



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino da Educação
Básica

Carla Vanessa Lima de Almeida

**A Arte e as contribuições para o desenvolvimento de
estudantes com deficiência no contexto escolar**

Rio de Janeiro

2024

Carla Vanessa Lima de Almeida

**A Arte e as contribuições para o desenvolvimento de
estudantes com deficiência no contexto escolar**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB – Mestrado Profissional, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Christiane de Faria Pereira Arcuri

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

A447 Almeida, Carla Vanessa Lima de

A Arte e as contribuições para o desenvolvimento de estudantes com deficiência no contexto escolar. / Carla Vanessa Lima de Almeida - 2024.

134 f. : il.

Orientadora: Christiane de Faria Pereira Arcuri.

Dissertação (Mestrado) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ.

1. Artes - Estudo e ensino - Teses. 2. Estudantes com deficiência. 3. Educação básica. I. Arcuri, Christiane de Faria Pereira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/ UERJ. III. Título.

CDU 372.871

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Carla Vanessa Lima de Almeida

**A Arte e as contribuições para o desenvolvimento de
estudantes com deficiência no contexto escolar**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em ensino de Educação Básica – PPGEb – Mestrado Profissional, da Universidade Estado do Rio de Janeiro-UERJ.

Aprovada em _____ de _____ de 2024.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Christiane de Faria Pereira Arcuri
Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ

Profa. Dra. Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz
Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ

Profa. Dra. Márcia Marin Vianna
Colégio Pedro II

Profa. Dra. Érika Souza Leme
Universidade Federal Fluminense- UFF

Profa. Dra. Patrícia Braun
Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, que me deu saúde física e mental para chegar até aqui e realizar parte de um sonho que parecia tão distante devido aos percalços da vida. E a todos meus familiares que se colocaram como incentivadores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar a Deus, que me oportunizou o privilégio de chegar aqui, numa etapa da minha vida tão sonhada e idealizada: o mestrado. Essa caminhada prosseguirá, novas oportunidades de aprender surgirão e a partilha desses saberes acontecerá com aqueles que cruzarem meus caminhos, fazendo com que os conhecimentos se propagem e vivifiquem eternamente através de outras pessoas. Foram vários obstáculos que precisei transpor, a distância, pelo fato de eu residir em uma cidade um pouco longe da capital, e o gasto, tanto financeiro quanto físico, muitas vezes, me tirava as forças até mesmo para falar. Tais fatos marcaram esse período de superação, de correria imensa, mas, graças a Deus, hoje posso me alegrar.

Agradeço também ao meu esposo Luciano, que não mediu esforços para me animar e me buscar às 23h50 na rodoviária, quando eu retornava dos estudos, sabendo que teríamos que acordar de madrugada para lecionarmos - uma prova de amor que ficará gravada no âmago do meu coração.

Agradeço à minha irmã Cátia, que, sempre que lia algo dentro da temática que eu estava estudando, me sinalizava; agradeço também ao seu esposo Clóvis, meu cunhado, que me ajudou com as passagens de ônibus para ir ao Rio.

Agradeço à minha mãe, que me incentivou a prosseguir, pois não há vitórias sem lutas; ao meu pai, que sempre se colocava à disposição para me ajudar no que precisasse.

Agradeço à professora Mônica Lins, que me ajudou muito, me acolhendo por um dia em seu lar.

Agradeço a meus alunos e seus responsáveis, que, muito solícitos, se encarregavam da mudança de suas rotinas para que eu pudesse estudar, sempre que eu precisava alterar os horários dos atendimentos.

Agradeço a todos as contribuições generosas e por aceitarem o convite para agregarem conhecimentos nos estudos aqui aplicado. Muito obrigada às professoras: Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz, Márcia Marin Vianna, Érika Souza Leme e Patrícia Braun, que dedicaram seu precioso tempo para auxiliar no enriquecimento deste trabalho, e também à minha orientadora Christiane Arcuri, que precisou de muita paciência para com meus trabalhos, os quais recebiam sua atenção por horas e dias, sendo eu muito grata por não a ter feito desanimar e desistir de mim.

Sei, perfeitamente, que há muitas outras pessoas que merecem ser mencionadas aqui; contudo, agradeço a todos que, de alguma forma, se doaram um pouco para que eu pudesse crescer enquanto pessoa e profissional. Muito obrigada!

Arte é uma coisa imprevisível, é descoberta, é uma invenção da vida... A arte existe porque a vida não basta.

Ferreira Gullar

RESUMO

ALMEIDA, Carla Vanessa Lima de. **A Arte e as contribuições para o desenvolvimento de estudantes com deficiência no contexto escolar**. Rio de Janeiro, 2024. 134f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Várias vertentes pedagógicas vêm sendo consideradas para o ensino de estudantes com deficiências na Educação básica. O objetivo fundamental da pesquisa é enfatizar a Arte como um campo do conhecimento que pode dinamizar a expressividade estética e os diálogos curriculares considerando as deficiências sensoriais, motoras e intelectuais de estudantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma Escola da Rede Municipal de Cabo Frio, Rio de Janeiro. Como revisão de literatura consideram-se autores como Vygotsky (2001), que discorre sobre o desenvolvimento intelectual e sua importância nas relações sociais; Zillmer (2012), que ressalta a importância de planejar uma prática pedagógica sobre a realidade dos estudantes; Orrú (2017), que aborda questões sobre os processos educacionais dialógicos e inclusivos; e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015 que faz menção sobre os direitos constituídos no campo educacional para eliminar barreiras que segregam os estudantes de obter acesso integral ao programa curricular. Um questionário para docentes dessa Unidade Escolar foi adotado como forma de levantar as ocorrências das práticas e ações pedagógicas inclusivas no programa curricular frente ao Plano Nacional de Educação (PNE). A valorização das diferenças das identidades culturais dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem ocorre quando o “Projeto Artistas Nacionais” experienciado na Sala de Recursos estuda a biografia e a trajetória de alguns artistas visuais com deficiências. A abordagem triangular Barbosa (2003), possibilita de forma empírica que os estudantes experimentem novas significações estéticas através de releituras em diferentes suportes e linguagens. Com isso, o “Portfólio Arte inclusiva: Pintando o mundo de Possibilidades” é um material de apoio pedagógico em formato impresso e digital - este no instagram com perfil @compartilharte.aee - elaborado para todos os interessados no processo identitário expansivo na comunidade escolar.

Palavras-chave: Artes. Inclusão. Estudantes com deficiência. Educação básica. Formação identitária.

ABSTRACT

ALMEIDA, Carla Vanessa Lima de. **Art and contributions to the development of students with disabilities in the school context**. Rio de Janeiro, 2024. 134f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Several pedagogical aspects have been considered for the teaching of students with disabilities in basic education. The fundamental objective of this research is to emphasize art as a field of knowledge that can boost aesthetic expressiveness and curricular dialogues considering the sensory, motor and intellectual disabilities of students in Specialized Educational Care (AEE) in a School of the Municipal Network of Cabo Frio, Rio de Janeiro. As literature review, authors such as Vygotsky (2001), who discusses intellectual development and its importance in social relations; Zillmer (2012), who highlights the importance of planning a pedagogical practice on the reality of students; Orrú (2017), which addresses questions about the dialogical and inclusive educational processes; and the Brazilian Inclusion Law (LBI) no 13.146/2015 that makes mention of the rights established in the educational field to eliminate barriers that segregate students from obtaining full access to the curriculum. A questionnaire for teachers of this School Unit was adopted as a way to raise the occurrences of inclusive pedagogical practices and actions in the curriculum against the National Education Plan (PNE). The appreciation of the differences in cultural identities of students in the teaching-learning process occurs when the "National Artists Project" experienced in the Resource Room studies the biography and trajectory of some visual artists with disabilities. The triangular approach Barbosa (2003), empirically enables students to experience new aesthetic meanings through rereading in different media and languages. With this, the "Inclusive Art Portfolio: Painting the World of Possibilities" is a pedagogical support material in print and digital format - this one on instagram with profile @compartilharte.aee - developed for all those interested in the expanding identity process in the school community.

Keywords: Arts. Inclusion. Students with disabilities. Basic education. Identity formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Enturmação	44
Figura 2 - (In)acessibilidade.....	45
Figura 3 - Sala de Recursos Multifuncionais	60
Figura 4 - Artista ao lado de uma pintura	82
Figura 5 - Aprendendo com Arte na SRM	83
Figura 6 - Da depressão à Arte	105
Figura 7- Capa do Portfólio	106
Figura 8 - Malfatti	106
Figura 9 - Planejamento do PE	107
Figura 10 - Ações artístico-pedagógicas	107
Figura 11- Releituras	107
Figura 12 - “A japonesa”	107
Figura 13 - Nacional e internacional	108
Figura 14 - Pensamentos	108
Figura 15 - Roda de conversa	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Revisão de Literatura	31
Gráfico 2 - Matrículas de PCD	43
Gráfico 3 - Estudante com deficiência, professores e SRM2018/2023....	90
Gráfico 4 - Estudantes na SRM	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Pesquisa publicadas	29
Quadro 2 -	Pesquisas	30
Quadro 3 -	Marcos legais da Educação Especial.....	49
Quadro 4 -	BNCC – Arte 6º ao 9º ano	79
Quadro 5 -	Estudantes, Professores e SRM	88
Quadro 6 -	Algumas respostas do Questionário	92
Quadro 7-	Artistas Nacionais	95
Quadro 8 -	Plano para o Projeto	96
Quadro 9 -	Questionário para os docentes	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENAPE	Centros de Apoio Pedagógico
CDs	Disco Compacto de áudio
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
PDF	<i>Portable Document Format</i> / tradução: Formato Portátil de Documento
PE	Produto Educacional
PIB	Produto Interno Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PCD	Pessoa Com Deficiência
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
Aproximação com o tema: aspectos da trajetória pessoal e profissional.....	17
Relevância social, relevância científica e hipóteses	19
Objetivo Geral.....	24
Objetivos Específicos	24
1. ABORDAGEM METODOLÓGICA	25
1.1 Procedimentos e instrumentos da pesquisa.....	30
1.2. Revisão de Literatura	33
2. A EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS	35
2.1 A Lei Brasileira de Inclusão (LBI)	50
2.2. Plano Nacional de Educação (PNE) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola pública	54
3. A ARTE COMO MEDIADORA NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....	61
3.1 O currículo escolar.....	75
3.2. O potencial transformador da Arte na escola	81
4. O PRODUTO EDUCACIONAL - PORTFÓLIO ARTE INCLUSIVA: PINTANDO O MUNDO DE POSSIBILIDADES	88
4.1 Contexto do Projeto	88
4.2 Projeto Artistas Nacionais.....	94
4.3 O Portfólio	100
CONSIDERAÇÕES	110
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE A - Questionário	123
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	124
APÊNDICE C - Termo de Assentimento para Menor	126
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (participante)	128
APÊNDICE E - Termo de Autorização Institucional	130
ANEXO 1 - Parecer Consubstanciado do CEP	131

INTRODUÇÃO

A pesquisa vem difundir o trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado, no Ensino Fundamental II, junto a estudantes com deficiências. Considera, para tanto, as contribuições metodológicas no ensino de Artes Visuais na perspectiva de uma Educação Inclusiva.

A escola pública, sabe-se, enfrenta muitos desafios no tocante a inclusão de estudantes com deficiência física, mental, intelectual ou sensorial nas atividades regulares de educação básica. Visando oportunizar a busca de igualdade de condições a tais estudantes, acredita-se que a Arte pode ser uma ferramenta diferenciada devido sua linguagem dinâmica e flexível.

Com formação acadêmica em Artes e Pós-graduada em Educação Especial e atuando na Sala de Recursos, a pesquisa repercute a importância do uso das linguagens e suportes artísticos para o desenvolvimento intelectual e artístico (prioritariamente) dos estudantes com diferentes deficiências. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado às linguagens artísticas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é relevante conjuntamente às demais disciplinas curriculares uma vez que sobrepuja as diferenças na comunidade escolar.

A SRM é um espaço físico com materiais pedagógicos diversificados para trabalhar com estudantes com diferentes deficiências, onde acontece o AEE, que são atendimentos para esses estudantes ali matriculados, buscando levar o acesso ao currículo com abordagens particulares conforme a realidade de cada estudante.

Percebe-se o quanto a prática inclusiva, com respaldo da Arte, considera os conhecimentos culturais que cada estudante traz consigo, contribuindo na eliminação de barreiras construídas ao longo da formação estrutural da sociedade em que eles estão inseridos. A Educação ainda carece de ações engajadas para elaborar e contextualizar conteúdos escolares mais eficientes na formação do educando com deficiência. A ênfase nas Artes Visuais é uma possibilidade de contribuição para uma educação inclusiva no que tange à cognição e experiência artística.

Esta pesquisa, portanto, tem como intuito ampliar a importância das Artes Visuais no crescimento social dos estudantes com deficiência e na área cognitiva - como bem diz o poeta e crítico de Artes Ferreira Gullar, na epígrafe deste trabalho acadêmico. A Arte proporciona descobertas e aprendizados imprevisíveis, completando as necessidades humanas existentes em cada indivíduo, uma vez que

a vida perfaz os saberes que são oportunizados a todo tempo. Com as Artes, cada um deixa um pouco de si, uma marca, uma digital cultural, levando outras pessoas a pensarem e a criarem seu jeito particular de transformar mensagens em códigos, símbolos, imagens, pinturas, desenhos e tantas outras formas artísticas. Isso inclui, literalmente, os estudantes em todas as produções, e a escola nos faz tecer possibilidades múltiplas para que esse processo de conhecimento e leitura de mundo ocorra com as Artes Visuais de modo mais aprazível, natural e coletivo.

O componente curricular Artes Visuais deve considerar todos os estudantes, videntes e não videntes. Estudantes com baixa visão ou cegos podem experimentar a prática artística desde que haja a adaptação suficiente para cada realidade de cada estudante em questão, isto é, oportunizar maneiras condizentes com sua especificidade possibilita novas formas de conhecer, experimentar e criar sua própria expressão artístico estética.

Os estudantes com deficiência visual, auditiva, física, motora ou intelectual podem formular o imaginário através de diferentes materiais artísticos acarretando a construção do processo criativo, pois a composição artística é a representação imagética de significados, resultando numa linguagem interpretativa.

As Artes Visuais são dínamo na construção de conhecimentos, realidade também registrada por Vygotsky em um dos seus estudos, “A psicologia da Arte” (1925), no qual afirma que na obra de Arte o “conteúdo” se emprega não na imagem, mas, na ideia, que é constituída através das propriedades comuns ao processo intelectual para a apreensão de fatos que, anteriormente, eram desconhecidos. Em outras palavras, a importância da difusão de imagens no ensino leva os estudantes a interpretações subjetivas que entendemos aqui como releituras.

Desse modo, a pesquisa contempla a produção visual de artistas nacionais com diferentes deficiências de modo que suas obras possam ser ressignificadas, enquanto composições/releituras, pelos estudantes atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais. Como decorrência pedagógica, o Produto educacional **Arte inclusiva: Pintando o mundo de Possibilidades** é um material de apoio pedagógico e artístico para o ensino na educação básica.

Aproximação com o tema: aspectos da trajetória pessoal e profissional

A pesquisa tem como objeto de estudo os estudantes com deficiência, que venho lecionando nos últimos anos na Sala de Recurso de uma Escola Pública da cidade de Cabo Frio, Rio de Janeiro.

Ao iniciar o Ensino Médio, no Curso de Formação de Professores, acreditava que teria conhecimentos suficientes para estar diante de uma turma como docente, na condução do ensino-aprendizagem dos estudantes, mas me deparei com um desafio após a conclusão do curso: minha primeira turma tinha um estudante com síndrome de Down, e, sem saber como agir, fui em busca de respostas prontas. Porém, não as encontrei. Como as linguagens artísticas despertavam-me o interesse, cursei Artes Plásticas nos anos 2000. Com o estudante com Down tive a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos. Minhas orientações despertavam o interesse desse estudante para novas aprendizagens, o que me levou a formular atividades comuns também a todos os demais alunos da classe. Até que, um dia, percebi que a aprendizagem é mais positiva quando todos os alunos estão juntos, se complementando, mesmo que tenham diferentes percepções. Daí em diante, a organização das carteiras mudou e a aplicação das atividades era mais artística com pinturas, modelagens, músicas, capa de revistas, rótulos, entre outros meios expressivos. Ao término do ano, uma fusão de sensações me rodeou: ver o crescimento dos estudantes juntamente ao meu, impulsionaram-me a trilhar esse caminho de descobertas artístico pedagógicas.

Ao concluir a Graduação, foi preciso obter mais conhecimentos - as Especializações, nesse sentido, contribuiriam para a aquisição de outros novos saberes sobre a Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Minha aptidão em querer apreender mais, me levou ao ingresso no Mestrado, sendo a primeira da família nessa modalidade do ensino. Um novo desafio, só que agora não mais com dezoito anos de idade, e sim com anos de vivências no ensino. Então, atuando como docente nas turmas regulares e na Educação Especial, me foi oportunizado estar com duas matrículas no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esta foi uma proposta aceita com dedicação ao buscar maneiras de adaptar a vivência aos estudos voltados ao atendimento com qualidade e de acordo com a realidade e especificidade de cada estudante a mim designados.

Com o passar do tempo, pude constatar as diferentes necessidades dos

estudantes numa mesma classe escolar. A heterogeneidade de deficiências em alguns estudantes, corriqueiramente, ainda não é facilmente comentada ou abordada no ambiente escolar. Sendo assim, fui levada a planejar algumas estratégias pedagógicas que atendessem às suas reais necessidades. E esse foi um dos grandes confrontos no decorrer de minha docência. Surgiram várias inseguranças, é verdade; muitas dúvidas e, até mesmo, a sensação de incapacidade na condução das ações didáticas. Diante disso, foi preciso buscar conhecimentos para agregar uma atuação pertinente às dificuldades nas aulas na educação básica de uma Escola Municipal na cidade de Cabo Frio, Rio de Janeiro. Desde então, passaram-se vinte e três anos no magistério utilizando diferentes formas e manifestações que alcançassem positivamente estudantes e saberes do ensino-aprendizagem.

Ao longo da vida docente, atuando como professora de Arte das séries finais do Ensino Fundamental; no Ensino Médio, no Curso de Formação de Professores; como Coordenadora da Educação Especial; na Gestão de Unidades Escolares; na atuação na Sala de Recursos Multifuncionais ou mesmo na Secretaria de Educação (na Rede Municipal de Cabo Frio), foi preciso me reinventar (e acreditar) constantemente no ensino individualizado para alçar novos percursos frente diferentes questões. A experiência adquirida nessa “caminhada” foi favorecendo a experimentação na qual acertos e erros se sucederam ao terem a Arte como um instrumento expressivo valioso. Sendo assim, alguns caminhos foram sendo indicados, como a pesquisa de campo e o contato com demais docentes. No entanto, o empirismo nas práticas na sala de aula foi o passo mais próximo para a busca por estratégias artístico-pedagógicas. Juntamente com os estudantes e seus responsáveis, pude conhecer as especificidades de diferentes deficiências e como a Arte poderia atuar de forma incisiva nesse processo.

Recorrer às legislações, sendo assim, foi imprescindível para o respaldo acerca do entendimento dos direitos constituídos às pessoas com deficiência uma vez que houve o destaque à Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006 - e que, no Brasil, foi ratificada como Emenda Constitucional, em 2008. Com tal Emenda, foram elaboradas as Políticas Públicas Educacionais que defendem um sistema de educação inclusiva, dando base para que, em 2015, fosse promulgada a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 (LBI), que oportuniza um profissional de apoio para estudantes com deficiência (se necessário). Destacam-se, todavia, os capítulos

dedicados exclusivamente ao acesso à informação e comunicação (como nos artigos 63 a 73) que versam como dialogar com o mundo tornando sua participação social como direitos humanos, isto é, como instrumentos importantes para se viver em sociedade de modo mais democrático possível, buscando eliminar barreiras existenciais para um crescimento justo.

Portanto, a expressão é uma necessidade humana dos seres vivos. A comunicação dos estudantes com deficiências também advém da linguagem dos gestos e das expressões corporais. Com o convívio com os estudantes na Sala de Recursos, pude compreender e respeitar o tempo imposto às suas diferenças individuais. As atividades com Arte, nesse sentido, propiciaram gamas de expressões interativas e criativas, dinamizando os conteúdos curriculares.

Com o passar do tempo e da experientiação de práticas artísticas, pude perceber o quanto a Arte, decerto, promove o conhecimento pessoal, possibilita a maturação identitária (com as trocas nas relações sociais) através das diversas linguagens plásticas voltadas ao desenvolvimento dos estudantes com deficiência, diminuindo estresses e angústias, superando limitações, auxiliando-os a adaptarem-se às rotinas escolares, controlando impulsos emocionais, aumentando a capacidade de concentração, autoconhecimento e autocríticas. Dessa forma, foi importante aprofundar os estudos sobre questões relacionadas com a Arte e com a aprendizagem de estudantes com deficiências diversas e incipientes.

Relevância social, relevância científica e hipóteses

A inclusão dos estudantes com deficiência não deve constar nos espaços escolares apenas para o cumprimento da Lei. É fundamental que as ações pedagógicas fortaleçam o entendimento de pertencimento desses estudantes no ambiente escolar, de modo que possam agregar mudanças e novas atitudes.

Como um dos muitos desafios da Educação é saber como lidar com os estudantes com deficiência, como dito anteriormente, é fundamental compreender o quanto esses estudantes são capazes de dialogar, criar e recriar sua própria cultura.

Nesse sentido, elencamos as seguintes hipóteses da pesquisa: Como pode e deve ser a informação curricular na educação básica que, efetivamente, contemple a todos? A educação inclusiva considera amplamente os limites dos estudantes com diferentes deficiências? Como as linguagens artísticas podem contribuir para

dinamizar os processos e estratégias pedagógicas para os estudantes com deficiências? Como a Arte pode contribuir com um ambiente escolar mais democrático e acessível para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência? Como tornar possível a proximidade com as linguagens artísticas a fim de estimular os estudantes com deficiência a explorem suas próprias habilidades e gostos? O quanto é importante a troca de experimentações artísticas entre o grupo de estudantes com diferentes deficiências no espaço da escola?

Apoiando-se em Vygotsky (2001), Barbosa (2005), Freire (1996), Mantoan (2015), dentre outros autores, a pesquisa problematiza a complexidade do ato de incluir estudantes com deficiências em toda modalidade da educação básica, visando ao crescimento humano e intelectual, desconstruindo o ensino excludente. O estudo considera a inclusão de estudantes com deficiências nas turmas regulares com o altruísmo das Artes Visuais, vislumbrando dinamizar a comunicação e expressão juntamente com os demais componentes curriculares.

O desenvolvimento da pesquisa, para tanto, se faz em quatro capítulos. No primeiro capítulo, há a explanação sobre a abordagem metodológica aplicada, uma revisão bibliográfica e empírica, com os procedimentos realizados para a coleta de dados pertinentes para a construção desta pesquisa. Sob esse viés, os autores Nascimento e Sousa (2015) discorrem sobre a revisão bibliográfica como um conjunto de conhecimentos do tema escolhido, em que se faz necessária a seleção de leituras já existentes. Lakatos e Marconi (2003), mencionam que a coleta de informações contidas, em leituras já existentes, serve para agregar novas informações, com o intuito de atualizar os conhecimentos, transformando-os e agregando novos fatos sobre eles.

