de seu estudo, de alunos deficientes<sup>48</sup>.

Com a mesma visão sobre o acesso às informações, Reily (2008) constata a escassez de publicações brasileiras e a circulação restrita de resultados de pesquisas que agrava o trabalho do professor em sala de aula frente à diversidade que encontra no sistema atual. Para que a área de arte se desenvolva e contribua no processo do ensino e aprendizagem no âmbito escolar e em espaços culturais visando a uma escola para todos, a produção de conhecimentos, as práticas documentadas e os projetos inovadores devem ser socializados e divulgados.

Dentre as problemáticas que envolvem a formação do professor, tendo-se citado algumas delas, os cursos de formação continuada assim como os cursos de licenciatura devem ter como foco a realidade educacional. Os cursos de qualificação devem considerar tanto o projeto político pedagógico das escolas, como seu público. Com informações adequadas às demandas do professor e com o apoio educacional e financeiro, a realidade do sistema educacional pode visualizar transformações significativas.

---

<sup>48</sup> Termo indicado pela autora.

## 4.2 O Que Dizem as Teses de Doutorado sobre a Formação do Professor de Arte e de Educação Especial

Neste item são levantadas as concepções dos autores das teses de doutorado sobre a formação de professores que atuam no ensino de arte na educação inclusiva e/ou educação especial. Como indicado no capítulo dois, as teses estão apresentadas conforme a área do conhecimento em que as produções foram realizadas. Algumas teses mapeadas abordam de maneira específica a importância da qualificação do professor, outras indicam a importância do setor educativo, considerado relevante nesta pesquisa por tratar-se de um setor formado por educadores.

Na ÁREA DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO, **TOJAL** (2007) aponta a importância da *área de ação educativa* no processo de implantação de *políticas públicas de inclusão social* em museus e especificamente nas práticas museológicas.

À *área de ação educativa* do museu deve ser a responsável por fornecer a todas as outras áreas da instituição as concepções das *políticas públicas de inclusão social*, como já dito no capítulo anterior. Devem, ainda, considerar-se os pressupostos conceituais do sistema educativo inclusivo da atualidade e sua aplicabilidade no ensino não-formal.

Considerando os princípios para a construção de uma escola inclusiva, Tojal (2007) defende a idéia de se priorizar medidas que incluam a aplicação de recursos pedagógicos e a formação de profissionais. As mesmas exigências encontradas nas escolas regulares visando a uma educação inclusiva, segundo Tojal (2007), são consideradas no ensino não-formal, isto é, a formação profissional dos educadores que atendem a este público é de fundamental importância. Assim entendemos que a autora aponta para a necessidade de cursos de formação para os professores que atuam na educação não formal, concebendo que estes também devem ter a atenção da política educacional inclusiva, isto é, dos programas e ações desenvolvidos pelo MEC.

No âmbito da educação não-formal deve existir uma equipe permanente de educadores especializados inclusive educadores com deficiência e oferecer formação contínua aos profissionais e educadores especializados. A *área de ação educativa* deve ainda ter como responsabilidade refletir constantemente sobre as

práticas pedagógicas e ter flexibilidade para atender as mudanças e exigências da sociedade em que está inserida.

Na ÁREA DE EDUCAÇÃO, **MIRANDA** (2007) expõe a preocupação com o Magistério desenvolvido para as pessoas surdas baseados nos currículos ouvicêntricos<sup>49</sup>, segundo definição do autor. Os cursos não proporcionam a formação adequada a fim de capacitar os professores em formação. A partir desta situação Miranda indaga; *Como será o amanhã da pedagogia do surdo?*

O decreto 5.626 tornou obrigatória a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia. No entanto, segundo Miranda (2007), a luta ainda é para que os cursos de pedagogia e magistério incluam a LIBRAS como disciplina curricular, e que seja usada como mediação (linguagem) nas disciplinas dos cursos. Neste seguimento constatamos a necessidade dos cursos de graduação estarem vinculados à realidade educacional, às exigência e necessidades dos graduandos como indicado no item 4.1.

Na análise dos dados, referente às entrevistas, o autor cita as observações dos professores. Estes indicam a pedagogia ouvicêntrica como predominante mesmo nas escolas com inclusão. Em um caso havia uma intérprete, no entanto não estava sempre presente, o que prejudicava a continuidade da formação. Para os professores surdos em formação, o autor relata que mesmo com o intérprete o conteúdo dos cursos deixa a desejar, por não estarem voltados para as especificidades da cultura surda<sup>50</sup>.

Os surdos que tiveram a oportunidade de estudar no Magistério para Surdos, em Santa Maria, segundo relato do autor, são os únicos que assumem uma boa formação, aceitando o currículo que apresenta disciplinas como Didática de Língua dos Sinais (LS), História dos Surdos, Libras, Matemática com LS, Escrita de LS, e outras disciplinas com especificidades da Cultura Surda, inclusive Arte-Educação.

Ainda na ÁREA DE EDUCAÇÃO, **BUENO** (2002) expõe as problemáticas que envolvem a profissionalização de professores que atuam na Educação Especial<sup>51</sup>. Para a autora há poucos profissionais capacitados e a falta de recursos financeiros

---

<sup>49</sup> Miranda (2007) cita o termo “ouvicêntrico”, defendendo que o termo é utilizado para descrever práticas discursivas e dispositivos pedagógicos colonialistas, em que o ser/poder/conhecer dos ouvintes constituem uma norma, não sempre visível, por meio da qual tudo é mediado e julgado. (MIRANDA, 2007, P.27)

<sup>50</sup> Miranda defende a cultura surda por definir os surdos como um grupo com identidade própria, sendo este caracterizado por apresentar um sistema simbólico, linguístico e semiótico específico.

<sup>51</sup> A Educação Especial é o foco de estudo de Bueno.

agrava a situação, impedindo o investimento em treinamentos e especializações dos profissionais da área, além de dificultar a manutenção das instituições. A autora concorda com os apontamentos do início desse capítulo em relação à falta de recursos.

Bueno (2002) sinaliza que no campo do ensino da Arte há a desvalorização por parte das políticas públicas que não se responsabilizam pela formação dos profissionais acarretando também a falta de estrutura e infra-estrutura no sistema educacional. Como defende Rosa (2005) sobre a falta de investimento no setor social.

Para Bueno (2002) os limites das ações e articulações que envolvem o ensino da arte na Educação Especial é perpassado pela falta de formação e conhecimento dos profissionais da educação sendo consequência da visão reducionista da arte e seu ensino.

Na ÁREA DE PSICOLOGIA, **KOHATSU** (2005) alerta para os tipos de formação profissional no campo da educação para pessoas com deficiência<sup>52</sup>. O autor expõe a discussão sobre as propostas de formação que estão enfatizando muito mais o conhecer do que o pensar. Os cursos são dados por autores renomados para plateias numerosas, visando aspectos pontuais sem exigir uma discussão ou uma reflexão aprofundada. Kohatsu (2005) define que este tipo de formação deveria ser denominada como proposta de informação por não proporcionar a formação integral do profissional e conseqüentemente da sua subjetividade. O autor dialoga nesse aspecto com a proposta de formação reflexiva de Hernández indicada no decorrer do capítulo.

Segundo Kohatsu (2005), uma formação que exige reflexão a respeito da própria subjetividade do profissional, proporciona análise das próprias atitudes no contato e relacionamento com os alunos deficientes<sup>53</sup> e suas famílias. Para isso deve existir uma dinâmica institucional que ofereça condições para a reflexão e formação assim como haver disponibilidade de cada profissional para olhar para si mesmo.

A reflexão para o autor refere-se ao modo de perceber a dinâmica familiar, isto é, possibilitar ao profissional superar a tendência de culpabilização da família e vitimização do deficiente. Muitos profissionais, segundo Kohatsu (2005), limitam-se à

---

<sup>52</sup> Termo indicado pelo autor.

<sup>53</sup> Termo indicado pelo autor.

compreensão do deficiente mental em relação à sua condição orgânica focando principalmente os limites impostos por ela. O autor defende a reflexão sobre a leitura social que é feita da deficiência, pois ela pode ser a geradora de barreiras que prejudicam o desenvolvimento do deficiente.

Ainda na ÁREA DE PSICOLOGIA, **LOPES** (2004) em sua pesquisa não tem como foco de análise a formação de professores e profissionais da área de educação. No entanto o tema desvela-se quando a autora destaca a importância da mediação dos profissionais que trabalharam com o grupo inclusivo na *Oficina de Fotos&Gráficas*. Nesse processo a qualidade da mediação possui uma relação direta com as possibilidades de formação continuada do professor.

Foram criados recursos técnicos, adaptando instrumentos à máquina fotográfica para possibilitar uma maior independência dos alunos com deficiência física e motora no processo artístico.

Lopes (2004) aponta que os participantes que não conseguiam utilizar materiais convencionais como lápis e pincel, com as adaptações criadas pelos profissionais, puderam descobrir maneiras e procedimentos de sua expressão, comunicação e desenvolvimento artístico e subjetivo. A autora comprova a visão de Haddad (2008), de que a qualificação do professor contribui para o processo de ensino e aprendizagem.

Continuando na ÁREA DE PSICOLOGIA, **LIMA** (2001) assim como Lopes (2004) não desenvolve a temática formação de professores diretamente, no entanto também poderia ser destacada a importância da mediação profissional no treinamento<sup>54</sup> das pessoas com limitações visuais para reconhecerem desenhos bidimensionais em relevo através do tato.

Os professores devem ter a formação adequada para desenvolver estratégias que possibilitem ensinar e treinar, segundo Lima (2001), tanto as crianças mais novas como as pessoas que perderam a visão na fase adulta.

Assim as pessoas cegas poderão obter maiores e melhores informações de configurações planas. Para o autor é fundamental promover pesquisas e estudos para conhecer, identificar e entender essas estratégias importantes para a educação e especificamente para o ensino da pessoa cega. O autor nesse aspecto sustenta a importância da qualificação do professor para o sucesso do ensino e

---

<sup>54</sup> Expressão utilizada pelo autor.

consequentemente da aprendizagem como defende Haddad (2008), e valoriza a necessidade de pesquisas na área podendo-se avaliar a relevância da socialização de pesquisas acadêmicas como cita Reily (2008)

Finalizando na ÁREA DE PSICOLOGIA, **GODOY** (1998) em sua tese, realiza entrevistas com professores de Educação Artística<sup>55</sup>, para saber como agem no seu cotidiano escolar em escolas especializadas para deficientes auditivos. A autora observou que entre sete professores entrevistados seis não conheciam a existência de uma proposta oficial de ensino de arte para direcionar a educação de deficientes auditivos. Como consequência dessa realidade, os professores declaram sua autonomia no desenvolvimento dos programas de ensino de arte. Neste mesmo viés, como já descrito, Fonseca da Silva (2009) aponta que cada educador realiza suas práticas pedagógicas isoladamente.

Godoy (1998) comparou os objetivos do ensino da Educação Artística voltado para a Educação Especial, organizados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo de 1993, com os realizados pelos professores. A autora pode constatar que mesmo os professores desconhecendo uma proposta oficial apresentam objetivos coerentes em relação aos apresentados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

No entanto Godoy (1998) cita que ficou evidente a dificuldade que os professores têm em realizar os programas de ensino de arte para o deficiente auditivo ocasionada pela falta de formação nos cursos de graduação. Tanto os professores de Educação Especial relataram a falta de informações para o ensino da arte no curso de graduação como os professores de arte relataram a falta de informações sobre o ensino para o deficiente auditivo, assim como alerta Fonseca da Silva (2009) sobre os professores de arte que se sentem despreparados para atuarem em salas de aula inclusivas.

Os programas de ensino de arte acabam sendo realizados sem fundamentação teórica e bases metodológicas, ficando desta maneira a critério da competência e responsabilidade unicamente de cada professor. Godoy (1998) indica como um dos resultados da pesquisa, a conscientização da necessidade de formação sistemática dos professores que atuam com essa clientela, como também da necessidade de que as universidades tenham uma maior atenção para a

---

<sup>55</sup> Expressão indicada pela autora.

qualidade dos cursos dos futuros professores, aprimorando conteúdos em função da realidade em que estes vão atuar.

Apesar de algumas teses não abordarem o tema *formação de professores* de maneira específica como a de Lopes (2004) e Lima (2001), todas expõem o perfil ou a importância do professor ou mediador que trabalha com a linguagem artística e com a inclusão social de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Com a leitura das teses, apreendemos a importância da formação específica tanto do professor de arte como do professor de educação especial, já que as duas áreas se relacionam a fim de favorecer o desenvolvimento do educando e incluir efetivamente as pessoas com necessidades educacionais especiais no âmbito social, cultural e educacional.

Para que ocorra a efetiva inclusão deve haver ações, financiadas pelo Estado, que favoreçam a qualificação do professor tanto na graduação como na formação continuada e que tenham como um dos objetivos estar de acordo com contexto escolar, para que assim, não continuem dispersas e pontuais.

No capítulo seguinte a categoria de análise explorada refere-se ao desenvolvimento do conhecimento humano, apontando a relação da arte na formação da pessoa com necessidades educacionais especiais. Assim como as categorias descritas nos capítulos anteriores, esta emergiu com a leitura das teses de doutorado.

## **CAPÍTULO 5**

### **ARTE E CONHECIMENTO HUMANO**

## **CAPÍTULO 5 - Arte e Conhecimento Humano**

Neste capítulo são apresentados inicialmente alguns aspectos que envolvem a construção do conhecimento humano como o processo criativo, a linguagem e a mediação simbólica e quando possível sua relação com a leitura e produção do objeto artístico. A análise é fundamentada principalmente a partir das idéias de Vygotsky, que apresenta vasta investigação na formação de pessoas com necessidades educacionais especiais e nos aspectos que envolvem a formação do conhecimento humano em contato com a arte, sendo citado por este fato, pelos autores das teses de doutorado.

No item seguinte é revelado o levantamento das teses de doutorado abordando o que os autores dizem sobre o processo de construção do conhecimento humano de pessoas com necessidades educacionais especiais em contato com a arte. É apresentado o que cada tese expõe sobre a importância da arte na psique humana, sobre os processos simbólicos como forma de comunicação (linguagem) e sobre a importância da criatividade na formação do ser humano assim como a relação do processo criativo com a produção artística, temas estes que surgiram com a leitura das teses.

### **5.1 Alguns Aspectos sobre o Conhecimento Humano**

É no contato do indivíduo com o ambiente cultural que ocorre o aprendizado dos seres humanos possibilitando o despertar dos processos internos de desenvolvimento. Para Vygotsky (1998), desde o nascimento da criança, quando esta inicia seu desenvolvimento, simultaneamente ocorre seu aprendizado.

Esta relação (aprendizado e desenvolvimento) é percebida quando na falta de situações propícias ao aprendizado, o desenvolvimento, conseqüentemente, fica impedido de ocorrer. Desta maneira acreditamos que é o aprendizado que possibilita o desenvolvimento do indivíduo, e que este só ocorre na relação da pessoa com seu ambiente sócio-cultural, isto é, o desenvolvimento depende também do suporte de

outros indivíduos de sua espécie, da troca de experiências significativas entre as pessoas.

A comunicação de determinado conhecimento possibilita a aproximação entre indivíduos mesmo de culturas distintas. Consideramos que a arte possibilita esta interação mediante produtos artísticos e concepções estéticas expressas de um modo diferenciado da linguagem discursiva. A comunicação é a interação de um indivíduo com o coletivo, isto é, com a sociedade, por isso, Vigotsky considera a arte como sendo o social em nós.

A Arte é o social em nós. O social não é apenas o coletivo, assim como as raízes e a essência da arte não são individuais (...) É uma atividade de fundo social na qual o homem se forma e interage com seus semelhantes e seu mundo numa relação intercomplementar de troca (...) O enfoque estético da arte deve combinar as vivências do ser humano em nível individual com a recepção do produto estético percebido como produto social e cultural (Vigotsky, 2001, p.XII).

A produção artística é considerada um conhecimento humano que trabalha os aspectos estéticos e comunicacionais no âmbito sensível-cognitivo. O ser humano tem a possibilidade de comunicar a sua visão de mundo sobre a natureza e a cultura mediante a expressão de significados criados por meio da arte.

A interferência de outra pessoa no desenvolvimento do indivíduo é fundamental na teoria de Vygotsky. No entanto, a maturidade biológica da criança deve ser considerada, e quando estiver apta, uma criança que não é capaz de realizar uma determinada tarefa sozinha pode passar a realizá-la com ajuda, instruções ou demonstrações feitas por outra pessoa, não sendo obrigatoriamente o professor.

No que diz respeito ao papel da intervenção pedagógica, Vygotsky (1998) expõe que é na zona de desenvolvimento proximal<sup>56</sup> que a interferência de outros indivíduos é mais transformadora. Então a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas, pois o aprendizado escolar impulsiona o desenvolvimento. No entanto, a escola deve saber o nível de desenvolvimento dos alunos e trabalhar não aquelas etapas já alcançadas, mas sim estimular os estágios ainda não incorporados pelo aluno.

---

<sup>56</sup> *Zona de desenvolvimento proximal* define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. (VYGOTSKY, 1998, p.98)

A relação ensino/aprendizado deve tomar como ponto de partida o que a criança já conhece, isto é, o nível de desenvolvimento real<sup>57</sup>. Além disso, devem-se considerar as possibilidades da criança, o seu nível de desenvolvimento proximal a fim de balizar o percurso a ser seguido. O papel do professor nesta visão é interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos e assim estimular avanços na sua formação que não ocorreriam espontaneamente.

As interferências podem partir tanto dos professores como de outras crianças ocorrendo por meio de demonstrações, assistência, fornecimento de pistas, e instruções. Desta forma, a criança terá condições de promover suas potencialidades, que sozinha não alcançaria o caminho de seu aprendizado.

Para Vygotsky (1998), o papel da intervenção no desenvolvimento humano é fundamental e seu objetivo é trabalhar a importância do meio cultural e as relações entre os indivíduos. A produção artística neste sentido pode ser a assistência, que Vygotsky defende para o fornecimento de pistas e instruções, para a aquisição do conhecimento artístico, do conhecimento de outras áreas do saber e de sua própria conscientização do mundo, possibilitando assim, promover o seu desenvolvimento e dessa forma alcançar o seu aprendizado.

Nos processos escolares, mas não só neles, ocorre o mecanismo da imitação. A imitação é a reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Vygotsky (1998) não a considera como um processo mecânico, mas como a oportunidade de a criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, contribuindo assim para seu desenvolvimento.

No que se refere ao brincar, Vygotsky (1998) defende a ideia de que a brincadeira, principalmente a de “faz de contas”, também cria uma zona de desenvolvimento proximal e tem grande influência no desenvolvimento da criança.

A brincadeira relaciona os objetos reais com os significados, no entanto só quando a criança adquire a linguagem é que passa a ser capaz de empregar a representação simbólica utilizada na brincadeira. Quando a criança usa um objeto para representar, por exemplo, um carrinho, ela está lidando com uma representação ausente, o que ajuda a criança a separar objeto e significado. Este processo possibilita à criança desvincular-se de situações concretas, como ocorre

---

<sup>57</sup> *Nível de desenvolvimento real* refere-se ao desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados* (VYGOTSKY, 1998, p.95-96). São as funções que já amadureceram, podendo assim realizar tarefas de modo independente.

na fase adulta. O brinquedo proporciona a ação das crianças com os significados e não apenas com o objeto concreto.

O aprendizado é estimulado na brincadeira no que se refere às regras e às situações mais maduras que a realidade da criança, isto é, as regras fazem com que a criança se comporte de maneira mais avançada do que a habitual para sua idade. A escola deve se utilizar desse recurso, isto é, o de promover situações imaginárias, a fim de que a criança aprenda a separar objeto e significado contribuindo assim para o processo de seu desenvolvimento.

No campo artístico a pessoa tem a possibilidade de desenvolver tanto os processos de imitação, ao observar e realizar a leitura de uma imagem, como as brincadeiras, no ato de simbolizar e representar os objetos de seu cotidiano com seus significados. Nesta visão a arte também favorece o desenvolvimento e o aprendizado.

Sobre o funcionamento da percepção Vygotsky (1998) expõe que esta ocorre através da mediação simbólica e tem origem sócio-cultural. A relação perceptual que temos com o mundo não ocorre em termos de atributos físicos isolados, mas em termos de objetos e acontecimentos definidos pela linguagem e categorizados pela cultura (exemplo um lápis, não é apenas um pedaço de madeira com grafite em seu interior). Percebemos os objetos com seus significados articulados, como um todo.

No que se refere à atenção, ela vai ser construída ao longo do desenvolvimento, na interação do indivíduo com o meio em que vive. A memória também é desenvolvida ao longo do desenvolvimento do indivíduo e os significados e a linguagem têm enorme influência. Por meio da utilização de instrumentos e signos, a memória é mediada, provocando lembranças e instigando o processo de aprendizado. Os signos são tratados como uma representação direta do objeto ou acontecimento a ser lembrado, por exemplo, a utilização de calendários, de agendas.

Segundo Vygotsky:

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. (...) Tem sido dito que a verdadeira essência da civilização consiste na construção propositada de monumentos de forma a não esquecer fatos históricos (VYGOTSKY, 1998, p.68).

É pelo fato de existir a linguagem e conseqüentemente as operações com signos construídas no desenvolvimento social que a percepção, a atenção e a memória ocorrem. Para Vygotsky (1998) é no contato com o grupo cultural que serão fornecidos os instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas.

Sobre o processo de mediação defendido por Vygotsky (1998), o autor cita que este apresenta influência no desenvolvimento humano, expondo dois elementos básicos, o instrumento e o signo<sup>58</sup>. O primeiro intervém nas ações sobre os objetos, já os signos interferem nas ações do psiquismo humano.

Segundo Vygotsky (1998), os instrumentos utilizados pelos sujeitos, são elaborados a fim de realizar atividades humanas, como por exemplo, o trabalho. Sendo assim, os instrumentos apresentam a função mediadora do sujeito sob os objetos e acontecimentos de sua realidade.

Já os signos, além de apresentarem a função mediadora do sujeito sobre a realidade, são utilizados para solucionar um dado problema psicológico como o lembrar, o relatar, etc. possibilitando à pessoa controlar assim a atividade psicológica, como a memória e a atenção.

Os signos desenvolvidos na arte estimulam os processos de desenvolvimento do conhecimento. Podemos considerar que a arte instiga e auxilia a memória, a percepção e a atenção, pois é uma mediação simbólica que expressa diferentes aspectos culturais. Podemos citar como um exemplo de mediação simbólica no campo artístico, a imagem, que favorece a comunicação e a lembrança de algum acontecimento.

Ainda sobre os processos de mediação, a arte por trabalhar com signos, possibilita a função de regular as ações sobre o psiquismo das pessoas, já que o signo é utilizado para solucionar um dado problema psicológico, dando suporte à pessoa para controlar sua atividade psíquica.

Em relação à linguagem Rego (2002) expõe algumas considerações a partir da teoria de Vygotsky. Pela linguagem ser considerada um sistema simbólico, tem um importante papel na formação psicológica humana, pois organiza os signos de

---

<sup>58</sup> De modo geral, o signo pode ser considerado aquilo (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som) que representa algo diferente de si mesmo. Ou seja, substitui ou expressa eventos, idéias, situações e objetos, servindo como auxílio da memória e da atenção humana. Como por exemplo, no código de trânsito, a cor vermelha é o signo que indica a necessidade de parar, assim como a palavra copo é um signo que representa o utensílio usado para beber água. (REGO, 2002 p.50)

tal maneira que o indivíduo tem a possibilidade de designar os objetos e acontecimentos do mundo exterior.

A linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade. Cada palavra indica significados específicos, [...] é nesse sentido que representa (ou substitui) a realidade. É justamente por fornecer significados precisos que a linguagem permite a comunicação entre os homens (REGO, 2002, p.54).

Um dos aspectos que distingue os homens dos animais é justamente o uso da linguagem. Uma linguagem que possibilita ao homem lembrar ativamente a partir da ajuda dos signos. Estes, e conseqüentemente a linguagem, são produzidos culturalmente e provocam mudanças no comportamento humano.

Vygotsky (1998) defende que a linguagem surge pela necessidade humana da comunicação. Quando na criança, a linguagem passa a ser *fala interior*, proporciona a organização do pensamento, tornando-se assim uma função mental interna.

Os estudos de Vygotsky mostram-nos que a criança incorpora formas de comportamento da experiência humana mediante sua inserção em um dado contexto cultural, na interação e comunicação com os elementos de seu grupo. O desenvolvimento humano é influenciado pela cultura em que a pessoa está inserida, estando a cultura também submetida às mudanças, pois é construída pelo próprio homem mediante interpretações e realizações.

A respeito da capacidade de criação do homem, segundo Oliveira (2001), hoje, a criatividade é considerada como potencialidade e função da organização psíquica, idéia que surgiu com o conhecimento da existência de um mundo interno, subjetivo, do ser humano.

Na visão de Oliveira (2001) o processo criativo ocorre na equação entre os lados racional e irracional da mente, a fim de criar uma nova realidade externa a partir de uma realidade interna. Vista dessa maneira, a produção artística é considerada, assim como os sonhos, como uma expressão da organização da vida mental (inconsciente), sendo definida como produto de experiências intrasubjetiva<sup>59</sup>

---

<sup>59</sup> Capacidade de relacionamento dirigida para o autoconhecimento, automotivação e auto-estima. (TOJAL, 2007, p.99)

e intersubjetivas<sup>60</sup>. O que ocorre no mundo mental, no mundo psíquico é expresso por meio da criatividade, conquistando assim novas representações a fim de significar a diversidade humana.

Donald W. Winnicott<sup>61</sup>, segundo Oliveira (2001), manifestou seu interesse pelo início da vida imaginativa e pela capacidade de se viver criativamente sem limitar-se à produção artística. Winnicott associa a criatividade com a fantasia inconsciente, com os sonhos, com o brincar infantil e diz que a *criatividade consiste na capacidade de se manter, durante a vida, algo que pertence à experiência infantil de criar um mundo* (OLIVEIRA, 2001, p.37). A fantasia possibilita ao homem criar o seu mundo.

Winnicott defende a idéia de que o impulso criativo pode estar tanto em um artista ou profissional que lida com a arte (produção de uma obra), como em qualquer pessoa que realiza algo de modo deliberado. Tanto um bebê, como uma criança ou um adulto pode expressar ou fazer algo de maneira saudável, fazendo com que seu impulso criativo tome forma e seja visto pela sociedade.

Focando na arte, esta favorece o processo criativo, pois estimula o fazer deliberado. Sendo assim a partir da realidade interna humana, a produção artística possibilita a criação de uma nova realidade auxiliando a expressão da organização da vida mental, atuando como um produto de experiências que ocorrem de maneira intra e intersubjetivas.

Com os estudos de Vygotsky é possível apreender informações sobre aspectos que envolvem o desenvolvimento do conhecimento humano, podendo perceber a relação da arte com o progresso dos processos psicológicos. No item seguinte será exposto o que as teses de doutorado revelam sobre o desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais em relação aos processos mentais especificados no capítulo.

---

<sup>60</sup> Capacidade de relacionamento dirigida para o reconhecimento do outro e da coletividade. (TOJAL, 2007, p.99)

<sup>61</sup> Donald Woods Winnicott (1896-1971), psicanalista e pediatra britânico.

## 5.2 O Que Dizem as Teses de Doutorado Sobre a Relação da Arte com a Construção do Conhecimento Humano

Neste item é abordado o que dizem os autores das teses de doutorado sobre a relação da arte com os processos mentais que envolvem a construção do conhecimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, tomando como elemento de análise os conceitos apresentados na introdução deste capítulo. Os temas tratados emergiram da leitura das teses, entre eles as diferentes maneiras de comunicação e linguagem, a importância da mediação simbólica, a capacidade criativa, a imitação, a percepção e a memória.

A ordem de apresentação das teses segue a forma dos capítulos anteriores, isto é, estão apresentadas conforme a área do conhecimento em que as produções foram realizadas.

Na ÁREA DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO, **TOJAL** (2007) expõe que a cultura tem múltiplas potencialidades e que os indivíduos de uma sociedade devem ter a possibilidade de entender toda a cadeia de produção, circulação, difusão e consumo de bens culturais, permitindo, assim a ampliação e fruição de bens simbólicos. O reconhecimento e a prática da cultura possibilita compreender o outro, favorecendo assim uma relação de harmonia entre os homens e entre estes e seu meio. Reafirmando o pensamento de Vygotsky é no ambiente cultural que ocorre o aprendizado do indivíduo favorecendo assim o seu desenvolvimento.

Tojal (2007) cita:

A atividade cultural é integradora, amplia a capacidade humana de percepção e de inserção social, desenvolve o espírito crítico e a cidadania, é matéria-prima dos sonhos e da memória. No afã de atender às demandas humanas, alimenta-se da utopia que, por sua vez, impulsiona a criatividade e a inovação, podendo tornar-se economicamente expressiva e desempenhar seu papel decisivo na geração de riqueza e empregos (TOJAL, 2007, p.79).

Em relação ao objeto simbólico, Tojal diz que quando se trata de públicos especiais o processo comunicacional do objeto cultural vai além da sua função tradicional (transmissão de uma mensagem pré-determinada). Deve existir uma nova relação entre os seus sujeitos – o emissor e o receptor. O ideal é proporcionar uma interatividade mais ampla entre o objeto museológico e seu público. Deve-se

valorizar o *diálogo resultante entre a bagagem de referências trazida pelo público e os múltiplos significados obtidos a partir de sua interação com o objeto cultural.* (TOJAL, 2007, p.93)

Sabendo que os *bens culturais* são produtos do conhecimento, o principal obstáculo à fruição das diferentes manifestações culturais é de natureza simbólica, isto é, um código que necessita de uma *alfabetização* para ser reconhecido ou revelado (TOJAL, 2007, p.80).

A mediação dos objetos simbólicos com o público, no espaço museológico, deve ser feita a partir da ação educacional, tendo recursos didáticos de apoio, com estratégias específicas de relação direta com o público e tendo como ponto de partida o próprio objeto cultural. No museu o objeto museológico faz parte de uma rede de repertórios simbólicos. Para favorecer a função mediadora que os signos apresentam, como aponta Vygotsky, a educação deve estar atenta à maneira como a mediação dos objetos simbólicos com o público é realizada.

A ação educacional mediada deve levar o leitor a explorar e analisar os vários significados presentes no objeto, como os aspectos técnicos, estéticos, formais, históricos e contextuais, e ainda dar espaço para as interpretações dos participantes. Podemos entender que os encaminhamentos do educador no museu auxiliam a transição do nível de desenvolvimento real com o nível de desenvolvimento proximal, pois valorizam o repertório do leitor proporcionando a sua ampliação, estimulando as funções que ainda não amadureceram. As mensagens transmitidas pelos objetos culturais fazem parte de uma rede de informações portadoras de múltiplos significados.

A mediação deve ter um caráter interdisciplinar a fim de permitir e estimular o *pleno exercício da percepção, fruição como também de ressignificação dos objetos culturais.* (TOJAL, 2007, p.92) A exposição tem uma dimensão cognitiva quando possibilita ao público a compreensão do todo, isto é, *ter o público como leitor e a exposição como um texto legível.* (TOJAL, 2007, p.98)

As estratégias de mediação devem utilizar os diversos canais de percepção, de maneira interativa e experimental. Não se deve utilizar somente a comunicação verbal, mas estimular todos os canais sensoriais, como o visual, o tátil, o auditivo, o olfativo, o paladar e o cinestésico. A estimulação dos canais sensoriais facilita a percepção, a compreensão e a significação do objeto cultural por parte de qualquer

público, e especialmente o público com necessidades especiais<sup>62</sup>. Este tipo de mediação recebe o nome de *mediação multissensorial*. Nesse aspecto podemos refletir sobre a importância da linguagem para a organização do pensamento, como aponta Vygotsky (1998) sendo necessário favorecer as especificidades de cada grupo social, pois muitas vezes apresentam outras formas de linguagem e comunicação, como a LIBRAS e os textos em BRAILLE.

Na ÁREA DE EDUCAÇÃO, **MIRANDA** (2007) indica que a comunicação e a interação da pessoa surda ocorre de maneira diferenciada, ela utiliza preponderantemente os olhos para tal interação. O aprendizado é prejudicado quando se valorizam apenas as pessoas ouvintes, excluindo o ensino por meio da Língua de Sinais. Percebemos nesse contexto a linguagem como uma necessidade de comunicação humana como cita Vygotsky (1998), e quando esta é prejudicada, impede a aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento.

Miranda (2007) relata sobre a importância da Língua de Sinais para a pessoa surda, pois apresenta uma enorme influência sobre a felicidade moral e social dos que são privados da audição, possibilitando o desenvolvimento intelectual dos indivíduos que dela se utilizam. A Língua de Sinais pode ser considerada um sistema de signos capaz de controlar e favorecer as atividades humanas.

Para o autor, o currículo dos cursos de pedagogia para a pessoa surda, inserida a área de arte-educação, deve ser visto como prática cultural e como prática de significação, valorizando-se todas as especificidades da cultura surda. Nesta visão, percebemos que a construção das significações, feita pelos surdos para representar a sua realidade, ocorre de modo diferenciado da pessoa ouvinte, pois sua linguagem abrange diferentes particularidades, pertencente a um sistema de signos que tem como função auxiliar na interpretação da realidade.

Ainda na ÁREA DE EDUCAÇÃO, **BUENO** (2002) relata que pretende analisar o papel da Arte na construção do conhecimento de pessoas com deficiência mental e na exploração de suas possibilidades nas diferentes formas de produção artística. Bueno (2002) ampara-se numa perspectiva sócio - interacionista do desenvolvimento, enfocando a Arte como linguagem e tendo como característica principal, segundo a autora, sua intelectualidade.

---

<sup>62</sup> Termo indicado pela autora.

Fundamentada nas idéias de Vygotsky (1998) a autora explica que através da mediação realizada pelo outro, pela sociedade e pela cultura a criança tem a possibilidade de progredir passando de um nível de desenvolvimento real para uma área de potencialidades<sup>63</sup>. No entanto o sujeito em seu processo de construção de conhecimento não é apenas passivo e não somente ativo, mas sim interativo.

Bueno (2002) evidencia a importância da linguagem, sendo ela decisiva para a organização do raciocínio e na reestruturação de diversas funções psicológicas como a memória, a atenção e a formação de conceitos. A linguagem nesta visão é um fator constitutivo do conhecimento segundo a autora. A linguagem, sendo ela um sistema de signos, possibilita à criança providenciar instrumentos que a auxiliem em tarefas, a superar ações impulsivas, a planejar soluções antes mesmo de seus atos e a controlar seu próprio comportamento. A linguagem também permite ao sujeito formular conceitos e assim abstrair e generalizar a realidade.

No que se refere à arte, Bueno (2002) afirma que a educação no campo artístico envolve a expressão de valores, sentimentos e significações, que estão presentes na relação entre linguagem e construção do conhecimento. A atividade artística entendida como linguagem segundo a autora pode ser um componente decisivo no desenvolvimento da pessoa deficiente mental<sup>64</sup>, pois carrega e materializa o simbólico.

Com o decorrer da pesquisa, a autora constata a importância do processo de imitação e do aprendizado no desenvolvimento humano. Ambos proporcionam ao educando o alcance de novos níveis de desenvolvimento, explicando que, para imitar, o sujeito deve saber algo que já conhece a fim de chegar a algo novo. Segundo Bueno (2002) a criação é um elemento que instiga o domínio cognitivo e afetivo proporcionando a interação entre os domínios internos e externos do sujeito influenciando desta maneira na construção de conhecimento. Tanto a criação como a cópia abrangem a apropriação de um conjunto de ações responsáveis pelo processo de aquisição e troca de conhecimento.

Para Bueno (2002) a imagem decorrente do desenho, da pintura e da escultura instiga o desenvolvimento da linguagem verbal para dar conta das necessidades enquanto espectadores. Seguindo os valores culturais dos participantes, a imagem precisa do acompanhamento de outro tipo de linguagem

---

<sup>63</sup> A autora se refere ao nível de desenvolvimento proximal.

<sup>64</sup> Termo utilizado pela autora.

contribuindo para que o espectador interfira na exposição e relato da imagem. Bueno (2002) esclarece que *por outro lado, todo o processo de significação nos atos de esculpir, de desenhar, tem na linguagem oral sua importância, mas não o limite para auxiliar na aquisição da própria função simbólica* (BUENO, 2002, p.144). A autora constata a importância da linguagem verbal para a interpretação da linguagem visual, no entanto informa que esta última não depende da verbalização para obter a sua significação.

A autora verifica que no ato de criar algo pessoal, algo novo, o educando tem a possibilidade de explorar os pensamentos para articular as associações, relações e comparações, sendo estas fundamentadas em repertórios do mundo a partir de um olhar sensível. A leitura e criação de imagens proporcionam tais articulações, pois muitas vezes na fala e na escrita, estas se tornam difíceis, como consequência da deficiência mental. A construção do conhecimento desenvolve-se no contexto das relações sociais e das trocas simbólicas.

Sobre a construção de conhecimento da pessoa deficiente mental Bueno (2002) defende que esta não é menos desenvolvida que a maioria dos estudantes do ensino regular, no entanto se desenvolve de maneira diferente, relatando que no ensino da arte, visualiza essa possibilidade de desenvolvimento. No processo criativo está a relação ensino e aprendizagem que proporciona a interação do sujeito com o grupo, caracterizando-o como um ser social e cultural.

Os resultados da pesquisa indicam o potencial e a contribuição da Arte para a formação da pessoa com deficiência mental e o seu espaço no ensino. Mostra a interação da linguagem verbal com a visual, possibilitando o desenvolvimento dos participantes, auxiliando-os no processo de construção da linguagem.

Na ÁREA DE PSICOLOGIA, **KOHATSU** (2005) aponta que as filmagens proporcionam aos participantes a reflexão sobre diversos aspectos de sua vida. Aspectos relacionados ao futuro, ao presente e ao passado, estimulando assim a memória e as recordações significativas. As filmagens possibilitam a reflexão sobre seu cotidiano e o mundo que os cerca, sobre os aspectos da violência, sobre os valores (casamento), as preferências, suas potencialidades, suas dificuldades, os trajetos diários, as relações sociais com as pessoas do bairro, as características do bairro, assim como perceber a si mesmo. Nesse sentido a linguagem visual proporcionada pelo vídeo, é considerada como uma mediação simbólica que

proporciona o desenvolvimento dos processos internos dos indivíduos, como a memória e a percepção, apontadas por Vygotsky (1998).

O autor fala da mediação e da memória como processos facilitadores da inclusão social. Não se refere a esses processos como desenvolvimento do conhecimento do indivíduo, mas como formas que possibilitam a relação da pessoa deficiente mental com o meio social.

O autor refere-se à mediação a partir de *pontes*<sup>65</sup>, que podem ser pessoas que contribuem para a inclusão social do sujeito com deficiência. Já a memória é tratada como memória compartilhada, e o autor explica:

[...] penso que existe uma relação entre a memória coletiva e a inclusão social. Quero dizer que, na medida em que um indivíduo pode compartilhar das lembranças, representações, crenças de um determinado grupo social ou comunidade, significa que ele está inserido, incluído nesse grupo, significa que dele faz parte. Nesse sentido, compartilhar da memória coletiva é um indício da inclusão do indivíduo em seu grupo (KOHATSU, 2005, p. 262).

Kohatsu (2005) diz que sua pesquisa mostra como as pessoas com deficiência mental têm a possibilidade de reconstruir e resgatar as próprias histórias e participar da construção da memória coletiva dos bairros onde vivem.

O autor considera a exploração de imagens um meio de comunicação e expressão. A fotografia e o vídeo podem ser recursos valiosos para proporcionar aos alunos a percepção e a interpretação da realidade em que vivem. Kohatsu (2005) acredita que trabalhar com esses recursos, possibilita conhecer e explorar outras linguagens além da verbal, estimulando e dando suporte, tanto para o desenvolvimento do discurso e das narrativas como estimulando o seu desenvolvimento como um todo. A fotografia tem a função de signo, sendo então uma representação direta de objetos e acontecimentos.

Ainda na **ÁREA DE PSICOLOGIA**, **LOPES** (2004) utiliza a fotografia como mediação facilitadora do processo de construção do conhecimento, pois a autora defende a idéia que a linguagem fotográfica abre muitas possibilidades de registro, interpretação e análise da realidade. A fotografia na visão de Lopes (2004) também se relaciona à função de signo defendida por Vygotsky (1998).

A autora percebe o papel do educador como o responsável na condução da proposta pedagógica, no que se refere à mediação do processo de construção de

---

<sup>65</sup> Metáfora de ligamento de um ponto ao outro.

sentido, sendo a fotografia uma ferramenta nesta questão. O ato fotográfico pode resgatar a memória, contribuindo assim, na visão de Vygotsky, para o desenvolvimento do indivíduo. Segundo Lopes (2004), a observação de uma imagem fotográfica mobiliza associações e evocações de outras imagens mentais armazenadas na memória. A partir da interpretação da foto pode-se reconstituir o passado, rememorar informações, emoções e situações vivenciadas anteriormente.

Existe a oportunidade de encontrar na leitura dos registros fotográficos uma possibilidade de confronto entre a realidade que se vê e a realidade que se imagina. Uma das atividades desenvolvidas com o grupo inclusivo na *Oficina de Photo&Grafias* instiga os participantes a fantasiarem-se como personagens, entre eles: motoqueiro, enfermeira, bombeiro, etc. A partir da proposta eles têm a oportunidade de expressar, durante a interpretação e a leitura das imagens, situações culturais relacionadas a eles e a experiências de seu cotidiano. Podemos nesse aspecto, fazer uma relação com as funções instigadas nas brincadeiras citadas por Vygotsky (1998). O “faz de contas” auxilia no desenvolvimento proximal do indivíduo, favorecendo a aprendizagem.

Lopes (2004) fundamentada em Vygotsky (1998) acredita que é na interação com o outro, mediada pela linguagem, ou seja, no contato social com o outro e com suas produções, que ocorre a internalização da linguagem e dos conceitos e são ampliadas as perspectivas de desenvolvimento do processo de produção, fruição e conhecimento no campo específico da Arte. A autora se baseia no pensamento de Bakhtin e Vygotsky que defendem a idéia de que a presença do outro é indispensável para a internalização da linguagem, constituição da subjetividade e construção do conhecimento.

Lopes (2004) expõe as idéias de Lygia Clark pois, segundo a artista, a Arte permite ao participante descobrir e recompor a sua realidade física e psíquica. Clark diz que no contato com a obra do artista o indivíduo estabelece relações com os outros indivíduos ou consigo mesmo. Os objetos deixam, assim, de ter valor em si mesmos, só adquirindo sentido na medida em que são *participados* pelo sujeito como sujeitos *transicionais*. Diz ainda que na relação entre artista-obra-espectador, o indivíduo pode redescobrir a sua própria poética, sua capacidade expressiva e criativa. É a relação do objeto concreto e seu significado, informada por Vygotsky (1998), que é instigada no contato com a arte.

Lopes (2004) fundamenta-se na teoria de Bakhtin, na qual o autor defende que a concepção de linguagem orienta-se a partir do princípio dialógico. O homem só pode ser pensado a partir das relações que o ligam ao outro. O autor expõe sobre a construção de sentidos que ocorrem no diálogo entre diferentes entonações, valores e visões de mundo, que caracterizam o debate de idéias e o encontro de palavras de diferentes sujeitos num único discurso e as diferentes formas de discurso dentro do discurso.

Lopes (2004) revela a importância da fotografia como produtora de significações da realidade. Para ela a imagem fotográfica está carregada de possíveis significados e múltiplos sentidos a serem revelados e construídos pelo olhar de quem a observa e a lê.

A dimensão alteritária da imagem fotográfica se revela quando concebemos a fotografia como um *outro*, como uma outra forma de apreensão e apresentação de si mesmo, do outro e da realidade. Ela traz uma relação icônica com a realidade, mas não é a realidade. É uma imagem-outra, meio e mediação de conhecimento, que nos convida a ir ao encontro daquilo que se apresentou como modelo e de tudo mais que poderá ser evocado, a partir deste recorte e do enquadramento inicial que ficou registrado e materializado na imagem (LOPES, 2004, p.106).

A autora percebe com a pesquisa que a *Oficina* proporciona a formação dos sujeitos, ou seja, a construção de conhecimentos em arte e pela arte, e favorecem a subjetividade e as relações intersubjetivas. Tais relações são importantes para o desenvolvimento dos aspectos que envolvem sua vida social, no que se refere a como a pessoa se vê e como os outros a veem, já que Lopes considera que o contexto social constrói padrões de classificação e categorização dos diferentes sujeitos na sociedade.

Lopes (2004) afirma que a linguagem fotográfica se constitui na articulação de uma estrutura dialógica e alteritária baseada na teoria de Bakhtin. A linguagem dialoga com a realidade que quer representar, com o contexto sócio-cultural e com os sujeitos envolvidos no ato fotográfico, ela influencia a construção do olhar, na percepção da cultura, história e subjetividade.

Lopes (2004) identifica a Fotografia como uma forma de representação simbólica, que favorece o desenvolvimento do processo de criação, o exercício de busca de construção de sentidos, o resgate da memória e a experiência do diálogo.

Sendo a fotografia considerada nesse contexto como uma mediação simbólica que favorece o desenvolvimento humano.

Continuando na ÁREA DE PSICOLOGIA, **LIMA** (2001) expõe em sua tese que a dificuldade dos sujeitos cegos reconhecerem e fazerem desenhos bidimensionais não se refere a problemas de sua cognição, mas sim da falta de materiais adaptados.

Lima (2001) apresenta uma atividade que consiste em oferecer desenhos incompletos, tendo que os participantes completar a parte faltante. Este recurso permite que a criança *“integrasse na memória o desenho como um todo e completasse cognitivamente as partes que estavam faltando, já que verbalizavam o que era o desenho completo, muito antes de desenhar a parte faltante* (LIMA, 2001, p.59-60). Por meio da utilização de instrumentos e signos, a memória é mediada, provocando lembranças e instigando o processo de aprendizagem.

Segundo Lima (2001), algumas atividades desenvolvidas na pesquisa favorecem a compreensão e a observação dos desenhos, como, por exemplo, ao preencher cognitivamente certas partes das figuras que estão faltando, isto é, ao significar ou preencher mentalmente o resto da representação visual.

Para o autor a dificuldade dos cegos em reconhecerem desenhos, também está relacionada à falta de repertório.

Fica patente, ainda, que a eliminação de uma carga na memória semântica propicia um maior alcance do vocabulário de nomeação das figuras, indicando que o problema de reconhecimento das figuras está não no ato, mas no acesso a essa memória, talvez porque o cego não tenha um banco de memória pictórica ou de imagens suficientemente grande para poder fazer as discriminações e as generalizações necessárias à nomeação de outras figuras com as quais ainda não foi treinado (LIMA, 2001, p.83).