No segundo capítulo, aborda-se um breve histórico, destacando as mudanças conceituais e pragmáticas; a importância do atendimento educacional especializado (AEE) e as derivações de criatividade que versam no objetivo de acesso as informações seculares através dos atendimentos nesse espaço escolar. É um compêndio sobre a trajetória dos estudantes com deficiência para serem visibilizados como cidadãos pertencentes à sociedade - na busca do respeito às suas particularidades como forma de ultrapassar barreiras físicas, emocionais e sociais. Nesse contexto, serão discorridas questões pertinentes à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - Lei nº 13146/2015 e os decorrentes benefícios e trabalhos de apoio para a efetuação de uma Educação

Inclusiva - em diálogo com Kirk e Gallagher (1987) no tocante às menções de fatos históricos da caminhada dos estudantes com deficiência para obterem direitos como qualquer cidadão; além de Mantoan (2015), que defende uma educação de inclusão entre todos os estudantes, sem fazer segregações.

O terceiro capítulo alude sobre a importância e as possibilidades de inclusão social e o fortalecimento da cidadania com o apoio da Arte na interação atitudinal e intelectual dos estudantes com deficiência e as contribuições e enriquecimentos das linguagens artísticas nas relações de convívios e na construção de saberes. A narrativa pauta-se nas referências de Neves (2017) e Braga (2020), que corroboram com convicções sobre os conhecimentos que podem ser desenvolvidos através das linguagens artísticas, com o propósito de enfatizar que a Arte na escola não deve ser entendida como um momento de entretenimento, mas uma trajetória eficaz para o crescimento intelectual imaginativo dos estudantes com deficiências.

Uma pesquisa bibliográfica de estudo empírico, com abordagem qualitativa, foi adotada através da consulta em algumas fontes como o *Google Acadêmico*, *Scielo*, periódicos CAPES, livros e documentos oficiais, tais como a Lei nº 13.146/2015 Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015) - além do Plano Nacional de Educação/PNE (BRASIL, 2001/2020).

A revisão bibliográfica ocorreu a partir de palavras-chave como *Artes Visuais; contribuições; estudantes com deficiência e ensino fundamental II*. A filtragem de textos publicados entre os anos de 2010 e 2023, resultou em dezesseis mil artigos. A partir da leitura inicial, a começar pelos resumos, foi possível identificar, logo de início, se o artigo mencionava a temática em questão – o que reduziu bastante o número de textos para um total final de cinco artigos. O que foi possível perceber que a pesquisa acadêmica acerca da temática da pesquisa, infelizmente, ainda é incipiente.

Outro instrumento de coleta de dados foi um Questionário elaborado para ser aplicado aos docentes da escola. Tal Questionário embasou a organização do Produto educacional no formato de Portfólio, uma vez que, mediante a análise de suas respostas, foi possível organizar o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) com as atividades desenvolvidas na Sala de Recursos. Acredita-se que as Artes Visuais contribuam com os avanços intelectuais e socioafetivos para além das atividades periódicas no atendimento especializado na Sala de Recursos.

Para o desencadeamento do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) apresentado com as atividades a serem desenvolvidas com os estudantes

com deficiência na Sala de Recursos, foi indicado um Questionário a ser respondido pelos docentes regentes das aulas regulares da escola. Tal Questionário preocupava-se, como objetivo principal, compreender as práticas didáticas aplicadas frente às demandas dos estudantes com deficiência. Nesse sentido, o Questionário tem o propósito de levantar como os professores dinamizam seus programas curriculares e as decorrentes metodologias pedagógicas com os estudantes com deficiência para sua inclusão nas relações escolares e demais conhecimentos sistemáticos.

Dentre os demais objetivos do Questionário, vale ressaltar que o corpo docente contribuiu através de suas respostas, foram um total de 28 professores de diversas disciplinas curriculares da sala regular, somente da nossa unidade escolar, sinalizando algumas adaptações pedagógicas referentes a conteúdos sistematizados para estudantes com deficiência. O Questionário, nesse sentido, destacou os processos autoavaliativos do corpo docente quanto às habilidades e competências necessárias para a inclusão dos estudantes na comunidade escolar.

O último capítulo apresenta o Produto Educacional **Portfólio Arte Inclusiva: Pintando o Mundo de Possibilidades**. Em formato impresso e digital, desencadeou o compartilhamento no instagram com perfil @compartilharte.aee. Com o intuito de ser um material de apoio pedagógico para demais professores atuantes com estudantes com diferentes deficiências, o Portfólio pretende contribuir com propostas artístico pedagógicas experienciadas com estudantes na Sala de Recursos na escola pública em que atuo.

O Produto Educacional Portfólio, sendo assim, apresenta-se através de atividades didáticas-pedagógicas com ênfase nas Artes Visuais, mesmo que desenvolvidas paulatinamente nas aulas na Sala de Recursos. As experiências com as Artes, enquanto estratégia pedagógica, propõem ressignificar sentidos e valores para além do mundo imagético; o que se pretende é a descoberta pelos estudantes da conexão entre criar, representar e expressar-se artisticamente. A capacidade cognitiva e motora dos estudantes incide diretamente na dinamização de suas respostas expressivas, inclusive, devido a oportunidade de experimentação com diferentes linguagens, materiais e suportes artísticos. Como a abordagem triangular (BARBOSA, 2003), a historiografia da arte destaca diferentes estilos/movimentos estéticos de alguns artistas nacionais selecionados previamente e que, conforme suas diferentes deficiências, apresentam novas rerepresentações do mundo real e imaginário.

O Produto educacional elaborado como um Portfólio, nesse sentido, traz brevemente as biografias e obras de artistas visuais e invisuais brasileiros com diferentes deficiências. Para citar alguns, tais como: Anita Malfatti (1889-1964), modernista que possuía deficiência motora e física - no braço e na mão direita -; Virginia Vendramini (1945), artista invisual – termo adotado como eufemismo para referir-se às pessoas com deficiência visual que produzem obras visuais – que trabalha com tapeçaria, pinturas e esculturas, explorando formas abstratas e geométricas; Marcos Santos (1971), artista que nasceu com paralisia cerebral e que utiliza temas como emoções, abraços e natureza, com apreço pelo movimento fauvista (uso das cores puras e expressivas); Daniel Rodrigo Ferreira da Silva (1990), que nasceu com má formação congênita - sem os braços - e possui um traçado detalhista, absorvendo formas figurativas; Lúcio Piantino (1995), que nasceu com síndrome de Down e faz uso do grafite sobre tela. Tais obras são estudadas no decorrer dos atendimentos educacionais especializados, considerando as deficiências física, motora, auditiva e intelectual dos estudantes que também são observadas nos artistas em estudo.

Através de recursos tecnológicos disponíveis na Escola, como vídeos ou materiais impressos, algumas propostas artístico pedagógicas são desenvolvidas com os estudantes de modo que releituras, apropriações e ressignificações das obras conhecidas sejam realizadas mediante a leitura da sintaxe visual, quer dizer, destacando-se as cores; linhas e composições das formas; planos bi e tridimensionais; texturas etc. A leitura estética de obras, conhecidas ou não dos estudantes, desperta diversas abordagens artísticas das composições - o que estimula outras novas interpretações estéticas que entendemos como releituras.

Para Barbosa (2010) a releitura não é uma “cópia” da obra original, mas, uma outra maneira de ver, observar e perceber a imagem, levando o fruidor-estudante a expressar-se através de uma nova composição subjetiva. A autora acredita que a releitura pode ser uma estratégia pedagógica que chama de abordagem triangular, isto é, o reconhecimento e valorização cultural da obra desperta novas possibilidades estéticas.

Objetivo Geral

Enfatizar a Arte como um campo de conhecimento que dinamiza a expressividade estética e os diálogos curriculares dos estudantes com deficiências sensoriais, motoras e intelectuais.

Objetivos Específicos

- Depreender a educação de estudantes com deficiências com base nas legislações vigentes;
- Vislumbrar pressupostos da educação especial através de processos metodológicos com ênfase nas Artes Visuais não somente no atendimento especializado na Sala de Recursos, mas, também, nos demais programas curriculares;
- Valorizar as diferenças das identidades culturais dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem;
- Ampliar as práticas artísticas em diálogo com a difusão das ações pedagógicas dos conteúdos curriculares para a inclusão dos estudantes com deficiência na comunidade escolar.

1. ABORDAGEM METODOLÓGICA

A abordagem metodológica da pesquisa é um estudo qualitativo e empírico, quer dizer, considera o levantamento bibliográfico em diálogo com as práticas docentes cotidianas na Sala de Recursos/AEE.

O levantamento bibliográfico foi realizado a partir da consulta de demais pesquisas já realizadas acerca da temática, além de considerar as Leis e aportes teóricos que versam sobre o contexto deste estudo. Pretendendo-se, desse modo, compreender as relações que podem ser alcançadas com demais informações ou mesmo com outros caminhos metodológicos vivenciados no espaço da escola. Sobre a abordagem qualitativa do estudo, é mencionado o que Nascimento e Souza (2015) explicam:

É baseado na interpretação dos fenômenos observados e no significado que carregam, ou no significado atribuído pelo pesquisador, dada a realidade em que os fenômenos estão inseridos. Considera a realidade e a particularidade de cada sujeito objeto da pesquisa. O processo é descritivo, indutivo, de observação que considera a singularidade do sujeito e a sua subjetividade (NASCIMENTO; SOUZA, 2015, p. 142).

O estudo empírico considera, nesse sentido, o levantamento bibliográfico das decorrências dos percursos da docência; a pesquisa teórico-empírica aproxima a pesquisadora dos estudantes a partir da vivência das ações pedagógicas sistematizadas no espaço escolar: a observação e experienciação são consideradas como imprescindíveis. Em outras palavras, é uma pesquisa social em que as experiências artísticas são vivenciadas como um processo investigativo.

Uma questão importante de mencionar no estudo empírico é a oportunidade de se observar e obter resultados vivenciados na Sala de Recursos, oportunizando a coleta dos resultados obtidos em tempo real. Desse modo, os procedimentos metodológicos são realizados em 6 etapas: a) levantamento documental e bibliográfico; b) aplicação de um Questionário (no *Google Forms*) para o corpo docente somente da escola em que atuo - procedimento onde se objetiva levar os professores a repensarem sobre uma prática inclusiva em suas aulas conjuntamente ao AEE; c) constatação das respostas dos docentes aplicadas no Questionário, para conjuntamente aos estudantes atendidos no AEE, sejam vislumbradas ações pedagógicas; d) estudo de biografias e obras de artistas visuais e invisuais nacionais

com diferentes deficiências no atendimento na Sala de Recursos para a proposição de atividades de releituras e ressignificações das obras pesquisadas; e) exposição visual dos trabalhos realizados pelos estudantes – inclusive no instagram com perfil @compartilharte.aee; f) elaboração do **Portfólio Arte inclusiva: Pintando o mundo de possibilidades** com todo esse processo experienciado artístico e pedagogicamente.

Torna-se importante mencionar Gil (2002, p. 44) que trata a pesquisa teórica-empírica “com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, isto é, o levantamento bibliográfico deve ser somado aos resultados experienciados para a ratificação dos fatos abordados.

Cada etapa da metodologia é fundamental “para ambientar o pesquisador com o conjunto de conhecimentos sobre o tema. É a base teórica para o estudo, devendo, por isso, construir leitura seletiva, analítica e interpretativa” (Nascimento; Sousa, 2015, p. 146-147). A busca bibliográfica, concebida por diversos autores, dentre eles Lakatos e Marconi (2003) e Gil (2002), está inserida, principalmente, no meio acadêmico com a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, por meio de uma investigação científica de obras já publicadas.

Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Para Lakatos e Marconi (2003, p. 183), “a pesquisa (...) não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando as conclusões inovadoras”. Não se trata de uma duplicidade do que já fora registrado, mas da leitura interpretativa na forma de reformular ou mesmo agregar mais informações, para que os conhecimentos sejam renovados e ampliados, por isso a importância de se pesquisar em sites seguros, evitando informações equivocadas.

É através da coleta bibliográfica que o pesquisador busca analisar as informações para responder ao objeto de estudo ou comprovar suas hipóteses, para isso, requer atenção na leitura, pois sua interpretação ganhará mais uma visão sobre o assunto a ser discutido e a observação de detalhes para a temática, constituindo a soma de informações em uma versão atualizada.

O corpo desta pesquisa teve como base o uso de diversificadas leituras de autores, ou mesmo os documentos, que serviram como embasamento para defender ou explicar uma ideia exposta, mostrando a aplicabilidade da coleta das referências para a composição desta Dissertação.

Seguem alguns textos coletados que relacionam com o tema de interesse, tais como da autora Libéria Rodrigues Neves (2017), que aponta as contribuições da Arte no AEE e a Inclusão; Neves discorre como a Arte contribui com elementos sociais e culturais que interferem de modo a construir um conhecimento que poderá oportunizar a permanência dos estudantes no espaço social - a escola. A autora também destaca a Arte como uma área importante que dialoga com os objetivos dos trabalhos aplicados no AEE e explica que a imaginação e a criatividade são processadas à medida em que estimulam a cognição dos estudantes com deficiência.

Matias (2017), é outra autora que corrobora com suas menções sobre a importância da Arte nas relações dinâmicas entre o meio, o educando e seus pares, possibilitando o desenvolvimento intelectual e adaptando-os conforme a realidade de cada estudante com deficiência. A Arte como elemento facilitador no contexto da educação inclusiva é o título da pesquisa de Matias (2017), que discorre sobre os inúmeros caminhos que a Arte permite na dinâmica entre as relações, o meio e o desenvolvimento intelectual. A concepção do desenvolvimento global é necessária para todos os estudantes no decorrer de toda sua vida, para além dos muros da escola. Com a Arte, o estudante consegue expressar o que sente e como apreende o mundo - inferindo a cultura que traz consigo. Com isso, as experimentações com materiais diversificados geram novas experiências que possibilitam aos estudantes organizarem seus pensamentos e transmitindo a troca cultural.

A autora Reily (2010), descreve sobre a intenção de contribuir para as reflexões dos professores a partir da inclusão dos estudantes com deficiências, tendo um cuidado específico com a linguagem, motricidade e o acesso ao conhecimento, valorizando a fruição da Arte no resultado esperado no contexto educacional. A diversidade encontrada dentro de uma sala de aula é abordada por Reily (2010) no seu trabalho de pesquisa intitulado "O ensino de Artes Visuais na escola no contexto da inclusão", em que discorre sobre a heterogeneidade ser algo do '*métier*' cotidiano e que os professores precisam refletir sobre suas práticas para que os recursos no campo da linguagem, motricidade, mobilidade, conhecimentos e produções artísticas sejam adequados às diferenças. A autora continua sobre o preparo defasado do

professor para exercer um manejo inclusivo, inclusive, considerando as poucas “publicações sobre as práticas em Artes com pessoas com deficiência” (2010, pág.89).

Lenildes da Silva (2021), cita a metodologia Triangular - proposta desenvolvida por Ana Mae Barbosa, na década de 80, em que há uma estimulação por parte dos estudantes na tríade da leitura, interpretação/contextualização e experimentação da linguagem artística. A autora acredita que a Arte favorece a inclusão e valorização da vida humana, diminuindo a desigualdade social. A Lenildes da Silva (2021) menciona a metodologia triangular de Ana Mae Barbosa, e a importância na fluidez que as Artes Visuais podem gerar na vida dos estudantes com deficiência. A autora descreve sobre a oferta de atividades adequadas para cada estudante conforme suas reais necessidades físicas; reflete sobre as Artes para a colaboração das atividades cotidianas, valorizando os anseios e o desenvolvimento da identidade dos estudantes. Segue, ainda, acentuando a linguagem artística como forma de comunicação existente na humanidade - “a Arte, em geral, é importantíssima para a comunicação do ser humano. Consegue transmitir o estado de espírito que o executor viveu ou está vivendo, através das várias faces” (SILVA, 2021, pág. 22).

Já Lany da Silva (2019), postula as atividades em Artes Visuais como potencialidades para o crescimento intelectual dos estudantes com diferentes deficiências de forma que a interdisciplinaridade fomente a criatividade e autonomia, grandes aliadas no ensino-aprendizado. Lany da Silva (2019), compartilha em seus estudos que as atividades com Artes Visuais de forma interdisciplinar fomentam a criatividade e autonomia, sendo de suma relevância a busca por uma escola inclusiva, fundamental para a qualidade de educação brasileira. Silva (2019), aborda a importância de “incluir aqueles com deficiência, de forma acolhida e valorizada” (2019, pág. 7), corroborando com a importância de se pensar em meios para se obter o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência no espaço escolar, sendo acolhidos, pensando-se em estratégias para a acessibilidade curricular.

Neves (2017), enfatiza as contribuições da Arte no AEE e, vendo-a como uma fonte intelectual, “parte-se da compreensão da Arte como área de conhecimento, a qual deve compor o rol de saberes a serem construídos no processo educativo”. (2017, pág. 492), isto é, a autora salienta questões importantes no processo de entendimento dos estudantes atendidos no AEE, onde a prática artística potencializa a vivência pessoal e a bagagem imagética, gerando maior capacidade cognitiva no processo de ensino-aprendizado.

No quadro 1, abaixo, estrutura uma organização das pesquisas mencionadas e suas autoras.

Quadro 1 – Pesquisas publicadas

TITULOS	AUTOR(ES)	ANO DE PUBLICAÇÃO
O ensino das Artes Visuais na escola no contexto da Inclusão.	Lúcia Reily	2010
Contribuições da Arte ao atendimento Educacional Especializado e a Inclusão Escolar.	Libéria Rodrigues Neves	2017
A Arte como elemento facilitador no contexto da Educação Inclusiva.	Janielly Fernandes Matias	2017
O uso da arte na Educação Inclusiva.	Lany Pereira da Silva	2019
Arte-Educação como Instrumento de Inclusão.	Lenildes Maryins da Silva	2021

Fonte: Elaborado da autora (2023).

A escolha das autoras supracitadas contribuiu para o entendimento da importância de assegurar ao ensino a aprendizagem sob uma perspectiva inclusiva. É importante mencionar que o critério dos aportes teóricos se deve a abordagem que considera as Artes Visuais como um componente curricular, área de atuação no magistério para mediar o desenvolvimento intelectual e cultural.

O quadro 2, a seguir, permite visualizar de maneira organizada os critérios para sintetizar o caminho e a metodologia de coletas de dados para esta pesquisa.

Quadro 2 - Pesquisas



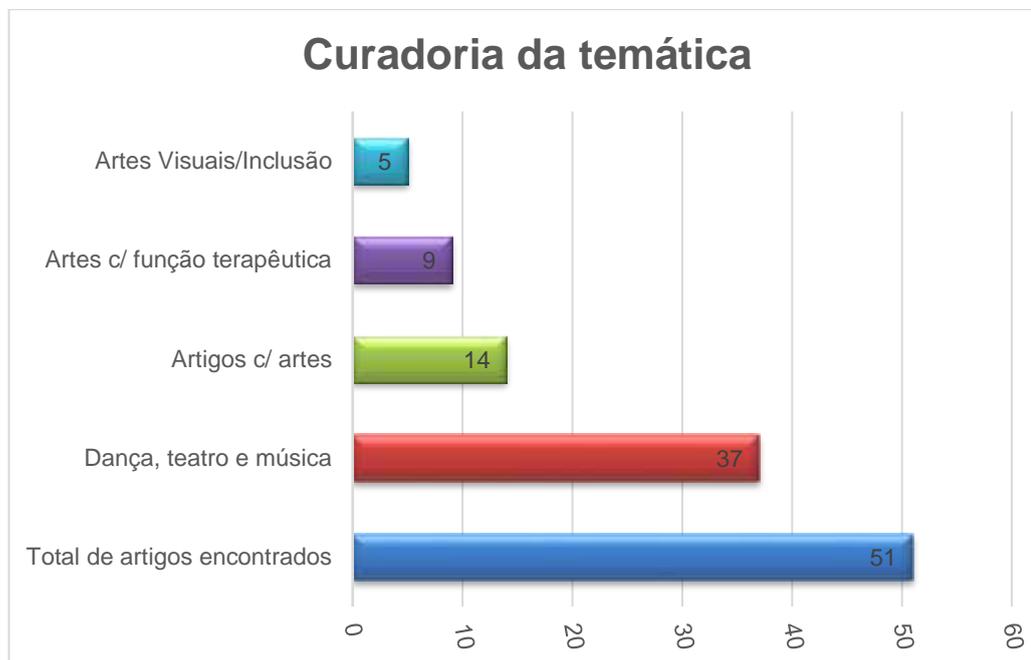
Fonte: Autora (2023).

1.1 Procedimentos e instrumentos da Pesquisa

Ao iniciar a coleta dos arquivos publicados em periódicos, tais como CAPES, *SciELO* e *Google Acadêmico*, foram utilizadas palavras-chave que nortearam a seleção acerca do tema de interesse. Os descritores utilizados foram *Arte e Educação Inclusiva*. Como os resultados encontrados somaram um número expansivo, cerca de 16.000 artigos, foi necessário a reformulação de novas palavras para a pesquisa. Dessa maneira, foram escolhidas, em definitivo, as palavras-chave mencionadas acima no quadro 2. Com isso, no *Google Acadêmico*, foram 51 resultados encontrados. Entretanto, após ler cada título e resumo, foi verificado um total de 37 artigos que abordam demais linguagens artísticas, e não somente as Artes Visuais. Desse modo, foram selecionados um total de 14 artigos contendo as palavras-chaves em destaque.

No *site da SciELO*, outra fonte levantada, somente 1 artigo foi encontrado; no Periódico CAPES, nenhum artigo mencionado. Dos 14 artigos do *Google Acadêmico*, alguns apresentam a Arte como uma forma terapêutica, isto é, para 'acalmar' os estudantes em momentos de estresse - o que não corrobora com o objetivo fundamental desta Dissertação, como mostra o Gráfico 1. Restando 5 estudos, que descreviam os interesses de perquirição.

Gráfico 1 – Revisão de literatura



Fonte: Elaborado da autora (2023).

Além de pesquisas nos *sites* mencionados, alguns autores importantes para a pesquisa foram considerados para as decorrências metodológicas da pesquisa, tais como Vygotsky (2001), Ostrower (2004) e Barbosa (2015), que discutem sobre questões acerca de *inclusão; Artes Visuais; desenvolvimento do ensino-aprendizagem; linguagens*. Tais autores foram primordiais para as fundamentações teóricas (melhor desenvolvidas nos capítulos a seguir), colaborando com o conhecimento que fundamenta a temática sobre a inclusão de estudantes através das Artes – linguagem esta que proporciona a diversidade de comunicação, expressão e expressão no espaço da escola.

Como problema principal da pesquisa, levanta-se em que medida a Arte, enquanto linguagem expressiva na escola, oportuniza e dinamiza a criação e o conhecimento de estudantes com deficiências?

É fundamental que o estudante saiba se desenvolver à medida em que aprende a ler o mundo, como afirma Paulo Freire (1989). A vida em sociedade, para além do espaço escolar, se faz nas relações coletivas. E a Arte desperta a percepção visual, o raciocínio lógico e diversas aptidões e habilidades. A criação artística favorece o crescimento mental voltado à percepção, memória e raciocínio dos estudantes com diferentes deficiências. “O desenvolvimento real e o amadurecimento de novas

funções cognitivas”, como descrito por Vygotsky (1984) ao se referir à zona proximal, compreende funções que ainda não amadureceram, apesar de estarem em processo. É preciso, portanto, pensar formas que estimulem novas descobertas, como profere Andrade (2016):

A imaginação possibilita a ampliação da experiência do sujeito, que, ao ser capaz de imaginar um fenômeno impossível de ser visualizado, vivencia experiências diferentes. Assim, ela é fundamental na educação escolar, visto que a maioria dos conteúdos ensinados são pautados em informações abstratas, impossíveis de serem observadas, sendo aprendidas somente por meio da imaginação (ANDRADE, 2016, p. 30).

De acordo com o autor, esse aprender oportuniza o avanço intelectual e social de acordo com o ‘mundo’ em que o estudante está inserido. As abordagens metodológicas diferenciadas com as Artes Visuais contemplam que:

Uma criança que desenha ou que pinta está trabalhando com conjuntos e subconjuntos, experimentando relações causais entre representação e aparência, portanto, seu desenvolvimento não é passivo, mas construtivo, visto que as operações em jogo são as mesmas que na gramática ou na matemática (PAIN; JARREAU, 1996, p. 56).

A área cognitiva necessita ser estimulada constantemente para que situações complexas se tornem solucionáveis, transformando-se no elemento apreendido, no conjunto de experiências. E as linguagens artísticas, provenientes de significações e sentidos subjetivos, tornam possível a criatividade na construção de uma nova condução e estimulação dos pensamentos e de seu processo - “constroem-se imagens com palavras e discursos com imagens” (PAIN; JARREAU, 1996, p. 51).

Vive-se no mundo rodeado de imagens, e esta se torna uma das formas de comunicação de maior alcance, a dinâmica de explicar algo com imagens pode facilitar a compreensão para muitos, o filósofo chinês Confúcio (552 e 2479 a.C) descreveu o fato aqui mencionado com um provérbio – “uma imagem vale mais que mil palavras” - é uma frase que traduz a importância da comunicação visual na vida social.

Se levarmos em consideração a teoria sócio-histórica de Vygotsky (1984), onde ele explica que o desenvolvimento intelectual se difunde nas relações sociais, juntamente das experiências contidas no plano psicológico que cada sujeito possui, levando a construção de uma mente com mais repertórios nas resoluções de problemas. As experiências resultam em memórias. O autor faz menção da importância do meio e a interação social como fatores na transformação do sujeito com suas invenções culturais, aprimorando o intelecto. Sendo a Arte uma língua

comunicativa, “é conhecimento da sabedoria (...) tendo o ponto principal (...) o desenvolvimento das línguas.” (VYGOTSKY, 2001, p. 32). Constata-se que a maioria dos estudos de Vygotsky estão relacionados com a dimensão cognitiva - aspecto intelectual e afetivo -, o que valoriza as concepções do sujeito/estudante nos seus modos de pensar, deduzir, abstrair, imaginar, sensibilizar, desejar, sentir e emocionar.

1.2. Revisão de Literatura

A pesquisa se baseia nos estudos também, feitos por autores que investigam as relações dos conhecimentos acerca das linguagens artísticas e que desencadeiam na experimentação estética aplicáveis aos estudantes com deficiências. Consideramos autores que em muito contribuíram para o escopo deste trabalho: Vygotsky (2001); Barbosa (2015); Zillmer (2012); Orrú (2017); Mantoan (2015); Kirk e Gallagher (1987); Neves (2017); Braga (2020); Santos (2021); Martins (2015); Pessotti (1984); Souza (2021); Ramos (2016); Fonseca (2018); Gitahy, Cavalheiro e Mendes (2010); Freire (1996); Ostrower (2004); Hernández (1998), dentre outros.

Outro referencial importante para a pesquisa é a Lei Brasileira de Inclusão (2015) que corrobora com os fundamentos pertinentes que apoiam a concepção do tema sobre as Artes e as contribuições para os estudantes com deficiência.

O levantamento revelou uma carência dentro do tema da pesquisa - onde as Artes Visuais são entendidas como forma de inserir novos conhecimentos para estudantes com deficiência.

Pensando sobre a fundamentação de forma consistente as discussões construídas nesta pesquisa, apropria-se de registros de autores supracitados, onde estes descrevem valores intelectuais percebidos ao longo de seus estudos, contribuindo com fundamentos, embasando os argumentos apresentados no corpo desta pesquisa.

Vale ressaltar a abordagem triangular de Barbosa (2005), que foi aplicada no Produto Educacional desenvolvido, utilizando essa metodologia que possui três eixos norteadores: a leitura, a contextualização e o fazer artístico. “Aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural não podem alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das Artes”. (Barbosa, 1998, p. 3). Aludindo uma reflexão sobre a formação identitária através dos saberes artísticos, formando o

ser humano para o diálogo com todos. Dessa forma, a autora descreve as Artes como um conhecimento cultural que emerge experiências de vida, narrando histórias onde estas são protagonistas de uma aprendizagem.

2. A EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS

Para o entendimento, atualmente, das questões educacionais vividas pelos estudantes com deficiência, se faz necessário retroceder no tempo e abordar questões concernentes à história do processo das políticas públicas atinentes à inclusão na vida escolar e, conseqüentemente, na sociedade.

Santos (2021) pontua que as pessoas com deficiência eram, na Antiguidade, entendidas como um grande problema social e um grave empecilho à sobrevivência dos demais. Martins (2015), por sua vez, acrescenta que a sociedade primitiva eliminava do grupo aqueles que aparentassem ser fracos, velhos ou com alguma deficiência que atrapalhasse ou impedisse a caça e a alimentação. Tal fato evidencia como eram tratadas as pessoas com deficiência física, motora, visual, auditiva e intelectual, as quais “viveram um longo e duro processo de desvalorização e completa exclusão social” (BELARMINO, 1997, p. 28).

Com a compreensão de que as pessoas com deficiência não eram capazes de exercer atividades voltadas para sua defesa e na sobrevivência na comunidade, a estratégia do abandono e/ou da exclusão, foi vista como ‘solução’. Assim, as referidas pessoas eram colocadas à própria sorte para serem mantidas vivas, afinal, “o indivíduo que não se enquadra no padrão considerado normal ganha direito à vida, porém, passa a ser estigmatizado” (BIANCHETTI, 1998, p. 30). Na sociedade, há a recorrência de padrões estabelecidos como estereótipos, e aqueles que não se enquadram são postos à margem – excluídos, portanto.

A sensação de não pertencimento, desde então, é repassada para os sujeitos com deficiência como requisito para que eles se enxergassem exclusivamente assim, ocasionando o distanciamento do convívio coletivo por não atingirem as condições predeterminadas como o modelo esperado pela civilização como um todo.

O percurso para a inclusão de pessoas com deficiência na Educação que se segue é amparado em uma linha do tempo objetiva, de forma a favorecer a visualização desse longo processo, o qual ainda se encontra em desenvolvimento:

Primeiramente, na era pré-cristã, tendia-se a negligenciar e a maltratar os deficientes. Num segundo estágio, com a difusão do Cristianismo, passou-se a protegê-los e compadecer-se deles. Num terceiro período, nos séculos XVIII e XIX, foram fundadas instituições para oferecer-lhes uma educação à parte. Finalmente, na última parte do século XX, observa-se um movimento que tende a aceitar as pessoas deficientes e a integrá-las, tanto como

possível (KIRK; GALLAGHER, 1987, p.6).

O tratamento empregado às pessoas com diferentes deficiências já contou com abandono e crueldade, mas também com piedade e acolhimento. Um termo empregado pelos autores supracitados torna perceptível como ocorreram esforços, e ainda ocorrem, para que as pessoas sejam vistas e respeitadas como pessoas que são. O termo “deficientes” não mais utilizado, hoje, é substituído pela expressão “pessoa com deficiência” (PCD), colocando em evidência a PESSOA e informando sua particularidade - em sinal de respeito e de inclusão.

As pessoas com diferentes deficiências não eram aceitas. Pairava sobre elas um receio enorme de maldição, por algum feito ou pecado de seus pais ou familiares; com isso, a população as julgava e as condenava sob um viés irrevogável, sendo comum a morte como sentença. Apontados como “amaldiçoados” desde o nascimento, esse era o raciocínio, fundamentado no preconceito, que tentava explicar o porquê de os sujeitos serem diferentes, sendo, então, abandonados e isolados do convívio dos grupos.

Ao longo da história do Brasil (e do mundo), a exclusão das pessoas com diferentes deficiências pode ser acompanhada através das lutas que se formaram, almejando ampliação de espaço. Afinal, essas pessoas foram vistas como diferentes na formação física, intelectual ou sensorial, sem o direito de atuarem na sociedade por não terem amparos legais.

Diante uma política de exclusão que marcou historicamente a pessoa com deficiência, justificamos a importância da discussão da educação para esses sujeitos. De modo, como já exposto, essas e algumas sociedades não tiveram o direito à vida, logo o direito à educação não existiu (SOUZA, 2021, p. 2).

Essa luta vem sendo combatida por anos – o que ainda não se findou. É preciso o reconhecimento da sua real necessidade e empreender, de uma maneira geral, as mudanças intelectuais com respaldo da justiça, do direito igualitário de ser possível conviver em sociedade, pois a justiça só é plausível quando há o respeito às diferenças de todos. Tomar conhecimento de que, “primeiramente, na era pré-cristã, tendia-se a negligenciar e a maltratar os deficientes”, como dizem Kirk e Gallagher (1987, p. 6) - o que possibilita a compreensão do doloroso percurso das pessoas com deficiência até os dias atuais, inclusive no espaço escolar.

A solução para a dificuldade de se lidar com as particularidades da pessoa com alguma deficiência provém “da sociocultural medieval cristã quando o castigo foi uma

espécie de caridade, pois fora o meio de salvar a alma do cristão das garras do demônio e livrar a sociedade das condutas indecorosas ou antissociais do deficiente” (PESSOTTI, 1984, p. 7). Muitas pessoas com malformação física, desprovidas de ações sensoriais com outras formas de deficiência, foram torturadas e mortas ao serem associados à feitiçaria – termo associado ao catolicismo.

Tal cenário predominou até que os religiosos repensaram suas atitudes e entendimentos sobre as pessoas com deficiência, concluindo que “num segundo estágio, com a difusão do Cristianismo, passou-se a protegê-los e compadecer-se deles” (KIRK E GALLAGHER, 1987, p. 6). Com o avançar dos tempos, a pessoa com alguma deficiência passou a conviver com seus entes, os quais se conformavam com a clausura em seu lar. Sua socialização era, portanto, escassa, mas a ideia de proteção já se fazia presente. Muitos, alheios a tal convívio, nem sequer sabiam de sua existência, forma essa que poupava a família e a pessoa com deficiência de julgamentos. De acordo com a citação, nota-se uma pequena mudança com relação ao sentimento. Ao se “compadecer”, a sociedade passou a destinar essa sensação como forma de piedade para com todos que eram “diferentes”, porém sem se preocupar ainda com maneiras para auxiliar na desenvoltura do indivíduo em questão. Enxergá-lo com piedade era todo o feito que se podia ter naquele momento.

A partir da comiseração que se destinava à pessoa com deficiência, passou-se a idealizar lugares para sua educação, lugares estes demarcados, como uma possibilidade primeira para seu desenvolvimento, como anunciam os autores: “Num terceiro período, nos séculos XVIII e XIX, foram fundadas instituições para oferecer-lhes uma educação à parte” (KIRK E GALLAGHER, 1987, p.6).

Nos séculos XVIII e XIX foram pensados e elaborados espaços para que as PCD tivessem contato com alguma forma de educação escolar, espaços exclusivos para esse tipo de clientela. Houve um pequeno avanço, porém, ao delimitarem seu caminhar, ratificaram a necessidade de mantê-las apartadas da sociedade. A partir de então, instituições poderiam trabalhar alguma forma de educação para essa demanda, em um lugar específico. Não era oferecido à pessoa com deficiência acesso a outros espaços, somente aqueles determinados como de área específicas no trabalho com esses estudantes.

Em 1825, Louis Braille criou o método de leitura e escrita táteis, nomeado como Sistema Braille. Em 1838, foi fundada, na França, a Sociedade Central de Assistência e Educação de Surdos-Mudos.

No Brasil, em 1854, o imperador Dom Pedro II criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos que, em 1890, foi renomeado como Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao antigo diretor.

Ainda no Brasil, em 1857, foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), onde somente eram permitidas, de início, matrículas de surdos do sexo masculino.

Em 1904, foi instalado o primeiro espaço destinado às crianças com deficiência, o Pavilhão-Escola Bourneville. Com a chegada de Helena Antipoff a Minas Gerais, foi fundada a sociedade Pestalozzi (1932); posteriormente, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954.

As idealizações desses espaços geraram oportunidades para as pessoas com deficiência serem vistas e reconhecidas. Inicialmente, ter um espaço demarcado para os estudantes com deficiência não era o ideal, pois o acesso livre era o grande interesse. Todavia, com os estudos, as pessoas com deficiência começaram a se empoderar para a repercussão de demais lugares na sociedade. Martins (2015) descreve que o atendimento educacional para estudantes com deficiência se fez por questões políticas, pensando-se nos votos e somente, a *posteriori*, em prol da educação.

Lugares determinados para colocarem esses estudantes ainda denotavam segregação. Entretanto, foram propiciados laços afetivos e o conhecimento dos estudantes fora da sua convivência familiar. As relações de convívio social ocorriam ainda de forma limitada, mas aproveitar essa oportunidade foi de grande valia para que a equidade fosse uma demanda projetada e requisitada com urgência.

Ainda no século passado, mas muito recentemente, pais e parentes de pessoas com deficiência se uniram para buscar novas formas de respeito e justiça para seus entes queridos e conseguiram o reconhecimento de que estímulos adequados constroem a autonomia e uma desenvoltura que muitos não julgavam ser possível.

Diante de toda esta longa trajetória, em 1948, surge a Declaração Universal dos Direitos Humanos, perfazendo como uma de suas metas principais a integração social e o aperfeiçoamento técnico para estudantes com deficiência intelectual, auditiva, visual e física. No Artigo 25, pode-se inferir uma menção à vida com dignidade, em que todos com algum impedimento deverão ser assistidos, caso não tenham como subsistir:

Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle (ONU, Artigo 22 - 1948).

A pessoa com deficiência torna-se amparada como cidadão de uma sociedade, sociedade esta que, outrora, a excluía e condenava ao sacrifício, acreditando que, dessa forma, a evolução do grupo não seria atrapalhada. Legalmente, vão surgindo Decretos e Legislações após lutas na busca por uma justiça igualitária a todos, sendo a participação da pessoa com deficiência ainda idealizada de modo rudimentar. “Finalmente, na última parte do século XX, observa-se um movimento que tende a aceitar as pessoas deficientes e a integrá-las, tanto como possível” (KIRK; GALLAGHER, 1987, p.6). O limite de integração é posto como uso de possibilidades, caso seja complexa essa relação entre os indivíduos, ele estaria justificado por não ter como promover a socialização entre estudantes com deficiência ou não - “contudo, apesar dessa integração ser considerada um avanço para igualdade dos direitos, introduziu-se poucos benefícios a fim de promover o seu desenvolvimento”, de acordo com Santos (2020, p. 3).

O século XX presenciou avanços educacionais conquistados pela pessoa com deficiência quando se constatou a integração como algo possível, apesar de não haver a unanimidade de aceitação em todos os espaços sociais. Com o passar dos tempos, a inclusão vem tomando forma de equidade – o que permite-nos destacar que com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), as leis e decretos promulgam direitos a todos os grupos sociais, sem segregações.

Seguem-se a Declaração Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990), na qual o Brasil é signatário. O que lhe assegura a inclusão e permanência de todos. Em seguida, é fundamentada a Declaração de Salamanca (1994) que reconhece a necessidade urgente da educação para estudantes com deficiência, o que indicou a necessidade de se pensar na Educação Especial. Quando a expressão Educação Especial passa a ser percebida socialmente, é ampliada para o campo educacional - em todas as suas modalidades e segmentos de ensino - o que acarreta a oferta de serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao espaço escolar.

Tomamos a educação inclusiva como um princípio condutor das políticas, práticas e culturas escolares, tendo como público-alvo todos os alunos. Por sua vez, compreendemos a **educação especial como uma modalidade de ensino, com um público-alvo delimitado** (NOZU, ICASATTI, BRUNO,

2017, pág. 30).

A Educação Especial, sendo assim, está reconhecidamente ampliada como modalidade da educação escolar ofertada na rede regular de ensino de acordo com as especificidades dos estudantes, sejam elas de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Contudo, as questões particulares não poderão impossibilitar o acesso e a garantia do direito à educação para todos. Ressalta-se a necessidade de se subverter a hegemonia de uma cultura escolar segregadora para uma perspectiva inclusiva, onde são pensadas possibilidades de se reinventar princípios e práticas pedagógicas de modo a alcançar todos os estudantes. (BRASIL, 2008a)

A educação inclusiva expande a educação especial no sentido de pôr em prática o acolhimento de todas as diversidades existentes no espaço escolar - é “dialogar entre diferentes lugares epistemológicos” (MANTOAN, 2015, p. 23), possibilitando a partilha de conhecimentos e a valorização das diferentes identidades culturais; estimulando a multidisciplinaridade de saberes através das relações humanas. Mantoan (2022), esclarece que a “a educação inclusiva tem sido caracterizada como um novo paradigma, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada pois é benéfica à escolarização de todos” (2022, p. 40). Objetivando, com isso, retirar os estudantes com ou sem deficiência do isolamento social no espaço escolar para obter uma participação ativa em busca do sucesso na corrente educativa.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de população distante ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (UNESCO, 1994, p. 17-18).

Tais práticas contemplam a diversidade na escola, visando trabalhar formas variadas de culturas, diferenças físicas e de natureza abrangente, angariando uma prática de unificação social.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, e a Declaração de Salamanca, 1994, na visão de Santos (2021), foram os dois marcos fundamentais para que os estudantes com deficiência pudessem tomar posse deste espaço importante: a Escola. As pessoas com deficiência passam a ser reconhecidamente

vistas como estudantes pela sociedade, pois a primeira Declaração direciona a universalidade ao acesso à Educação e, a segunda, incide numa perspectiva inclusiva para esses estudantes. A inclusão é a maior educação viva que se pode obter; é através dela que se ampliam saberes, conhecimentos sistematizados e atitudes sensatas para se viver em sociedade, respeitando uns aos outros.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), descrevem sobre alguns respaldos legais que tratam a Educação Especial como modalidade do ensino no Brasil, ressaltando que esta dialoga e complementa toda modalidade de ensino, auxiliando na prática de uma educação inclusiva que agrega os estudantes da educação regular juntamente com a Educação Especial, em que ambas interagem conversando com a importância de atingir a educação desses estudantes no país. Ademais, os autores citam a Constituição Federal, de 1988, e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996 e, ainda, as Diretrizes na Educação Especial na Educação Básica de 2001, as quais, todas, discutem sobre a necessidade de se adaptar o espaço e a realidade educativa tanto nas unidades escolares como a de seus profissionais estarem preparados para lidar com as particularidades de cada estudante, objetivando seu desenvolvimento como indivíduo inserido na sociedade.

O Censo Escolar da Educação Básica de 2008 apontou um crescimento significativo nas matrículas de educação especial nas escolas comuns do ensino regular. O índice de matriculados passou de 46,8% do total de estudantes com deficiência, em 2007, para 54% no ano de 2008. Neste ano, estavam em classes comuns 375.772 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 367).

A partir do Censo Escolar de 2008, o Brasil pôde constatar um número elevado de estudantes com deficiências matriculados nas escolas do país. Para tal ação, foi necessário repensar como preparar esse espaço para esses estudantes que adentravam as escolas, começando, então, a se pensar em políticas públicas mais ativas voltadas para estudantes com deficiência.

Foi por meio desses dados, de 2008, que os estudantes com deficiência se sobressaíram em comparação aos anos anteriores, fazendo com que estratégias fossem idealizadas para os atendimentos desses educandos, que, outrora, não eram percebidos nas unidades escolares do país. As matrículas nas classes especializadas tiveram uma queda, o que favoreceu o crescimento das relações entre estudantes e suas diversidades nas escolas regulares.

É fundamental destacar, nesse interim, o Art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que conceitua Educação Especial da seguinte forma:

Entende-se por Educação Especial, para as ofertas desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotações (BRASIL, 2017, p. 33).

A Educação Especial deixa de ser paralela e passa a ser integrada, sendo exercida dentro das redes regulares de ensino, onde os estudantes com deficiência conquistam o direito de ocuparem esse espaço também designado a eles, efetuando a realização de mudanças e de uma prática inclusiva no caminho pedagógico. Passa-se a reconhecer as diferenças dos estudantes diante do processo educativo e adotam-se meios para obter a participação de todos, considerando a importância da construção dos estudantes enquanto cidadãos.

A estrutura física, no entanto, deveria mudar não somente nas construções das escolas, mas em todos os espaços públicos, abrindo oportunidades para o acesso e autonomia nas resoluções de ações corriqueiras dos cidadãos. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) fazem apontamentos pertinentes sobre a política pública para a Educação Inclusiva, como lê-se abaixo:

A atual política de educação inclusiva conta com alguns programas, tais como o de salas de recursos multifuncionais, o de adequação de prédios escolares para acessibilidade e o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. Há ainda o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, de 2003, que busca qualificar gestores e educadores para a criação de sistemas educacionais inclusivos, e um programa em parceria com a Secretaria de Direitos humanos e três ministérios (Educação, Saúde, Desenvolvimento Social e Combate à Fome - o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) na Escola, que atende estudantes até 18 anos com intuito de contribuir para o acesso à escola e para permanência nela. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi aprovada em 2008, em Documento oficial e com emenda constitucional. O Documento conceitua sobre seus destinatários: os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 368).

Com essas medidas, o Brasil busca evitar a exclusão dos estudantes com deficiência para que tenham acesso a todas as unidades escolares. Assim como busca elaborar ações que eliminem os entraves que, por alguma razão, possam impedir as pessoas com deficiência de exercer os direitos constituídos para uma vida social comum a todos. Apesar disso, ainda assim, há muito a ser feito para que a inclusão se torne algo comum no cotidiano civil.

Com a existência de medidas pensadas para o acesso aos estudos, nota-se o crescimento das matrículas nas escolas regulares do país, como mostra o Gráfico 2, abaixo, de como se encontrava a Educação Básica no Censo de 2022.

Gráfico 2 – Matrículas de PCD



Fonte: Censo Escolar MEC/Inep. 2022.

O gráfico 2, acima, exhibe o fato de que os espaços escolares devem, para ontem, pensar numa educação inclusiva, “aumentando o escopo de investigações sobre as condições e formas de acolhimento educacional dos estudantes com deficiência” (SANTOS, 2021, p. 3) como forma de reconhecimento desse espaço pelos estudantes em formação.

De 2008 até os dias atuais venho percebendo que na escola em que atuo ocorreram mudanças significativas para a inclusão dos estudantes com deficiência, tais como: a implementação das salas de recursos multifuncionais (SRM), onde acontecem os atendimentos educacionais especializados (AEE); as redes educacionais que disponibilizam profissionais de apoio para assessoramentos dos estudantes com deficiência; a educação especial integrada à rede regular de ensino numa perspectiva inclusiva; e a Lei que garante o acesso e a eliminação de barreiras no convívio social.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva (2008) faz uso da terminologia “inclusão”, palavra que se propaga cada vez mais entre os educadores, pois o documento traz, em seu contexto, o princípio de uma educação que agregue valores ao ensino-aprendizado dos estudantes de acordo com suas condições reais em todos os níveis de escolaridade. Este mesmo documento - Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) - indica quem são esses estudantes da Educação Especial, classificados como público-alvo que são os estudantes com deficiência, com transtorno do espectro do autismo (TEA) e com altas habilidades/superdotação. Consideram-se estudantes com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Dessa forma, o documento propõe estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem de forma alcançável para esse público, na perspectiva da autonomia e independência tanto na escola como fora desse espaço.

Figura 1 - Enturmação



Disponível em <https://pt.slideshare.net/tatimili2/quiz-de-libras-racha-a-cuca>

As estratégias pedagógicas que consideram as necessidades de cada estudante com deficiência “promove o bem de todos, sem preconceitos” (Constituição Federal, 1988, art.3º inciso IV). Deve-se considerar as necessidades reais de cada estudante, imbuindo-se de responsabilidades para a construção e acesso às informações pertinentes à vida escolar. Na charge na figura1, as deficiências dos estudantes da turma retratada não são consideradas pelo professor que, ao falar de costas para a turma, não alcança a percepção auditiva de um estudante surdo assim como não dá suporte ao estudante cego. A didática do professor, sem dúvida, deve ser mais atenta às deficiências na turma.