O aumento do repertório é instigado na pesquisa de Lima (2001) por atividades de cópia de desenhos. O mecanismo da imitação é provocado quando os participantes cegos copiam as representações visuais construídas culturalmente pelos videntes. A imitação dessa forma, como cita Vygotsky (1998), possibilita o desenvolvimento dos processos internos.

Finalizando na ÁREA DE PSICOLOGIA, **GODOY** (1998) cita que o ensino de arte deve possibilitar ao aluno perceber significações do mundo que o cerca, promovendo seu potencial crítico, assim como facilitar a aprendizagem de outras disciplinas. A autora dialoga com as preposições trazidas por Vygotsky (1998), ao

perceber que a arte é um sistema de signos que possibilita a interpretação da realidade.

Godoy (1998) cita que a característica mais marcante do homem é a capacidade de simbolizar, sendo manifestada mediante a comunicação escrita, gestual e oral, e que esta última é o principal meio de interação social. A autora defende que as vivências sensoriais são fundamentais para ocorrer o processo de simbolização indicando que esta é fundamentada pela imaginação seguindo as idéias de Winnicott, sendo esta uma referência que a autora expõe em sua pesquisa.

A arte pode favorecer ao deficiente auditivo<sup>66</sup> o desenvolvimento de conceitos abstratos e de sentimentos. Godoy (1998) considera também um campo que possibilita a superação de conflitos psíquicos e de evolução do *self*. A partir das idéias de Winnicott, a constituição do *self*, assim como a apropriação do seu estilo de ser, ocorre através da criatividade por meio de ações verdadeiras e espontâneas.

Para Godoy (1998) a arte possibilita o desenvolvimento da criatividade permitindo a vivência do sensitivo, do sensorial, da percepção de si mesmo e do outro e fornece subsídios para a conscientização do próprio *eu*. A expressão das manifestações do inconsciente e a expressão do próprio ser são proporcionadas pela criatividade e são segundo Winnicott necessárias para a integração do sujeito na sociedade. A capacidade individual de viver criativamente, isto é, a capacidade de o sujeito apropriar-se do objeto da realidade, possibilita a experiência cultural e social.

Godoy (1998) indica que as manifestações artísticas fazem com que o artista estruture seu mundo interior e o expresse mediante a simbolização, a obra de arte. Para o deficiente auditivo a arte auxilia a sua comunicação, possibilitando expressar interesses, desejos e vivências, facilitando assim seu desenvolvimento.

A autora expõe em sua tese outras contribuições da arte no desenvolvimento humano. Com as entrevistas Godoy verifica que alguns professores enfatizam a disciplina de Educação Artística como meio de preparar o indivíduo para o trabalho na medida em que levanta seus interesses, aptidões e permite o conhecimento de técnicas. O ensino da arte também possibilita a aquisição de novos conhecimentos, o desenvolvimento da autoconfiança, da auto-estima, da consciência de ser agente

---

<sup>66</sup> Termo indicado pela autora.

transformador, do fortalecimento de atitudes, do resgate de potencialidades e do potencial artístico.

A partir das entrevistas a autora constata a consciência dos professores em relação à contribuição da arte para a formação dos educandos deficientes auditivos, fundamentada no pensamento de Winnicott sobre a relação da arte com o desenvolvimento criativo.

Os autores das teses de doutorado expõem aspectos que envolvem a arte, tanto no fazer artístico como na leitura de obras de arte e objetos culturais, sendo possível perceber a influência do campo artístico no desenvolvimento dos sujeitos proporcionando assim o progresso da aprendizagem.

Por ser a arte concebida como um sistema de signos, os processos mentais da percepção, da memória, da atenção e da imitação são instigados, já que esses se desenvolvem por meio da mediação simbólica. Averiguamos que a arte contribui para a comunicação entre os indivíduos de uma sociedade, favorecendo a promoção de potencialidades, assim como a interpretação e a interação com a realidade.

## **CAPÍTULO 6**

### **O QUE DIZEM AS TESES DE DOUTORADO SOBRE ARTE E INCLUSÃO**

## **CAPÍTULO 6 – O Que Dizem as Teses de Doutorado Sobre Arte e Inclusão**

Neste capítulo tomamos como foco a produção de teses que tratam o tema da arte-educação, apontando os caminhos que a arte tem delineado no âmbito educacional do ensino formal e não-formal no contexto da educação inclusiva e/ou educação especial. A análise é baseada a partir das idéias de autores que exploram as imagens produzidas socialmente e sobre pesquisadores que fundamentam o estudo sobre a produção artística infantil, como a teoria de Viktor Lowenfeld.<sup>67</sup>

A escolha das temáticas relatadas, referem-se aos assuntos que emergiram com a leitura das teses de doutorado. Assim, no item seguinte à fundamentação teórica, descrevemos o que cada autor das teses de doutorado dizem sobre a arte-educação para pessoas com necessidades educacionais especiais, criando um diálogo com os apontamentos relatados no início do capítulo.

### **6.1 Considerações Sobre a Arte-Educação**

A arte em suas diferentes linguagens acompanha a história da humanidade desde os primórdios da formação dos sujeitos. Especificamente a arte-educação é considerada um campo que permite o diálogo e a interação entre os aspectos que envolvem a estética e os sentidos. Segundo Frange (2009) é na arte-educação que as teorias da arte e as teorias do ensino aprendizagem relacionam-se com o objetivo de compreender a arte e suas peculiaridades. Proporciona também a compreensão das idéias e valores possibilitando assim a interação dos sujeitos com a natureza e a cultura.

A arte-educação instiga a decodificação de signos pertencentes às culturas, possibilitando desta maneira que os educandos compreendam e atribuam sentido às informações presentes em uma imagem. Na atualidade a reflexão sobre a imagem

---

<sup>67</sup> Viktor Lowenfeld (1903-1960) foi professor de arte na Pennsylvania State University, autor de diversos livros que abordam a produção artística infantil.

do cotidiano e a imagem do objeto artístico estão presentes nas salas de aulas de arte. Segundo Pillar (2002) o sentido da reflexão será dado em função do contexto e das informações que o leitor possui, isto é, será dado a partir do entrelaçamento das informações do contexto sociocultural da imagem com os conhecimentos, as interferências e a imaginação do próprio leitor.

Na leitura de imagem deve ser considerado todo o repertório do educando, assim como sua história de vida para possibilitar a apropriação dos objetos e acontecimentos do mundo. A interpretação será determinada pelo lugar e momento em que o leitor se encontra. Nesta visão a arte-educação torna-se um campo democrático, pois o que é valorizado é o olhar de cada indivíduo, carregado de recordações, experiências, associações, fantasias e especificidades de sua cultural.

Para Pillar (2002) o que é observado na imagem não é o dado real, mas o que se consegue apreender, o que é significativo para o leitor. No entanto é preciso *educar o olhar* das crianças desde a infância para que possam compreender a maneira como os elementos visuais se estruturam e possam pensar criticamente sobre as imagens.

Nas palavras de Frange (2009) deve ocorrer a *Alfabetização Visual*, isto é, o conhecimento visual que abrange análises formais e a contextualização da obra de arte<sup>68</sup>. Para que se possa chegar ao significado da obra deve ser trabalhado tanto a expressão com seus aspectos formais e estruturais como seu conteúdo ligado a percursos, a pessoas e a grupos sociais e culturais. Isso é possibilitar ver obras e imagens em sua *inteireza*.

As imagens construídas nos diferentes contextos sociais e culturais são consideradas por pesquisadores como *Cultura Visual*. No entanto antes mesmo da expressão ser assim utilizada, pesquisadores brasileiros como Ivone Richter e Marcos Villela Pereira tratavam as produções de imagens no contexto social como *Estética do Cotidiano*.

Lanier (1997) explica que a experiência estética, estando nela incluída a experiência visual, ocorre também fora da escola, apontando que ela não é introduzida na educação escolar, mas é incrementada, pois é algo que já existe. O autor informa diferentes estímulos que provocam respostas estéticas fora da educação formal, como as artes de massa, estando incluídos nesse grupo os

---

<sup>68</sup> Fazendo referência à Abordagem Triangular de Ana Mae descrita no capítulo um.

pôsteres, as histórias em quadrinhos, as roupas, a televisão, assim como o artesanato. Lanier (1997) comenta que cada pessoa, seja ela adulta ou criança, tem o seu próprio interesse estético, o seu próprio envolvimento e valor.

Rosa (2005) explica que a proposta da *estética do cotidiano* valoriza o cotidiano dos indivíduos, com os aspectos estéticos próximos a ele, como os presentes em seu entorno, na natureza e nas tendências multiculturais. No âmbito escolar a autora esclarece:

Um dos pontos interessantes da Estética do Cotidiano é a valorização que é dada aos aspectos culturais, e também da natureza, trazidos pela experiência da criança. Essa valorização faz com que a criança construa uma ponte entre o saber espontâneo, construído no dia-a-dia, com o aprendizado da arte por meio do conhecimento adquirido na leitura da produção artística presente na sociedade (ROSA, 2005, p.52-53).

Assim como a Estética do Cotidiano, o termo Cultura Visual é indicado por pesquisadores da atualidade, como Fernando Hernández e Marilda Oliveira, como uma área do saber relacionada aos aspectos culturais trazidos pelos estudantes e que constituem a sociedade. A área de Arte é defendida por Hernández (2000) como uma disciplina que possibilita desenvolver propostas transdisciplinares considerando as mudanças produzidas na sociedade.

O autor expõe que estamos atualmente rodeados por uma grande variedade de imagens, sendo assim, fazemos parte da Cultura Visual, que apresenta como importância primordial, mediar o “*processo de como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos*” (HERNÁNDEZ, 2000, p.52). A denominação Cultura Visual refere-se ao universo de significados. Para o autor:

Prestar a atenção à compreensão da Cultura Visual implica aproximar-se de todas as imagens (sem os limites demarcados pelos critérios de gosto mais ou menos oficializado) e estudar a capacidade de todas as culturas para produzi-las no passado e no presente com a finalidade de conhecer seus significados e como afetam nossas “visões” sobre nós mesmos e sobre o universo visual em que estamos inseridos (HERNÁNDEZ, 2000, p.51).

A partir dos meios da Cultura Visual, assim como da arte e dos objetos que nos rodeiam, os seres humanos têm a possibilidade de construir uma relação-representação, pois o autor considera a arte e os artefatos que fazem parte da Cultura Visual, formas de pensamentos, que interpretam e encontram significados

das coisas a partir dos objetos e acontecimentos do seu cotidiano. Além disso, a arte e os artefatos possibilitam perceber e conhecer a cultura à qual pertencemos.

Hernández (2000) defende a idéia de que, na arte, a educação encontra um bom caminho para que se possam interpretar as informações cotidianas. A arte no âmbito educacional pode favorecer a compreensão e interpretação dos significados de obras de arte assim como de representações visuais das diferentes culturas. O autor ainda defende que a compreensão pode ser em torno de temas relacionados a estilos, significados, paisagens, relações sociais, objetos de outras culturas, etc. assim como a sua conscientização como parte da Cultura Visual.

Este tipo de compreensão favorece nos educandos a autoconsciência de sua própria experiência em relação à arte. Devem ser enfocadas as diferentes manifestações culturais desde as obras que estão em museus até os anúncios, os sites de internet e cartazes feitos nas escolas. Com isso vai-se além da arte e da imagem, levando-os ao conhecimento e à interpretação da Cultura Visual.

O veículo de conhecimento, na arte-educação, devem ser as diversas representações comunicativas e expressivas para que se possam conhecer as distintas manifestações simbólicas de diferentes épocas e culturas. Com isso, o educando será instigado a interpretar a própria cultura. No ato de interpretar a realidade, sendo ela uma necessidade humana, o indivíduo constrói significados do mundo que o rodeia.

Os objetos adquirem sentido pela experiência de quem os olha e são uma fonte de conhecimento, por isso a importância de interpretar a Cultura Visual na área educacional, pois é a área do conhecimento que tem como tarefa explorar as maneiras da produção simbólica. As sociedades têm a necessidade de construir significados, e entre eles estão as imagens que são mediadoras de valores culturais.

Sobre a produção artística infantil no âmbito educacional, Lowenfeld (1977) considera a arte importante para a educação da criança, pois sua produção artística reúne diversos aspectos de sua experiência, conseguindo assim significar o mundo. O autor defende a idéia de que os processos que envolvem a arte proporcionam a expressão das crianças no que se refere ao pensar, ao sentir e ao ver.

A arte-educação pode contribuir com a capacidade de procurar e descobrir respostas, por exemplo, quando um estudante que esteja pintando necessite da mistura de cores e invenção de novas formas.

Outra vantagem que a arte pode oferecer no desenvolvimento humano segundo Lowenfeld (1977) é a interação com o meio, isto é, quando a criança passa pela experiência artística criadora, ela assimila através dos sentidos os objetos, os seres e os acontecimentos do mundo a sua volta.

Para o autor o contato sensorial com o meio é de grande importância para a formação do ser humano, pois a única via de aprendizagem ocorre pelos sentidos. *A educação artística é a única disciplina que verdadeiramente se concentra no desenvolvimento de experiências sensoriais* (LOWENFELD, 1977, p.26). Quando tocamos em algo, cheiramos, ouvimos ou saboreamos estamos expressando uma participação ativa, tornando a aprendizagem significativa.

O autor expõe que a arte pode ser um meio de compreender o desenvolvimento, seja o desenvolvimento emocional, o intelectual, o físico, o perceptual, o social, o estético e o criador a partir da observação e interpretação daquilo que os desenhos estão representando.

Com os desenhos percebe-se o desenvolvimento das crianças. Esse se inicia com a conscientização do eu (a criança relaciona o desenho com o eu observador) até perceber este eu como parte de um ambiente mais vasto.

O autor cita que as transformações ocorridas nas produções artísticas das crianças são um reflexo da evolução infantil. Para ele, a arte é a expressão das emoções e experiências perceptivas do indivíduo em relação e na interação com o seu meio. A arte é expressão, tanto do produtor como do espectador, pois expõe as manifestações do eu, provocando reações subjetivas perante o meio em que está inserido.

Com base nessas tendências, na atualidade a área de arte é focada na educação de pessoas com necessidades educacionais, seja no âmbito da Educação Especial como na vertente da Educação Inclusiva.

No que se refere ao desenvolvimento humano na arte-educação, a área das Artes Visuais, que abrange a produção e conhecimento das imagens produzidas pelas culturas, apresenta relevância no desenvolvimento dos processos mentais de pessoas que apresentam deficiência.

Especificamente o desenho comunicacional é trabalhado no contexto da educação de cegos. Duarte (2008) aponta que o desenho contribui na estrutura do pensamento, pois na *infância, é um forte recurso cognitivo de reconhecimento, classificação e identificação dos objetos do mundo* (DUARTE, 2008. p.1284). O

exercício de classificação dos objetos, que ocorre no fazer artístico, em seco/molhado, frio/quente, liso/áspero, entre outros, auxilia os processos mentais no que se refere à conceituação. No desenho, a criança (jovem ou adulto) tem a possibilidade de classificar, identificar e relacionar os objetos e acontecimentos do mundo a sua volta de maneira consciente.

O ser humano é capaz de ressignificar o mundo, isto é, representar o mundo transformando e transfigurando o que conhece mediante suas diversas linguagens, entre elas a artística. Cada indivíduo transmite o seu entendimento e conhecimento do mundo, para que outros indivíduos possam captá-los e assim ressignificá-los novamente.

Os objetos do mundo, segundo Duarte (2008), podem ser representados por meio de esquemas gráficos e podem ser considerados como um desenho cognitivo ou comunicacional. *Os esquemas gráficos são representações simplificadas e generalizantes dos objetos* (DUARTE, 2008, p1290). Podemos dizer que acabam proporcionando uma economia mental, pois um único esquema pode ser a representação de vários objetos, assim como podem ser nomeados por um único signo verbal. Este método proporciona o desenvolvimento dos processos de identificação e classificação dos objetos e acontecimentos do cotidiano.

Nos “esquemas gráficos” o objeto é apresentado tal como a palavra, denotando, na verdade, toda uma categoria de objetos cujas variáveis são assimiladas por meio de uma síntese simples e eficiente. Assim, a palavra *ÁRVORE* corresponde ao “esquema gráfico” *árvore*. Ambos, em linguagens diferentes, apresentam um mesmo protótipo, paradigmaticamente significam qualquer tipo de árvore, qualquer árvore do mundo (DUARTE, 2008, p.1290).

Sendo assim, a apresentação física de algo do mundo, delineada no desenho, por meio de linhas, planos e cores, pode comunicar processos de identificação e classificação representando a cultura na qual a pessoa está inserida.

Na produção infantil Duarte (2009) afirma que estudos recentes evidenciam o caráter comunicacional e cognitivo do desenho. A partir dos processos de assemelhamento, diferenciação e classificação dos objetos do mundo, as crianças criam por meio do desenho categorias cognitivas, isto é, representam graficamente objetos exemplares evidenciando grupos diferentes dentre a variedade existente. O desenho tanto para a criança como para o adolescente atua nos processos de

identificação e categorização, além dos citados acima, sendo um recurso de reconhecimento do outro e de si mesmo.

As idéias descritas sobre os caminhos que a arte-educação perpassa mostram sua importância no desenvolvimento humano no que se refere à compreensão dos significados produzidos pelas sociedades. Significados que permitem instigar os sentidos e assim possibilitar a conscientização de nós mesmos como produtores e produto da cultura na qual estamos inseridos. O item seguinte aborda o contexto da arte-educação na formação de pessoas com necessidades educacionais especiais, possibilitando relacioná-la com os aspectos que envolvem a produção artística e as imagens cotidianas.

## **6.2 O Que Dizem as Teses de Doutorado Sobre a Arte - Educação**

Neste item são levantadas as idéias dos autores das teses de doutorado sobre a arte-educação. Os autores das teses apresentam diferentes focos, por isso a necessidade de explorar linhas distintas de pensamentos.

A ordem de apresentação das teses segue a forma dos capítulos anteriores, isto é, estão apresentadas conforme a área do conhecimento em que as produções foram realizadas.

Na ÁREA DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO, **TOJAL** (2007) defende o acesso aos bens culturais, já que estes são produtos do conhecimento. No entanto as diversas manifestações culturais de caráter simbólico, no caso da Arte, carregam diversos códigos para serem conhecidos e revelados pelo leitor. Para isso deve existir uma *alfabetização* promovida pelas políticas públicas a fim de ampliar o conhecimento cultural de toda a população. Idéia reforçada por Frange (2009) quando expõe a importância de se trabalhar o conhecimento visual.

A autora revela a importância de ações educativas no processo de comunicação museológica, isto é, de comunicação do objeto cultural. Para isso deve existir um novo paradigma comunicacional para proporcionar uma interatividade

mais ampla entre o objeto museológico e o público, principalmente tratando-se do público com necessidades especiais<sup>69</sup>.

Esta nova interatividade que Tojal (2007) cita refere-se às estratégias de mediação a fim de proporcionar uma condição mais dialógica e não passiva de um sujeito em uma condição de simples receptor de mensagem, tornando-se um participante mais ativo no processo de apreensão e de ressignificação do objeto cultural das exposições.

Para Tojal (2007) devem-se proporcionar atividades lúdico-plásticas a fim de concretizar as vivências do leitor a partir da exploração e análise dos diversos significados presentes no objeto cultural. Tal exploração e análise deve considerar os aspectos técnicos, estéticos, formais, históricos e contextuais, proporcionando ainda espaço para a interpretação dos leitores. Como defende Pillar (2002), o sentido da reflexão será dado na relação existente entre as experiências do leitor com o contexto do objeto cultural.

Para que exista uma maior interatividade, a política cultural do museu deve ter um caráter interdisciplinar para proporcionar e estimular em todos os públicos o exercício da percepção, fruição e ressignificação dos objetos culturais.

Deve ser enfatizado não apenas o conteúdo, a mensagem pré-estabelecida trazida pelo especialista da exposição, mas sim o diálogo que é resultante das experiências vividas e trazidas pelo público com os diversos significados obtidos a partir da sua interação com o objeto cultural. Este tipo de ação permite a percepção da cultura em que os sujeitos estão inseridos como defende Hernández (2000).

O projeto de comunicação e mediação dos objetos culturais do museu deve contemplar em seus planejamentos aspectos referentes ao ensino e à aprendizagem.

Tojal cita Cury,

Algumas estratégias de comunicação favorecem, muitas vezes, a teoria do ensino, enquanto aquelas preocupadas com a construção do significado pelo público favorecem a teoria do aprendizado. Uma privilegia a emissão e a outra a recepção. Privilegiar um pólo não significa ignorar o outro, mas significa estabelecer um ponto de onde se fará a observação crítica do processo de comunicação (TOJAL, 2007, p.94).

---

<sup>69</sup> Termo citado pela autora.

Percebemos que Tojal (2007) enfatiza a importância de se considerarem aspectos da educação, ou melhor, do ensino, no campo da produção artística, mesmo sendo um ensino com característica não-formal, já que se trata do espaço museológico e não escolar. Para a autora a ação-educacional é um instrumento valioso para o processo de mediação. Essa é representada pelo educador que visa à relação do público com o objeto cultural. Possibilidades presentes no campo da arte-educação como revela Frange (2009).

A autora afirma que o museu por ser um campo simbólico, tendo uma importante função comunicadora, é também “*um campo receptivo, provocativo e estimulante à compreensão, fruição e decodificação dos objetos culturais dos diversos públicos, levando em consideração seus interesses e especificidades (...)*” (TOJAL, 2007, p.94). Valoriza-se neste sentido a Estética do Cotidiano dentro do museu, pois os objetos culturais são estímulos que conseqüentemente provocam respostas estéticas como define Lanier (1997).

Tojal (2007) defende a idéia de que ao se organizar a exposição, deve-se ter uma *postura semiótica*, a qual valoriza a produção de sentido, considerando as formas de como o objeto pode ser interpretado. O público interpreta e ressignifica o objeto cultural a partir de suas vivências, de seu repertório de conhecimentos, seus valores, podendo assim, relacionar os estímulos visuais, sonoros, com os elementos constitutivos, com o conteúdo e mensagens, com os textos e legendas, e com o produto final. Com isso a exposição poderá proporcionar a produção de sentido a partir das diversas possibilidades de leitura do objeto cultural.

Para que a leitura se torne prazerosa e significativa, deve-se estar consciente de que este ato não está apenas ligado aos sentidos da cognição e fruição, mas que a interpretação do objeto está repleta de múltiplos significados.

Tojal (2007) refere-se à experiência da leitura como uma experiência de vivência, uma experiência concreta, que abre caminho para a percepção multissensorial. Com este tipo de leitura amplia-se o acesso do público a partir das diversas e diferentes especificidades de cada leitor, para que assim ele possa utilizar todo o seu potencial para a apropriação do objeto cultural. Como defende Lowenfeld (1977) as experiências sensoriais proporcionadas no contato com a arte possibilitam a atribuição de sentido.

A percepção multissensorial está vinculada à fruição do objeto cultural mediante todos os canais sensoriais, sendo eles, a visão, a audição, o olfato, o tato,

o paladar e o cinestésico<sup>70</sup>. O estímulo dos canais sensoriais facilitam a compreensão e significação do objeto cultural, principalmente para o público com necessidades educacionais especiais.

Para Tojal (2007):

(...) as experiências perceptivas desenvolvidas segundo a abordagem multissensorial, possibilitam melhor compreensão da realidade, bem como das representações humanas e do meio ambiente, da mesma forma que exercitam e estimulam as potencialidades perceptivas de pessoas com ou sem deficiências e amplia as capacidades de reconhecimento e apreensão do mundo, garantindo, dessa forma, a concretude e incorporação dos conhecimentos e descobertas efetuadas durante as leituras de obras, capazes de promover a transformação dos indivíduos e, por extensão, da sociedade (TOJAL, 2007, p. 104).

Nesta visão, a partir da percepção multissensorial, a arte auxilia as pessoas com necessidades educacionais especiais não apenas a realizar uma significativa e prazerosa leitura do objeto cultural, mas também proporciona uma melhor compreensão da realidade, do mundo em que vive.

As ações educacionais devem incluir nos processos comunicacionais recursos que visem ao acesso sensorial baseados na mediação multissensorial para que possibilitem não apenas uma fruição visual, mas também uma fruição e percepção por outros sentidos. Desta forma, a exposição dará possibilidades de leitura para todos os públicos, considerando suas especificidades ou necessidades.

Os recursos utilizados como forma de mediação, que variam de acordo com cada exposição, podem ser objetos originais ou reproduções em relevo desses objetos, materiais similares ou referenciais (bidimensionais e tridimensionais) e propostas interativas que agucem os sentidos. Assim, a partir de uma experiência concreta, a pessoa com limitações físicas, sensoriais e mentais, tem a possibilidade de se relacionar com os objetos por meio dos canais sensoriais. A comunicação se torna mais eficaz ao se utilizarem meios visuais, orais, táteis e interativos, evitando a exclusão a partir de uma abordagem multissensorial.

As exposições de arte, a partir desta visão abrangem uma nova perspectiva. Tojal (2007) cita Cury:

---

<sup>70</sup> Cinestesia: sentido pelo qual se percebem os movimentos musculares, o peso e a posição dos membros (Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 2004).

A exposição foi pensada para exigir algo do público: este deveria ser constantemente desafiado, convidado a dela participar efetivamente. Nunca vislumbramos uma exposição na qual as pessoas recebessem a informação passivamente ou fossem colocadas diante de um objeto e não compreendessem a sua importância dentro de seu contexto cultural e social. Tínhamos a certeza de almejar uma exposição em que o público tivesse, além de uma participação ativa, uma qualidade participativa numa dimensão cognitiva (TOJAL, 2007, p. 98).

Com programas de ação educativa para públicos especiais<sup>71</sup>, Tojal (2007) vem proporcionando mediante a linguagem artística, a inclusão social deste público, facilitando seu acesso aos bens culturais, possibilitando prazerosas leituras das produções artísticas e conseqüentemente a construção de novos conhecimentos, tanto no campo da arte como da realidade em que está inserido.

Na ÁREA DE EDUCAÇÃO, **MIRANDA** (2007) refere-se à arte no campo educacional, indicando a necessidade de existir uma arte-educação voltada para a cultura surda. Como revelado nos capítulos anteriores para o autor, os surdos se organizam em um grupo com identidade própria, com características culturais específicas, que se diferem da cultura dos ouvintes.

A partir da visão do autor, a arte-educação deve ser voltada para os interesses e experiências dos surdos. Nos cursos de pedagogia para surdos deve ser trabalhada a poesia surda, literatura para a criança surda com sinalizações visuais ao invés das sonoras, piada surda, humor surdo e teatro surdo. Sobre as Artes Visuais o autor não relata exemplos nem experiências, porém percebemos a importância de se trabalharem os sentidos como defende Lowenfeld (1977), no caso do surdo, a audição.

Ainda na ÁREA DE EDUCAÇÃO, **BUENO** (2002) analisa em sua tese, as produções visuais de pessoas com deficiência mental, tendo como base o referencial teórico que envolve a concepção de Arte, de conhecimento e do Ensino da Arte. A autora tem como objetivo analisar o papel da Arte na construção de conhecimento do público alvo, assim como a exploração de suas possibilidades mediante o fazer artístico.

Para Bueno (2002) a relação entre arte e educação se estabelece nas concepções sociais, ideológicas e filosóficas, relacionadas a uma compreensão de mundo. É no ensino e aprendizagem que a realidade do sujeito é contextualizada,

---

<sup>71</sup> Termo utilizado pela autora.

considerando o ser integralmente como um ser social, cultural, histórico e transformador.

Bueno (2002) relata um breve histórico do ensino da arte no Brasil com o intuito de contextualizar a reflexão de sua pesquisa e coloca o panorama da arte na educação especial brasileira apontando a escassez de reflexões sobre a importância da arte no desenvolvimento humano.

A autora parte da conceituação de Arte como Fazer, Expressar e Conhecer, baseada na teoria de Luigi Pareyson, conceituando-a como linguagem com conteúdos próprios a fim de contribuir com a prática educativa. A autora sustenta que é a relação e a interação entre o fazer, o expressar e o conhecer que se estabelece a concepção de arte.

Fundamentada nas idéias de Pareyson o *fazer* refere-se não apenas ao ato de executar, mas é também construção e invenção. A arte é considerada *expressão* e revela espiritualidade e personalidade, é expressão enquanto forma e envolve significado, sendo a *expressão* um elemento constitutivo da linguagem. E ainda, arte é *conhecimento*, podendo abranger as tentativas de aproximação e recuo em relação aos objetos, estando relacionada à interpretação. Ele é um processo de construção de significados que ocorre na mediação entre o fazer e o compreender. A autora segue na pesquisa apontando alguns teóricos que definem o *conhecimento* no âmbito artístico.

Nas atividades realizadas durante a pesquisa a autora proporciona o *fazer* do participante inserido no grupo, valorizando-o como ser social e cultural, ressaltando a história e o contexto do participante. Seguindo as idéias de Hernández (2000) é proporcionada, desta maneira, a percepção da cultura visual, e como define Rosa (2005) os aspectos estéticos próximos ao sujeito.

Bueno (2002) constata que as atividades desenvolvidas com os participantes potencializam a capacidade de percepção, de articulação, de relação e de associação que são manifestadas pela linguagem. A autora também indica que a história de vida de cada sujeito reflete-se em suas produções, principalmente nos autorretratos. *É o meio interferindo no fazer e na expressão* (BUENO, 2002, p.131). Podemos também dizer que é o contexto do indivíduo explícito no seu fazer artístico.

Para instigar a produção de significados, a autora proporciona a leitura de imagens do cotidiano, como a fotografia de uma família. Esta atividade ressalta a

presença do conhecimento, da percepção aguçada, o estabelecimento de relações a partir do repertório de cada um.

Conceitos construídos socialmente são colocados em evidência como os padrões de beleza e o saber ou não saber desenhar. Os participantes relatam na pesquisa, o que é bonito e bem feito relacionado à habilidade e à técnica. Está presente a habilidade da cópia, como parte do repertório dos participantes. Sobre este aspecto Bueno (2002) explica:

No processo de aprendizagem, as cópias, os modelos, fazem parte da vida, dos valores, enfim, da cultura de uma sociedade. Estabelecidos os padrões estéticos, a restrição está em conservá-los para sempre ou limitá-los, sem expandir, desenvolvendo, assim, neste caso, apenas a habilidade, a técnica, esquecendo a importância de se estabelecer uma relação individual entre o sujeito e o objeto, o seu significado e contextualizá-los, pleiteando o desenvolvimento do estilo de cada um, buscando idéias novas, originais e transformadoras (BUENO, 2002, p.138).

A arte deve ser encarada como área do conhecimento com todas as suas especificidades, atribuindo-lhe o status de racionalidade e intelectualidade. O senso comum, onde é encarada como simplesmente expressão dos sentimentos, emoções sensações deve ser afastado. A arte proporciona para Bueno (2002) a busca de algo novo mediante a combinação de formas culturalmente construídas e apropriadas pelo sujeito relacionadas com suas experiências, resultando assim no processo de significação e generalização.

Com os resultados da pesquisa a autora destaca o potencial e a contribuição da Arte para a formação da pessoa deficiente mental, assim como seu espaço no ensino.

Na ÁREA DE PSICOLOGIA, **KOHATSU** (2005) mesmo tendo usado a imagem e o recurso do vídeo que envolve sua pesquisa não fala sobre a arte-educação sendo difícil desta maneira expor sua visão sobre a temática. O autor utiliza o recurso do vídeo para perceber como o deficiente mental se relaciona com o bairro onde vive, e não o estudo do vídeo como um processo artístico. Entendemos que a arte-educação não se desenvolve apenas no ambiente educativo, no entanto Kohatsu (2005) não explora os aspectos que envolvem as especificidades da arte, e sim as imagens como recurso para favorecer a inclusão social.

Ainda na ÁREA DE PSICOLOGIA, **LOPES** (2004), em sua tese, orienta-se a partir dos pressupostos da Proposta Triangular<sup>72</sup> e dos PCNs-Artes<sup>73</sup>, dando ênfase à relação construída entre o produto e o processo de criação. No caso dessa pesquisa, é a relação entre a imagem produzida pelos participantes e a experiência dos mesmos no ato fotográfico.

A autora coloca que a educação em arte tem *como função desvelar, ampliar e propor desafios estéticos a partir de experiências lúdicas, cognitivas e sensíveis, que envolvam a produção, fruição e o conhecimento do campo específico da Arte* (Lopes, 2004 p.74). É a valorização da experiência estética citada por Lanier (1997)

Lopes ressalta que a fotografia e o ato fotográfico podem ser explorados no campo educacional, pois são considerados uma prática social, inserida na história e na cultura, possibilitando aos estudantes o resgate da história de vida e de suas interações sociais. A partir das imagens fotográficas, a autora revela que podemos observar histórias, modos de vida, possibilitando a reflexão sobre os temas que, no caso desta pesquisa, foram trazidos pelos participantes. É a valorização da Cultura Visual como defende Hernández (2000), apreciando não apenas as obras de arte, mas as imagens contemporâneas produzidas pela sociedade.

A autora valoriza a importância da fotografia no campo educacional dizendo:

A fotografia é compreendida aqui como possibilidade de reconstrução da realidade, que se apresenta de maneira particular, fragmentária mas, ao mesmo tempo, nos remete ao todo de que faz parte. Assim, na e pela fotografia, pode-se resgatar a memória e recontar a história da experiência vivida e compartilhada durante a pesquisa-intervenção (LOPES, 2004, P.98).

Algumas experiências ocorridas durante o projeto confirmam as ideias citadas acima.

Foram realizadas reflexões e leituras sobre retratos e autorretratos, proporcionando a captação e revelação de sua própria imagem. Em forma de conversa cada participante da pesquisa expõe a sua opinião contextualizando a si mesmo; como se vê e como os outros o vêem. Também se reflete sobre os conceitos construídos socialmente, como o da beleza. São os aspectos estéticos próximos a ele que são discutidos.

---

<sup>72</sup> Como já citado na presente dissertação, a Proposta Triangular é o termo criado por Ana Mãe Barbosa no Brasil para auxiliar o ensino de Artes Visuais, tendo como base o fazer artístico, o conhecer artístico e a contextualização do saber artístico.

<sup>73</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais – área de Artes.

Em outro momento, realiza-se a leitura de fotos dos participantes fantasiados como motoqueiro, enfermeira, etc. Os participantes conversam sobre quais são os personagens representados, sobre os papéis sociais e sua importância, expressando situações culturais relacionadas às experiências de seu cotidiano.

Na experiência de se passarem por modelos, eles expressam as leituras que fazem das imagens de TV, revistas, etc, representando assim o cotidiano a sua volta e sua visão de mundo. Nesse sentido a autora reforça a idéia de se trabalhar as imagens da Cultura Visual como defende Hernández (2000).

Na pesquisa foi realizada a *oficina-passeio*, na qual os participantes produziram fotografias na Lagoa. A partir da produção fotográfica, houve a possibilidade de se fazer um resgate das experiências vividas e não vividas, como as dificuldades de acesso, o medo de cachorro, etc.

A autora identifica a fotografia como:

(...) uma forma de representação simbólica, que favorece o desenvolvimento do processo de criação, o exercício de busca de construção de sentidos, o resgate da memória e a experiência do diálogo (LOPES, 2004).

A inclusão social<sup>74</sup> é proporcionada mediante a linguagem artística da fotografia, possibilitando ao participante ver-se e perceber-se como um ser social. A superação de barreiras possibilitou o processo educativo, demonstrando o potencial inclusivo da arte.

Continuando na ÁREA DE PSICOLOGIA, LIMA (2001) relata que nos dias de hoje existe um grande número de informações sendo comunicado mediante a imagem como exemplificadas no capítulo três. O fato faz com que uma parte da população seja excluída ao acesso deste tipo de informação, já que estas fontes praticamente inexistem na forma tátil, adequada ao cego.

Lima (2001) expõe a consequência da falta de acesso aos materiais gráficos adequados dizendo que “*os alunos cegos não se beneficiam do mundo amplo de possibilidades que é o mundo de imagens, sendo isso mais uma via de exclusão da pessoa com limitação visual*”(LIMA, 2001, p.11). Fazendo referência às idéias de Lowenfeld (1977), e como já citado em Miranda (2007), a valorização de outros sentidos, que não apenas a visão, possibilita por exemplo uma pessoa cega passar por experiências estéticas.

---

<sup>74</sup> Termo indicado pela autora.

O autor apresenta em sua pesquisa oito participantes cegos totais de duas escolas públicas da cidade de São Paulo. O foco é um trabalho de treinamento<sup>75</sup> háptico a fim de reconhecerem desenhos de objetos do cotidiano e formas geométricas. Lima (2001) utiliza materiais diversificados como papel, plástico, formas em madeira, entre outros. Os materiais são utilizados para exemplificar as formas geométricas ou usados como moldes para os desenhos. São expostos para os exercícios, trinta e três desenhos, entre figuras geométricas e objetos do cotidiano em alto relevo. Ao se preocupar com objetos do cotidiano, o autor dialoga com o contexto da Cultura Visual defendida por Hernández (2000).

Os desenhos consideram aspectos importantes ao tato, à linguagem pictórica, ao tamanho dos desenhos, assim como a sua tangibilidade, isto é, devem ser perceptíveis ao tato.

Nos exercícios são trabalhadas as categorias às quais pertencem os objetos, o reconhecimento de partes do desenho que estão vendo, e como o desenho representa o modo de o vidente ver o objeto real. Para os participantes da pesquisa o autor fornece instruções para explicar que “os desenhos são representações visuais dos objetos que tocamos e não os objetos em si” (LIMA, 2001, p.56). Fazendo referência aos estudos de Duarte (2008) isso é possibilitar a economia mental no reconhecimento dos objetos do mundo, mediante a produção de *esquemas gráficos*.

Outra atividade desenvolvida é a utilização de formas geométricas básicas, já conhecidas por eles, no exercício de compô-las de tal maneira que resultem na forma de um objeto do cotidiano ou outra forma geométrica. Lima (2001) preocupa-se em expor desenhos que façam parte da cultura possibilitando assim o conhecimento visual das imagens do cotidiano como defendem Hernández (2000) e Rosa (2005).

As atividades desenvolvidas na pesquisa são:

1. Leitura de historinha: As personagens são formas geométricas.
2. Jogo de combinação de figuras: Juntar figuras que são iguais.
3. Nomeação por categoria: identificar alguns desenhos em relação à categoria a que pertencem, exemplo, o piano pertence à categoria de instrumentos musicais.

---

<sup>75</sup> Expressão utilizada pelo autor.

4. Pintar desenhos: Pintar a figura desenhada, por inteiro ou parte dela, como por exemplo, pintar o rótulo do desenho de uma garrafa.
5. Desenhar: Desenho a partir de formas geométricas básicas, ou objetos simples. Esta atividade permitia, aos sujeitos, *entender como os desenhos eram compostos e de que maneira os sujeitos videntes representavam nos desenhos as coisas que tocavam, ou somente viam.* (LIMA, 2001, p.59)
6. Caça-desenhos: os participantes deveriam encontrar a figura solicitada.
7. O que é o que é? : Variação da atividade Caça-desenhos.
8. Composição de desenhos: Preencher a parte da figura que estaria faltando.
9. Jogo “pula um bobo”: identificar uma única parte de um desenho a fim de descobrir a qual figura pertence.

O autor com a pesquisa pretende propiciar subsídios no campo da arte-educação no que se refere:

1. À melhoria na forma de representação das configurações em relevo, para tornar mais reconhecíveis os desenhos, mapas gráficos, constantes em livros e revistas especializados no lazer e educação da pessoa cega;
2. À orientação de profissionais da área de educação para que promovam o desenvolvimento intelectual, artístico e social dos portadores de limitação visual<sup>76</sup>, respeitando as necessidades de cada indivíduo;
3. À implantação de centros educacionais e de lazer para o atendimento à criança portadora de limitação visual, a fim de ampliar o acesso da população a esses serviços;
4. Ao traçar de planos na arte-educação e na orientação de mobilidade;
5. À adaptação de materiais tecnológicos, educativos e de lazer ao portador de limitação visual;
6. Ao desenvolvimento de equipamentos especializados, tais como o sistema iconográfico tangível. (LIMA, 2001, p.88)

---

<sup>76</sup> Termo indicado pelo autor.

Estas ações para Lima (2001) podem contribuir com a melhoria na qualidade de vida da pessoa cega, proporcionando, mediante a linguagem das artes visuais, o conhecimento de informações comunicadas por meio de imagens existentes tanto no âmbito escolar como em diversos aspectos de nossa sociedade. É a experiência estética, analisada por Lanier (1997), que se encontra tanto no campo educacional como na esfera social, possibilitando o conhecimento de representações visuais. No entanto devemos ressaltar que essas ações não constituem uma orientação para o ensino de Arte.

É “*pensando nos benefícios que o desenho e o desenhar podem trazer às crianças, jovens e adultos portadores de limitação visual, seja no lazer, seja na educação formal*”, (LIMA, 2001, p.35) que o autor dedica o estudo.

Com a pesquisa percebemos a capacidade de os cegos reconhecerem desenhos pelo tato, desde que lhes sejam oferecidas possibilidades e instruções adequadas. O autor sugere que se ensine à pessoa portadora de limitação visual a reconhecer e fazer desenhos o mais cedo possível, com adaptação de materiais e técnicas especiais a sua idade e grau de limitação visual.

Finalizando na ÁREA DE PSICOLOGIA, **GODOY** (1998) coloca como embasamento teórico questões relacionadas ao ensino da arte na Educação Artística<sup>77</sup> em geral e para alunos deficientes auditivos. A autora relata o contexto histórico da arte-educação a partir do movimento *Educação através da Arte* difundido com a Escolinha de Arte do Brasil e das preposições da Lei de Diretrizes e Bases de 1971.

Godoy (1998) cita idéias de autores que colocam a importância da arte-educação no currículo escolar e alguns parâmetros que a envolvem como a valorização do processo artístico e não apenas do seu produto final, destacando assim os modos de sentir, de pensar, de olhar e de analisar. Desta forma é desenvolvido o sentido crítico dos sujeitos perante a sociedade.

A autora também destaca ideias que valorizam a arte-educação como um campo que possibilita a sensibilização ao meio ambiente, dialogando com Lowenfeld (1977), o desenvolvimento global dos sujeitos e o conhecimento da alfabetização estética.

---

<sup>77</sup> Termo indicado pela autora.

A arte-educação para o deficiente auditivo segundo Godoy (1998) oferece a possibilidade de realização e satisfação pessoal, estimulando atividades espontâneas e o domínio de técnicas que poderão favorecer sua integração no meio social. Esse campo proporciona a expressão através do conhecimento e domínio de técnicas que abrangem habilidades motoras, além de ampliar o potencial criativo.

Ao analisar a prática docente e os conteúdos trabalhados pelos professores de Arte, a autora realiza um levantamento, amparada em documentos da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Estado da Educação – SP de 1993, que dispõem de uma série de documentos para subsidiar o ensino da Educação Artística orientando o professor para que possa criar estratégias interdisciplinares no campo das expressões artísticas e adequadas ao nível de desenvolvimento cognitivo dos educandos.

Segundo os documentos da CENP:

O professor de Arte deve estar atento às adequações necessárias pertinentes a conteúdos, atividades e adaptações de materiais para romper bloqueios, preconceitos, estereótipos e resistências frente às primeiras barreiras de dificuldades que possam surgir nas expressões artísticas (GODOY, 1998, p.146).

As proposições da CENP fundamentadas nos estágios de desenvolvimento de Piaget, isto é, conforme a idade dos educandos, referem-se a:

- Explorar materiais, imagens e recursos expressivos do meio ambiente;
- Expressar-se usando pontos, formas e cores;
- Explorar cores e descobrir sozinho, tonalidades novas;
- Reconhecer, diferenciar e construir formas tridimensionais;
- Modelar;
- Manipular e distinguir materiais de várias naturezas;
- Desenvolver habilidades e técnicas de acordo com seu potencial criativo e interesse;
- Criar personagens, cenas, máscaras e adereços empregando detalhes;

Os conteúdos da disciplina de Arte apresentados mediante o levantamento referem-se à linguagem visual, sendo eles:

- Dimensões, materiais, formas, cores, texturas, superfícies;
- Materiais e instrumentos;

- Ponto, linha, forma, cor, espaço, textura, luz, sombra, profundidade;
- Desenho, pintura, recorte, colagem, montagem, construção, modelagem;

A autora ampara-se também na Proposta Curricular para o Ensino da Educação Artística – 1ª grau – SP – 1991. As proposições indicadas pela Proposta Curricular são:

- A Arte deve estar ligada à formação integral do indivíduo;
- Não se deve limitar à cópia, reprodução ou pintura de um modelo;
- A arte deve permear a aprendizagem dos conteúdos e disciplinas essenciais, e integrar-se com os demais conteúdos educacionais, possibilitando ao aluno perceber significações do mundo que o cerca, promovendo seu potencial crítico e resgate de sua cidadania;
- Deve ser um facilitador da aprendizagem de outras disciplinas;

Godoy (1998) expõe que a arte é forma e conteúdo, isto é, para que o aluno apreenda conhecimentos ele deve passar por experiências significativas por meio da linguagem verbal e visual.

Como defende Hernández (2000) a arte-educação possibilita perceber as significações da cultura em que se está inserido. As idéias de Lowenfeld (1977) também são reforçadas ao valorizar a interação com o meio ao se explorar materiais do meio ambiente e no ato de solucionar problemas.

Godoy expõe em sua tese a visão dos professores de ensino de Arte no campo da educação especial, verificando se os conteúdos trabalhados pelos professores coincidem com os conteúdos propostos por órgãos oficiais.

A autora constata que apesar de os professores desconhecerem a existência de uma proposta oficial de educação artística para a educação especial, eles atingem a maioria dos objetivos propostos formalmente na elaboração de seu programa.

Com as considerações apontadas no início do capítulo sobre as imagens cotidianas produzidas socialmente e sobre a produção artística infantil, estas servem como referência ao se compreender como as teses de doutorado abordam a produção artística no âmbito educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais, constatando que a arte-educação deve valorizar as

experiências dos leitores e produtores de arte, sendo ela instigada pelos diferentes sentidos perceptuais.

Com a elaboração do capítulo averiguamos a necessidade de levantar apenas as teses de doutorado que se propõem a analisar a arte como linguagem, expondo as especificidades que envolvem o campo artístico, sendo ele considerado como uma área do conhecimento. A partir desta situação desenvolvemos o capítulo sete que se dispõe a seguir.