A educação dos estudantes com deficiência, por certo, não se efetiva com elaborações de exercícios fáceis já inteligíveis por eles, mas se torna positiva à medida em que haja a elaboração de atividades que tenham atenção às questões factuais dos estudantes com deficiência. Passo a passo, as atividades são analisadas a partir de cada caso específico, ressaltando a realidade que cada estudante transmite através de seu diálogo particular. Conhecer o estudante com deficiência e suas questões peculiares facilita, sem dúvida, a construção e mediação dos seus estudos, pois o processo de abordagem deve estar em compasso com a atividade elaborada e conduzida, de modo a desenvolver a autonomia do estudante. Devido às especificações de cada estudante, serão necessárias as intervenções diferenciadas, uma vez que “as peculiaridades definem a pessoa e estão sujeitas a diferenciações contínuas, tanto interna como externamente” (MANTOAN, 2015, p. 84). As diferenças são inerentes a todos - e estas materializam os indivíduos em únicos, contudo, não se pode deixar de lado as necessidades que precisam de formas assistivas para sua jornada diária.

Figura 2 - (In)acessibilidade



Disponível em <https://moodle.ifsul.edu.br/reitoria/mod/forum/discuss.php?d=920>

O acesso não se resume à abertura de portas ou caminhos de locomoção, mas nas possibilidades de construção de novos caminhos adaptados às deficiências. Na charge figura 2, o estudante tem a matrícula legalmente garantida, mas, na prática, seu acesso continua restringido, mesmo que a lei tenha sido outorgada. Desse modo,

sua inclusão no espaço social é limitada.

A inclusão, para Souza (2021), requer estratégias que cativem e permitam a permanência e o acesso dos estudantes nos afazeres escolares. As ações continuadas se tornam imprescindíveis nesse processo de construção do ensino. Nessa linha de raciocínio, as políticas de acesso a esse espaço devem ser uma sucessiva projeção. Permitir o ingresso e a permanência com êxito nos espaços escolares (e em todos os recintos equivalentes), leva os estudantes a intervenções e participações pertinentes as suas diferentes deficiências. Na visão de Figueira (2011), complementando Souza, o compromisso da “Educação para Todos” ocorre quando as particularidades de cada estudante são reconhecidas; quando este é colocado como parte integrante do sistema de ensino:

Somos nós que estamos nos preparando, criando caminhos e permitindo que os estudantes com deficiência venham conviver conosco, devemos estar preparados para essa convivência, aceitando as diferenças e a individualidade (FIGUEIRA, 2011, p. 30).

Através da educação inclusiva, o ensino se aprimora com profissionais que irão promover uma Educação com mais qualidade, e não somente para os estudantes que apresentam algum tipo de deficiência. Compete aos educadores oportunizarem maneiras diversificadas de aplicarem determinadas questões ao perceberem que as turmas são heterogêneas, por exemplo, fato esse que pode ser positivo se ponderado a favor dos estudantes, na ampliação de seus conhecimentos, por exemplo.

É fundamental que todos os estudantes possam conviver no mesmo grupo, pois o aprendizado se dá coletivamente. Dessa forma, tanto os estudantes com deficiência como os demais serão favorecidos pelas trocas do convívio ativo.

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas estudantes com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os estudantes com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola não vêm do ensino especial, mas possivelmente acabará nele (MANTOAN; PIETRO, 2022, p. 53-54).

Afinal, dinamizar um conteúdo é dar variados sentidos e possibilidades de conexão artística. Diante disso, falar sobre a educação de estudantes com deficiências nas escolas regulares tem sido um discurso de reelaboração dinâmica, em que a ludicidade predispõe a atenção para o que se pretende aplicar, como modo de adquirir habilidades, inquirir a participação efetiva dos estudantes e perpetuar

maneiras de ampliar os estudos - sendo mediado e mediando a construção de novas compreensões.

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos estudantes com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo, dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os estudantes (BRASIL, 2003, p. 34).

Essas oportunidades variáveis e consistentes no ensino regular não podem ser vistas como concessões para estudantes devido a suas deficiências. Os direitos devem ser equiparáveis e igualitários entre os estudantes na escola, a partir do princípio de equidade. A escola inclusiva é aquela que tem como objetivo primordial atingir a transformação gradativa de seus estudantes, não somente no âmbito de acertos de questões aplicadas, mas nos avanços adquiridos, nas tentativas e realizações de suas funções estudantis. É comum ouvir de alguns docentes a respeito dos estudantes com deficiência a seguinte fala: “Não estamos preparados para isso” (RAMOS, 2016, p. 27). Tal fala é construída, em geral, pelo fato de os professores não terem convivido quando eram estudantes com pessoas com deficiência, gerando estranhamento com atitudes e respostas novas e diferentes. É fundamental que os estudos circulem e sejam ampliados para que o contato com as diversidades não sejam um impeditivo para a educação inclusiva.

Apesar de toda a informação disponível sobre a educação inclusiva, os professores ainda temem quando em sua classe é matriculado um aluno com deficiência. Isso porque lidar com o outro é sempre um desafio, em especial quando esse outro é diferente – bem diferente (RAMOS, 2016, p. 69).

A autora acima descreve sobre a questão de se desfazer do pensamento de homogeneidade nas classes escolares, já que o novo ou o diferente pode ainda assustar. Entretanto, é preciso refletir nas oportunidades que se pode agregar com as diferenças, valorizando o coletivo. É importante ter professores especializados, contudo, o maior bem que se pode obter é a predisposição para se fazer algo, para, de fato, propiciar a inclusão nas classes e escolas. Mesmo os professores não especialistas podem interagir sobre este viés, é possível.

É preciso possibilitar um espaço que promova a descoberta e o desenvolvimento de novos ‘eus’, ressignificando o trabalho étnico-formativo, tendo em vista que “o diferencial da escola inclusiva é justamente a valorização da vida, da

construção de atitudes, do respeito ao outro” (RAMOS, 2016, p. 47). É através dessas ações que diversificados potenciais afloram entre os estudantes, cujas capacidades sobressaem sobre suas deficiências, sendo suas conquistas e suas vozes fundamentais para conduzir novas maneiras de se pensar em seu crescimento intelectual e em todos que se dispõem a partilhar um pouco de si nesta construção do outro.

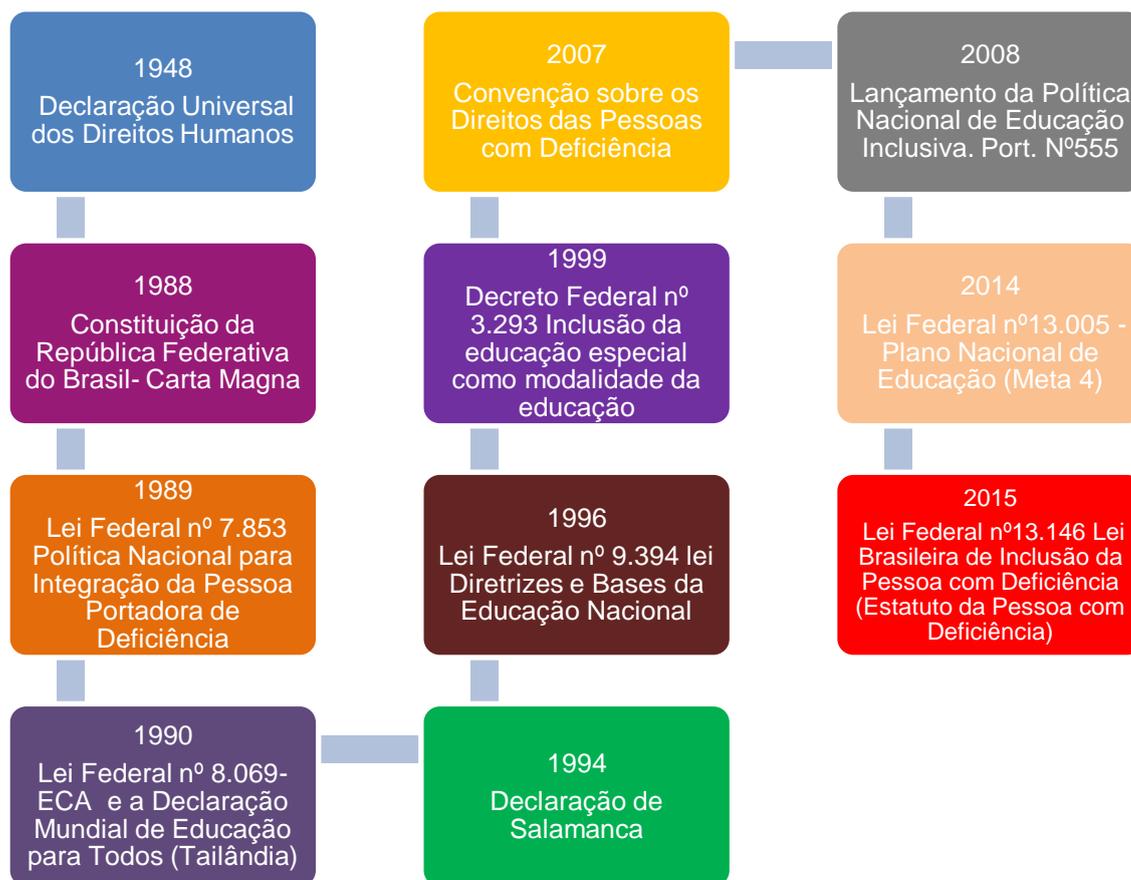
Os estudantes precisam experimentar oportunidades para expor a interpretação de mundo que possuem, pois, como afirma Paulo Freire (1989), todos os indivíduos, diferentemente de outros seres vivos, são capazes de lapidar o mundo em que vivem e lê-lo, entendendo seu contexto, linguagem e realidade, na busca da construção de saberes, lendo o mundo antes mesmo das palavras.

Outro autor, Fonseca (2018), compartilha com Freire quando resume a relação do aprender dos estudantes, ao afirmar que:

O desenvolvimento intelectual humano decorre, assim, do desenvolvimento de processos de transmissão cultural, de um processo de interação compartilhada entre dois sujeitos inseparáveis, o que ensina e o que aprende (...) a mediatização do experiente provoca e expande a cognição do inexperiente (...) cognição nascida das interações compartilhadas entre ambos (FONSECA, 2018, p. 8).

A troca e o diálogo entre os estudantes fundamentam um novo entender e leva a uma outra experiência em que todos ensinam e aprendem mutuamente: a socialização. Esta, de fato, é um ponto primordial na vida dos estudantes com ou sem deficiência. É no processo de coletivização de escolas, pais e responsáveis que vem sendo formulada uma trajetória de mudanças para se construir uma modalidade da Educação, nomeada como Educação Especial, e que tende a incluir os seus para compartilhar e ampliar a construção do saber universal. E a escola, sem dúvida, é um dos cenários imprescindíveis para a inclusão.

Quadro 3 - Marcos legais da Educação Especial



Fonte: Menezes; Mocelin, 2019 (com adaptação).

No quadro 3, acima, apresenta uma linha do tempo com marcos importantes na Educação Especial, em que a inclusão é uma atitude esperada em sua plenitude.

Em se tratando de políticas públicas referentes à Educação Especial na perspectiva inclusiva, observamos que as Leis brasileiras relacionadas à educação tomam como parâmetro a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jomtien (1990); a Conferência Mundial sobre Educação Especial de Salamanca (1994); a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2007). Vale dizer que a Lei Brasileira de Inclusão (2015), foi de suma importância para respaldo perante a sociedade dos direitos assistidos a todas às pessoas com alguma deficiência.

2.1 A Lei Brasileira de Inclusão (LBI)

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, apresentado pela ONU em 2006 para vários países, incluindo o Brasil, levou em torno de quatro anos para ser concretizado, tendo 192 países membros da ONU como participantes e muitos representantes da sociedade civil de todo o mundo. Em sessão solene da ONU o texto final deste tratado internacional fora aprovado e firmado pelo Brasil (e por mais 85 nações), em 30 de março de 2007. A convenção da ONU não cria novos direitos, apenas especifica esses direitos já descritos em documentos anteriores, segundo a condição pessoal de cada indivíduo para que sejam possíveis as mesmas oportunidades que todos os indivíduos com ou sem deficiência devem ter, (ONU, 2006).

A Convenção foi um marco histórico importante, pois fomenta a necessidade de repensar ações veemente para as intervenções das pessoas com diferentes deficiências na sociedade. Ferreira e Oliveira (2007) enfatizam a Convenção inferindo que:

Ao aderir à Convenção, os países signatários como o Brasil assumem compromisso de respeitar as pessoas com deficiência não mais em razão da legislação interna, mas de uma exigência universal de solidariedade, independente da condição pessoal de cada um. (...) A Convenção tem por diretrizes: proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade (FERREIA E OLIVEIRA, 2007, p. 2).

Como forma de resguardar os direitos constituídos para as pessoas com deficiência, foi elaborada, no Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Com base em vários decretos que abordam questões pertinentes, o acesso aos lugares públicos; a eliminação das barreiras arquitetônicas que impeçam o livre acesso aos espaços de uso coletivo; o direito à Educação; à vida civil; entre tantas outras menções importantes para uma vida em sociedade, foi redigido na forma desta Lei nº 13.146/2015.

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por estudantes com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Esta lei tem como base a Convenção sobre Direitos dos estudantes com deficiência e seu protocolo facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº186, de 9 de julho de

2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno (BRASIL, 2015, p. 9).

Em 06 de julho de 2015, foi decretada e sancionada a Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão (LBI) –, que assevera o respeito e oportunidades igualitárias em todos os aspectos sociais para as pessoas com deficiência. Trata-se de uma Lei que aborda toda forma civil de direitos para pessoas com deficiência, com intervenção dentro do país. Nesse texto, a ênfase fica por conta dos direitos dos estudantes com deficiências de serem vistos e entendidos como estudantes, independentemente de sua condição física, sensorial ou mental - tendo em vista a importância de seu acesso a todos os espaços físicos da sociedade, assim como a igualdade efetiva na cidadania plena. Com a LBI, se registra de forma clara e objetiva a participação dos estudantes com deficiência na vida pública, os quais deixam de ser passivos para efetivar suas falas, alterando e ratificando questões pertinentes, com liberdade de agir na sociedade na qual fazem parte.

A LBI, também conhecida como ‘Estatuto da Pessoa com Deficiência’, determina a equidade para pessoas com deficiência, garantindo legalmente seus direitos na Educação, saúde, política, espaços públicos ou privados, acesso na sociedade, direitos e deveres que são atribuídos a esses também cidadãos, de acordo com suas particularidades. A LBI abarca diversas áreas da vida da pessoa com deficiência, lhe garantindo direitos, estabelecendo diretrizes para assegurar sua plena participação. Seu aspecto mais importante é o reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direitos (assim como os demais) que faz jus ao respeito e igualdade de oportunidades.

No que diz respeito ao direito à educação, a LBI estabelece a obrigação do Estado em oferecer um sistema educacional inclusivo e igualitário em todos os níveis e modalidades, que seja capaz de atender às necessidades específicas de cada estudante com deficiência, garantindo o aprendizado ao longo de toda a vida. Prevendo a disponibilização de recursos e apoios necessários, estabelecendo a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, além da capacitação dos profissionais da área para lidar com a diversidade e garantir a plena participação desses estudantes nas atividades escolares. Sendo vedado às instituições privadas de ensino a cobrança de valores adicionais por estar atendendo a legislação (BRASIL, 2015, art. 27 ao 30).

A acessibilidade passa a ser um direito fundamental com a LBI, a qual é entendida como garantia de condições adequadas para que estudantes com deficiência possam utilizar, com autonomia e segurança, os espaços físicos, o transporte, a informação e a comunicação. Isso inclui a disponibilização de tecnologias assistivas e a promoção de um ambiente inclusivo em todas as esferas da sociedade.

A LBI também se apropria das questões relacionadas ao trabalho e ao emprego para estudantes com deficiência. Nas áreas de esporte, cultura, turismo e lazer, a pessoa com deficiência tem direito a todas as formas mencionadas, em igualdade de oportunidades, sendo garantido o acesso aos bens culturais em formato acessível.

No campo dos direitos civis e políticos, tornam-se inválidos os artigos que definem a pessoa com deficiência como absolutamente incapaz, por não ter o necessário discernimento para a prática de atos da vida civil, em razão de doença ou deficiência mental. Alteram-se também as normas que regulamentam o processo de curatela. A pessoa com deficiência pode eleger até duas pessoas idôneas, com as quais tenha vínculo e que sejam de sua confiança, para que lhe prestem auxílio na tomada de decisão sobre atos da vida civil. De acordo com as novas regras, a pessoa com deficiência pode ter a tomada de decisão apoiada. Assim, é estabelecida a capacidade civil plena dos estudantes com deficiência, reconhecendo sua autonomia e liberdade para exercer seus direitos e tomar decisões sobre sua própria vida. A pessoa com deficiência passa a ter o direito de casar ou instituir união estável e exercer direitos sexuais e reprodutivos (BRASIL, 2015).

A LBI aborda não só o acesso à educação quando diz que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, mas traz avanços importantes, como a proibição da cobrança pelas escolas de valores adicionais pela implementação de recursos de acessibilidade. Prevê também multas e reclusão a gestores que recusem o acesso de estudantes com deficiência na unidade escolar. Discorre sobre a oferta de um profissional de apoio, se necessário, para acompanhar o estudante em seu processo educacional.

Várias ações deram impulsos para a elaboração de mudanças nos espaços sociais, vendo as necessidades de se repensar esses locais para atender todos da Educação Especial, sendo uma das metas incluir de fato os estudantes com alguma deficiência no espaço escolar, objetivando alcançar os profissionais e demais estudantes para uma prática inclusiva onde a Educação abrace aqueles que se encontram à margem dentro de algum espaço social. Construindo desta forma uma

educação inclusiva, objetivando acolher a TODOS, independentemente do grau de sua dificuldade, não sendo tópicos primordiais as diferenças como um problema para que o aluno estude com os demais. Quando a escola opera com inclusão, ela propicia uma nova forma de cuidar da aprendizagem de seus estudantes. Com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas como oportunidade de crescimento de todos.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. *Parágrafo único.* É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p. 19 – Artigo 27).

É importante observar que a implementação eficaz desses direitos não depende somente das legislações, mas da consciência de toda a população, visando garantir a igualdade de oportunidade, de segurança e acesso aos espaços e as informações, ressaltando as adaptações conforme a necessidade de cada um. É preciso ter ciência da importância de se elaborar documentos, ações de fato que contemplem a possibilidade, de todos serem agraciados, por deveres e direitos constituídos.

A LBI deixa registrado diferentes direitos constituídos como amparo para sua efetivação na vida social, ter conhecimentos que tipifiquem as variedades culturais no país é uma formação importante que auxilia na compreensão de fatos, levando ao conhecimento e oportunizando o acesso as formas artísticas existentes, o que é mencionado na LBI, “promover o acesso das pessoas com deficiência à cultura, às artes e às manifestações culturais” (BRASIL, 2015), onde todos os espaços coletivos são mencionados para a eliminação de possíveis barreiras existentes, oportunizando a inclusão.

A educação inclusiva supracitada não pode ser entendida somente no espaço escolar, mas, sim, de amplitude territorial. A educação estabelece a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, com fornecimento de profissionais capacitados para auxiliá-los nos espaços e nas resoluções de assuntos controversos, angariando o desenvolvimento para vida diária.

2.2 Plano Nacional de Educação (PNE) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola pública

A LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/1996, em seu artigo 9º, descreve sobre a importância de se elaborar um Plano Nacional de Educação (PNE). Em 10 de fevereiro de 1998, na Câmara dos Deputados, foi protocolado o PNE, que descreve novos compromissos com a educação. Entre eles, destacam-se a manutenção e o desenvolvimento do ensino em dez anos; a dissociação do ensino médio e o profissionalizante; a utilização de 10% do produto interno brasileiro (PIB) para os gastos com a educação pública, objetivando dirimir a exclusão social.

Em janeiro de 2001, o PNE foi aprovado pelo Congresso Nacional. Entre as 20 metas, destaca-se no PNE (2001-2010) a Meta 4, que trata da questão da Educação Especial, sendo fulcral o seguinte objetivo: “redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso à escola pública e à permanência, com sucesso, nela” (BRASIL, 2001-2010, p. 61). Tal objetivo versa sobre a importância de se eliminar barreiras que segregam, que potencializam a desigualdade, além de frisar a questão da permanência ao acesso à escola.

No entanto, para a permanência na escola, são necessárias políticas públicas que viabilizem ações reais, conhecendo de perto as necessidades de sua população. Para se obter informações que possam promover essa permanência não é pelo simples fato de ocupar um espaço que se obterá o sucesso supracitado e tão pouco a inclusão. Segundo Swift (2007), sucesso é algo capaz de trazer felicidade, ligado às recompensas internas que dão orgulho e suporte a suas realizações; é a consequência positiva de alguma coisa que expressa o êxito. Refletir sobre a ação do sucesso, conforme mencionado no PNE, é analisar se, de fato, ocorrem no processo educativo essa prática, onde todos os estudantes possam ser contemplados.

É preciso pensar em todos que deverão ser abraçados nessa jornada educativa rumo ao sucesso, desbravando maneiras eficazes para construir mudanças no crescimento de uma Educação que adita valores, culturas, saberes e que empodere os seus membros. No entanto, com a escassez de recursos financeiros, qualificação profissional, entre outras questões, esses e outros objetivos estão longe de ser atingidos plenamente. O fato é que o PNE (2011-2020), após ser reformulado,

reconhece a necessidade de se pensar meios para atingir o sucesso, na educação dos estudantes com deficiência e, para isso, descreve o seguinte na Meta 4.

A necessidade de universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2011, p. 24).

Como se lê, destaca-se o dever de assegurar uma educação inclusiva com amplo acesso à educação básica e de forma a se pensar em possibilidades de estimular o desenvolvimento pleno da primazia latente do educando.

Vale a pena ressaltar que um dos entraves para a inclusão vem a ser o termo ‘preferencialmente’, pois ele dá margem para as matrículas serem oferecidas somente em escolas especializadas, distanciando, muitas vezes, os estudantes com deficiência das escolas regulares e próximas de suas residências.

Ainda sobre a Meta 4, do PNE, ressalta-se a garantia da Educação Especial numa perspectiva de educação inclusiva, realidade essa que exige o preparo das unidades escolares no sentido de alcançar a todos, de se adaptar às questões que, outrora, não eram abordadas com veemência. Afinal, espera-se que a escola inclusiva seja aquela que se adapta à realidade de seus discentes; não são os estudantes que precisam adaptar-se por não se encaixarem naquele espaço – “o PNE implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação das desigualdades que são históricas no Brasil” (BRASIL, 2011, p. 5). Sob essa ótica, torna-se essencial compreender a formação deste país intitulado Brasil, onde não se encontra justificativa inteligente para a exclusão de seus construtores. Uma nação se origina daqueles que reivindicam transformações, que somam culturas, que trabalham arduamente para o desenvolvimento justo.

Sendo assim, trazemos as palavras de Senna (2007), que menciona a questão de se imitar o europeu – pois a ideia que circulava entre muitos era a de que os europeus seriam a melhor parte de uma população –, segregando os que não estavam nesse estereótipo. Machado e Senna (2012) também abordam a constituição do povo brasileiro – uma miscigenação étnica e cultural –, cujo somatório cultural foi apagado ao se pensar em uma educação nos moldes europeus. Desse ideário, escolas foram criadas no século XIX com o objetivo de mão de obra qualificada para o trabalho e de uma nova civilização brasileira. Com isso, a escola é entendida como uma instituição

com mais possibilidades para o povo, onde seriam introduzidas informações para o trabalho - apesar da produtividade resultante ser de interesse da elite. A população via na escola uma forma de mudar de vida, porém tal instituição não alcançava a meta preestabelecida pela população, não era acessível a TODOS.

Desse modo, buscava-se, nas unidades escolares, mudar sua condição socioeconômica - “o povo vai à escola porque acredita que a escola vai lhe permitir o acesso à felicidade” (MACHADO; SENNA, 2012, p. 47). A felicidade que engendra uma mudança plena não só na maneira de adquirir conhecimentos, mas de abrir portas, de oportunizar para que o povo deixasse de ser invisível na sociedade, de certo modo acreditando que poderiam ter vozes e serem ouvidos.

Acredita-se que estabelecer uma educação que preserve os conhecimentos, em convívio social, é manter a história de um país viva; é incluir os estudantes na construção diária dessa narrativa. O respeito e a preocupação de somar os saberes, valorizando as culturas diversas, desenvolve o crescimento humano. E o PNE visa ao esforço conjunto para que a Educação seja garantida igualmente a todos, de modo que as diversidades façam emergir novos saberes, que possam agregar mudanças significativas para o crescimento de todos em todas as escolas.

Incluir as particularidades nos planejamentos educacionais é promover a construção coletiva no aprendizado, tornando-o mais humanizado. Uma das estratégias para promover a inclusão foi a instalação das Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com professores especialistas, para auxiliar na mediação de conhecimentos com uso pedagógico diversificado, conforme os desafios de cada estudante matriculado no Atendimento Educacional Especializado (AEE), como em destaque abaixo:

O atendimento educacional especializado foi instituído pela Constituição Federal de 1988, no inciso III do art. 208, e definido pelo art. 2º do Decreto nº 7611/2011. Segundo o disposto na LDB (Lei nº 9394/96), a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na Rede Regular de Ensino, havendo, quando necessário, serviços de apoio especializados (art. 58). Na perspectiva inclusiva, a educação especial integra a proposta pedagógica da escola regular, de modo a promover o atendimento escolar e o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, p. 24).

O AEE, que ocorre no espaço denominado como SRM, tem em seus atendimentos estimulações pedagógicas complementar e/ou suplementar. Complementar é a que visa atuar com os estudantes com deficiência, para suprir as

dificuldades no processo de ensino e aprendizagem; suplementar é aplicada com estudantes com altas habilidades/superdotação, tendo o enriquecimento curricular nas áreas em que os estudantes apresentam grande interesse. Buscando fazer com que o estudante responda melhor a processos mais dinâmicos mediante uma atenção mais incisiva durante os atendimentos, correspondendo ao manejo de um professor especializado, a fim de elaborar ações que tenham por objetivo o alcance individualizado.

A SRM não é um espaço dedicado ao reforço escolar, mas um atendimento exclusivo de mediação educacional que dinamiza recursos pedagógicos diversificados. De acordo com a especificidade de cada estudante, complementando ou suplementando questões individuais, o espaço pretende estimular habilidades e competências para o desenvolvimento intelectual e as decorrentes relações sociais, “com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008, p. 16). Esses atendimentos na SRM acontecem no contraturno, é importante salientar, para que o estudante não seja tolhido do direito ao estudo em classe regular de ensino - de acordo com a Política de Educação Especial (2008):

Em todas as etapas e modalidade da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008, p. 12).

O AEE é realizado, prioritariamente, na SRM da escola de origem do estudante, ou em escola polo, ou em centro de atendimento público ou privado conveniado com a Secretaria de Educação.

Os atendimentos na SRM são de suma importância para a ambientação e o enriquecimento dos estudantes com deficiência, pois é nesse espaço que o professor especialista terá um contato próximo com seu alunado, gerando uma relação de trocas e confiança, para que sejam aplicados recursos apropriados, a fim de favorecer o desenvolvimento do estudante com deficiência de modo mais autônomo, refletindo nas rotinas escolares e, inclusive, em seu cotidiano para promover um entrosamento social. Os atendimentos na SRM são estimulações com propósito de alcançar o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes, afinal:

Todas as crianças podem aprender e se desenvolver. As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental (VYGOTSKY *apud* COSTA, 2006, p. 234).

Quando as estratégias adequadas são aplicadas, os estudantes com deficiência têm a oportunidade de aprender de modo mais próximo a sua realidade, pois as abordagens fazem sentido e atingem questões específicas, propiciando o conhecimento e estimulando o interesse em buscar novas experiências.

Os espaços das SRM são diferentes das salas de aulas regulares, uma vez que possuem uma organização e práticas específicas, como: materiais diversificados para as estimulações pedagógicas; utilização de recursos ópticos e não óptico; Tecnologia Assistiva; ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); sistema Braille; pranchas de comunicação alternativa; orientação e mobilidade; trabalhar atividades de vida autônoma; ter um número reduzido de discentes no decorrer dos atendimentos para que seja possível um auxílio mais próximo no conhecimento de suas questões; o uso das tecnologias com software, conforme a necessidade do corpo discente; documentações destinadas ao apoio de informações específicas que possam orientar o trabalho; avaliações através de relatórios do desempenho e questões pertinentes de abordagem; construções de materiais para alcançar uma melhor compreensão do assunto que se pretende trabalhar; uso de jogos ou materiais de manuseio para a construção dos saberes, eliminando barreiras para sua plena participação na sociedade e na aprendizagem. Embora as salas regulares e as SRM apresentem uma estrutura diferente, possuem uma relação paralela no desenvolvimento humano dos estudantes.

Para que ocorram os atendimentos na SRM, os professores especializados elaboram o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), documento individual em que são traçadas estratégias pedagógicas, objetivos específicos, recursos disponíveis e áreas a serem trabalhadas, com a finalidade de organizar as abordagens para cada atendimento, conforme particularidades dos estudantes.

Ressalta-se a importância de o referido trabalho ser articulado com toda unidade escolar, de os atendimentos na SRM serem atrelados também à classe regular em que cada estudante está matriculado. Afinal, os ensinamentos mediados e dirigidos na SRM servirão para a plenitude do estudante em sua vida social, como parte do processo educacional de acesso no convívio com a sociedade, preparando-o para interagir nos âmbitos civis, como descreve a Diretriz Operacional para o AEE, de 2009:

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao

currículo dos estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. Art. 3º A educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional (BRASIL, 2009, p. 1).

O AEE é de profunda importância para o acompanhamento e a estimulação do desenvolvimento dos estudantes com deficiência, pois se trata de uma ação, de uma política de acessibilidade que visa promover estratégias para a participação plena dos estudantes. Desse modo, toda unidade escolar deve participar na efetivação do processo, para inclusão de seus estudantes, a fim de aprimorar as relações pertinentes no convívio mútuo de conhecimento sistematizado - que é direito de todos.

O trabalho desenvolvido na SRM tem como uma de suas metas o enriquecimento dos estudantes com deficiência, na promoção de sua desenvoltura para resolver problemas e elaborar estratégias que possam auxiliar nesse processo. Contudo, muitas unidades escolares enfrentam, atualmente, dificuldades quanto ao número alto de estudantes com deficiência, somado à falta de recursos - recursos que deveriam atender às demandas diversificadas -, face às situações particulares que surgem com frequência. Nesse contexto, é imprescindível que o professor especialista, conjuntamente aos demais docentes da instituição, elabore recursos artísticos pedagógicos que visem dirimir o descompasso, muitas vezes, do programa curricular para os estudantes com deficiência.

É preciso ressaltar que os estudantes, para receberem os atendimentos na SRM, precisam estar devidamente matriculados na classe regular, pois a Sala de Recursos complementa ou suplementa o ensino-aprendizagem, e não o substitui. Tanto o AEE quanto a sala de aula regular são importantes e legalmente atribuídos como direito constituído para o desenvolvimento respectivo da educação e do estudante cognoscente.

Figura 3 - Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Ao observar uma SRM, figura 3, percebe-se que o espaço é arrumado de modo diferente das classes regulares de ensino, tanto no tamanho físico, quanto nos mobiliários e no quantitativo de alunos atendidos num mesmo momento – assim como nas opções didáticas encontradas. De fato, é importante que seja um espaço acolhedor, no tocante ao manejo pedagógico, para cativar o interesse dos estudantes que ali se encontram.

3. A ARTE COMO MEDIADORA NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Nesse capítulo dialoga-se sobre a importância das Artes Visuais no AEE, visando abordar as possibilidades no campo intelectual e social dos estudantes com deficiência, o que vem a intervir na construção do saber e, por consequência, no desenvolvimento do ser humano como um todo.

Em seus estudos acerca das contribuições das Artes no AEE, Neves (2017) esclarece que a cognição imaginativa, teoria criada por Arthur Efland, em 2002, é uma linha de pensamento que valoriza o processo intelectual por meio das Artes, contribuição essa que amplia o desenvolvimento mental dos estudantes, tendo imagens e metáforas como princípio.

A Arte se torna uma comunicação imagética, “resultado de ações cognitivas que permitem construir significados que, geralmente, dependem menos das formas de pensamentos convencionais rígidos por regras comunicacionais” (NEVES, 2017, p.493). Nessa formulação, surge o espaço imaginativo em prol de novas construções simbólicas derivadas da experiência que a Arte potencializa a vivência de cada ser humano quando se registra algo através das pinturas, desenhos, ilustrações, entre outros meios artísticos, levando a uma experiência imagética de grande capacidade cognitiva dentro de todas as áreas do conhecimento (EFLAND, 2005).

A cognição imaginativa pode ser entendida como a construção cultural por meio de experiências que implicam corpo e mente, essa é a interpretação de Pimentel (2013), que menciona também:

Cognição imaginativa pode ser definida como o conjunto estruturado de saberes que baseiam em experiências sensoriais, pensamentos, lembranças. Envolve atenção, percepção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, sensibilidade, pensamento e emoção. Envolve, portanto, um contexto biológico, psicológico e cultural abrangente, uma vez que inclui aspectos afetivos, físicos e socioculturais (...) e instiga suas capacidades perceptivas e cognitivas (PIMENTEL, 2013, p. 97).

É notória a menção das atividades sensório-motores desenvolvidas na ação de experiência vivida para ampliar os conhecimentos, ocorrendo através das relações dialética entre pessoas e o mundo, pois o “conhecimento é uma construção e não uma aquisição” (PIMENTEL, 2013, p. 97). Ter acesso a suportes para a realização desta

construção é fundamental, despertando o interesse por novos feitos, comparecendo a Arte para vivificar essa prática. Dewey (2010), por sua vez, afirma que uma experiência só é significativa se tiver qualidade estética, pois está relacionada com a experiência de criar e dar significados as emoções e elementos corpóreos, formando um pensamento criativo. Compreende-se, assim, a Arte como uma área de conhecimento que gerencia meios diversos para a construção de novas aquisições de saberes.

O pensamento é um elemento extraordinário e essencial na construção de conhecimentos e na imaginação, ele tem papel imprescindível na concepção cognitiva no fazer artístico, é a junção da imaginação com as imagens experimentadas formulando novas concepções, “pensar arte é uma instância do espaço imaginativo” (PIMENTEL, 2013, p. 99). O pensamento é um elemento metafórico, pois ele explica o significado de coisas abstratas baseando-se na vivência, experiência e realidade, fazendo dessas questões suportes para as compreensões e explicações de algo. Efland (2002), menciona que a metáfora está presente em todos os domínios do conhecimento e que dão base para desenvolver as ideias. A metáfora não é um aparato intelectual, mas é um espaço para o intelectual - “a Arte é uma ação cognitiva imaginativa que integra conhecimento, construção e expressão” (PIMENTEL, 2013, p. 101). Tendo como base a fala de Pimentel (2013), entende-se que a fruição entre a imaginação e a imagem gera uma operação cognoscível, buscando a construção de saberes. Em outras palavras, muitos estudantes com deficiência mostram-se com mais aptidão para aprender com o uso das imagens, sendo importante ressaltar que estudantes cegos podem usar imagens com relevos ou texturas para criar um mapa mental da imagem descrita ou sentida através do tato, conhecimento esse que se dá através do “ato de percepção ou memória de um momento vital para a consciência” (BOSI, 1991, p. 27).

A arte é uma ação que desenvolve a cognição através do imaginário, do empirismo e da cultura que o cerca. Segundo Pimentel (2013, p. 101), é preciso: “contextualizar, pensar, relacionar, fluir e fazer arte a partir da experiência, é uma prática que ensina, pois, esse ensino exige que os sujeitos sejam protagonistas de seu conhecimento, de seu processo de criação”.

Para Efland (2005, p. 183-184), “a cognição imaginativa também aborda a questão de pensar a imaginação como ação de criar novas ideias ou imagens por meio da combinação e reorganização de experiências prévias”. Dessa forma, é

possível oportunizar saberes necessários para o desenvolvimento dos estudantes com diferentes deficiências, para se apropriarem de novos ensinamentos, oportunizando o acesso a informações através de imagens, como pinturas, fotos e outros, oferecendo ensejo para elaborarem novas formas imagéticas, buscando transpor barreiras que dificultem o acesso aos conhecimentos.

Acredita-se que os esquemas mentais são constituídos não somente no sentido linguístico, mas também no imagético - e resultam num avanço intelectual que possibilita a construção de significados do pensamento, favorecendo as regras de comunicação. Neves (2017, p. 494), salienta que “a partir de tais pressupostos, pode-se dizer que a prática potencializa a vivência pessoal e/ou a bagagem imagética do indivíduo, gerando maior capacidade cognitiva em quaisquer práticas do conhecimento”. A Arte, através da experientiação das linguagens artísticas, mostra-se como um mecanismo que objetiva dirimir dificuldades de pleno desenvolvimento, buscando abarcar possibilidades de compreender questões através de experiências vivenciadas com outros significados, viabilizando novos saberes e habilidades.

A riqueza das possibilidades da vivência em Arte, por sujeitos que apresentem necessidades educacionais especiais [...], pode ser ilustrada a partir de trabalhos desenvolvidos em espaços educativos [...]. Muitos deles constroem processos pedagógicos que se sistematizam por meio de práticas efetivas, as quais podem ensinar muito sobre as contribuições da Arte à educação especial na perspectiva da educação inclusiva (NEVES, 2017, p. 497).

A autora engendra os artifícios pedagógicos capazes de serem aplicados na relação estudante e Artes, relação que resulta em crescimento intelectual, cultural e social, não somente dos estudantes com deficiências, mas de todos que viabilizam uma educação inclusiva.

Mediar os conhecimentos com as Artes durante os atendimentos na SRM possibilita a junção prática e teórica para se apreender para si não somente informações sistemáticas, mas a vivência registrada na memória com sensações, experiências individuais e habilidades aplicadas, resultando em possíveis mudanças no pensamento, a “arte pode ser pensada como uma atividade calcada em elementos intelectuais” (NEVES, 2017, p. 494). A autora entende o AEE como uma oportunidade para a contextualização da Arte, possibilitando a mediação do aprender, destacando que:

O AEE pode se organizar de modo mais flexível, no que se refere aos tempos e espaços escolares. Esse fato permite oferecer um contato mais intenso com a Arte, configurando uma possibilidade de atividade complementar a ser

trabalhada nas SRM, em especial no campo intelectual. Não se trata de uma atividade(...) terapêutica, mas como área de conhecimento, visando ampliar os saberes e as competências metafóricas da cognição (NEVES, 2017, p. 495).

A flexibilidade do espaço e tempo no AEE, segundo Neves (2017), favorece a aplicabilidade de propostas com Arte, colocando-a como engrenagem para estimular a ampliação de novos saberes, fazendo com que as experiências se tornem explicações duráveis e com sentidos, para que os estudantes tomem posse de mudanças cognitivas necessárias para seu desenvolvimento.

Acredita-se que os empirismos com as Arte no AEE dialogam com os processos intelectuais, sensoriais e sociais, engendram a construção de estudantes em busca do saber.

Os saberes não estão atrelados somente aos conceitos contidos no currículo escolar, mas o aprender com as experimentações e nas relações humanas, formulando uma identidade, propiciando a capacidade de conhecer a si e o outro, identificando as diferenças e aprendendo a respeitar e a conviver nessa relação social, praticando a inclusão e se incluindo, tornando-se pertencente desse processo na civilização humana.

O termo inclusão, a propósito, foi utilizado, inicialmente, pelos países de língua inglesa, por volta de 1990, ano em que foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, e discutiu as necessidades básicas de aprendizagem.

Com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em 1994, passou-se a objetivar a prática de uma Educação que incluía os estudantes com deficiência no espaço social, e não somente escolar, oportunizando aos docentes se qualificarem como mediadores de práticas inclusivas. Mendes (2006) reafirma a importância disso quando fala sobre o termo inclusão:

Num contexto em que uma sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começa a configurar-se como parte integrante e essencial desse processo. Dessa forma, o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas (MENDES, 2006, p. 395).

Sendo assim, o corpo docente das escolas deve conhecer e estudar sobre a Educação Especial, a fim de compreender as nuances de comportamentos dos estudantes com deficiência e de formular ações pedagógicas produtivas, para que

intervenções sejam possíveis no dia a dia escolar. Estudantes com diferentes deficiências compõem as classes regulares de ensino em todo o país, sendo necessário o repensar pedagógico para ofertar o acesso às informações dentro da realidade destes, percebendo-se que a formação profissional dentro desse viés precisa de investimentos concretos quanto às práticas.

Para Patto (1996), Guzzo (2005) e Souza (2009), a Educação Especial é um aspecto que sobressai, sendo preciso debates políticos, legislativos que discutam a prática da inclusão ativa destes estudantes na vida educativa dentro e fora das escolas, preparando o corpo docente e demais funcionários para esse contexto. Martinez (2005) pontua que as mudanças são morosas na Educação Especial devido ao fato de muitos atrelarem esta modalidade a postulados biologizantes, fazendo com que se esquivem de responsabilidades para elaborar estratégias para a inclusão destes estudantes, pensamento esse que justifica a falta de ações inclusivas por parte de alguns.

Sabemos bem da aflição pela qual nós, professores, passamos quando nos deparamos com o 'desconhecido', mas é preciso buscar informações e formações visando otimizar a prática pedagógica em atender esse alunado. Corroborando com esse pensamento, Silva (2014) afirma que as escolas precisam se mobilizar para juntar os estudantes, professores e responsáveis, dividindo as responsabilidades e potencializando o aprender a conviver antes de tudo, pois a educação está diretamente ligada às mudanças, haja vista que constrói cada ser humano, sendo a escola um dos espaços que oportunizam essas mudanças.

Com o passar dos anos, as políticas públicas relacionadas à educação mudaram consideravelmente, e a inclusão passou a ser considerada como uma proposta política na educação de um modo geral. E, embora a inclusão já faça parte do discurso educacional atual, as escolas ainda estão em processo de construção para acolher esses estudantes (ZILLMER, 2012, p. 30).

As práticas inclusivas devem ser entendidas no contexto da educação, sendo que as mudanças, ainda que a longo prazo, são urgentes. A política da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva (2008), traz como paradigma a ruptura da longa trajetória da educação excludente que se viveu no Brasil, realidade que, hoje, exige alterações, se fazendo necessário reformular outras práticas que visem agregar num mesmo espaço as diferenças, sabendo que tais práticas serão de suma importância para o desenvolvimento pleno de todos, por mais que complexa - como

em destaque adiante:

Constitui um paradigma educacional, fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008a, p. 5).

Estamos diante de um desafio: incluir a todos - e elaborar um caminho que busque êxito para esse direito é um projeto constante no cotidiano educacional. Não se pode deixar de entender também que as diferenças podem ser compreendidas como subjetividades, ou seja, como experiências de vida, espaços geográficos diferenciados e identidades em formação a partir das convivências culturais que modelam os sujeitos. Cada estudante chega nas escolas com essas formações, além de suas particularidades físicas e biológicas. O desafio da escolarização dos estudantes com deficiência, de certo, é a busca da ampliação das possibilidades das relações com o outro diante o mundo.

Nesse sentido, Zillmer (2012, p. 35) descreve de modo enfático que “o trabalho pedagógico com a arte é uma via de acesso para a ampliação dessas relações, como espaços e tempos que possam favorecer o desenvolvimento da criatividade e da capacidade simbólica”, reconhecendo e valorizando a natureza humana em suas múltiplas diferenças.

Quando o AEE se pauta em práticas artísticas, a fruição cativa os estudantes em sua maioria, de tal forma que é perceptível o bem-estar em aprender em que cada um contribui na construção dos saberes que perpetuaram nas práticas fora da Sala de Recursos e do atendimento educacional especializado.

As Artes Visuais dinamizam o processo de ensino aprendizagem. Neves (2017), resume o fazer Artes na construção saberes. O ato de pintar, recortar, colar e modelar podem ser consideradas estratégias pedagógicas que levam os estudantes ao autoconhecimento - de modo que o intelecto seja condizente com a nova experiência subjetiva e atuação cidadã.

De fato, no decorrer dos muitos anos lecionando no AEE, foram constatadas mudanças significativas. Calcada na ideia de Read (1986) que defende que a experiência artística oportuniza o diálogo frente ao desenvolvimento intelectual e emocional, acredita-se que, com isso, as regras de convivência sejam ampliadas no espaço escolar. Sem dúvidas, a contribuição das Artes Visuais é positiva no processo de desenvolvimento dos estudantes que se configuram como público-alvo da

Educação Especial.

A abertura que as expressões artísticas oferecem para a atribuição de significados e sentidos pelo sujeito é uma das justificativas para adotarmos a arte em nossas intervenções e pesquisas, visto que é na relação entre os sentidos e os significados que a reflexão emerge (SOUZA, 2016, p. 21).

Vale ressaltar que a Arte potencializa o imaginário e as emoções juntamente à linguagem de modo a aditar formas que favoreçam a ampliação da consciência cognitiva, ou seja, quando há a alfabetização cultural como estimuladora dos circuitos neurológicos (BARBOSA, 2010).

Aportes teóricos trazem subsídios para mediar o caminho a ser traçado, com as aplicações artísticas no AEE, tendo como exemplo o registro de Vygotsky (2011), que exemplifica a importância de se utilizar signos através de imagens e as relações humanas, fazendo transformações para que o ser humano atinja aspectos fundamentais do desenvolvimento psíquico. Tendo nas imagens uma formação de conhecimento que auxilia na aptidão cognitiva do aprendiz, trilhando caminhos de novos modos de funcionamento intelectual, para estabelecer o equilíbrio rompido.

A cultura origina formas especiais de conduta, ela caracteriza sabedorias de um grupo, afinal, “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência, onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (VYGOTSKY, 2011, p. 869).

O objetivo da Arte na escola e no AEE não é formar artistas, ou julgamentos de elementos estéticos, mas sim, possibilitar a experimentação criativa e criadora de sensações ou, até mesmo, ideias. A comunicação através da Arte possibilita questões que, outrora, não se conseguia expor, propondo o ato de criar formas de expressões comunicativas para a inclusão.

O foco é a Arte enquanto área de conhecimento que, por suas características, demanda o exercício intelectual da metáfora, permitindo a construção de imagens mentais como esquemas, ou seja, evoca e motiva a Cognição Imaginativa. Trata-se de algo que pode contribuir, acima de tudo, de forma complementar, no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes com deficiência (NEVES, 2017, p. 497).

Ainda acerca da cognição imaginativa discutida por Arthur Efland (2002), Neves (2017) aponta a Arte como fonte de conhecimento subjetivo da história e da cultura de cada estudante. As possibilidades existentes nas artes podem oferecer caminhos

para uma aprendizagem próxima dos estudantes com deficiência, pela construção e mediação conforme seus sentimentos e sua personalidade – “livre de julgamentos, seu subconsciente encontra espaço para se conhecer, relacionar, crescer dentro de um contexto que o antecede e norteia sua conduta” (BUORO, 2001, p. 33). Favorecendo um diálogo com o mundo, provocando possibilidades para o reconhecimento de si e do outro, a Arte traz parte de um universo cultural aos estudantes, que podem viabilizar o desafio de se reinventar numa comunicação dinâmica e flexível.