## **CAPÍTULO 7**

# **O QUE DIZEM AS TESES DE DOUTORADO QUE TRABALHAM A ARTE COMO LINGUAGEM**

## **CAPÍTULO 7 – O Que Dizem as Teses de Doutorado que Trabalham a Arte como Linguagem**

Neste capítulo é apresentada a interface existente entre as duas áreas do conhecimento, arte e inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, explorando o limite comum entre os aspectos que envolvem estes dois saberes. O significado da palavra *interface* refere-se à ação mútua ou intercomunicação ou troca entre dois corpos, sistemas, fases ou espaços, é o ponto onde interagem coisas diversas, comunicando-se entre si.

É neste sentido que são expostas as teses de doutorado que apresentam como foco a arte-educação, sendo esta considerada como linguagem e não como recurso para outras aprendizagens, com suas especificidades e conteúdos próprios, na inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na educação inclusiva e/ou educação especial.

No decorrer da presente dissertação foram levantadas as teses de doutorado encontradas nos últimos dez anos, de 1998 a 2008, que realizam uma interface entre arte e inclusão, especificamente entre arte-educação e educação inclusiva e/ou especial. No entanto por serem de áreas distintas, como Psicologia, Educação e Ciências da Informação, algumas das teses se utilizaram da arte como um recurso para a inclusão social. Este capítulo é desenvolvido com o intuito de expor a intercomunicação entre arte e Inclusão sendo a arte explorada com suas peculiaridades e conteúdos.

As teses de doutorado que abordam as especificidades da arte-educação no campo da educação inclusiva e/ou especial visando à inclusão, apresentam alguns temas em comum, sendo eles: arte como linguagem, ensino da arte para pessoas com necessidades educacionais especiais, experiências e metodologias didáticas em Arte e contribuições das teses de doutorado com a pesquisa.

A seguir os temas citados acima são descritos a partir do ponto de vista de cada autora das teses de doutorado.

## 7.1 Arte como Linguagem

No que se refere à arte como linguagem, Bueno (2002), Lopes (2004) e Godoy (1998) a tratam no campo da educação, já Tojal (2007) a aborda no campo da cultura, pelo fato de a pesquisa ter ocorrido no museu, sendo a cultura vista como um campo de significações.

**Tojal** (2007) referindo-se à comunicação dos objetos culturais em museus defende que devem existir:

Processos que viabilizem a compreensão dos conteúdos, interpretação e apropriação das mensagens transmitidas pelos objetos culturais, pois todo objeto cultural, assim como um documento histórico, traz implícito uma rede de informações portadoras de múltiplos *significados* (TOJAL, 2007, p.95).

A autora defende a existência de recursos que possibilitem a compreensão da linguagem visual, inserida no objeto cultural. Devemos considerar da mesma forma a importância da comunicação dos objetos culturais, sendo eles considerados também como arte. Assim o setor educativo dos museus deve possibilitar:

(...) compreensão da concepção e da forma de como os objetos possam ser interpretados e de como obter, a partir desses objetos, a diversidade de interpretações, referências e significados, passíveis de serem ressignificados pelo público frequentador do museu, tendo em vista o seu repertório de conhecimentos, vivências e valores (TOJAL, 2007, p.95-96).

Para isso Tojal (2007) explica:

(...) o que se busca é ampliar e estimular a *leitura do objeto cultural* pelo público fruidor, levando-o a perceber, analisar, interpretar, criticar, enfim, decodificar esse objeto, explorando-o e apropriando-se do seu conteúdo e da sua essência, e fazendo desse ato uma experiência prazerosa e significativa (TOJAL, 2007, p.102).

Nesta visão a autora valoriza os conceitos da Metodologia Triangular, favorecendo desta maneira a interação do leitor com o objeto museológico, pois possibilita a reflexão dos sujeitos. Tojal (2007) ainda expõe sobre a importância da linguagem visual para a sociedade citando:

(...) resta evidente o importante papel que a *instituição cultural museu* desempenha na *ampliação do repertório cultural* dos cidadãos, já que a ela é dada a importante função de adquirir, preservar, documentar e comunicar os bens culturais, muitos deles deslocados de seu espaço original (TOJAL, 2007, p.81).

A autora alerta para a responsabilidade do museu, mostrando que as ações desenvolvidas por ele é que vão possibilitar a comunicação do objeto museológico com o público, favorecendo assim a *alfabetização da linguagem visual*.

**Bueno** (2002) especifica em sua tese o que é tratar a arte como linguagem esclarecendo:

Todavia, a imagem na sua visualidade, como meio de comunicação, não existe sem a interação dos elementos visuais. Na ordenação e composição da imagem está presente o ser como um todo, em todos os seus aspectos, na ação e na execução, ressaltando o lugar da expressão no meio do significado, como um ser significante que articula a linguagem, alimenta-se de conhecimento e de percepção baseada numa leitura sensível do mundo. Isto é entender Arte como linguagem (BUENO, 2002, p.35).

Nesse sentido é a experiência estética que proporciona a comunicação dos elementos visuais.

A imagem assim pode ser considerada instrumento de comunicação, elemento de interação entre o homem e o mundo, carregada de expressão (BUENO, 2002, p.124).

Dentre as diferentes formas de imagem, a pintura é tratada na pesquisa de Bueno (2002) quando a autora analisa as produções visuais dos participantes (deficientes mentais).

A pintura, por exemplo, pode ser considerada uma expressão, o registro real de acontecimentos ou do pensamento desenvolvido. Ela produz também a imagem como transformação do real, a intenção de representação da visão de mundo, tendo a imagem como interpretação, uma construção, cultural e ideologicamente concebida na atribuição dos sentidos (BUENO, 2002, p.125).

Ainda sobre a imagem:

A leitura da imagem produzida, inserida em um olhar contextualizado, provoca o modo de se ver, envolvendo modo de ser, que desencadeia uma forma diferente de ver. A imagem pode ser um

meio de comunicação, mas também um elemento de sua visualização e a apropriação dela (BUENO, 2002, p.126).

O desenvolvimento da linguagem visual é proporcionado pela produção e contato com as diversas imagens produzidas pelos sujeitos. Esta linguagem, difere da linguagem verbal por apresentar características próprias. Assim Bueno (2002) explica:

Neste sentido, destacar a valorização da intelectualidade da Arte e concebê-la como linguagem, é atribuir-lhe um papel determinante, podendo ser considerada não apenas como contribuinte para a representação simbólica, mas agente relevante nas relações humanas. Vigotski reconhece que os desenhos são atividades que contribuem para o desenvolvimento da representação simbólica, na qual os signos representam significados e também exercem um papel fundamental no processo de aquisição da linguagem escrita, oral-narrativa (BUENO, 2002, p.126).

A autora completa:

Assim sendo, a imagem na produção artística revela o esforço de explicitar a idéia, o pensamento e a visão. É a representação simbólica da realidade, do mundo interior e exterior (BUENO, 2002, p.126).

**Lopes** (2004) refere-se à arte como linguagem partindo de imagens geradas pelo ato fotográfico explicitando:

A foto, assim como outros objetos simbólicos, pode ser o ponto de partida para o movimento para dentro de nós mesmos que nos leva a rememoração e a construção de narrativas envolvendo fatos e emoções. Cada indivíduo, em função da sua história de vida e de sua cultura, incorpora modos de representação e potencialidades de leitura da imagem que definem uma maneira particular de apropriação. A realidade da fotografia (...) por permitir inúmeras representações / interpretações mobiliza o imaginário levando a um processo sucessivo e interminável de construção e criação de novas realidades. Encontramos na leitura dos registros fotográficos uma possibilidade de confronto entre a realidade que se vê e a realidade que se imagina (LOPES, 2004, p.104)

A linguagem visual possibilita que o leitor/observador não tenha uma postura passiva, podendo assim interagir com a imagem fotográfica, instigando seus sentidos.

O registro fotográfico nos coloca em contato com nossa própria imagem e revela como os outros nos vêem. Podemos, também,

acompanhar nas imagens a ação do tempo e as transformações ocorridas nas pessoas e em diferentes contextos, ao longo da história. Analisando as cenas, objetos, arquitetura e todos os elementos que compõem a imagem, podemos identificar as transformações ocorridas em hábitos e atitudes de um povo situado em um determinado espaço e tempo. As fotos são meios visuais e, como tal, expressam modelos cognitivos e perceptivos de uma época (LOPES, 2004, p.104).

Ao se referir às diferentes imagens de nosso entorno a autora valoriza a Cultura Visual, a qual instiga a construção de sentido.

Neste processo de produção e fruição da imagem via linguagem visual, abre-se espaço para outras formas de diálogo, de construção e negociação de sentidos e significados. Criam-se outras formas de enunciação e de discurso, que se configuram no entrecruzamento das diferentes linguagens, entre palavras e imagens (LOPES, 2004, p.105).

Em relação às atividades desenvolvidas na *Oficina*, Lopes (2004) argumenta:

A oficina procurou oferecer um espaço de produção artística e estética e de investigação da fotografia como linguagem e metodologia de pesquisa, tanto para alunos e professores, como para a própria pesquisadora / dinamizadora da oficina (LOPES, 2004, p.109).

**Godoy** (1998) ao explorar considerações da arte e do psiquismo também valoriza a arte como linguagem, citando:

(...) Arte como forma de expressão simbólica (GODOY, 1998, p.64).

E continua;

Fica então estabelecido um confronto entre a comunicação verbal e a comunicação através da imagem, apesar da verbalização ser considerada como forma mais estruturada e completa enquanto instrumento terapêutico (GODOY, 1998, p.63).

A autora coloca a importância da linguagem artística, expondo a sua independência em relação à linguagem verbal.

Como é dito e conhecido, é próprio da função simbólica remeter o sujeito à incompletude, na medida em que a palavra nunca pode dizer tudo, e que sempre resta algo indizível, que só pode ser vivido e expressado. A palavra muitas vezes limita as manifestações de inconsciente enquanto a arte possibilita uma expressão além do sentido cristalizador, próprio do discurso. A expressão artística revela uma interioridade do homem (GODOY, 1998, p.73).

Ao considerar a arte como linguagem, as autoras mesmo sendo de áreas distintas valorizam as peculiaridades da arte como uma forma de comunicação do ser humano comprovando assim a sua característica como linguagem. A arte é caracterizada como linguagem por expressar o inconsciente dos sujeitos, por comunicar, registrar, expressar e possibilitar a construção de sentidos, instigar o conhecimento e reconhecimento das imagens que fazem parte do nosso entorno, sendo constituída por elementos visuais.

## 7.2 Ensino de Arte para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

Em uma outra perspectiva, tratando-se do ensino da arte para pessoas com necessidades educacionais especiais, as teses abordam tanto as características da arte-educação voltada para o público em foco, como a história da arte-educação na educação especial e/ou inclusiva.

**Tojal (2007)** ao se referir ao ensino inclusivo no espaço museológico expõe:

Desta forma, em se tratando de *programas de ação educativa inclusivos em museus ou instituições culturais dirigidos aos públicos especiais* (grupos compostos principalmente por pessoas com limitações sensoriais, físicas, mentais ou grupos compostos por pessoas com e sem essas limitações) as questões e inquietações apresentadas na *educação formal* são semelhantes às existentes nessas instituições, isto é, acreditar que basta integrar pessoas com necessidades especiais em um mesmo espaço cultural com pessoas sem essas limitações para *considerá-las socialmente e cognitivamente incluídas* é um verdadeiro equívoco (...) (TOJAL, 2007, p.88)

Continuando sobre o processo de inclusão no âmbito educacional para pessoas com necessidades educacionais especiais a autora defende:

Importa, pois, acrescentar a essa importante tarefa – a *inclusão social por meio das ações educativas* – para além de uma maior acessibilidade às instituições culturais, o desenvolvimento de *ações culturais* que tenham tanto *um impacto político, social e econômico* (TOJAL, 2007, p.82).

A *pesquisa e a comunicação museológica* deveriam se preocupar também em *ampliar a sua rede de informações* acerca do patrimônio pertencente a sua instituição, adaptando os conteúdos apresentados aos diversos tipos de públicos, permitindo, dessa forma, que um maior grupo de pessoas tenha acesso a essas informações (TOJAL, 2007, p.83).

No setor educativo do Museu, Tojal (2007) relata:

Cabe, portanto, aos profissionais e educadores de museus, a função de refletir permanentemente sobre a sua prática e sobre o seu papel de mediador, ao desenvolver estratégias aplicadas tanto às questões de *produção expográfica*, como às dirigidas às *ações educativas*, relacionadas ao conhecimento, necessidades e potencialidades referentes aos seus públicos, a começar pela valorização desses públicos como sujeitos, com plenas condições de interagir coletivamente e individualmente nesse espaço expositivo, criando e recriando seus códigos e interpretações, bem como, reafirmando a importância *cultural e de inclusão social*, presente de forma tão significativa na instituição museal (TOJAL, 2007, p.97).

Sobre a ação educacional nos museus visando a um ensino inclusivo, Tojal (2007) explica que:

(...) estratégias diretas de leitura têm por objetivo levar o sujeito leitor a explorar e analisar os vários significados presentes no objeto, como os aspectos técnicos, estéticos, formais, históricos e contextuais, bem como os aspectos inerentes às interpretações intra e interpessoais dos participantes (TOJAL, 2007, p.99).

Outro aspecto também relevante tendo como propósito estratégias de mediação são as *atividades lúdico-plásticas ou propostas poéticas que visam concretizar, tornando vivenciais, os conteúdos tratados na leitura da imagem ou do objeto cultural*. A essas propostas podem-se também acrescentar exercícios de leitura que possibilitem desenvolver *interfaces entre as diversas linguagens visuais, musicais, verbais e corporais, propondo uma investigação tanto no âmbito cognitivo como perceptivo*, sem deixar de considerar, no entanto, as características e os níveis de compreensão de cada público participante (TOJAL, 2007, p.99).

A partir das experiências e estratégias de ensino criadas pela autora, Tojal (2007) relata:

Sendo assim, ao estabelecer e compartilhar esse diálogo entre o objeto cultural e o público, o educador cria condições para que os participantes possam *ampliar e estimular a sua percepção*,

*interpretação, análise e crítica das obras, desde que (essas estratégias de leitura) não tomem o lugar do ato de olhar com curiosidade para uma obra como algo desconhecido, a ser descoberto* (TOJAL, 2007, p.100).

Sobre a forma de leitura que o público deve ter em relação ao objeto cultural, a autora esclarece:

Essa *pluralidade de sentidos e significados* inerente aos objetos, revelada durante o ato de ler, seria a *estratégia de mediação* que hoje mais se aproxima do diálogo que propõe o *modelo emergente* – processo comunicacional, que visa ampliar o diálogo e a participação mais integral do público com o objeto cultural, presente no espaço museológico (TOJAL, 2007, p.100).

Em relação à experiência significativa no ato de ler o objeto cultural, Tojal (2007) argumenta:

(...) a relação da *leitura* se encontra com a *experiência da vivência* – a experiência concreta – abrindo caminho para o *conhecimento e a percepção multissensorial*, aquela que amplia o acesso do público leitor aos mais diversos canais de experimentação e exploração, permitindo, dentro das características e especificidades de cada público, que ele possa com todo o seu potencial, apropriar-se do objeto cultural (TOJAL, 2007, p.101).

Lowenfeld (1977) também defende a idéia de se estimular os diferentes sentidos na interação com as obras de arte.

É, dessa forma, que as estratégias de mediação deverão ampliar o uso dos canais de percepção, de forma não somente verbal (oral e escrita), mas também interativa e experimental, pois ao se pensar em todos os públicos, os profissionais de museus se deparam com uma importante e significativa parcela da sociedade – *os públicos com necessidades especiais* – o que implica incremento e adaptação das estratégias para ações que também envolvam a *percepção multissensorial* (TOJAL, 2007, p.102).

E a autora aponta como podemos estimular os diferentes sentidos, além da visão.

Esses canais sensoriais podem ser estimulados por meio de *recursos mediáticos*, especialmente concebidos para facilitar a percepção do objeto cultural por parte do público fruidor, fator esse fundamental para a compreensão e significação deste objeto,

principalmente aos públicos com necessidades especiais (TOJAL, 2007, p.103).

As estratégias de mediação que conduzem à percepção multissensorial, aplicadas à ação educativa em museus, apresentam aspectos didáticos e pedagógicos (...) tendo como enfoque métodos que valorizem a aprendizagem, a partir das *experiências concretas* e da aproximação dos alunos com o meio ambiente (TOJAL, 2007, p.103).

Tojal (2007) expõe que é possível criar o acesso a exposições de arte a todos os públicos. Se a sociedade apresenta uma política de inclusão, todos os setores sociais devem mobilizar-se para isso.

Ao se pretender, portanto, a igualdade de direitos e o respeito às diversidades dos públicos e, ao focar os públicos especiais, com suas especificidades e potencialidades que podem e devem ser desenvolvidas no espaço museológico, há de se incluir nos processos comunicacionais e de ação educacional recursos e programas visando o *acesso sensorial* (comunicação direta e indireta) baseados nos princípios da *mediação multissensorial* de forma a utilizar, nesse espaço, recursos que viabilizem uma fruição não somente visual, mas também possibilitando a percepção e fruição pelos outros sentidos (TOJAL, 2007, p.105).

Continuando nessa temática, **Bueno** (2002) expõe na pesquisa a importância do ensino da arte na formação da pessoa com deficiência mental explicando:

(...) que a arte é um canal pelo qual os deficientes mentais se relacionam com o mundo, e com o seu mundo, propiciando, assim, suas articulações, relações, interações, levando em consideração suas possibilidades e potencialidades (BUENO, 2002, p.193).

Com a experiência vivenciada na pesquisa, a autora informa:

No uso de imagens como instrumentos mediadores do conhecimento (...) pudemos observar resultados significativos no processo de formação e na relação social do deficiente mental (BUENO, 2002, p.194).

A autora também aponta as problemáticas encontradas no ensino de arte, relatando:

O trabalho realizado no ensino de Arte para pessoas com deficiência frequentemente está desarticulado de conceituações

teóricas sobre a própria Arte e também sobre o ensino, principalmente no que se refere ao processo de desenvolvimento, que envolve as características intelectuais do deficiente (BUENO, 2002, p.1).

Dessa forma, utiliza-se a Arte como mais um “instrumento” e/ou uma atividade, que é aplicada ao fazer pelo fazer, à técnica pela técnica, ressaltando-se a importância apenas da execução (BUENO, 2002, p.1).

Nesse sentido foca-se apenas o produto final da atividade artística, devendo ainda ter uma função utilitária.

Contudo, identifica-se hoje, no contexto brasileiro, uma prática de ensino de Arte para pessoas com deficiência mental muito mais voltada à terapia, ao lazer e ao fazer, geralmente desvinculada de um suporte teórico, de um contexto sociocultural, de um conhecimento do desenvolvimento humano. Conseqüentemente, tal prática se caracteriza pela fragmentação, não considerando o sujeito que desenvolve a atividade. Essa desvinculação nos mostra a falta de clareza do papel e da função da Arte na formação das pessoas com necessidades especiais (BUENO, 2002, p.2).

A Arte, nessa área, muitas vezes assume o papel de atividade prazerosa, uma visão infantilizadora, ou até mesmo considerada unicamente como um meio de inclusão, desconsiderando-se a possibilidade e potencialidade de ser um instrumento importante na construção do conhecimento da pessoa com deficiência mental (BUENO, 2002, p.3).

Bueno (2002) expõe em sua pesquisa o contexto do ensino da arte no panorama da educação especial<sup>78</sup>:

Devemos enfatizar que muitos (...) teóricos, como Lowenfeld, basearam seus estudos nas experiências com deficientes visuais. No rol dos brasileiros, sob a influência das escolinhas de Arte e suas concepções de arte como expressão, podemos destacar importantes nomes como Helena Antipoff, Ulisses Pernambucano e Nise da Silveira, que atuaram e trouxeram sua contribuição para a Educação Especial. Não podemos esquecer de Noemia Varela que, por muito tempo, desenvolveu atividades com deficiente mental e, mais recentemente, a contribuição mais pós-modernista da pesquisadora em arte Educação<sup>79</sup>, Maria Eloisa Ferraz<sup>80</sup>, na área da Educação Especial (BUENO, 2002, p.78).

---

<sup>78</sup> Termo indicado pela autora.

<sup>79</sup> Termo indicado pela autora.

<sup>80</sup> Embora o nome da profissional Maria Heloisa Ferraz e sua área de atuação tenham sido questionadas na Defesa, essa é uma citação da tese de Bueno (2002), devendo assim, ser fiel ao registro.

Está aí um dos motivos por que a arte na área de educação especial tem muito forte ainda esta influência teórica tão enraizada nas décadas de 60 a 80, na qual está presente a valorização da arte como expressão e na liberdade criadora (BUENO, 2002, p.78).

No entanto esta visão caminha para uma mudança, mesmo que seja lenta:

Podemos, sim, dizer que a preocupação com a Arte na educação especial é recente, pois não avançou nas discussões como o ensino de arte em geral. Algo que deveria ter caminhado “pari passu” (BUENO, 2002, p.81).

Bueno (2002) ao se referir à união de diferentes instituições como a FAEB, Very Special Arts-Brasil (VSA) e MEC explica:

A contribuição dos Arte/educadores nas discussões sobre Arte e Educação Especial apresentou uma mudança radical de concepção em relação ao ensino e à Arte na deficiência. Se hoje temos em andamento a definição das diretrizes para ensino de Arte na Educação Especial, deve-se a esta história (BUENO, 2002, p.82).

A autora continua:

E agora, mais recentemente, a inserção da Arte na Educação Especial, não como uma atividade isolada, neutra, descontextualizada, mas como conhecimento nas relações com a cognição, os processos que envolvem o pensamento, as articulações, os significados, as associações, relações, comparações, deduções, abstrações, ou seja, processos que conduzem à construção do conhecimento (BUENO, 2002, p.89).

**Lopes** (2004) também expõe o contexto histórico que envolve a arte-educação para pessoa com deficiência argumentando que:

A contribuição do Movimento de Escolinhas de Arte do Brasil para a revisão dos pressupostos teóricos e metodológicos que norteavam o campo da Educação Especial foram significativos (LOPES, 2004, p. 57).

(...) as idéias que fundamentaram a articulação da Arte com a Educação Especial no Brasil tomam como base o pensamento de Herbert Read e de Viktor Lowenfeld, que, em suas obras, oferecem uma sólida base teórica para a reflexão sobre o acesso à arte para as pessoas com necessidades especiais de aprendizagem (LOPES, 2004, p. 58).

Reforçando a influência de Lowenfeld no contexto brasileiro Lopes (2004) cita:

Contrariando o pensamento vigente, na época, de que a pessoa com deficiência visual seria incapaz de construir e pensar esteticamente, Lowenfeld desenvolveu pesquisas e publicou trabalhos que se tornaram referência no campo da educação. Dedicou-se também aos estudos sobre a educação culturalmente inclusiva do ponto de vista racial (...) (LOPES, 2004, p. 59).

Continuando com Lowenfeld:

O autor destaca, ainda, a importância do desenvolvimento da sensibilidade perceptual no processo educativo. Defende a idéia de que o “homem aprende através dos sentidos” e a escola deve priorizar a experiência sensorial, ao invés de limitar o processo de aprendizagem ao domínio lógico de certas respostas definidas e preestabelecidas, descontextualizadas da experiência do aluno. Segundo o autor, no campo da experiência artística, este aspecto é amplamente trabalhado e, desta forma, a arte contribui significativamente para a aprendizagem e o desenvolvimento do educando (...) (LOPES, 2004, p. 60).

Lopes (2004) expõe as contribuições de Helena Antipoff, de Nise da Silveira, de Ulisses Pernambucano, de Augusto Rodrigues, de Noemia Varela além de se referir à importância de algumas parcerias:

As Escolinhas de Arte firmaram parcerias importantes com a sociedade Pestalozzi e com a APAE, favorecendo a criação de um amplo espaço de reflexão e ação no campo da Educação Especial, no contexto brasileiro das décadas de 50 e 60 (LOPES, 2004, p. 61).

Cabe também citar a experiência significativa desenvolvida pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) – instituição oficial fundada em 1857, no Rio de Janeiro, para o atendimento de alunos com deficiência auditiva (LOPES, 2004, p. 61).

Podemos afirmar que as idéias difundidas por Helena Antipoff e pelo movimento das Escolinhas de Arte são marcos importantes na trajetória brasileira da Arte na Educação Especial porque, já naquela época, desenvolviam uma prática inclusiva em relação às pessoas com necessidades especiais de aprendizagem (LOPES, 2004, p. 63).

Sobre o mesmo assunto **Godoy** (1998) em sua tese explicita a importância da arte-educação para a formação do deficiente auditivo esclarecendo:

A Educação Artística no desenvolvimento do deficiente auditivo, como na de qualquer outro indivíduo, deve ser vista também como meio de propiciar, na escola, o relacionamento entre diferentes

conteúdos específicos, tornando a aprendizagem mais efetiva, além de propiciar a manifestação dos processos inconscientes e a expressão de sentimentos (GODOY, 1998, p. 107).

Assim sendo, pode-se afirmar que a Educação Artística para o deficiente auditivo colabora com muitos aspectos do seu desenvolvimento, principalmente no que diz respeito à sua criatividade e comunicação, oferecendo-lhes oportunidades de expressar seus interesses, seus desejos, suas vivências – facilitando seu processo educacional como um todo e o seu desenvolvimento como pessoa (GODOY, 1998, p. 107).

A autora define:

(...) pode-se dizer que o papel da Arte constitui uma área valiosa para o desenvolvimento e integração do deficiente auditivo, podendo e devendo ter um papel de destaque no seu processo educacional (GODOY, 1998, p. 119).

Godoy (1998) também relata os estudos de Lowenfeld:

Pensando em Lowenfeld (1977) que dois indivíduos podem ter deficiências idênticas, mas diversas habilidades em se ajustar a elas, a prática de arte para crianças surdas precisa ser fundamentada na crença de que devemos enfatizar suas possibilidades e não suas limitações, ajudando a desenvolver defesas mais efetivas, adequando suas reações emocionais (GODOY, 1998, p. 117).

Godoy (1998) expõe que a Educação Artística é composta por três áreas, descrevendo sobre a importância de cada uma delas na formação do deficiente auditivo. Assim ela se refere à educação polivalente no ensino da arte, que consiste em o professor ter domínio em diferentes linguagens artísticas. Em algumas escolas, na atualidade, esta visão ainda perdura.

A **Expressão Musical**<sup>81</sup> para o deficiente auditivo pode constituir-se num recurso para exploração dos seus resíduos auditivos – o que poderá proporcionar melhores condições de comunicação oral: uma fala mais ritmada, modulada e inteligível. Favorece também a este aluno expressar-se através do movimento, desenvolvendo simultaneamente agilidade, harmonia, noção e controle do próprio corpo (GODOY, 1998, p. 107).

A **Expressão Corporal** procura desenvolver no aluno a espontaneidade dos movimentos, ritmos próprios, visando uma manifestação harmônica de sua personalidade (GODOY, 1998, p. 108).

Ainda sobre Expressão Corporal a autora explica:

---

<sup>81</sup> Sinalização em negrito feita pela autora.

A dramatização proporciona ao aluno o aperfeiçoamento dos seus movimentos corporais e contribui para o desenvolvimento da imaginação, sensibilidade, habilidades e formação de atitudes, além de favorecer a aprendizagem (GODOY, 1998, p. 108).

A **Expressão Plástica** pretende, na educação do deficiente auditivo, além da auto-satisfação, proporcionar prazer, oferecer possibilidades de vir a ser, de existir, de ser real, de atender as necessidades do *self* e se expressar através do conhecimento e domínio de materiais, técnicas e instrumentos que envolvam o desenvolvimento de habilidades, destreza manual, coordenação motora (partindo da grossa para a fina), e outras (GODOY, 1998, p. 108).

As autoras das teses de doutorado relatam a importância da arte na formação de pessoas com necessidades educacionais especiais fundamentando-se em autores e profissionais ligados ao campo da arte. Com as transcrições de alguns trechos das teses, podemos constatar a influência da arte no desenvolvimento e formação educacional do público alvo.

### 7.3 Experiências e Metodologias Didáticas em Arte

Seguindo agora outra temática, as teses de Bueno (2002) e de Lopes (2004) relatam experiências e metodologias didáticas no ensino de arte no âmbito da educação inclusiva e/ou especial desenvolvidas pelas autoras durante a pesquisa. Já as teses de Tojal (2007) e Godoy (1998) analisam metodologias didáticas utilizadas nas instituições, objetos de seus estudos. A seguir tais experiências são descritas.

**Tojal (2007)** analisa os programas de arte desenvolvidos em alguns museus internacionais<sup>82</sup> e nacionais<sup>83</sup>:

(...) que têm por objetivo o desenvolvimento de políticas culturais de acessibilidade museológica e ações especializadas para o atendimento a públicos especiais e inclusivos e formação de profissionais nas áreas de inclusão tanto educativa como cultural (TOJAL, 2007, p.107).

No Brasil a autora informa:

---

<sup>82</sup>Museu Rodin e Museu do Louvre e La Villette em Paris e Museus de Estrasburgo em Estrasburgo.

<sup>83</sup> Museus do Estado de São Paulo, analisando também a acessibilidade dos mesmos: Museu Casa de Portinari, MHP Bernardino de Campos, MHP Conselheiro Rodrigues Alves e MHP Índia Vanuíre.

A *Pinacoteca do Estado de São Paulo* tem como uma de suas prioridades a ampliação de *ações educativas* que possam aprofundar a compreensão das obras de seu acervo, iniciativa esta reveladora de uma visão contemporânea da museologia, que defende a necessidade de tornar os acervos cada vez mais acessíveis ao público (TOJAL, 2007, p.107).

Sobre o programa desenvolvido na Pinacoteca do Estado de São Paulo Tojal (2007) esclarece:

Esse programa visa atender *grupos especiais*, compostos por pessoas com limitações sensoriais, físicas ou mentais, como também *grupos inclusivos*, compostos pela integração entre pessoas com e sem essas limitações, tendo como objetivo incentivar e ampliar o acesso desses públicos ao importante patrimônio artístico e cultural brasileiro (...) (TOJAL, 2007, p.108).

Em relação às ações e aos percursos multissensoriais desenvolvidos no Programa Educativo Públicos Especiais (PEPE) da Pinacoteca, Tojal (2007) descreve:

Visitas orientadas, previamente agendadas, nas quais o *público alvo*, acompanhado por *educadores especializados* (pertencentes à equipe do programa), explora e conhece obras de arte selecionadas do acervo, de forma não somente visual, mas também sensorial, por meio dos sentidos do tato, audição, olfato e cinestésico (TOJAL, 2007, p.108).

A autora exemplifica como é a visita às exposições de arte.

Percurso de apreciação sensorial de *obras tridimensionais originais*, especialmente liberadas para o toque, principalmente de pessoas com deficiências visuais, acompanhadas pela equipe de educadores do programa (TOJAL, 2007, p.109).

É possível também receber material de apoio durante a visita.

Percurso de apreciação sensorial de *obras bi e tridimensionais* que por serem inadequadas ao toque são complementadas por *materiais multissensoriais de apoio* como:

- Reproduções em relevo de obras de arte elaboradas em resina acrílica aproximando a produção da obra original por meio de formas e texturas incluindo reproduções em relevo elaboradas em borracha texturizada sobre fundo contrastante, representando os elementos mais destacados de cada composição como: figuras, objetos, formas e esquemas de figura e fundo (TOJAL, 2007, p.109).

Tojal (2007) exhibe uma série de imagens que exemplificam os percursos relatados acima expondo as diferentes funções que os recursos de

apoio possibilitam na interação com as obras de arte, dentre elas a memorização, a interpretação e a recriação de obras originais.

**Bueno** (2002) analisa as produções visuais realizadas pelos participantes da pesquisa explicando:

Toda a análise realizada na pesquisa esteve direcionada às produções visuais realizadas pelos sujeitos, destacando os elementos que estruturam e compõem a visualidade. Tendo como enfoque a produção artística, a análise pressupõe um exercício visual, ir além do olhar, o que requer uma atitude de investigação calcada no conhecimento das estruturas do fazer, da técnica, da materialidade, a manipulação dos elementos visuais, as manifestações e influências sociais e culturais no desenvolvimento (BUENO, 2002, p. 123).

Na análise, está presente o **Fazer**, a técnica, o modo de fazer, o domínio, a habilidade, o entendimento das atividades e a exploração. O **Exprimir** como elemento indissociável ao fazer, a **produção** enquanto meio de linguagem e comunicação, apreciável por intermédio dos **elementos visuais**, ou seja, a composição, forma, cor, textura, luz e volume, desembocando no elemento principal – o processo criativo, ancorado no **conhecer**, nas experiências e visão e mundo, que conduzem à produção e propiciam o resultado das imagens (BUENO, 2002, p. 157).

Bueno (2002) para identificar os participantes da pesquisa utiliza um desenho realizado por cada um deles. A seguir são apresentados trechos das análises feitas pela autora sobre a produção visual dos estudantes, porém sem identificação.

Ao analisar os desenhos elaborados pelos participantes, Bueno (2002) relata:

Podemos verificar (...) a ênfase do fazer, em que o papel do modelo está muito presente. Há, em seus trabalhos, tacs da concepção de Arte de nossa cultura, cuja ênfase normalmente é colocada na valorização da Arte como representação da realidade, mais próxima do modelo de beleza, necessária e cobrada para quem faz e para quem vê. Esse traço foi também percebido pelo grupo, tanto é que ele é chamado pelos colegas de artista (BUENO, 2002, p. 171).

Continuando a análise das produções dos participantes a autora descreve:

Explora muito os materiais, muitas vezes relacionando com experiências anteriores. Tanto que foi quem mais utilizou os materiais no trabalho do livro, lápis, canetinha, lã e lápis de cor (BUENO, 2002, p. 171).

Seleciona previamente as cores que irá utilizar, deixando-as separadas, ou, muitas vezes, segura os lápis na mão para manuseá-los. Mesmo em se tratando de conceitos, personagens, objetos, sempre está estabelecendo as suas relações, associações e lembranças. É detalhista e

muito observadora, trazendo em suas produções estas características (BUENO, 2002, p. 171 - 172).

A cor é um elemento visual marcante e diferencial em seu trabalho. Nele conduz a expressão à imagem, mas de uma maneira muito pessoal, individual (BUENO, 2002, p. 174).

A sua produção é movida pelo sentimento, expressão, organização e valorização do experimento como conhecimento e ponte entre o real e sua visão de mundo, em sua representação. Assim, os detalhes que predominam no seu trabalho passam pela semelhança da sua própria imagem refletida (BUENO, 2002, p. 182).

Determinada e com toda essa exploração, demonstra sua capacidade de expressão e experimentação dos processos que vivencia ao criar. Na tentativa de representar o que lhe foi muito significativo, torna as imagens também significativas, com um equilíbrio dos elementos da visualidade inseridos em uma percepção Estética (BUENO, 2002, p. 189).

Verificamos coma análise de Bueno (2002), no fazer artístico, que os estudantes transmitem os valores construídos socialmente, provando desta maneira que a arte possibilita perceber o mundo a nossa volta, pois a experiência estética refere-se a todos os aspectos próximos ao indivíduo. Com a produção de arte os sujeitos são capazes de se desenvolver quando os processos mentais são estimulados e assim expressar seu jeito de ser.

**Lopes** (2004), assim como Bueno (2002), também analisa as produções dos participantes de sua pesquisa e explica:

O objetivo da pesquisa-intervenção *Oficina de Fotos&Grafias* foi criar um espaço de produção, discussão e análise da linguagem fotográfica como recurso pedagógico e metodologia de pesquisa (LOPES, 2004, p. 100).

Nas atividades propostas, procuramos articular a linguagem fotográfica a diferentes materiais expressivos, técnicas e linguagens visuais, que fazem parte do acervo e dos recursos disponíveis para a produção de imagens no mundo contemporâneo. Além da utilização de câmeras automáticas e da técnica fotográfica tradicional, pesquisamos o campo de produção de imagens via fotografia e manipulação digital. Somando a esses recursos tecnológicos, procuramos integrar o trabalho de criação às linguagens do desenho e da pintura. Desta forma, articulando as linguagens pré-fotográficas, fotográficas e pós-fotográficas, acreditamos ampliar o repertório de experiências com a linguagem visual que podem contribuir para a mobilização do processo criador dos alunos e professores e a produção de narrativas (LOPES, 2004, p. 101).

A ação do professor, na busca de estratégias para o efetivo ensino e aprendizagem, estimula os participantes, ou nas palavras de Lanier (1997) incrementa a educação dos estudantes. Sobre os participantes, Lopes (2004) relata:

Os personagens criados e encarnados por Rui, quando atuou como modelo para as fotos no estúdio fotográfico, trazem sua marca e revelam aspectos importantes de sua história de vida. Através da dramatização, do brincar de ser um outro e de construir este outro a partir de suas próprias experiências e características físicas e subjetivas, os alunos falaram de si e do contexto sócio-cultural de que fazem parte (LOPES, 2004, p. 152).

Em outro exemplo:

Como um observador atento e sensível, o aluno observa a fotografia e vai reconstituindo a história. Não se deixa levar por aquilo que é superficial e imediatamente revelado na imagem. Ao contrário, nela penetra com um olhar atento e sensível, buscando dialogar com aquilo que lhe é (re)apresentado, com o que decorreu antes, durante e depois do registro. No diálogo estabelecido com o grupo, levantamos alguns aspectos importantes que nos levam à compreensão de que a fotografia não é um instrumento neutro de representação da realidade, mas uma imagem visual aberta a múltiplos olhares e interpretações (LOPES, 2004, p.172).

Já **Godoy** (1998) analisa o depoimento de professores que trabalham com a linguagem artística e que atuam diretamente junto aos alunos deficientes possibilitando:

(...) investigar, através do depoimento dos professores, de que forma a Educação Artística é trabalhada para essa população, bem como verificar as possíveis diretrizes institucionais ou pessoais para a execução dessa atividade educacional (GODOY, 1998, p.195).

Godoy (1998) busca investigar especificamente:

1. se eles (professores) têm conhecimento da existência de uma proposta oficial de Educação Artística;
2. o que pensam a respeito da educação Artística e sobre o ensino da Arte na Educação;
3. quais os objetivos da Educação Artística;
4. como são desenvolvidos, na prática, os seus conteúdos;
5. quais os benefícios da Educação Artística na Educação do deficiente auditivo (GODOY, 1998, p.139).

Sobre a atuação dos profissionais e seus depoimentos, Godoy (1998) descreve:

(...) os participantes enfatizaram a importância dessa disciplina na educação de qualquer indivíduo, seja deficiente auditivo ou não. Ficou ainda

evidenciada a importância da mesma como apoio, integração e complementação do conteúdo dos outros segmentos educacionais que compõem a educação de qualquer indivíduo, elegendo-a como facilitadora da aprendizagem (GODOY, 1998, p.196).

Com as entrevistas percebemos a valorização da arte como um campo facilitador de outras aprendizagens, assim como possibilita o desenvolvimento pessoal. Os conteúdos da área de Arte, são pouco explorados.

(...) os conteúdos abordados (pelos professores) foram desenvolvidos através de uma sequência de atividades simples que deram sustentação para atividades mais complexas, respeitando sempre as possibilidades e condições individuais de execução, através de diferentes formas de vivência e expressão (GODOY, 1998, p.196).

(...) os professores envolvidos na pesquisa (...) apontaram o desenvolvimento integral do indivíduo através da aquisição e ampliação do conhecimento; ao evidenciarem no comportamento do aluno a construção e o desenvolvimento da independência, a resolução de problemas, na medida em que dá condições para superar dificuldades, aprender a pensar, a lutar pelos direitos e erradicar preconceitos; o preparo para a vida, a melhoria das relações pessoais, o resgate da identidade, do prazer e o domínio do corpo. Paralelamente, pretendem, ainda, com essa disciplina propiciar a abertura para o belo e para o mundo, a aceitação de limites, o fortalecimento da autoconfiança e da auto-estima, o auto-conhecimento, a percepção da condição de agente transformador, o resgate de potencialidades em geral e de potencial artístico, a satisfação por realizar uma coisa bela, a perda do medo de expressão e a segurança (GODOY, 1998, p.197).

(...) os professores relataram encontrar nos alunos atitudes de atenção/concentração, criatividade, comunicação, imaginação, interesse, intuição, percepção visual, raciocínio abstrato, sensibilidade, coordenação motora, equilíbrio, expressão gráfica, corporal, facial e postura, expressão da personalidade, organização no espaço e higiene (GODOY, 1998, p.198).

A partir de diferentes intenções as autoras das teses de doutorado apresentam em suas pesquisas algumas estratégias de ensino da arte no campo da educação especial e/ou inclusiva exibindo exemplos de leituras de obras artísticas e de dinâmicas pedagógicas. Especificamente Godoy (1998) expõe aspectos sobre o ensino e aprendizagem da arte a partir do depoimento de professores.

## 7.4 Contribuições das Teses de Doutorado para a área de Arte e Inclusão

Para finalizar este capítulo, são transcritos trechos das teses de doutorado que expõem a contribuição da pesquisa para o campo da arte-educação e da educação especial e/ou inclusiva.

**Tojal (2007)** defende:

(...) em função das análises e reflexões feitas durante o desenvolvimento desta pesquisa, fica evidente que as diretrizes apresentadas pelo *Sistema Estadual de Museus do Estado* demandam ainda, na sua totalidade, um esforço maior para serem postas em prática, promovendo um conjunto mais coordenado de ações e programas, o que, no caso de ações dirigidas às questões de acessibilidade e inclusão de públicos especiais em museus estatais, permite de fato instituir uma *política de acessibilidade* permanente envolvendo o edifício, seus espaços, seus serviços, atendimento ao público e a formação de todo o corpo de funcionários. Essa estrutura deverá estar permanentemente articulada e sustentada por uma *rede de implantação e qualificação em acessibilidade*, subordinada à Unidade de Preservação de Patrimônio Museológico da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo (TOJAL, 2007, p. 272).

A autora constata que é possível conceber uma política que incentive e possibilite o acesso de todos os públicos nos espaços culturais, no entanto deve estar constantemente relacionada a programas realizados pelo Estado que sigam uma política inclusiva.

O conceito de *rede museológica* instrumentaliza a *inclusão social*, que há de ser a opção política primordial acreditando que a política de compreensão do museu como engrenagem de um sistema maior decorre de uma opção política clara, pela afirmação de direitos fundamentais da pessoa humana (TOJAL, 2007, p. 273).

É importante neste momento retomar as idéias de que uma ação cultural, particularmente aquela que tenha por objetivo a inclusão social, somente se viabilizará se decorrer de uma *articulação dos espaços culturais, público (estatal) e privado*. Afinal, como já se afirmou, o que faz uma política ser pública não é seu caráter estatal, mas o seu compromisso material com a afirmação e concretização dos direitos fundamentais como valor maior do ser humano (TOJAL, 2007, p. 274).

Na verdade, esse fatores atitudinais se traduzem na vontade política de levar avante o projeto de inclusão social de públicos especiais. Por essa razão é que se fala na necessidade de uma postura inclusiva de todos os atores envolvidos no processo. Esses fatores atitudinais estão enraizados na crença em torno do princípio de que os direitos culturais são realmente extensivos a todos, o que leva ao respeito às diferenças e à obrigação moral e política de atendê-los (TOJAL, 2007, p. 274).

Tojal (2007) expõe que a política de inclusão deve ser proporcionada tanto pela rede pública como privada, mostrando assim que é a união entre os diversos setores sociais que possibilitarão o acesso do público aos bens culturais, direito de qualquer cidadão.

**Bueno (2002)** elucida:

Assim sendo, partindo das conclusões deste estudo, acreditamos contribuir para analisar a função, papel e as possibilidades da produção artística – Arte na Educação Especial de pessoas com deficiência mental reflete, conseqüentemente, uma postura e tomada de decisão de profissionais da área, possibilitando avanços na prática educativa, pressupondo uma mudança de olhar que nos remeterá a possíveis reformulações da concepção de homem, de mundo, de educação, de Arte, constituindo um novo olhar para o ensino de Arte, conduzindo-nos a uma reflexão de **ação** (BUENO, 2002, p. 203).

Essa ação incorporará uma mudança de **olhar**, uma ação imersa em **expectativas**, transpondo os **desafios**, repleta de **ousadia**. Isso nos remeterá também à necessidade de lançarmos sobre o aluno um olhar que nos permitirá conhecê-lo além, na sua diferença, como sujeito que, interagindo com seus interlocutores, apropria-se de formas culturalmente organizadas de ação, constituindo-se sujeito de seu próprio desenvolvimento, capaz de utilizar-se da Arte para tal, e assim atribuindo seu real papel (BUENO, 2002, p. 203).

Bueno (2002) mostra a relevância da qualificação dos profissionais que trabalham com o público com necessidades educacionais especiais, sendo assim possível contribuir para o avanço educacional. A autora coloca a importância de uma ação reflexiva, com o objetivo de se ter um olhar respeitoso, livre de rótulos, podendo desta maneira estimular o desenvolvimento de todos os educandos.

**Lopes (2004)** esclarece:

A linguagem fotográfica e sua interação com as demais linguagens expressivas constituem um amplo campo de pesquisa e nos aponta outras formas de construção da prática pedagógica e de remoção das barreiras à aprendizagem. (...) acreditamos que o diálogo desencadeado no processo de produção e leitura das fotografias e das demais imagens produzidas na oficina possa revelar características que aproximam e distinguem o contexto das escolas, especial e regular, nos abrindo uma perspectiva crítica e sensível de observação e análise sobre a escola, o processo de ensino-aprendizado e de inclusão social (LOPES, 2004, p.103).

A autora expõe a fotografia como uma forma de aprendizagem que possibilita a inclusão, que quebra a barreira entre a escola regular e a escola especial.

Durante toda a trajetória da *Oficina de Photo&Garfias* procuramos trabalhar essa questão da superação do estigma da deficiência, da construção de uma auto-imagem positiva, do resgate da auto-estima como forma de fortalecimento do olhar sobre si mesmo e como forma de revitalizar e questionar o olhar desse outro, que não consegue ver a pessoa para além da sua deficiência (LOPES, 2004, p.198).

Esta proposta de pesquisa-intervenção toma por base a necessidade de se construir um novo olhar sobre o campo da Arte e da Educação Especial, motivada pela preocupação de se pensar propostas e políticas educacionais que dêem conta do sujeito inserido na cultura contemporânea, que lutem pela construção de uma sociedade mais justa, menos segregadora e excludente, onde o convívio com as diferenças seja valorizado e incentivado (LOPES, 2004, p.241).