Além da produção dos estudantes, a Arte permite, segundo Barbosa (2003), a ressignificação do mundo em que se vive:

A arte na educação como expressão pessoal e como cultural é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecimento e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver Arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano (BARBOSA, 2003, p. 18).

O ensino da Arte é uma concepção do conhecimento, dado que possibilita uma leitura crítica do mundo, uma relação libertadora de transformação e a construção do novo sujeito. Contar com tal recurso estimula a leitura, a contextualização e o fazer artístico, vivenciando a Proposta ou Metodologia Triangular difundida e orientada por Ana Mae Barbosa nos anos 90, proposta que tem por objetivo a leitura interpretativa, a contextualização com sua realidade e a experimentação ao fazer artístico, estimulando a compreensão dos elementos visuais, num diálogo com a composição.

Fazer arte é uma ação inteligente que pode ser exercida por todos os indivíduos, dialogando com a criatividade e o intelecto, necessário para a efetivação dos pensamentos imaginativos.

As linhas de pensamento sobre educação que se referem à arte como uma área imprescindível para qualquer proposta pedagógica de qualidade. Essas teorias partem do pressuposto de que a arte rompe com o predomínio lógico-matemático das disciplinas escolares. Oferece ao educando outras portas de acesso ao desenvolvimento de seu potencial. Além disso, por lidar constantemente com a subjetividade, a Arte favorece a criação de marcas pessoais de cada aluno em seu processo de aprendizagem (GITAHY; CAVALHEIRO; MENDES, 2010, p. 49).

A Arte elucida maneiras de mediação para a descoberta de potenciais e de

intervenção do crescimento humano, necessário para construir e alterar o meio em que se vive, com novas experiências e interpretações que não se tinha anteriormente.

Para tanto, é necessário reconhecer e efetuar os benefícios que se pode trabalhar com a Arte. Esses benefícios foram percebidos além dos muros das escolas, como na psiquiatria, por exemplo, que tem casos que comprovam como a Arte pode agir positivamente em pacientes com diagnóstico de esquizofrenia. Mudanças significativas puderam ser notadas com a vivência de experimentações artísticas, como as citadas pelo Doutor Osório César (1906-1980), um precursor dessa prática no Brasil, seguido pela Doutora Nise da Silveira, a qual, anos depois, fundou o Museu de Imagens do Inconsciente, no Rio de Janeiro, onde foram revelados alguns pacientes-artistas, como Arthur Bispo do Rosário (1919-1968), cujas composições transpareciam sua “marca” inigualável.

Na sociedade atual, muitos limites têm sido superados por intermédios das múltiplas possibilidades que a Arte oferece. A Arte é um campo rico de experimentações, aberto às novas composições e elaborações, por isso propõe olhares diferenciados sobre a realidade. Olhares que eliminam barreiras arquitetônicas, comportamentais (segregação, estigma e preconceito) e de comunicação por não partirem de modelos preestabelecidos. Por essa razão, a arte representa, por excelência, um vetor de inclusão social (BRASIL, 2002, p. 15).

Conhecer o estudante com deficiência e suas particularidades dá subsídio para a elaboração de estratégias que visem ampliar os saberes, sem se esquecer dos aspectos da vivência que cada estudante traz, já que esta interfere no desenvolvimento de sua aprendizagem e interesse.

Para Matias (2017), a construção artística amplia os conhecimentos subjetivos, o que favorece a comunicação inclusiva com demais estudantes, pois a Arte é mais que um componente curricular na visão da autora, trata-se de uma disciplina de papel integrador e interdisciplinar no processo formativo humano, abrindo caminhos para a construção da linguagem, da coordenação motora fina, em que a magia de criar facilita a ressignificação da aprendizagem.

Ao aprender Arte na escola, o jovem poderá integrar os múltiplos sentidos presentes na dimensão do concreto e do virtual, do sonho e da realidade. Tal integração é fundamental na construção da identidade e da consciência do jovem, que poderá assim compreender melhor sua inserção e participação na sociedade (BRASIL, 1998, p. 20).

As Artes Visuais associadas à educação inclusiva, com a finalidade de potencializar a valorização da identidade dos estudantes com deficiência, ganham um caráter personalizado e único, como com a apropriação das escritas visuais. A

respeito disso, Gitahy, Cavalheiro e Mendes (2010) usam o termo “narrativa polivocal”, que nada mais é do que a inclusão das falas diversificadas através das imagens, com sua incomparável capacidade de expressão. A título de exemplo, isso ocorre quando o estudante comenta sobre alguma obra de arte, sendo sua narrativa carregada de experiências ao descrever elementos que condizem com suas experiências anteriores.

Uma obra de arte vivenciada realmente pode ampliar nossa opinião sobre certo campo de fenômenos, obrigar-nos a observá-lo com novos olhos, generalizar e reunir fatos por vezes totalmente dispersos. Como toda vivência intensa, a vivência estética cria um estado muito sensível para as ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas em nosso comportamento posterior (VYGOTSKY, 2001, p. 234).

A afirmação de Vygotsky (2001) contribui com as questões que norteiam a pesquisa, que anseia ampliar as mudanças e oportunidades agregadas com a experimentação da Arte, no seu sentido mais amplo. O autor acredita que o estudante com deficiência tem na socialização grande oportunidade de maturação e que a Arte pode provocar essa mudança no sujeito.

Para Matias (2017), as Artes Visuais oportunizam maneiras de se obter novos saberes, principalmente para os estudantes com diferentes deficiências, os quais, geralmente, apresentam dificuldades no tocante a possibilidades igualitárias nos espaços sociais. Em um contexto de inúmeros benefícios, as Artes chegam até os mesmos como fonte de intervenção motora, psicopedagógica, intelectual e de integração social.

Dentre as inúmeras situações em que se tornou perceptível o desenvolvimento dos estudantes com deficiência no espaço escolar, vale citar como exemplos os estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) não verbais que conseguem dialogar através de intervenções pictóricas; os estudantes com paralisia cerebral que ampliam seus movimentos à medida em que afinam a motricidade com autonomia; o estudante cego que pode ler imagens táteis e criar um mapa mental dessa leitura de acordo com seu repertório cultural; os estudantes com deficiência intelectual que, através do manuseio de materiais diversificados, são levados a comunicação de seus próprios saberes; os estudantes com deficiência física que procuram novas formas adaptáveis para ações realistas, ou seja, quando demonstram uma das teorias Vygotskiana (2019) que considera que toda deficiência pode ser estimulada e adaptada conforme cada particularidade.

Através da Arte vê-se ampliar a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação, tópicos que estimulam habilidades para o desenvolvimento intelectual, cabendo ressaltar os caminhos que as Artes Visuais podem promover em relação às diferenças específicas dos estudantes com deficiência, destacando os ensinamentos apontados por Corrêa, Nunes (2006), tais como:

Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados, desenvolvendo competências com manuseio de ferramentas, materiais, técnicas a organização e produção artística, bem como as relações pessoais e interpessoais na criação artística;
Criar uma relação de autoconfiança com a construção artística pessoal, respeitando a própria produção e a dos outros;
Compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizando-a nas diversas culturas;
Observar as relações entre pessoa e a realidade, com interesse e curiosidade, dialogando, indagando, discutindo, argumentando e lendo a obra de modo inteligível e sensível;
Buscar e organizar informações sobre arte, por meio de contato com artistas, produções, documentos e acervos, reconhecendo e compreendendo a variedade de produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas (NUNES, 2006, p. 61).

Interagir artisticamente leva à leitura social que diariamente cada ser humano necessita para entender o mundo e suas culturas, na intenção de contribuir e de refletir no preparo do cidadão e suas intervenções cotidianas.

Vygotsky (2007), descreve que o desenho de uma criança possui um repertório da memória e que ela o faz à maneira da fala, contando sua história, resumindo o desenho a uma linguagem gráfica, que tem como base a linguagem verbal. Dialogando com o mesmo conceito supracitado e colaborando com demais detalhes, Gitahy, Cavalheiro e Mendes (2010) registram a preciosidade do contato com as linguagens visuais, por acreditarem que o relacionamento com as linguagens gráficas gera oportunidades de uma narrativa através das imagens, sendo o despertar da comunicação levado a seu ápice.

Tais autores supracitados relataram no livro “Artes visuais na educação inclusiva” o caso de Rodrigo Mendes, que, após sofrer um assalto e ser baleado no pescoço, torna-se tetraplégico, mas tem na Arte um subterfúgio para o desenvolvimento de novas aprendizagens frente a suas possibilidades físicas e motoras.

A história de transformação sinaliza possibilidades reais para se pensar em outros caminhos através da Arte. Desde então, o Instituto Rodrigo Mendes foi criado

como um espaço que objetiva oportunizar a outras pessoas, com deficiência ou não, possibilidades de elaboração de uma comunicação gráfica, pictórica e escultórica, dependendo do caso mais conveniente.

De fato, a Arte gera uma prática educativa reflexiva em que todos os envolvidos contribuem para um novo olhar e um procedimento investigativo, para se aprender coletivamente, em que saberes e experiências já vividas são colocadas em foco pelos “artisteiros alunos” e “artistas professores”, como descrito por Gitahy, Cavalheiro e Mendes (2010). Os autores mencionam que é possível romper com a “exclusão por meio da Arte” uma vez que o fazer artístico tem uma significação importante para cada ser humano:

[...] temos testemunho que a Arte contemporânea carrega um grande potencial de contribuição para o aprofundamento das reflexões sobre uma educação inclusiva. Isso ocorre das inúmeras analogias que podemos estabelecer entre ambos os temas, como: a busca pela ressignificação de padrões, a desconstrução de verdades consideradas absolutas, o valor daquilo que destoa diante daquilo que confirma (...) que a arte é como meio para facilitar discussões teórica e conectar com a vida prática (GITAHY; CAVALHEIRO; MENDES, 2010, p. 49).

A Arte com o intuito inclusivo possibilita abraçar as diferenças e enriquecer positivamente o cotidiano. Contar com uma educação que acolha as diferenças humanas e que respeite a igualdade de acesso a todos construirá uma sociedade mais humanizada, onde os direitos serão exercidos naturalmente - “a inclusão não seria um conteúdo conceitual, mas uma atitude relacional que deveria transparecer em nossas ações” (Gitahy; Cavalheiro; Mendes, 2010, p. 56).

A Arte cria formas diversas para o desenvolvimento da coordenação motora fina e global, experiência multissensorial, autoconfiança, possibilidade de mudanças de pensamento e, posteriormente, comportamental - ação fundamental para a reciprocidade de conhecimento e respeito a si mesmo e para com o outro, como diz Santiago (2007):

A experiência com a Arte contribui para que as crianças dialoguem das mais diversas formas: pelo corpo, pelo movimento, pelo som, pelo espaço..., enfim elas constroem saberes, sentidos, o que é fundamental na condição humana, pois só nos compreendemos como pessoas quando também compreendemos o outro na sua singularidade (SANTIAGO, 2007, p. 195).

A Arte, recordando Vygotsky (2007), pode ser considerada como um elemento cultural para o ser humano, afinal, as ações artísticas estão relacionadas a um contexto da vida em que o sujeito busca exprimir sua relação, transformando-a e

exteriorizando-a em forma de Arte. Esta, portanto, deve estar sempre presente na educação, pois constrói um elo entre os estudantes com ou sem deficiência e ações sábias.

Nessa linha de raciocínio, os estudos de Vygotsky (2006) intitulados “Psicologia da Arte” discutem sobre a leitura de mundo realizada pelas pessoas através das atividades artísticas, ou seja, o quanto essa prática pode ser benéfica para a compreensão cotidiana das pessoas com deficiência. O autor defende a ideia da “plasticidade”, que é a capacidade de transformação do organismo. Quando um estudante nasce com uma deficiência, ela pode impedi-lo de praticar uma ação considerada comum, mas, a “plasticidade” faz com que o estudante crie uma nova forma de agir, desenvolvendo caminhos alternativos de adaptação. Para o estudante com deficiência, criar formas que validem suas ações, condizentes com suas particularidades, é fazê-lo peça importante nas relações de convívio mútuo.

Em 2005, numa turma do Ensino Médio em que lecionei, havia um estudante com paralisia cerebral, seus movimentos dos membros superiores eram bem comprometidos, o que impossibilitava de realizar ações cotidianas, como copiar do quadro ou mesmo manusear um pincel nas aulas práticas. Para que o estudante pudesse vivenciar a experiência de elaborar uma composição e pintá-la, foi-lhe sugerida a alternativa de pintar com os pés, membros estes também comprometidos, mas que, possivelmente, poderiam executar a ação de pintar sobre uma superfície. O estudante aceitou o desafio, que, de fato, era inédito em sua prática, e os demais estudantes resolveram realizar a atividade proposta da mesma maneira que o colega com diagnóstico de paralisia cerebral, gerando uma comunicação de experiência entre todos. Ao final da execução das composições, todos haviam desenvolvido conceito prático de um novo saber, o estudante com deficiência pôde entender que procurar meios para realizar algo é um caminho de descoberta e de aprimoramento que pode ser testado, ciente de que poderá reinventar modos conforme sua realidade.

Hoje esse estudante com deficiência vem buscando se aprimorar no ramo das Artes Visuais e se encontra em tramitação para fazer parte do grupo de artista que pintam com a boca no Brasil, fato esse que demonstra como uma aula de Artes pode levar à reflexão e construção de um amanhã com atitudes, com conhecimentos vivos e significados altivos.

Essa flexibilidade ocorre com as Artes, que se tornam um recurso fundamental para valorizar diferentes culturas, adaptando-se a cada realidade, disponibilizando

caminhos alternativos de leitura de signos ou símbolos adaptados às particularidades dos estudantes com deficiência. As Artes Visuais, além de serem uma forma de expressão, são caminhos possíveis para uma adaptação de leitura de mundo, em que cada estudante tem sua forma única de se comunicar e manter uma correlação com seus semelhantes.

As linguagens artísticas têm sido uma via de inclusão social que possibilita diversas funções cognitivas específicas, “é um meio de educação, ou seja, programa de grande alcance para modificar o comportamento e o organismo” (VYGOTSKY, 2006, p. 308). A Arte estimula a imaginação na função criativa, processo esse que precisa ser incentivado para a construção do ensino-aprendizado. Dessa forma, conclui-se que o conteúdo da Arte é conteúdo da vida e não pode ser esquecido, devendo ser ensinados por meio de linguagens que favoreçam a inclusão e a participação ativa.

Os estudantes que têm contato com as Artes apresentam um saber sensível, “o olhar sensível vê na obra, ou em qualquer outra imagem observada, a possibilidade de recriação. Esse é um dos propósitos: propiciar atividades que exercite a criatividade” (ZILLMER, 2012, p. 52). Ao ofertar meios que estimulem sensações e descobertas, caminha-se rumo de novas experiências, buscando intensificar afetos capazes de produzirem subjetividades, oportunizando a compreensão da realidade através das vivências, vendo na Arte a materialidade mediadora nesse processo.

Para Vygotsky (2006), a linguagem e a consciência estão interconectadas, gerando um alinhamento com os processos de significação e as relações culturais; as imagens são resultadas dessa junção, concretizando e ofertando possibilidades de leituras e interpretações.

É através da Arte que se acredita obter oferta igualitária de condições para uma participação de todos na sala de aula e, conseqüentemente, em outros espaços sociais. Para Santiago (2007), a Arte é um fio condutor de inclusão, desenvolvendo formas diversas de aprendizagem ligadas às diferentes áreas dos conhecimentos. Segundo Richter (2009),

O ensino intercultural da arte tem como objetivo propiciar uma educação inclusiva no seu sentido mais amplo respeitando as individualidades pessoais e as características culturais de todos os grupos presentes em sala de aula e que compõem a nossa sociedade, utilizando, para isso, a arte contemporânea em suas múltiplas estéticas, de forma a propiciar uma educação mais justa e um tratamento mais igualitário para todos (Richter, 2009, p. 234).

A visão do autor se resume a entender a Arte como algo que propicia a evolução dos indivíduos, já que envolve a troca de diferentes culturas, mediando a interrelação. Por meio dela, o estudante entende, vê e cria facetas para transformar o mundo a sua volta. A Arte também exerce uma função pessoal de satisfação, pois favorece a autoestima, a saúde mental e o desenvolvimento intelectual, como enfatiza Ferreira (2010). A “Arte é uma linguagem de produção imaginativa, (...) elemento fundamental para a construção humana” (PILLOTO, 2010, p. 19), tendo nesses feitos a construção identitária e oportunidades de conhecimentos, sendo imprescindível na vida e no desenvolvimento de uma educação inclusiva e transformadora de nossa sociedade. A arte é um caminho natural, onde os estudantes podem traçar formas de caminhar, resultando em novos saberes, “através dela busca-se processar a inteligência e contribuir para o avanço da criatividade do educando (...) liberta-se da tensão, organiza pensamentos, formando hábitos em suas produções realizadas em sala de aula” (Lourenço, 2016, p. 122).

3.1 O currículo escolar

Os estudiosos Freire (1996), Vygotsky (2006) e Ferreiro (2010) dialogam sobre as formas de ensinar, sobre o que ensinar, por que ensinar e como o aprender se dá nos sujeitos envolvidos nessas ações. Partindo dessas premissas, percebe-se a questão de traçar estratégias para buscar respostas que viabilizem formas de atingir um aprendizado de interesse para um desenvolvimento que agrupe os sujeitos numa comunicação social, que valorize suas questões e agregue novas formas de se enxergar o meio, modificando-o quando necessário, ou ratificando o que funciona com êxito idealizado.

O conceito de currículo é difícil de estabelecer, em face dos diversos ângulos envolvidos, (...) o currículo exprime e busca concretizar as intenções dos sistemas educacionais e o plano cultural que eles personalizam (no âmbito das instituições escolares) como modelo ideal de escola defendido pela sociedade. Nessa concepção, o currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar. A concepção de currículo inclui, portanto, desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos

filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula. Relaciona princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação (BRASIL, 2003, p. 32).

O currículo resulta do planejamento que se pretende realizar na prática pedagógica. Os rumos para se obter êxito nas ações que levem ao aprendizado dos estudantes são ali preestabelecidos visando a uma forma de traçar questões pertinentes a serem alcançadas por todos os envolvidos nesse processo, revendo e reformulando, quando necessário, alguns feitos, para que os objetivos pretendidos sejam conquistados.

Para Goodson (2019), o currículo deve representar os interesses daqueles que serão envolvidos na prática e na teoria, visto que as histórias de vida dos estudantes precisam ser contempladas nas escolas. Sabendo que há uma hegemonia política na condução de sua aplicação, o autor chama de “currículo como aprendizagem narrativa”, acreditando que “é a manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade” (GOODSON, 2019, p. 282), sendo a construção dos estudantes e professores elaborada com experiências das realidades envolvidas.

Freire (1996) disserta que não existe professor sem aluno, pois, embora sejam distintos, se complementa: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23). Ensinar é uma ação viva e de trocas, que está em frequente mudanças, devido às diversidades existentes em cada ano letivo. Isso estimula o crescimento intelectual de todos os envolvidos; na prática, é uma constante adaptação na forma de conduzir o ensino-aprendizagem, usando a flexibilidade conforme a realidade existente em cada época.

Acessibilidade curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos estudantes com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação para que atenda realmente a todos os estudantes. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem:

- o que o aluno deve aprender;
- como e quando aprender;
- que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;
- como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 2003, p. 34).

É importante ver a acessibilidade curricular conforme a realidade do estudante com deficiência, adaptando as condições pertinentes, para que ele tenha acesso às

informações. Não apartando o currículo, mas o adequando as suas reais necessidades como forma de obter os mesmos conhecimentos ministrados aos demais estudantes. Para tal questão, é preciso conhecer e planejar recursos que levem ao acesso de informações pertinentes para seu desenvolvimento como cidadão.

A palavra adaptação, a propósito, tem origem latina “adaptare”, que significa ajustar, ou seja, adaptação é tornar algo acessível, capaz de favorecer uma prática. Na Educação, essa é uma estratégia, geralmente, dirigida aos estudantes com alguma particularidade, para tornar o currículo acessível. Segundo Fonseca (2011), um currículo acessível não significa tarefas descontextualizadas, mas um trabalho próximo da realidade e condições do estudante em questão. Nota-se que a importância deve estar focada em um currículo global, com base no alunado, para que possa transparecer a qualidade no ensinar e no aprender - “articular um currículo para todos não significa igualar condições de ensino, mas torná-las equânimes” (MARIN, BRAUN, 2020, p. 25). Não é necessário retirar conceitos a serem trabalhados, mas sim, incluir a realidade do estudante com deficiência na elaboração de estratégias metodológicas inclusivas.

Ao se falar em currículo, deve-se pensar na formação deste estudante, considerando os saberes já adquiridos, e não somente os conteúdos prescritos para o processo educacional. Afinal, o currículo está ligado inevitavelmente àquilo que somos e no que possivelmente seremos, caminhando em prol de uma identidade. Não há receita pronta do que seguir, é necessário o convívio para se analisar os meios de uma abordagem acessível.

As adaptações curriculares são estratégias para promover maior eficácia educativa, a fim de contribuir, de modo mais coerente, com o sistema de inclusão e com o atual estado dos sistemas educacionais, que são ainda insuficientes para atender os estudantes das escolas regulares, especialmente aqueles com necessidades especiais. As adaptações curriculares se caracterizam pela procura de uma maior flexibilidade e dinamismo do projeto político- pedagógico de cada instituição escolar e da formação de cada educador (VALLE, 2018, p. 83).

As adaptações mencionadas na citação acima se referem à acessibilidade curricular, repensando ferramentas que promovam uma educação próxima aos estudantes, com condições flexíveis, cujos ajustes têm por objetivo o desempenho do estudante que precisa de recursos diferenciados para atingir sua individualidade. Novas práticas precisavam ser reinventadas para alcançarem estudantes que chegam

com uma memória de exclusão social nas escolas. A Arte, desse modo, se insere como um veículo pertinente no trajeto das possibilidades expressivas.

No Brasil, a Arte começou a ser ensinada pelos jesuítas, ainda que informalmente. A Educação Artística galgou degraus limitados, sendo sua aplicabilidade vinculada a um processo pragmático e artesanal. A nomenclatura Educação Artística foi, na verdade, utilizada nos anos 70, passando por mudanças posteriores – como Arte-Educação e, em seguida, Arte, componente curricular. A disciplina foi difundida no Brasil por Herbet Read, filósofo inglês que via a possibilidade criadora através da Arte na Educação e, como a meta, a valorização dos aspectos intelectuais e culturais.

É com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fica estabelecida, finalmente, a obrigatoriedade da Arte na Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). No capítulo II, Art. 26, 2º parágrafo, lê-se que: “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes”. A Arte, sendo assim, é uma disciplina obrigatória do currículo escolar, visando abordar a imaginação, criatividade, histórico-cultural, linguagem expressiva e o conhecimento, numa dialética entre o estudante e o mundo.

A Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2018), por sua vez, menciona a Arte como componente curricular da área de Linguagens. Cita os componentes curriculares que deverão ser trabalhados nas unidades escolares do país: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas. Contudo, destacaremos aqui o componente das Artes Visuais, voltada para os anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental por ser nossa área de atuação.