Lopes (2004) alerta sobre o olhar que devemos ter sobre a educação de todos os estudantes sejam eles com necessidades educacionais ou não, criando propostas que valorizem os sujeitos, cada qual com suas especificidades.

**Godoy** (1998) relata:

(...) todas as respostas deram a certeza de que o ensino da Educação Artística para os deficientes auditivos merece a consideração de novas pesquisas, pois estudos complementares ajudariam a solucionar muitas questões que estão ainda sem resposta e poderiam vir a construir-se no início de uma reforma do ensino para essa clientela (GODOY, 1998, p.194).

Dentre algumas sugestões a autora coloca:

- Que os órgãos competentes se conscientizem da necessidade de reciclagem sistemática para os professores de Educação Especial e professores de outras áreas que participam do atendimento a deficientes auditivos.
- Que haja por parte da direção da escola um conhecimento, acompanhamento e controle do trabalho realizado nas classes, especiais ou não.
- Que os cursos de formação se preocupem com a qualidade dos profissionais que estão sendo formados, aprimorando seus conteúdos e adequando-se à realidade em que irão atuar (GODOY, 1998, p.202).

Godoy (1998) informa a necessidade de mais pesquisas que favoreçam a formação do deficiente auditivo no campo da arte, além da formação de profissionais que trabalhem com essa clientela mediante a união entre estado e instituições particulares para uma proposta fundamentada no desenvolvimento das pessoas deficientes auditivas.

Com as transcrições de alguns trechos das teses de doutorado, fica evidente que as pesquisas não abordam apenas a educação inclusiva, mas também a educação especial. A arte é considerada pelas autoras como um campo do conhecimento que favorece a formação dos sujeitos, e que contribui para a construção de conhecimentos artísticos e também em outras áreas do saber como descreve Godoy. Todas as ações realizadas pelas pesquisadoras tiveram o intuito de favorecer e/ou analisar a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais tanto no campo da arte como no cotidiano dos sujeitos.

Com as categorias levantadas e descritas em forma de capítulos, podemos ter um panorama das temáticas mais abordadas, e ainda relatar resultados favoráveis à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no âmbito da educação especial e/ou inclusiva. No entanto a inclusão, ainda deve receber apoio, incentivo por meio de ações criadas na conexão entre Estado e instituições privadas.

As experiências relatadas pelos autores das sete teses de doutorado apontam os caminhos que a arte em uma interface coma inclusão tem percorrido, exemplificam estratégias que podem ser socializadas e assim contribuir com os professores que atuam no contexto da inclusão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## Considerações Finais

Finaliza-se o presente trabalho buscando tecer as considerações finais como síntese de uma análise construída nos últimos dois anos. Certamente é necessário relatar o que de fato dizem as teses de doutorado sobre arte e inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. Foi desafiante perceber que o conhecimento encontrado nos documentos analisados (as teses) não se esgota e que permeia os diversos olhares, as diferentes compreensões, carregadas de valores e repertórios.

O mapeamento realizado na presente dissertação nos fornece um panorama das principais questões discutidas nas teses de doutorado produzidas nos últimos dez anos na área da Inclusão em uma interface com a Arte. Tais questões são percebidas também na realidade escolar, só que ocorrem de formas pontuais, nas conversas e encontros que acontecem muitas vezes nos corredores das escolas ou salas de aula das universidades.

Articular essas duas áreas, Arte e Inclusão, e possibilitar a sua socialização e divulgação, é um dos primeiros passos para que os conhecimentos já produzidos em favor da inclusão de pessoas com necessidades educacionais no campo da arte-educação possam ser utilizados nas práticas pedagógicas e impulsionar novas pesquisas.

Como uma profissional que trabalha no campo da linguagem visual e das relações humanas, apreendo e construo conhecimentos na área da Arquitetura, da Arte e da Arte-Educação, áreas que se desenvolvem no contato com o outro, sendo a interatividade, e o contato com as diferentes visões de mundo, o principal combustível para a sua efetivação. Constato que a pesquisa me fez perceber que as ações pontuais têm a sua força e influência para que ocorram as transformações sociais, no entanto é a coletividade, a conexão entre pessoas e órgãos privados e públicos que permite que tais transformações sejam duradouras.

A arte-educação é valorizada, pelos autores das teses de doutorado e por pesquisadores que trabalham no campo da arte e seu ensino, por ser um campo constituído por conhecimentos próprios, sendo que estes possibilitam que o indivíduo no contato com a arte perceba o seu mundo, as relações existentes nele,

possa expressar-se, mostrar suas opiniões e visões, dialogando assim com os aspectos que envolvem o seu estar no mundo.

Com a definição do tema da pesquisa e do objeto de estudo, as diversas etapas para a elaboração do trabalho foram organizadas de maneira que possibilitassem o desenvolvimento e conclusão do levantamento.

A cada capítulo desenvolvido, categorias foram expostas a partir do que emergiu com a leitura das teses de doutorado sendo possível assim, delimitar alguns temas e revelar o que dizem os autores das teses de doutorado sobre as diferentes temáticas que envolvem o campo da Arte e Inclusão.

Foi fundamental, inicialmente, realizar um levantamento de teses de doutorado a partir de seus resumos, como citado na Introdução, com isso percebemos a dificuldade em encontrar todas as produções científicas em um mesmo Banco de Teses. Como um dos resultados da pesquisa temos a escassez de teses nessa temática no Banco da CAPES. Percebemos que se todos os autores de produções científicas autorizassem o depósito de seus trabalhos no Banco de Teses da CAPES, seria uma maneira de facilitar a um maior número de profissionais, pesquisadores e estudantes o acesso às pesquisas científicas contribuindo assim com a socialização dos conhecimentos produzidos, pois qual é a contribuição das pesquisas acadêmicas se seu acesso não for facilitado?

Entendemos com esse resultado que todos os pesquisadores devem ter como obrigação divulgar suas pesquisas no Banco de Teses da Capes, possibilitando assim a concentração de todas as pesquisas acadêmicas brasileiras em um único banco de dados.

Os resumos devem receber também uma maior atenção dos pesquisadores. Muitos dos resumos, tanto de teses de doutorado como de dissertações de mestrado, são elaborados de maneira sucinta, com escassas informações ou muitas vezes seu conteúdo não aborda os objetivos ou o objeto de estudo de maneira clara. Além destes últimos, os resumos das produções acadêmicas devem conter a metodologia utilizada, o público alvo assim como alguns resultados e contribuições da pesquisa. Desta maneira o resumo efetivamente cumpre o seu papel, indicando a síntese da pesquisa a partir das informações necessárias, de maneira clara e direta.

Após a finalização do levantamento das teses de doutorado, constatamos que as produções que articulam os temas da arte-educação e da educação inclusiva e/ou educação especial, tendo como público alvo pessoas com necessidade

educacionais especiais, são de diferentes áreas do conhecimento. Quebrando desta maneira, a crença inicial de que se encontraria um número maior de teses na área de Arte. Igualmente constatamos que a temática sobre Arte e Inclusão deve ser abordada por diferentes profissionais por se tratar de um tema amplo, caracterizando desta maneira a multidisciplinaridade da área.

O mapeamento nos aponta uma carência no âmbito das produções de teses de doutorado que abordam arte e inclusão na área de Arte, sendo necessário ainda verificar os reais motivos por esta defasagem através de uma pesquisa específica nos programas de pós-graduação.

Como indicado na dissertação, a maior parte dos autores das teses de doutorado abordados no capítulo sete, isto é, que tratam a Arte como linguagem, como conhecimento com conteúdos próprios, têm como formação e atuação profissional a área de Arte. E por que não fizeram suas teses em uma linha de pesquisa na área de Arte?

Um dos motivos por esta carência talvez seja a hipótese, a ser comprovada, de que os programas de doutorado em Artes Visuais, de modo geral, não contemplam linhas de Ensino de Arte com focos de investigação na temática da inclusão e arte. Outra hipótese é de que a inclusão das pessoas com necessidades especiais é muito recente no contexto da formação de professores de Artes Visuais, inclusive nos cursos de graduação.

Uma das categorias levantadas com o mapeamento das teses foi a da Educação Inclusiva e Educação Especial. Buscamos compreender como os autores das teses posicionaram-se em relação à temática da inclusão surgindo a necessidade de verificar qual termo é utilizado pelos autores das teses em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais e o usado pelos órgãos oficiais.

Como descrito no Capítulo três, nos Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2008, o termo utilizado é *necessidades educacionais especiais*, assim como na Carta de Pirenópolis, 1999, já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, o termo citado é *necessidades especiais*, e o MEC no Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, refere-se aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sem citar os termos descritos acima. Fica evidente a

inexistência de um consenso na criação de um termo que abranja a população que apresenta alguma deficiência seja ela sensorial, mental ou física, além de transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades. No entanto buscamos definir e seguir na presente dissertação a terminologia mais utilizada, *necessidades educacionais especiais*, entendendo que esta é a mais conhecida socialmente, sendo também o termo apresentado na maioria dos documentos da legislação brasileira na área de inclusão.

Nas teses de doutorado o consenso também não existe, um autor indica *Necessidades Educacionais Especiais* e também o termo *Públicos Especiais*, outro emprega *Necessidades Educativas Especiais* e outros dois colocam *Necessidades Especiais*. Alguns autores utilizam o termo *Deficiência*, estando entre elas a Mental, a Visual e a Auditiva, além do termo Paralisia Cerebral. Um dos autores não utiliza nenhum dos termos citados acima, usando a terminologia *Surdez*, assim como outro que coloca *Pessoa Cega*.

A partir da análise dos dados pudemos construir a hipótese de que existe uma diversidade de termos, porque não há uma maneira de diferenciar as pessoas sem imputar um sentido excludente. As diversas nomeações, pessoas com *necessidades educacionais especiais*, *deficientes*, *cegos*, *surdos*, etc, trazem o estigma como marca, pois atribuem ao sujeito o binômio normalidade/anormalidade. Dessa forma enquanto as pessoas continuarem dando uma nomeação para falar de suas diferenças, elas serão vítimas de rotulação e exclusão.

Constatamos que os autores têm como público alvo em suas pesquisas de doutorado somente pessoas com deficiências. Exclusivamente Tojal (2007) refere-se não apenas àqueles com deficiência, mas aos que apresentam outras limitações. Mesmo com as considerações apontadas desde 1996, na LDBEN 9.394/96 sobre o atendimento educacional para pessoas *portadoras de necessidades especiais*<sup>84</sup>, que abrange não apenas as pessoas deficientes, as pesquisas têm como foco de análise as deficiências, sendo elas a deficiência visual, a deficiência auditiva, a deficiência mental e a paralisia cerebral, no contexto dessa pesquisa.

O mapeamento da presente dissertação indica, desta maneira, a carência de pesquisas que abranjam as necessidades educacionais especiais não por uma deficiência, mas por exemplo, por um transtorno do desenvolvimento como a

---

<sup>84</sup> Termo indicado na lei: LDBEN 9.394/96

hiperatividade ou mesmo por uma alta habilidade. A hipótese para isso pode ser a escassez de referências bibliográficas que abordem outras dificuldades de aprendizagens, a não ser a deficiência. Esta última apresenta mais estudos que favorecem as pesquisas no campo educacional, pois já vem ocorrendo no campo clínico médico a mais de um século.

O sistema educativo inclusivo em vigor aponta, como já indicado no Capítulo três dessa dissertação, que o atendimento educacional especializado – AEE deve ser oferecido dentro da sala de aula comum do sistema regular de ensino e oferecer no contra turno salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimentos dispendo de recursos pedagógicos e de acessibilidade de acordo com as especificidades de cada aluno. Esta iniciativa visa garantir o acesso à aprendizagem para todos os educandos rompendo assim com barreiras físicas e pedagógicas. No entanto não é isso que se encontra nas escolas regulares, tendo ainda como uma das problemáticas da atualidade, a falta de investimento de recursos para que a inclusão de todos os educandos seja efetiva.

Sobre os apontamentos citados acima, os autores das teses de doutorado são unânimes quando dizem que a inclusão no âmbito educacional deve proporcionar recursos específicos que atendam as necessidades de todos os estudantes. Como sugerido pela atual política de educação inclusiva os autores das teses de doutorado concordam nesse aspecto:

Um dos autores reforça a idéia de não extinguir os serviços profissionais especializados, mas realizar medidas de ampliação de recursos e de infra-estrutura escolar e pedagógica. Que não adianta delegar uma sala de aula para esse público, mas sim formular estratégias que eliminem as barreiras físicas, sensoriais, financeiras, atitudinais e intelectuais.

Outros autores defendem: que não basta a inserção em um mesmo espaço físico, mas que deve haver condições favorecedoras, para que os alunos deficientes possam compartilhar com os outros, proporcionando assim uma convivência duradoura. Que não basta incluir a criança na sala de aula, sem condições para acompanhar o conteúdo e os objetivos educacionais, assim como se deve valorizar a capacidade dos deficientes e não os déficits ao realizar estratégias de ensino. O que se percebe, segundo um dos autores das teses, é que a exclusão é justamente pela inadequação de materiais pedagógicos, a falta de acesso à comunicação e a

escassez de materiais adequados. Assim fica evidente que devem existir alternativas e adaptações que favoreçam a inclusão social no âmbito educacional.

Averiguamos que mesmo com as orientações propostas pela atual política de inclusão ainda existe a necessidade de reformulação de estratégias e materiais pedagógicos proporcionados e orientados tanto pelo MEC como pelo setor pedagógico das escolas e educativo dos museus escolas. Tais estratégias e ações voltadas para a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais não deve ser unicamente responsabilidade do professor em sala de aula.

Além do aspecto comum defendido pelos autores das teses de doutorado, de haver estratégias de ensino que atendam as necessidades de todos os educandos, cada um deles revela outros fatores sobre a inclusão no campo educacional que merece atenção: a inclusão é de responsabilidade das políticas públicas em parceria com órgãos da educação e com instituições públicas e privadas e não apenas do setor educativo, sendo que a política educacional deve ser coerente com o meio social e cultural. Ainda verificamos que a inserção da LIBRAS no sistema educativo é um dos principais fatores para a inclusão dos surdos, assim como as mediações feitas por familiares, amigos, escola, igreja entre outras, são consideradas fundamentais para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no meio social.

Para que o atendimento educacional favoreça todos os educandos, é preciso respeitar e valorizar as diferenças, percebendo estas últimas como uma união de riquezas, que deve ter o apoio dos diferentes setores sociais, pois se for exclusivamente responsabilidade do setor educativo, continuarão existindo estratégias isoladas não abrangendo a educação como um todo, como um campo com estratégias unificadas.

Somente com o apoio e com uma política de inclusão social que integre o âmbito econômico, social, político e educacional poderemos vislumbrar uma educação democrática, isto é, que envolva diferentes recursos físicos e humanos para atender às diversas necessidades e especificidades que compreendem o ensino e a aprendizagem. Focando a atenção de que cada estudante tem um modo próprio de aprender e existindo abertura para a reflexão, para a pesquisa e para encontros de formação, o campo educacional terá um amplo campo de estratégias pedagógicas que possibilitarão o acesso de todos os estudantes em qualquer espaço educacional.

A atenção deve vir também dos programas de pós-graduação que precisam ampliar e incentivar pesquisas nas áreas em que já existem produções de inclusão no âmbito educacional para pessoas com necessidades educacionais especiais e principalmente nas linhas de pesquisa que ainda não têm como foco a inclusão do público citado. Acreditamos que o mesmo vale para qualquer grupo de pessoas que ainda é desfavorecido no campo social, cultural, econômico e educacional.

O tema Formação de Professores foi abordado por todas as teses de doutorado, no entanto a maioria dos autores tangenciou pela temática de maneira muito discreta.

Foi constatado com o mapeamento das teses, a importância e necessidade de melhores condições para a profissionalização de educadores que trabalham com o público com necessidades educacionais especiais, a relevância da reflexão constante sobre as práticas pedagógicas, a falta de recursos financeiros que dificultam as especializações dos profissionais e a manutenção das instituições e os cursos que transmitem informação ao invés de proporcionar formação.

Diversos estudos têm sido feitos com o objetivo de verificar a formação de professores que atuam na educação inclusiva e na educação especial. Alguns deles como já apontados no capítulo quatro relatam a importância de existirem professores qualificados para o avanço dos níveis de aprendizado dos estudantes. Desta maneira percebemos que um dos principais obstáculos da educação é a desqualificação do educador que sofre com poucos incentivos e elevada carga horária.

A formação do professor deveria ser um dos primeiros requisitos a ser trabalhado pelos órgãos públicos em parceria com os privados. De nada adianta implementar políticas inclusivas com salas de recursos, oferecimento de atividades no contra turno, estratégias e adaptações metodológicas se o principal responsável pela inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais no ensino formal e não formal não tiver formação adequada, valorização e incentivo, sendo este último não apenas intelectual mas financeiro.

O mapeamento das teses nos lança a conscientização de que há uma pequena minoria de teses acadêmicas que articula o tema da inclusão e da arte, aprofundando seus estudos na atuação do educador. Apenas duas das teses têm como foco de estudo apontar as problemáticas que envolvem a educação inclusiva e

a educação social a partir da formação do professor. Indicando com isso dois caminhos que ainda devem ter atenção.

Um dos caminhos indica que os professores de arte devem receber formação adequada para atender o público que apresenta necessidades educacionais especiais principalmente quando se trata de um grupo inclusivo. O outro caminho aponta que os cursos de formação de professores devem ser efetivamente inclusivos, isto é, necessitam oferecer ao futuro professor metodologias de ensino que favoreçam efetivamente sua aprendizagem e formação.

Como já descrito na presente dissertação, o atual sistema educacional inclusivo implementou ações e programas pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial (Seesp), visando a formação dos professores no campo da educação inclusiva. No entanto nenhum dos programas foi mencionado nas teses de doutorado, podendo-se com isso levantar a hipótese de que os programas implementados não estão acarretando transformações no setor educacional.

O resultado por não haverem ocorrido mudanças significativas, faz com que o educador continue realizando suas práticas pedagógicas isoladamente, acarretando muitas vezes uma exaustiva e solitária busca por novas ações pedagógicas. Como já citado nesta dissertação, há a existência de formações para a inclusão nas próprias escolas, porém elas são dispersas e não apresentam vínculo com o projeto pedagógico. O caso é verificado também na maioria das teses de doutorado, pois são atividades isoladas, sem vínculo com as propostas educacionais, exemplificando o caráter pontual da arte-educação no campo da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Consideramos como uma das obrigações da política educacional inclusiva a realização de ações que contribuam para a profissionalização dos educadores. Para isso, deve ser tomada como ponto de partida a realidade do professor perante seus alunos, que não seja como uma “receita” aplicável a qualquer contexto escolar, isto é, que as ações sejam flexíveis e que contemplem o grupo cultural que constitui cada escola.

Reforçando a idéia do início das Considerações Finais sobre a socialização de conhecimentos, as práticas docentes em arte-educação e os projetos inovadores devem ser documentados e divulgados. Desta maneira a área no âmbito da inclusão tem a possibilidade de contribuir com o processo do ensino e aprendizagem de

peças com necessidades educacionais especiais possibilitando o acesso educacional e cultural para todos.

Com o mapeamento das teses de doutorado foram levantados aspectos que envolvem o desenvolvimento do conhecimento humano de pessoas com necessidades educacionais especiais no contato com a arte.

A construção da linguagem, a mediação simbólica que ocorre mediante os processos de memória, de percepção, de atenção e de brincadeira, assim como o desenvolvimento do processo criativo, envolvem a construção do conhecimento e são desenvolvidos no contato com a arte, fato esse percebido nas atividades elaboradas nas teses de doutorado.

O nível de desenvolvimento real, e o nível de desenvolvimento proximal, são trabalhados no momento em que os indivíduos ampliam tanto a leitura como a produção artística. Tanto as teses voltadas para a educação formal como as focadas na educação não formal valorizam a bagagem de conhecimento trazida pelos educandos, para posteriormente estimular novos conhecimentos no contato com a cultura em que estão inseridos. Os objetos artísticos, ou culturais, acabam sendo objeto de estudo assim como estimuladores de novos conhecimentos.

A relação entre os indivíduos e a importância do contato com o meio cultural, foram abordadas no decorrer das pesquisas, principalmente nos projetos que estimulam a interação dos participantes em locais públicos, como no contato com o bairro e moradores, no relacionamento com alunos de escola regular e no contato com o museu e seu público.

A garantia de uma participação ativa na vida social deve-se ao domínio e reflexão sobre a linguagem e seus sistemas, os quais são vinculados por diversos códigos e processos comunicativos. A arte estimula a linguagem por ser um sistema simbólico, pois por meio da produção artística criam-se significados para objetos reais.

Na interação da linguagem visual com a linguagem verbal, a arte proporciona o desenvolvimento dos participantes das pesquisas, auxiliando-os no processo de construção da linguagem, evidenciando o potencial da arte na formação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Este aspecto é igualmente abordado como um dos resultados das pesquisas.

Por meio da arte, os processos de memória, de imitação e de brincadeira são estimulados. Tais processos têm grande influência no desenvolvimento dos

indivíduos, principalmente quando se trata do desenvolvimento proximal das crianças. A contribuição desses fatores refere-se à maneira com que a pessoa relaciona os objetos e acontecimentos reais com seus significados. Em uma das teses, tais processos são instigados nas atividades em que os participantes devem recordar os momentos que envolvem o ato fotográfico, refletir sobre os significados das imagens das fotos produzidas por eles e na atividade em que devem imitar e/ou fantasiar profissionais da sociedade.

A arte trabalha com a leitura e produção de signos. Os signos apresentam a função mediadora entre o sujeito e a realidade, sendo utilizados para solucionar um dado problema psicológico como o lembrar, o relatar, etc. Isso é percebido quando os participantes das teses de doutorado se utilizam de imagens produzidas por eles para se lembrarem de aspectos de seu cotidiano, e relatam suas experiências.

Nas teses em que os participantes trabalham diretamente com o objeto artístico e sua reprodução, as atividades também favorecem os processos de funcionamento mental, já que esses processos são fornecidos pela cultura, por meio da mediação simbólica.

Assim como a ciência, a arte possibilita ao homem encontrar as significações dos objetos, dos acontecimentos e dos conhecimentos, mediante as inter-relações sociais, políticas e econômicas, resultando em manifestações simbólicas culturais.

No que se refere ao desenvolvimento do processo criativo, concebemos que a arte tem a capacidade de criar uma outra realidade, a partir do momento em que é partilhada com outras pessoas. Desta forma a arte auxilia a expressão da organização da vida mental, pois atua como um produto de experiências que ocorre de maneira intra e intersubjetiva.

Visualizamos a arte como uma área do conhecimento que apresenta conteúdos próprios, caracterizada como linguagem, que se desenvolve de maneira diferente da linguagem discursiva, principalmente nas teses que abordam o tema da arte-educação trabalhado no capítulo sete. É também um meio de expressão, pois quando alguém se manifesta artisticamente, está se comunicando com o mundo, deixando no seu fazer artístico sua identidade, suas características. A arte trabalha o sensível e o imaginário, por ser um fazer subjetivo, o qual se torna um registro fiel das manifestações humanas.

O levantamento da presente dissertação proporciona verificar como os autores das teses de doutorado utilizam a arte em suas pesquisas. Como

apresentado nos capítulos seis e sete, as teses abordam a arte no campo educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais, no entanto algumas delas trabalharam a arte como facilitadora da inclusão social sem aprofundar conhecimentos que envolvem a linguagem artística. Quatro das teses mapeadas apresentam como foco de pesquisa a relação da arte na formação de pessoas com necessidades educacionais especiais e as especificidades da linguagem artística informando ainda o contexto histórico da arte-educação.

Mesmo a arte sendo utilizada em diferentes campos e por pesquisadores que apresentam formações distintas, averiguamos a importância da arte como uma área que favorece a formação do sujeito como um ser social e o seu desenvolvimento educacional. Por proporcionar ao leitor e produtor de arte expor seus pensamentos e repertórios, respeitando a bagagem de cada indivíduo, a arte permite apreender novos conhecimentos valorizando a diversidade, pois é justamente esta última que enriquece o seu campo.

Verificamos a valorização da multissensorialidade nas práticas educacionais que envolvem a arte, relatadas nas teses de doutorado. Essa estratégia de ensino instiga os diferentes sentidos e não apenas a visão, proporcionando desta maneira diferentes experiências estéticas.

No entanto, para que a arte-educação acompanhe a perspectiva da educação inclusiva deve existir um maior incentivo das políticas públicas e educacionais na formação de professores, pois os cursos devem ter a compreensão da realidade de cada escola em relação ao plano pedagógico e o público frequentador da escola.

Com uma formação de professores adequada, os níveis de escolarização poderão apresentar um maior sucesso, possibilitando a existência, nas aulas de Artes Visuais, de recursos didáticos que favoreçam a aprendizagem de todos os educandos em uma mesma sala. Como descrito no decorrer da dissertação, o uso de imagens no processo de ensino e aprendizagem favorece a construção de conhecimento e a relação social de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Com o crescimento do número de pesquisas no campo da arte-educação para pessoas com necessidades educacionais especiais, a área começa e desvincular-se da idéia de ensino de arte apenas focada na expressão e em valores utilitários, carecendo ainda de incentivo de um maior número de pesquisas para que ocorram transformações significativas.

Com o mapeamento das teses de doutorado que articulam os temas da arte-educação e da educação inclusiva e/ou educação especial, podemos constatar que o tema da inclusão no âmbito educacional, especificamente na área de Artes Visuais, área em que atuo profissionalmente, ainda merece investigações e incentivo.

Mesmo passados vinte anos (Conferência Mundial de Educação para Todos 1990) do início da inclusão no Brasil, o movimento é deficitário, atingindo parcialmente seus objetivos. Destacamos também o reduzido número de trabalhos acadêmicos que investigam a prática pedagógica do professor de arte em classes inclusivas. Ainda os estudos que consideram os processos artísticos das pessoas deficientes, bem como, o trabalho de inclusão em arte nas instituições não governamentais.

No entanto devemos valorizar as pesquisas já realizadas como o início de um campo que vem crescendo. As teses de doutorado já realizadas estão contribuindo não apenas com teoria, mas com práticas pedagógicas que visam à aprendizagem de todos os educandos existentes em uma sala de aula e em centros culturais, cada um com suas necessidades. As produções usaram as visualidades como uma questão de cidadania por valorizarem, além das experiências estéticas, o conhecimento e as trocas de informações comunicadas via imagem.

A presente dissertação expõe o estado da arte das teses de doutorado que abordam arte e inclusão entre os períodos de 1998 e 2008 no Brasil, apontando desta maneira para o desenvolvimento de novas pesquisas, tanto de doutorado como de mestrado, que possam ser realizadas para que carências e problemáticas ainda existentes venham a ser eliminadas com o tempo. Sinalizamos para a necessidade de pesquisadores se interessarem em elaborar um mapeamento em forma de dissertação de mestrado ou tese de doutorado sobre dissertações que articulem os temas de arte e inclusão para que assim tenhamos o estado da arte de todas as produções acadêmicas realizadas nesta temática.

Acreditamos que, ao final, a pesquisa aqui apresentada poderá servir de estofamento inicial para as primeiras incursões a campo. Deste modo ressaltamos a importância da arte-educação como linguagem e conseqüentemente como um meio facilitador da inclusão de pessoas com necessidades especiais no contexto social e cultural. Dessa forma, a inclusão proporcionará a melhoria na sua qualidade de vida. As ações pedagógicas investigadas no processo de pesquisa proporcionam a

ampliação do olhar do investigador sobre os trabalhos artísticos dos indivíduos com necessidades educacionais especiais.

## REFERÊNCIAS

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia, MENDES, Enicéia Gonçalves, HAYASHI, Maria Cristina P. Innocentini. **Temas em Educação Especial: Múltiplos Olhares**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

ANAIS DO III CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008, São Carlos.

AMORIM, Marília. **O Pesquisador e Seu Outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRÉ, Marli E. D. O Que Dizem as Pesquisas sobre Formação de Professores? Um Estudo Comparativo da Produção Acadêmica de 1993 e 2003. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria e SIRGADO, Angel Pino, org. **Estética e Pesquisa: Formação de Professores**. Itajaí: Ed. UNIVALi: Ed. Maria do Cais, 2006. (p. 17 – 29)

BARBOSA, Altemir José Gonçalves, SETANI, Camila Serrani, OLIVEIRA, Wesley Heleno, SILVA, Danielle Lucílio e SANTANA, Thays Correia. Produção Científica sobre Inclusão Escolar em Periódicos Nacionais de Educação e Psicologia. In: ALMEIDA, Maria Amélia, MENDES, Enicéia Gonçalves, HAYASHI, Maria Cristina P. Innocentini. **Temas em Educação Especial: Múltiplos Olhares**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008. (p. 35 – 43.)

BARBOSA, Ana Mãe (Org.). **Arte/Educação Contemporânea, Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Imagem no Ensino da Arte**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2002.

\_\_\_\_\_. **Arte-Educação Contemporânea ou Culturalista.** In: Trajetória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: Anais do XV Confaeb / José Mauro Barbosa Ribeiro (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, 2009. (p.61-70)

BARBOSA, 2009, p. 66 In: ANAIS do XV CONFAEB 2009 (p.61-70)

BOGDAN, Roberto C e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Brasília: **Diário Oficial da União**, n. 181, p.26, sessão 1, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=109:ha-alguma-determinacao-formal-do-mec-lei-portaria-etc-para-o-fim-das-classes-especiais-no-brasil-&catid=125:educacao-especial](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=109:ha-alguma-determinacao-formal-do-mec-lei-portaria-etc-para-o-fim-das-classes-especiais-no-brasil-&catid=125:educacao-especial) Acesso em: 25 de jan. 2010)

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB n °13/2009.** Brasília: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias e orientações sobre artes. Respondendo com Arte às Necessidades Especiais.** Brasília: MEC/SEESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Ensino Médio.** Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, Artes.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRZEZINSKI Iria e GARRIDO, Elsa Artigo: **Análise dos trabalhos de GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998.** Revista Brasileira de Educação Nº18, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. A Produção Acadêmica sobre Inclusão Escolar e Educação Inclusiva. In: ALMEIDA, Maria Amélia, MENDES, Enicéia Gonçalves, HAYASHI, Maria Cristina P. Innocentini. **Temas em Educação Especial: Conhecimentos para Fundamentar a Prática**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008b. (p. 31 – 47)

BUENO, José Geraldo Silveira. As Políticas de Inclusão Escolar: Uma Prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008a. (p.43 – 63)

BUENO, Roberta Puccetti Polizio. **A Arte na Diferença: Um Estudo da Relação Arte/Conhecimento do Deficiente Mental**. Tese de Doutorado. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2002.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CASTRO, Eliane Dias. **Atividades Artísticas e Terapia Ocupacional: Construção de Linguagens e Inclusão Social**. Tese de Doutorado. São Paulo. USP, 2001.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Capítulo III da Educação, da Cultura, e do Desporto, Seção I da Educação, Artigo 205. 2008. (Disponível em: [http://paraíso.etfto.gov.br/admin/upload/docs\\_upload/legisla01\\_constituicao.pdf](http://paraíso.etfto.gov.br/admin/upload/docs_upload/legisla01_constituicao.pdf), em 30/01/10)

DUARTE, Jorge e BARROS, Antonio. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sobre o Desenho Infantil e o Nível Cognitivo de Base**. Anais do 17º Encontro Nacional da ANPAP. Florianópolis: ANPAP, 2008. (p.1283-1294)

\_\_\_\_\_. **Anotações Sobre Pesquisa(r) Tendo Como Objeto o Desenho Infantil e Adolescente**. In: FONSECA DA SILVA, M.C e MAKOWIECKY, S. Linhas Cruzadas: Artes Visuais em Debate. Florianópolis: Ed da UDESC, 2009. (p.55 – 73)

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acessado em: 29/06/2010.

FERREIRA, Júlio Romero. Notas Sobre a Análise e a Investigação de Políticas Públicas em Educação Especial. In JESUS, Denise Meyrelles, BAPTISTA, Cláudio Roberto e VICTOR, Sonia Lopes, organizadores. **Pesquisa e Educação Especial: Mapeando Produções**. Vitória: Editora, 2005. (p. 59 – 73)

FREITAS, Soraia Napoleão. Considerações acerca da produção de artigos científicos em educação especial: uma análise da revista Educação Especial CE/UFSM. In: MENDES E.G.; ALMEIDA M.A.; HAYASHI M.C.P.I (orgs.) **Temas em Educação Especial: Conhecimentos para Fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008. (p. 56 – 72)

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. **A Inclusão na Formação do Professor de Arte**. 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, ANPAP. Panorama da Pesquisa em Artes Visuais. Florianópolis, 19 a 23 de agosto de 2008.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Arte e Inclusão: Um Recorte Metodológico a Partir de uma Pesquisa com Professores de Arte**. In: FONSECA DA SILVA, M. C. R e MAKOWIECKY, S. Linhas Cruzadas: artes visuais em debate. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2009. (p.31 – 53)

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa, e BORNELLI, M.C. **Objetos Pedagógicos Inclusivos no Cotidiano Escolar**. DAPesquisa, 2007. (p. 01-07)

FRANGE, Lucimar Bello P. **Pesquisas no Ensino e na Formação de Professores: caminhos entre visualidades e visibilidades**. 2009. In: Trajetórias e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: anais da XV CONFAEB / José Mauro Barbosa Ribeiro (organizador). Brasília: Ministério da Educação, 2009. (p.158-170)

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas Inclusivas na Educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (Org). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre, Mediação, 2008. (p.11-23)

GARDNER, Howard. **As Inteligências Múltiplas, a teoria na prática** . Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GODOY, Maria de Fátima Reipert de. **Educação Artística para Deficientes Auditivos: Uma Leitura a Partir da Visão de Professores.** Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo USP, 1998.

GONZÁLES, Eugênio. A Educação Especial: conceito e dados históricos. In. GONZÁLES, Eugênio (Org.). **Necessidades Educacionais Específicas: Intervenção Psicoeducacional.** Porto Alegre: Artmed, 2007 (p.17 – 46)

HADDAD, Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas Políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

JESUS, Denise Meyrelles, BAPTISTA, Cláudio Roberto e VICTOR, Sonia Lopes, organizadores. **Pesquisa e Educação Especial: Mapeando Produções.** Vitória: Editora, 2005

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial e Pierre Bourdieu: algumas contribuições. In.: BAPTISTA, C.R., CAIADO, K.R.M. e JESUS, D.M. (Org). **Educação Especial: diálogo e pluralidade.** Porto Alegre, Mediação, 2008. (p. 125-138)

KOHATSU, Lineu Norio. **Do Lado de Fora da Escola Especial: Histórias Vividas no Bairro e Contadas por Ex-Alunos por Meio do Vídeo.** Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo USP, 2005.

LANIER, Vincent. Devolvendo Arte à Arte-Educação. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 1997.

LIMA, Francisco José de. **O Efeito do Treino com Desenhos em Relevo no Reconhecimento Háptico de Figuras Bidimensionais Tangíveis.** Tese de Doutorado. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, 2001.

LOPES, Ana Elisabete. **Olhares Compartilhados: O Ato Fotográfico como Experiência Alteritária e Dialógica.** Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004.

LOWENFELD, Viktor. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

MANZINI, Eduardo José. Considerações Sobre a Entrevista para Pesquisa em Educação Especial: Um Estudo sobre Análise de Dados. In JESUS, Denise Meyrelles, BAPTISTA, Cláudio Roberto e VICTOR, Sonia Lopes, organizadores. **Pesquisa e Educação Especial: Mapeando Produções**. Vitória: Editora, 2005. p. 361 – 386.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; Guerra, M. Terezinha Telles. **Didática do Ensino de Arte**. FTD. São Paulo, 1998.

MARTINS DE OLIVEIRA, Ivone. Imaginação, processo criativo e educação especial. In.: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (Org). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre, Mediação, 2008. (p. 239-253)

MIRANDA, Wilson de Oliveira. **A Experiência e a Pedagogia que Nós surdos Queremos**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

MEC. **Quais são os programas e medidas que o MEC está fazendo para incluir as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=111:quais-sao-os-programas-e-medidas-que-o-mec-esta-fazendo-para-incluir-as-criancas-com-deficiencia-transtornos-globais-do-desenvolvimento-e-altas-habilidadessuperdotacao-&catid=125:educacao-especial](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111:quais-sao-os-programas-e-medidas-que-o-mec-esta-fazendo-para-incluir-as-criancas-com-deficiencia-transtornos-globais-do-desenvolvimento-e-altas-habilidadessuperdotacao-&catid=125:educacao-especial). Acessado em: 25/01/2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A Pesquisa sobre Inclusão Escolar no Brasil: Será que Estamos Caminhando de Fato na Busca de Soluções para os Problemas?. In JESUS, Denise Meyrelles, BAPTISTA, Cláudio Roberto e VICTOR, Sonia Lopes, organizadores. **Pesquisa e Educação Especial: Mapeando Produções**. Vitória: Editora, 2005. p. 155 – 176.

MENDES, Enicéia Gonçalves, ALMEIDA, Maria Amélia, , HAYASHI, Maria Cristina P. Innocentini. **Temas em Educação Especial: Conhecimentos para Fundamentar a Prática**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa Social. Teoria Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, Sonia Virgínia. **Análise documental como método e como técnica**. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação*. São Paulo: Atlas, 2005.

MOTA, Luiz Ribeiro. **O Que Destina o Olhar à Cegueira: Literatura, Cinema, Fotografia e Outras Mediações Visuais**. Tese de Doutorado. PUC – Rio, Rio de Janeiro, 2003.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A Formação Continuada dos professores: modelos, dimensões e problemáticas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p.69-90.

NAUJORKS, Maria Inês. Pesquisa-ação nas pesquisas em educação especial: relato de uma experiência. In.: BAPTISTA, C.R., CAIADO, K.R.M. e JESUS, D.M. (Org). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre, Mediação, 2008. (p. 177-181)

NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. 3ª ed. São Paulo: Positivo, 2004.

NÚMERO de Alunos Surdos nas Escolas do DF Cresce 63% em Seis Anos. *Correio Web*, Brasília, 18 de agosto de 2006. Disponível em: [www.noticias.correioweb.com.br/materiais](http://www.noticias.correioweb.com.br/materiais). Acesso em 26 agosto de 2007.

NUNES, Ana Luiza Ruschel (org). **O Ensino das Artes Visuais: uma abordagem simbólico-cultural**. Santa Maria, Ed. Da UFSM, 2006

OLIVEIRA, Maria Lúcia de. Contribuições da Psicanálise para a Compreensão da Criatividade. In: VASCONSELOS, Mario Sergio (org). **Criatividade: Psicologia, educação e conhecimento do novo / Jean Piaget ...[et al]**. São Paulo: Moderna, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio-Histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas Atuais de Inclusão Escolar: Reflexão a Partir de Um Recorte Conceitual. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. *Deficiência e Escolarização: novas*

perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. (p.25 – p.42)

PILLAR, Analice Dutra. **A Educação do Olhar no Ensino da Arte**. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002. (p.71-82)

PILLAR, Analice Dutra; REBOUÇAS, Moema Martins. Panorama de Pesquisa – Comitê ensino e Aprendizagem da Arte. In OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho; MAKOWIEK, Sandra (Orgs.). **O Estado da Arte da Pesquisa em Artes Plásticas no Brasil**. Florianópolis: Udesc, 2008. (p.21-p.34)

PUCETTI, Roberta. **Arte na Diversidade: da função à Inclusão**. In: *Trajatória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: Anais do XV Confaeb / José Mauro Barbosa Ribeiro (organizador)*. – Brasília: Ministério da Educação, 2009. (p.217-228)

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky – Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. 13ª Edição, Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

REILY, Lucia. História, arte, educação: reflexões para a prática de arte na educação especial. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto, CAIADO, Kátia Regina Moreno e JESUS, Denise Meyrelles. **Educação Especial diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. (p.221-238)

\_\_\_\_\_. Pesquisas Brasileiras sobre arte e Deficiência: um campo de conhecimento em formação. In: MENDES, G.M.L; FONSECA da SILVA, M.C.R. **Educação, Arte e inclusão: Trajetórias de Pesquisa**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2009. (p. 135-153)

RICHTER, Ivone Mendes. **Educação Intercultural e Educação para Todos(as): dois conceitos que se complementam**. In: *Trajatória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: Anais do XV Confaeb / José Mauro Barbosa Ribeiro (organizador)*. – Brasília: Ministério da Educação, 2009. (p.234-239)

\_\_\_\_\_. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino de Artes Visuais**. São Paulo: Editora, 2003.

ROSA, Maria Cristina da. **A Formação dos Professores de Arte: diversidade e complexidade pedagógica**. Florianópolis: Insulat, 2005.

SACARDO, Michele Silva; SOUSA, Sônia Bertoni. A Integração e a Inclusão na Revista Brasileira de Educação Especial: 1994 a 2004. In: ALMEIDA, Maria Amélia, MENDES, Enicéia Gonçalves, HAYASHI, Maria Cristina P. Innocentini. **Temas em Educação Especial: Múltiplos Olhares**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008. p. 24 – 34.

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

SCHLINDWEIN, Luciane Maria e SIRGADO, Angel Pino, org. **Estética e Pesquisa: Formação de Professores**. Itajaí: Ed. UNIVALi: Ed. Maria do Cais, 2006.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 1996. (Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/oquee.shtm>)

SIMÓ, Cristiane Higuera e FONSECA da SILVA, Maria Cristina da Rosa . **O Que Dizem os Trabalhos Acadêmicos sobre Arte-Educação e Educação Especial? Um Recorte de 1998 a 2008 no Brasil**. Florianópolis: Artigo apresentado no 3º Ciclo de Investigações CEART/UDESC, 2008.

SIMÓ, Cristiane Higuera. **A Contribuição da Arte na Formação do Cidadão e na Inclusão Social de Pessoas com Síndrome de Down**. Trabalho de Iniciação Científica – FEBASP – Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, 2003.

SOBREIRA, Henrique Garcia. **A Formação de Professores no Brasil: de 1996 a 2006**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. **Políticas Públicas Culturais de Inclusão de Públicos Especiais em Museus**. Tese de Doutorado. Escola de Comunicação e Artes – USP, São Paulo, 2007.

Trajatórias e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: anais da XV CONFAEB / José Mauro Barbosa Ribeiro (organizador). Brasília: Ministério da Educação, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social Da Mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_, L.S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

ZANELLA, Andréia Vieira. **Mediação pedagógica: reflexões sobre o Olhar estético em contexto de escolarização formal.** Revista de Reflexão e Crítica. 200417(1).p. 51-60.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Relação de Dissertações de Mestrado que têm como foco de pesquisa a interface existente entre a arte-educação e a educação inclusiva e/ou educação especial encontradas durante a pesquisa relatada nesta dissertação.

1. Adriana de Castro Magalhães Gerardi. “ Alunos com deficiência física na educação infantil: estudo das barreiras arquitetônicas na escola”. 01/09/2003. Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie - Distúrbios do Desenvolvimento.
2. Alvaro da Cruz Picanço Junior. “O Papel da Percepção Tátil no Processo Artístico do Cego Congênito”. 01/06/2003. Mestrado. Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho – Artes.
3. Amanda Pinto da Fonseca Tojal. “ Museu de Arte e público especial”. 01/08/1999. Mestrado. Universidade de São Paulo – Artes.
4. Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho Lopes. “Foto-Grafando: Sobre Arte-Educação e Educação Especial”. 01/10/1996. Mestrado. Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro – Educação.
5. Ana Luiza Paganelli Caldas. “ O filosofar na arte da criança surda”. 01/10/2006. Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Educação.
6. Beneilde de Fátima Chagas Teixeira. “Geometria Perceptiva, Arte e Informática na educação de surdos nas séries iniciais”. 01/12/2006. Mestrado Universidade Federal do Pará - Educação em Ciências e Matemáticas.
7. Carla Verônica Machado Marques. “O significado da linguagem visual e da produção plástica na construção da língua escrita por pessoas adultas surdas”. 01/12/1997. Mestrado Universidade Federal do Rio de Janeiro - História da Arte.

8. Cristiane Palma dos Santos. "Perto dos olhos, perto da inclusão: uma análise sobre o VI festival nacional de artes das apaes". 01/03/2007. Mestrado Universidade do Rio de Janeiro – Teatro.
9. Eliane Aparecida Andreolli. " Leitura de imagens por pessoas deficientes mentais: estudo de caso". 01/05/2004. Mestrado. Universidade de São Paulo – Artes.
10. Francisco José de Lima. "Representação mental de estímulos táteis". 01/12/1998. Mestrado. Universidade de São Paulo / Ribeirão Preto – Psicologia.
11. José Alffonso Ballesteros Alvares. " Multissensorialidade no ensino de desenho e cegos". 01/06/2003. Mestrado. Universidade De São Paulo – Artes.
12. Josefa Lidia Costa Pereira (M). "O professor de artes e o aluno deficiente visual". 01/06/2000. Mestrado. Universidade Federal de São Carlos – Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial).
13. Karina de Matos. "Posso brincar com você? Um estudo da possibilidade de crianças cegas brincarem com videntes sob a ótica do desenho universal". 01/03/2007. Mestrado. Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Bauru - Desenho Industrial.
14. Lineu Nório Kohatsu. " Estudo sobre a expressão de alunos e ex-alunos de uma escola especial através da fotografia". 01/09/1999. Mestrado. Universidade De São Paulo - Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.
15. Lucia Helena Reily. " Nós já somos artistas: Estudo longitudinal da produção artística de pré-escolares com paralisia cerebral." 1990. Mestrado. Universidade de São Paulo - Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.
16. Marcela Cristina de Moraes. "Mediação pedagógica, inserção escolar de alunos com deficiência mental e arte: um olhar sobre o projeto espaço criativo". 01/05/2007. Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia – Psicologia.
17. Maria Cecília do Amaral Campos de Barros Santiago. "Uma experiência estética com os portadores de baixa visão: uma aproximação com a vida". 01/07/2005. Mestrado. Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho – Artes
18. Mirian Jane Medeiros Plácido. "As artes visuais e o conhecimento sensível do autista: um estudo de caso". 01/06/2007. Mestrado. Universidade Regional de Blumenau – Educação.

19. Nicole Somera. "O artista com deficiência no Brasil: arte, inclusão social e campo artístico". 2008. Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Artes.
20. Paulo Fernando Dias de Toledo Pitombo. "Prática Artística para todos: as Artes plásticas no cenário da inclusão social na cidade de São Paulo". 01/06/2007. Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – Artes.
21. Sandra Cordeiro de Melo. "Autismo e educação: a dialética na inclusão". 01/02/2004. Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Educação.
22. Suad Nader Saad. "Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de down". 01/04/2002. Mestrado. Universidade de São Paulo – Educação.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)