Quadro 4 - BNCC- Arte, 6º ano ao 9º ano.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
ARTES VISUAIS	CONTEXTOS E PRÁTICAS	<p>(EF69AR01). Pesquisar, apreciar formas distintas das Artes Visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade simbolizar e o repertório imagético.</p> <p>(EF69AR02). Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.</p> <p>(EF69AR03). Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais, gráficas, cenográficas, musicais etc.</p>
	ELEMENTOS DA LINGUAGEM	<p>(EF69AR04). Analisar os elementos constitutivos das Artes Visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.</p>
	MATERIALIDADES	<p>(EF69AR05). Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artísticas (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo,</p>

		fotografia, performance etc.)
	PROCESSOS DE CRIAÇÃO	<p>(EF69AR06). Desenvolver processos de criação em Artes Visuais, com base em temas ou interesses artísticos de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.</p> <p>(EF69AR07). Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.</p>
	SISTEMAS DA LINGUAGEM	<p>(EF69AR08). Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, designer, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das Artes Visuais.</p>

Fonte: Adaptado de BRASIL, 2018, p. 206-207. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

Percebe-se, na Unidade Temática no quadro 4, voltada às Artes Visuais, um diferencial que é destacado por meio da sistematização das experiências e nas diversidades culturais a partir de obras nacionais e internacionais, gerando uma amplitude de vivências artísticas.

As Artes Visuais são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana. As Artes Visuais possibilitam aos estudantes explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas (BRASIL, 2018, p. 195).

Ao utilizar o currículo de Artes, o professor da Sala de Recursos promove possibilidades enriquecedoras para a socialização, diversidade e a inclusão dos

estudantes com deficiência (ou não). “Cabe ao docente a busca (incansável) em dinamizar os programas curriculares para que haja uma autonomia nos processos críticos visuais condizentes com as demandas educacionais da atualidade” (Arcuri, 2019, p. 15). Afinal, a existência de possibilidades no processo artístico viabiliza novas construções, ressignificando o trabalho étnico-formativo para que todos os eus-possíveis se relacionem nessa formulação simbólica, juntamente das Artes.

3.2 O potencial transformador da Arte na escola

Afinal, o que seria Arte? Como a definir? No livro *Uma antedefinição: Arte é o que eu e você chamamos Arte*, Frederico Morais (2018) descreve 801 definições para Arte. Isso nos leva a pensar o quanto é numerosa as atribuições que se pode designar a Arte. É pelas imagens nas cavernas que se entende sobre a existência da humanidade e seus feitos na Pré-História; as civilizações indígenas utilizam pinturas corporais como forma artística para curar doenças, pois “a Arte é um produto da criatividade humana, que, utilizando conhecimentos, ou jeito todo pessoal, transmite uma experiência de vida.” Assim é definida a Arte por Feist (1996, p. 9)

A Arte representa a própria humanidade ao longo dos séculos, sendo a expressão natural de todos os povos. Como fenômeno, como comportamento e resultado da experiência humana, a Arte se mantém constante com o passar do tempo, e está sempre presente em nosso cotidiano (...). Ela é presente quando ainda não se fazia uso da linguagem textual, e, portanto, a arte é atemporal (FERREIRA, 2010, p.12).

A Arte entrelaça novos conhecimentos na vida transformando o ser humano, valorizando habilidades de criar e recriar maneiras de interagir no mundo.

Ao pensar em transformações, deve-se remeter à questão: qual sua importância? Partindo dos prelúdios possíveis, analisando quais meios mais condizentes podem direcionar o entendimento do alunado, remetemo-nos a Vygotsky (2001), que afirma que a Arte é uma ação humana que se conjuga com os efeitos sociais das relações, proporcionando, a quem a aprecia, possibilidades de significados, afetos, ideias e representações.

Essa dimensão humana e humanizadora que a Arte contém toca os sujeitos de modo singular, favorecendo a expressão de suas emoções e sua elaboração em sentimentos, promovendo a reflexão e a configuração de novos significados e sentidos sobre o tema que expressa, constituindo-se,

assim, como a própria significação (SOUZA et al., 2014, p. 33).

Não há como ficar indiferente ao apreciar, ler e interpretar as imagens transportadas pelas Artes, haja vista que elas geram sensações, descobertas e mudanças significativas.

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), as Artes são adequadas para auxiliar na compreensão e na comunicação de conceitos, estimulando todos os sentidos mutuamente, exibindo pontos favoráveis no bem-estar, nas relações sociais e resiliência, pois as pessoas são presenteadas com uma forma de fala que pode ajudar na explanação de fatos que, oralmente, se tem dificuldades para explicar.

Figura 4 - Artista ao lado de uma pintura.



Fonte: National Geographic Brasil, 2023. Foto de David Guttenfelder.

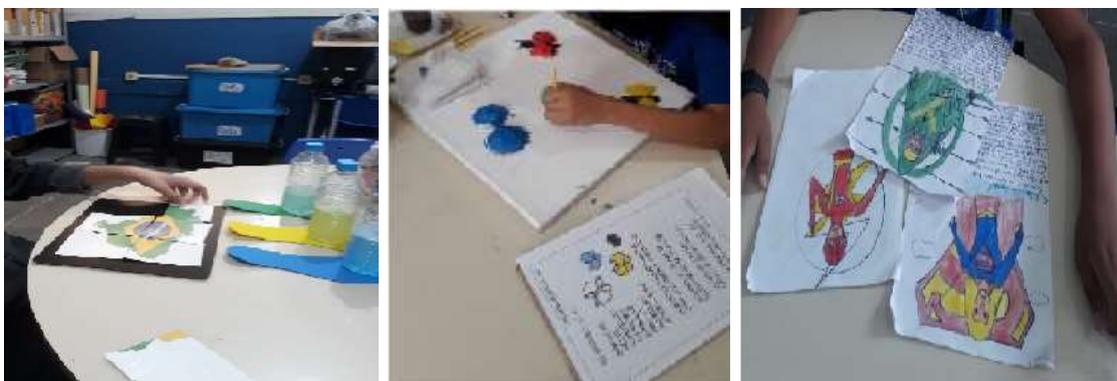
A Arte sempre esteve presente na vida humana, acompanhando a evolução e seus diálogos, esclarecendo significados através de ilustrações e narrando fatos históricos e culturais, auxiliando no desenvolvimento intelectual da sociedade. Essa comunicação imagética traz uma estimulação de vários sentidos para se chegar a uma interpretação.

A imagem de Guttenfelder, figura 4 - em que o ser humano se apresenta na mesma formatação, porém com o interior diferenciado de informações - leva, por exemplo, o observador à via dupla de entendimentos. E a imagem explica como a artista se sente em seu interior, que particularidade possui, que moldura a cerca? A riqueza de informações faz com que o observador confabule vários pensamentos para

chegar a uma conclusão que pode somar com a de outros observadores, os conhecimentos podem se complementar, formulando uma conclusão possível em prol do crescimento intelectual de todos envolvidos.

A Arte favorece pintar o mundo de possibilidades, pois não há limites nem barreiras que impeçam a formulação de novos entendimentos, não existem diferenças excludentes; afinal, cada produção é única, e ser diferente nas elaborações artísticas é natural, mas esse feito não a marginaliza, só torna possível a existência de novos meios de abordagens. A arte nos coloca de pé na mesma condição e produção.

Figura 5 - Aprendendo com a Arte na SRM



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

É possível pensar em Arte como linguagem que favorece a superação da alienação. Há estudantes que, com suas particularidades, não se utilizam de meios comuns como a oralidade para expor suas ideias, ficando “trancados” dentro de si. Ao inserir uma atividade de natureza artística, seja ela uma pintura com lápis de cor ou tinta, ou mesmo um suporte mais tecnológico, dinamiza-se a linguagem e o suporte, o que motiva o estudante a uma nova experimentação com sensações que oportunizam em outra nova forma de ver e perceber. As imagens - figura 5- apresentadas podem exemplificar alguns meios artísticos, trazendo consigo uma operação comunicativa.

Braga (2020), constata que a linguagem verbal é uma das opções de comunicabilidades entre as pessoas, mas que a Arte oportuniza formas sensoriais amplas para esse feito, que exemplifica, afirmando:

Aprender e ensinar as Artes, portanto, possibilita expandir as formas de comunicabilidade para além do verbo, convocando os saberes do corpo à aula. O que é a Língua Brasileira de Sinais (Libras) senão um jogo iminente teatral, performático, de gestos, sons e olhares? (BRAGA, 2020, p. 6).

São inúmeras oportunidades para se dialogar com o mundo, usando da motricidade, gestos abstratos, reconhecendo os cheiros, as cores, enxergando os detalhes vividos ou esperados, formulando tentativas e experimentando situações pertinentes a cada estudante na relação com a Arte.

Constituindo-se como uma importante aliada à inclusão, pois não se trata de um entretenimento, embora o manuseio artístico gere as sensações de diversão e bem-estar, a Arte tem como escopo a beleza de quem a produz, a ampliação da cultura e do conhecimento intelectual. “Tal experiência aponta possibilidades do ensino-aprendizagem das Artes como atividade complementar à educação de crianças com deficiências” (NEVES, 2017, p. 498). Ao apreciarmos uma obra de arte, percebemos um detalhe ou outro que, muitas vezes, não é observado quando estamos diante do lugar retratado, por exemplo. No ensino de Arte, há a motivação de novas percepções de mundo. O contato com a Arte favorece ao estudante não somente a educação visual, mas o cuidado com tudo e todos que o cercam.

Ostrower (2004), descreve como a experiência de realizar um trabalho envolvendo diversas obras de artes com operários que não tinham contato frequente com pinturas, esculturas e demais linguagens artísticas, podem torná-los novos observadores do mundo. O conhecimento que a Arte propicia desperta para tudo que está à sua volta, ampliando sua atenção e reduzindo o número de acidentes – no caso dos operários a que a autora se refere.

Barbosa complementa a história contada por Ostrower quando diz que “ensinar Arte não é mais só fazer atividades artísticas, mas falar sobre Arte, ver Arte, valorizar a imagem como campo de conhecimento, acolher todas as mídias, considerar as diferenças e os contextos” (BARBOSA, 2015, p. 21). A criação artística não é somente uma expressão ou autoexpressão, é a compreensão da diversidade cultural.

Braga (2020), por sua vez, acredita que é uma ação complexa defini-la, até porque, quando definimos, limitamos, já que “definir”, etimologicamente, é dar fim explicativo a alguma coisa e, a Arte, contudo, não pode ser limitada ao processo de construção de saber.

É por isso que dizemos que a Arte é um objeto do conhecimento: pois nós, que fazemos, lemos, vemos e ouvimos arte, ao entrarmos em contato com o fenômeno, vivemos uma experiência estética profunda que nos permite conhecer melhor o mundo e a nós mesmos. Nós somos afetados pela experiência, ela nos forma e nos transforma enquanto sujeitos (BRAGA, 2020, p. 10).

Essa transformação nos remete ao fato de todos sermos “peças únicas”, mesmo que heterogêneos. A heterogeneidade é uma característica comum nas escolas, principalmente em se tratando de estudantes com deficiência. A aprendizagem através de diversas linguagens artísticas ultrapassa os tempos, como bem diz Barbosa (2005):

Para os que trabalham com arte é tão óbvia a importância da arte na vida e, portanto, em qualquer forma de institucionalização da vida, como a escola, que fico tentada a dizer apenas: Se a arte não fosse importante não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo (BARBOSA, 2005, p. 27).

A resistência para o reconhecimento de sua importância faz da Arte polivalente e persistente no exercício do seu potencial. As imagens, em geral, aguçam a curiosidade e cativam a atenção dos indivíduos. Tanto Piaget (1978) quanto Vygotsky (2001) permitem deduzir que os estudantes que vivenciam uma leitura estética desenvolvem-se cognitivamente.

Atualmente, no Brasil, têm surgido inúmeras propostas visando à tão almejada melhoria da qualidade do ensino. Milhões de estudantes vêm sendo beneficiados através de novas abordagens que respeitam a disciplina Arte como conhecimento; conhecimento tão merecedor de espaço na educação formal, quanto as outras disciplinas do currículo; conhecimento que possibilita outras maneiras de relacionamento com o mundo, diferentes daquelas proporcionadas pelas outras disciplinas; enfim, conhecimento construtivo do ser humano, que passa a ocupar um lugar de valor na hierarquia das disciplinas escolares (ROSSI, 2009, p. 131).

Destaca-se a Arte como algo além da prática expressiva, uma concepção de conhecimento contextualizado, em que o professor poderá fundamentar suas propostas de leitura, levando em consideração a flexibilidade que ela oportuniza, para promover a transdisciplinaridade com as demais áreas do conhecimento.

Compreender Arte pode parecer uma ação simples; contudo, não é. Braga (2020) compara a leitura artística com a leitura de um texto convencional da língua portuguesa, por exemplo, elucidando que “aprender a ler as obras é tão fundamental, e esse aprendizado é, para muitos autores, análogo a uma espécie de alfabetização” (Braga, 2020, p. 10). O autor explica que em Arte não há um dicionário para auxiliar nas interpretações, um glossário ou mesmo um alfabeto único, que essa gama de diversidade torna a “leitura artística” uma ação que requer um afinamento perceptivo e intelectual que não pode ser desenvolvido com o processo artístico na escola - “é por isso que pode ser tão divertido ler Arte: porque é como decifrar um enigma sem chave, e cada leitor pode tentar, à sua maneira, abordar aquela obra sob um ponto de

vista totalmente diferente” (BRAGA, 2020, p. 11). O dinamismo existente nas leituras visuais elenca a sensação de prazer, outorgando um ensino-aprendizagem de modo flexível e adaptativo, conforme a necessidade profícua de cada estudante.

O Professor atento às ideias dos estudantes saberá quando e como enriquecer as suas leituras e contribuir para que a leitura estética possa cumprir a função de enriquecimento da vida e não apenas de fornecedora de informações. A leitura estética deve ser um elemento fundamental, essencial, no processo educacional, e que tenha significado para a vida dos estudantes, e não ser apenas mais um exercício escolar (ROSSI, 2009, p. 133).

Urge pensar na praticidade da Arte para estimular o aditamento intelectual, acreditando incrementar uma metodologia dinâmica, capaz de efetuar valores. Tal disciplina vai além dos conhecimentos sistematizados, ela aproxima os estudantes, tornando a inclusão comum em sua prática. O trabalho coletivo é formulado para se construir o conhecimento de modo global, as turmas acabam produzindo juntas saberes com a junção das ações de todos; afinal, para além do bem estético, são priorizados o aprender, a comunicação e a vivência inteligente, tendo como alvo a inclusão escolar.

[...] por meio da arte, a emoção nos liberta dos recalques, nos orienta, nos motiva, dá novas forças e possibilita uma melhor organização do nosso comportamento. Para o autor, as emoções possuem uma tendência a traduzir-se em forma de ação, e a arte faz manifestar à vontade e eleva a essa predisposição à ação. Ele afirma que esses aspectos possibilitam a melhor organização do nosso comportamento, uma vez que promovem a conscientização do que sentimos, possibilitando a reorganização de nossas ações. Sua importância se destaca não apenas pelo aspecto estético, mas pelos afetos que desperta por intermédio da vivência que a arte promove (VYGOTSKY, 2001, p. 22).

Sua forma flexível e de muitas reações não permite julgamentos da perfeição, mas contribui para a transformação da consciência, do respeito, do manejo e da representação diversificada, fazendo com que o aluno com deficiência se sinta mais à vontade para construir e confrontar suas representações.

Ao se verificar o quanto a prática artística pode agregar para a construção de um avanço educativo/inclusivo, sempre se faz necessário refletir que “os valores e as atitudes dos cidadãos diante das estratégias inclusivas são também fatores importantes no processo de transformações da educação” (MARCHESI, 2004, p. 43). Enfim, é preciso considerar as iniciativas legais e fazer valer ações pertinentes para que as escolas sejam inclusivas e que promovam auxílios na transposição de barreiras construídas ao longo da formação estrutural de uma sociedade, visando ao

desenvolvimento pleno dos estudantes e permitindo que cada um possa expor suas opiniões e conhecimentos sem temer julgamentos.

Com a Arte pode-se gerar uma miríade de possibilidades educacionais, tendo como intuito a inclusão dos estudantes com deficiência, sendo imprescindível a participação desses educandos na formulação de novas atitudes e de “comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 142).

O potencial possível de transformações em cada estudante dentro de suas particularidades pode ser perceptível se estes estiverem envolvidos no fazer artístico que vinculam o crescimento intelectual e socioeducativo. Para Silva (2021, p. 22), “o ensino de Arte possui ferramentas que oferecem inúmeros benefícios para o processo educativo de inclusão dentro do ambiente escolar.” Dirimindo questões que distancie os estudantes com deficiência das práxis estudantis, compreendendo a importância do fazer artístico como manifestação da atividade intelectual-criativa do ser humano na interação plena. Ferraz e Fusari (1993, p. 48), nesse sentido, pontuam que a Arte é uma “função indispensável (...) na vida das pessoas”, é uma prática que surpreende quem a vivencia.

4 O PRODUTO EDUCACIONAL - PORTFÓLIO ARTE INCLUSIVA: PINTANDO O MUNDO DE POSSIBILIDADES

O PE elaborado a partir da pesquisa de Dissertação considerou os dados constatados com o Questionário para os docentes da Escola (Artefato 1) e o Projeto Artistas Nacionais (Artefato 2) que apresenta algumas (breves) biografias e obras de artistas com diferentes deficiências.

Como consequência metodológica, o **Portfólio Arte inclusiva: Pintando o mundo de possibilidades** é um material de apoio pedagógico para que docentes de Artes Visuais (e demais interessados) possam contribuir para os estudos e a inclusão de estudantes que frequentam o AEE.

4.1 Contexto do Projeto

A Rede Municipal de Cabo Frio tem recebido estudantes com diferentes deficiências, oriundos de outras localidades, muitas vezes provenientes de matrículas nas SRM da rede. No quadro 5, a seguir, exemplifica os números atendidos de 2018 até 2023.

Quadro 5 - Estudantes, professores e SRM

ESTUDANTES, PROFESSORES ESPECIALISTAS E SRM	
Atendimentos	Quantidades
Ano	2018
SRM	36
CENAPE	00
Estudantes PCDs	533
Professores	25

Atendimentos	Quantidades
Ano	2020
SRM	30
CENAPE	03
Estudantes PCDs	936
Professores	27

Atendimentos	Quantidades
Ano	2021
SRM	25
CENAPE	03
Estudantes PCDs	738
Professores	31

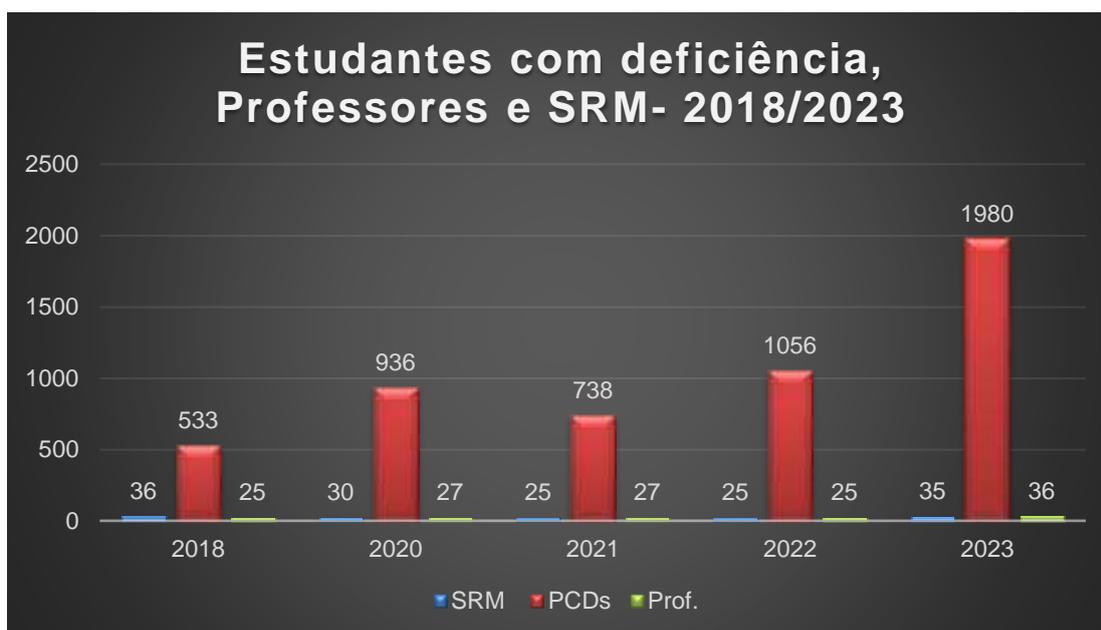
Atendimentos	Quantidades
Ano	2022
SRM	25
CENAPE	02
Estudantes PCDs	1056
Professores	25

Atendimentos	Quantidades
Ano	2023
SRM	35
CENAPE	02
Estudantes PCDs	1980
Professores	36

Fonte: Antigas gerências da Ed. Especial (SEME), 2023.

Para uma visualização mais precisa, o Gráfico 3, abaixo, destaca os números de SRM, professores especialistas e estudantes com deficiência na Rede Municipal de Cabo Frio.

Gráfico 3 - Estudantes com deficiência, Professores e SRM 2018/2023



Fonte: Antigas gerências da Ed. Especial (SEME), 2023.

É notório o aumento dos estudantes com deficiência, o que exige das Secretarias de Educação e das unidades escolares ações que validem a permanência desses estudantes, de modo a obterem êxito no processo de ensino e aprendizado.

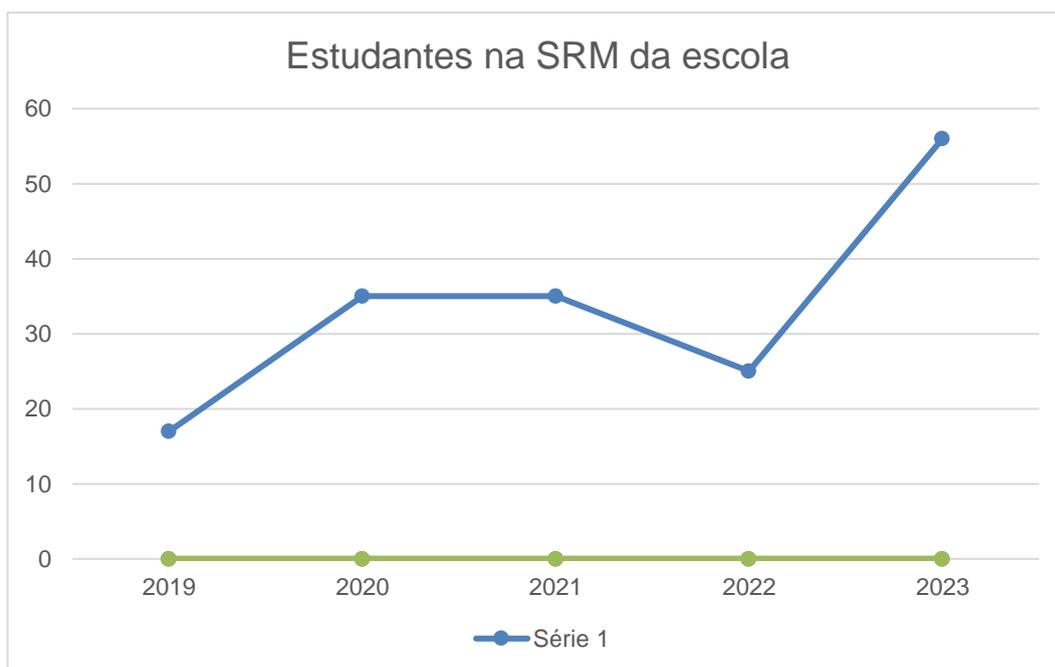
Pensar estratégias para alcançar os estudantes e suas diversidades é, também, atingir o corpo discente atual. As escolas precisam se adaptar a esse crescimento na sociedade, criando meios de socialização, respeitando as diferenças e desmistificando a deficiência como entrave ao desenvolvimento e convívio social (e escolar).

Ter um espaço para assistir os estudantes com deficiência nas escolas, como na SRM com o AEE que contribui para reforçar que os estudantes com deficiência na classe regular podem acompanhar e conviver com os demais estudantes. A importância da vida em grupo foi algo mencionado com frequência por Vygotsky (1896 - 1934) que registrou em seus estudos que o sujeito aprende constantemente nas relações, que não há um desenvolvimento pronto, mas que constantemente estamos em transformações, pois somos sujeitos não somente ativos, mas interativos, e a partir das relações de trocas, os conhecimentos são apreendidos para modificar o comportamento humano interno e, por extensão, na sociedade.

Ao observar o número acrescido a cada ano de estudantes com deficiência sendo matriculados nas escolas da Rede Municipal de Cabo Frio – região em que atuo

- e, por conseguinte, nos atendimentos na SRM, gráfico 4, foi preciso pensar (como justificativa do Produto) algumas estratégias com Arte – de acordo com minha formação e área de interesse - para que todos na unidade escolar buscassem receber e acolher de maneira inclusiva os novos estudantes.

Gráfico 4 - Estudantes na SRM



Fonte: Secretaria da escola, 2023.

Ao observar o gráfico 4, acima, nota-se a grande diferença entre os anos de 2019 e 2023 com relação ao acréscimo de estudantes com deficiência na Escola – sendo 17 estudantes matriculados em 2019 e, em 2023, 56 matriculados. Esses dados mostra-nos a necessidade de se planejar formas para o preparo com qualidade, na recepção acessível e no acolhimento inclusivo.

A Escola Municipal em Cabo Frio aqui mencionada é uma das maiores do primeiro distrito da cidade, ocupando quase todo o quarteirão com sua estrutura física, que funciona com três turnos, Ensino Fundamental II (séries finais) e com a EJA (1ª fase até a 9ª fase), é um Polo no AEE que dispõe de uma SRM que atende também à escola vizinha. Nessa unidade escolar, tive o prazer de ser aluna e, hoje, leciono com professores que estudei anos atrás.

Sua estrutura admite uma biblioteca; um auditório; um laboratório de ciências; uma sala de vídeo; duas quadras, sendo uma coberta com arquibancadas e, outra, ao ar livre; uma sala de Arte; uma sala para professores; uma sala para os funcionários;

uma secretaria; um almoxarifado; uma sala para as cópias de documentações; um refeitório; um estacionamento; um pomar; cinco banheiros e quinze salas regulares. Por estar localizada num bairro de fácil acesso, devido à sua proximidade com o centro da cidade e com todas as linhas de ônibus, recebe estudantes de toda cidade - alguns oriundos de bairros bem longínquos, ou mesmo cidades vizinhas.

Após a constatação do perfil da Escola, foi elaborado um Questionário como forma de mensurar o quanto os demais docentes da comunidade escolar percebem que, com a demanda de estudantes com deficiência, podem dinamizar/atualizar suas práticas pedagógicas também nas disciplinas dos componentes curriculares do ensino fundamental II (série finais) da unidade escolar – campo de atuação. Com cinco perguntas subjetivas, o Questionário foi encaminhado no grupo de *WhatsApp* da escola através de um *link* – é preciso dizer que a identificação dos profissionais que responderam às indagações foi preservada.

Após o Questionário ser respondido pelos professores, obtivemos retorno das dificuldades que mais impedem a inclusão dos estudantes com deficiência na visão desses docentes, como indicado no Quadro 6, abaixo.

Quadro 6 – Algumas respostas do Questionário

Destaque de algumas respostas do Questionário	
01	Qual ou quais são o(s) desafio(s) em elaborar atividades pedagógicas para os estudantes com deficiência?
Professor verde – “Saber exatamente o que adaptar de acordo com a dificuldades do aluno”. Professor amarelo - “Não sei identificar as necessidades de cada transtorno para me tornar útil”.	
Análise dos dados: As respostas dos professores constataam a importância de explorar os processos artísticos em consonância a temas complexos das disciplinas curriculares.	
02	Em que medida é importante identificar anteriormente a deficiência (CID) dos estudantes para a sua prática pedagógica?
Professor azul – “Total importância, pois se torna possível fazer um trabalho educacional mais pontual e assertivo de acordo com a deficiência de cada um “. Professor roxo – “Tenho medo de fazer algo inadequado”.	
Análise dos dados: O destaque remete à falta de orientação do que fazer e como fazer?	
03	Você já experimentou aplicar linguagens e expressões artísticas com recursos imagéticos com os estudantes com deficiência para mediar os programas sistematizados da sua disciplina? Se sim, conte como foram os resultados obtidos?
Professor vermelho - “A utilização de imagens como forma de comunicação com o aluno no ensino da disciplina, costumam render bons resultados”	

Professor lilás – “Sim. O rendimento é muito mais significativo”.	
Análise dos dados: Exemplificando a prática artística como uma forma dinâmica para desenvolver conhecimentos e complementando a linguagem verbal com as Artes Visuais.	
04	Quais as estratégias pedagógicas que você acredita que podem funcionar para a inclusão dos estudantes com deficiência no espaço escolar?
Professor cinza - “Primeiramente o corpo docente precisa entender que o aluno com deficiência é como todos os outros. Não temos, por exemplo, 30 alunos e mais 1 com deficiência, temos 31 alunos. Cada um com sua particularidade e maneira de aprender” Professor laranja- “Com certeza, o desenvolvimento de atividades que trabalhem a criatividade dos estudantes”.	
Análise dos dados: Os professores discorrerem em suas respostas que independente da particularidade de cada estudante, todos juntos formam àquela turma e ressaltam que ainda ocorrem falácias ao mensurar de modo isolada algum estudante. Com estas respostas fica evidente o quanto ainda se faz necessário o esclarecimento da prática inclusiva.	
05	De um modo geral, como o espaço escolar pode difundir práticas de pertencimento para os estudantes com deficiência?
Professor marrom - “Ajudando os demais alunos a entenderem que as deficiências não presumem incapacidade”. Professor rosa - “Com ações pedagógicas que envolvam o espaço escolar de forma mais ampla”	
Análise dos dados: Os docentes apontam o dilema de levar a consciência de entender que cada estudante, tem seu momento particular para se aprimorar para entender os fatos abordados, o que nos remete aos estudos de Vygotsky (1983) que explica que o desenvolvimento dos estudantes com e sem deficiência segue as mesmas Leis, mas com uma organização distinta.	

Fonte: Autora, 2024.

Ao obter as respostas dos professores no Questionário, foi possível analisar pontos comuns citados. A dificuldade em se aproximar dos estudantes com deficiência foi apontada no sentido geral, onde a devolutiva expressa ser uma situação vivenciada no âmbito do espaço escolar por muitos, ou seja, por outros estudantes - além dos funcionários, equipe pedagógica, professores e gestores.

O Questionário foi uma estratégia de amplificar a constatação de que os meios pedagógicos podem facilitar a inclusão dos estudantes com deficiência nessa escola. O Questionário, decerto, foi uma forma de propor aos professores a repensarem suas práticas pedagógicas com os estudantes com deficiência na busca de fortalecer a unidade escolar como um lugar de pertencimento e inclusão.

Com a análise das respostas do Questionário, mesmo que subjetivas, foi possível constatar que o corpo docente ainda carece de habilidades pedagógicas

frente aos estudantes com deficiência – tanto em sala de aula como nos demais espaços da escola. Em relação aos conteúdos programáticos, por exemplo, há a necessidade de alternativas metodológicas que sejam adaptáveis às particularidades dos estudantes. Dessa forma, espera-se que os atendimentos na SRM engajem as práticas positivas de todos os professores envolvidos no processo educacional dos estudantes.

Sendo assim, dando continuidade à pesquisa da Dissertação, surge a necessidade de organizar e catalogar os processos artísticos experimentados pelos estudantes mediados no AEE – como destaca-se a seguir.

4.2 - Projeto Artistas Nacionais

O Produto educacional **Portfólio Arte inclusiva: Pintando o mundo de possibilidades** é uma decorrência pedagógica do **Projeto Artistas Nacionais** que traz o estudo de alguns dos artistas com deficiências que experimentam diferentes técnicas e suportes artísticos para além de suas questões físicas, cognitivas ou sensoriais.

A ideia da criação de um Portfólio se deve oportunamente quando houve o relato de uma estudante atendida na SRM sobre não entender por que são poucos os artistas brasileiros famosos e próximos ‘da vida comum à dela’ e que ‘são poucas as referências femininas nesse ramo’. Tais questionamentos foram levados em consideração para a seleção e organização dos artistas e suas respectivas obras visuais, prioritariamente nacionais, com a intenção de difundir culturas e modos de ver próximos aos estudantes.

Como consequência pedagógica, as abordagens artísticas das obras desencadearam possibilidades expressivas – as releituras. A proposta das atividades do Projeto gira em torno da experiencição plástico visual das obras de arte pré-selecionadas. Os processos de ressignificação desencadeados com as atividades artísticas, possibilitaram aos estudantes diferentes percepções e expressões visuais.

Alguns aspectos importantes foram trabalhados nesse processo, como a memória associativa entre temáticas, lugares, contextos reais e imaginados; assim como a relação do que já era de conhecimento dos estudantes ou mesmo suas descobertas por novos contextos e técnicas de expressão estética. Ostrower (1987),

reforça a Arte como balizadora do percurso artístico:

Entendo a Arte como um caminho maior de conhecimento; é caminho, a um só tempo, de conscientização do indivíduo, pois ao realizar suas potencialidades, ele também realiza sua individualidade e, ainda, do modo mais abrangente, é caminho de crescente humanização da vida. Na mesma visão, partindo do reconhecimento de que potencialidades criativas existem em todos os indivíduos – embora combinando-se em cada pessoa em graus diferentes e em áreas diversas – entendo a realização de tais potencialidades como uma necessidade de vida (OSTROWER, 1987, p. 3).

Dialogando com o pensamento da Ostrower (1998), podemos perceber a potencialidade da comunicação através da Arte, quer dizer, a Arte é capaz de traduzir demais caminhos e possibilidades de humanização da vida. A Arte suscita a configuração de um ser humano criativo e capaz de interferir no mundo com valores sociais que respeitam as diferenças ou, como diz Ostrower, “além de perceber e interpretar conteúdos, também vivenciamos nossas interpretações” (OSTROWER, 1998, p. 72).

Para compor a listagem dos artistas visuais e invisuais mais interessantes para o Projeto, foi necessária uma pesquisa sobre as biografias, os estilos, as relações temáticas das obras com o cotidiano e a experiência cultural dos estudantes, dentre outros. Cada artista selecionado, estabelecia algum tipo de questão relacionada aos estudantes envolvidos no AEE. Para melhor organização, o Quadro 7 traz os nomes dos 14 (quatorze) artistas selecionados para o Projeto. Todos os artistas pesquisados são brasileiros com deficiência, que apresentam obras visuais com temáticas diversificadas enfatizam o quanto desenvolveram-se social, motor e cognitivamente – e que, desse modo, estreitam as afinidades com os estudantes do AEE.

Quadro 7 – Artistas Nacionais

ARTISTAS PESQUISADOS	
Artistas	Diagnóstico/Deficiência
Anita Catarina Malfatti	Motora/ física
Ricardo Ferraz	Física
Daniel Ferreira	Física
Leandro Portella	Física
Lúcio Piantino	Intelectual
Marcelo Cunha	Física
Victor Pesant	Motora/Paralisia Cerebral
Kilma Coutinho	Surda
Virginia Vendramini	Visual/ cegueira
Luciano Alves	Física
Marcos Santos	Motora
Rodrigo Mendes	Física
Gonçalves Borges	Física

Paulo Victor da Silva Gabriel	TEA
-------------------------------	-----

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Alguns dos artistas acima são mais conhecidos do que outros devido à reprodução de suas obras em livros didáticos ou mídias. Abaixo, segue o plano efetuado no **Projeto Artistas Nacionais** com as atividades e seus correspondentes objetivos e metodologia (temáticas e estratégias plástico-visuais). Foram apresentadas várias obras desses artistas para que os estudantes ressignificassem através das releituras, constando no quadro abaixo somente os nomes das obras selecionadas pelos estudantes:

Quadro 8 - Plano para o Projeto

Artistas	Obras	Objetivos	Metodologias
<p>1 Anita Malfatti</p> 	<p>O Farol, 1915. A Boba, 1915-16. A Japonesa, 1924.</p>	<p>Conhecer as obras para propor releituras atualizadas a partir do repertório cultural dos estudantes.</p>	<p>Estudo da biografia da artista e destaque dos aspectos artísticos e estéticos das obras que mais chamaram atenção dos estudantes. Manuseio de materiais como tintas, lápis de cor e pastel seco para a ressignificação das obras como releituras atualizadas.</p>
<p>2 Daniel Ferreira</p> 	<p>Natureza Morta, 2016. Frevo, 2017.</p>	<p>Trabalhar a coordenação motora fina e abordar a cultura local e de outros lugares no Brasil que vivenciam o Frevo.</p>	<p>Estudo da vida e obras do artista através de vídeos e entrevistas. Proposta de releituras com o uso de papel molhado de modo que a coordenação motora fina pudesse ser aplicada e também a confecções de fuxicos ornamentais nas releituras.</p>
<p>3 Leandro Portela</p> 	<p>Preto e branco, 2015. Gruta que chora, 2017. Choro escondido, 2016.</p>	<p>Imaginar formas diferentes de retratar algo que remete às obras do artista. Estimular a criação trabalhando o equilíbrio, a mistura das cores e figura-fundo.</p>	<p>Com uso de telas, régua, recortes de revistas e cores variadas cada estudante criou suas soluções estéticas pertinentes ao equilíbrio visual, as sensações de movimento ou planos</p>

			diferenciados nas composições.
<p>4 Lúcio Piantino</p> 	<p>Minha outra metade²² O grito, 2022. A casa, 2022.</p>	<p>Diferenciar simetria e assimetria; perceber reações químicas ao misturar elementos do dia a dia (pigmentos, leite e detergente); executar pesquisa sobre grafite para a composição de um grafite numérico.</p>	<p>Leitura do artigo “Talento e profissão” (Revista Incluir, nº 32, 2014), para a criação de expressões faciais com foto assimétrica do rosto. A composição teve o uso de diferentes cores a partir do efeito de reações químicas do leite com o detergente. Investigação do grafite para representações numéricas.</p>
<p>5 Marcelo Cunha</p> 	<p>Homens do campo 23 Infância roubada, 2023. Tema Natalino, 2023.</p>	<p>Estimular a percepção e sensibilidade visual a partir das temáticas das obras que destacam a realidade do país, como as queimadas e suas consequências; o trabalho análogo a escravidão infantil; o clima das regiões no país e os meses do ano.</p>	<p>Conversa e releituras sobre as representações climáticas; a importância de cuidado com a natureza (plantio e coleta de folhas para desenhar) e dia a dia da vida humana com calendário.</p>
<p>6 Victor Pesant</p> 	<p>Pés para voar, 2009. O nadador, 2011.</p>	<p>Experimentar a mistura das cores para o efeito de distância e profundidade dos planos. Realizar releituras com registros fotográficos.</p>	<p>Estudo da história e das obras. Conversa sobre a matéria sobre o nadador Gabriel Araújo nos Jogos Paralímpicos, em Paris 2024. Registros fotográficos para práticas de uma vida saudável.</p>
<p>7 Virginia Vendramini</p> 	<p>Magia, 2002. Quadro 49.</p>	<p>Reconhecer formas geométricas no espaço da composição e relacionar as formas com questões ou elementos conhecidos.</p>	<p>Apresentação da breve biografia e obras da artista. Confecção de uma colcha de retalhos com nomes de amigos, pessoas importantes e assinaturas. Construções de mandalas.</p>
<p>8 Luciano Alves</p>	<p>O lago, 2015. Amigo, 2015.</p>	<p>Remeter às lembranças da</p>	<p>Apresentação de logomarcas com</p>

		<p>geografia da cidade há alguns anos e destacar alguns elementos afetivos a partir da relação das cores quentes e frias.</p>	<p>cores quentes e redesenhá-las com cores frias para compreender o impacto visual gerado por cada grupo de cores. Reconstrução de um mapa com vegetações e nomes de alguns bairros.</p>
<p>9 Marcos Santos</p> 	<p>O abraço, 2004. Arara, 2018. Meus filhos, 2017.</p>	<p>Associar as obras do artista a elementos ou ações afetivas cotidianas.</p>	<p>Recorte, colagens e registros escritos acerca das lembranças afetivas dos estudantes. Releitura de novos animais para cédulas de Real.</p>
<p>10 Rodrigo Mendes</p> 	<p>Voltas as aulas, 2020. Capas, 2012.</p>	<p>Diferenciar propaganda de publicidade através do estudo de obras gráficas; experimentar elementos visuais com grafismo e suportes diferenciados, como vídeo narrativo.</p>	<p>Leitura de tópicos do Livro “Artes Visuais na Educação Inclusiva” (2010), de Rodrigo Mendes. Associação de capas de celular para a abordagem de logotipos e criação de um vídeo de propaganda.</p>
<p>11 Gonçalo Borges</p> 	<p>Olhar Latino Americano. 2005 Índia. 2010 Relógio do Flamengo. 2012</p>	<p>Difundir o que é policromia através da observação das obras de Gonçalo Borges a fim de pesquisar sobre a civilização indígena que predominava na região. Conhecer as bandeiras de alguns times de futebol do Estado.</p>	<p>Representação dos olhos com o uso da policromia (com aquarela). Pesquisa do grupo indígena (Tamoyo) predominante na região. Releitura a partir da camiseta do time de futebol.</p>
<p>12 Paulo Victor</p> 	<p>Dor na alma. 2022 Pureza. 2022 O menino do coração azul. 2023</p>	<p>Utilizar as ferramentas tecnológicas para criar um personagem com traços físicos e também da personalidade semelhante ao estudante; estimular a criatividade e refletir sobre os ‘trejeitos’ de cada pessoa.</p>	<p>Com o auxílio de um <i>tablet</i>, a proposta foi a criação de um personagem ou um <i>avatar</i> com características físicas e emocionais, assim como os personagens do artista.</p>
<p>13 Kilma Coutinho</p>	<p>Flores desabrocham, 2015. Mãos dançam, 2015.</p>	<p>Observar a importância da utilização de símbolos e sinais</p>	<p>Representação das sensações sonoras com linhas desenhadas sobre o</p>

		<p>para representar um fato, um grupo ou uma mensagem sobre algo, contribuindo com maneiras que oportunize ao outro desenvolver a leitura imagética e a descoberta das Libras através das pinturas.</p>	<p>papel; utilização da silhueta da mão para práticas comuns em suas atividades da vida diária.</p>
<p>14 Ricardo Ferraz</p> 	<p>Cartum, 026. Cartum, 047.</p>	<p>Elaborar uma charge com uma temática de interesse social.</p>	<p>Observação da história do artista estudado para a elaboração de um desenho que mostre a sensação vivida por pessoas com deficiência na sociedade ou a representação de um tema que esteja ligado de modo essencial à vida.</p>

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Aplicar o **Projeto Artistas Nacionais** através do estudo de artistas com deficiências mostra aos estudantes que eles podem idealizar maneiras diferentes de comunicação e de intervenções visuais. Assim como os artistas visuais estudados mostraram-se criativos, os estudantes também foram levados a se expressar de forma subjetiva através das linguagens artísticas.

A partir do Projeto Artistas Nacionais, as atividades visuais desenvolvidas com os estudantes foram organizadas no formato de um Portfólio. Espera-se que o Produto educacional idealizado estimule as práticas visuais que possam desenvolver os estudantes para se perceberem com potencial para interferir em cada espaço em que estiverem. Para tanto, foram apresentadas obras realizadas por alguns artistas brasileiros que, através de suas composições, demonstram diferentes interpretações estéticas referentes a valores, costumes e lugares. Desse modo, as obras repercutem seu comportamento (social, profissional e pessoal) assim como a (re)leitura que têm do mundo.

4.3 O Portfólio

O Produto educacional **Portfólio Arte inclusiva: Pintando o mundo de possibilidades**, é importante destacar, teve como base metodológica a abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa (2010), que consiste na utilização de 3 aspectos: a compreensão da História da Arte, a produção da composição artística e a apreciação estética. Para a aplicação dessa metodologia, não é necessário seguir uma ordem cronológica da historiografia da arte. Dessa forma, a abordagem dialógica entre os eixos fazer, ler e contextualizar, contribuem para uma educação mais integrada e significativa para o estudante. A metodologia adotada faz alusão a um triângulo - entendendo os eixos das extremidades enquanto livres de percurso pré-definido. De acordo com a autora, o ensino da Arte deve se estruturar nessas ações que, inter-relacionadas, influenciam na aprendizagem.

Os estudantes matriculados na SRM foram selecionados para vivenciar a aplicação do PE. Num total de sete estudantes, sua disponibilidade de horário foi variante assim como a faixa etária que varia entre 11 a 19 anos de idade, porém todos cursam o ensino fundamental II (série finais – do 6º ao 9º ano). Alguns são letrados; outros, estão em processo de alfabetização.

A partir daí, foram realizadas releituras, quer dizer, interpretações estéticas a partir das obras originais, onde os estudantes foram levados a observar os elementos, temáticas, técnicas, estilos, dentre outros, para representar suas próprias composições. A articulação entre passado e presente inspira novos conhecimentos e oportuniza a relação com o cotidiano. Ainda segundo Barbosa, a releitura possibilita “construir uma metalinguagem da imagem. Isto não é falar sobre a pintura, mas falar sobre a pintura num outro discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico e verbal na sua visibilidade primária” (Barbosa, 1993, p.179). A releitura não é cópia da obra observada, mas um diálogo profundo de conhecimentos sobre o artista, sua história e a imagem, propriamente dita.

Como Produto Educacional (PE), no entanto, o **Portfólio**, impresso e digital (*instagram*), foi escolhido por ser um meio de organizar materiais, trabalhos, documentos, dentre outros, de forma a exibir as habilidades, competências e experiências que foram sendo construídas ao longo de um período pré-determinado, exibindo os processos efetuados na compilação de todo o material. Nas palavras de Hernández (1998), Portfólio é como um:

Continente de diferentes classes de documentos, notas pessoais, experiências de aula, trabalhos, aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, entre outros, que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo (HERNÁNDEZ, 1998, p. 100).

As possibilidades de acompanhamento através de observações e construções cooperativas são tópicos importantes na elaboração de um Portfólio, pois este se torna um elemento de autorreflexão, além de registrar e estruturar os caminhos da e para a aprendizagem. Na verdade, o Portfólio vai além de juntar trabalhos ou materiais pedagógicos, ele torna possível identificar questões que ainda necessitam ser mais aplicadas ou questões já dominadas, ressaltando um *feedback* sobre os objetivos traçados pelos docentes para atingir uma compreensão; com o objetivo de analisar os fatos trabalhados.

O Portfólio também está no formato de *Instagram*, com perfil @compartilharte.aee. O espaço virtual, é positivo porque dá continuidade às postagens das experiências que se seguirão a esta pesquisa. O *Instagram* como rede social é de fácil acesso de compartilhamento de fotos, vídeos e demais processos metodológicos. O *instagram*, a propósito, vem se popularizando desde a década de 2010, com a pretensão de divulgar registros cotidianos de maneira instantânea e simples. Enquanto as redes sociais utilizavam uma estrutura de abordagem textual, o *Instagram* passou a ofertar o uso visual, realidade essa apontada por Alvernaz (2022) como um recurso de interfaces que incorpora novos meios para além do minimalismo fotográfico: “são imagens com conteúdos escritos, em sequência ou não, livres com aulas e conteúdos completos, vídeos (micro vídeos e longos), micro aulas com animação e efeitos, antes só possíveis com programações profissionais de edição” (ALVERNAZ, 2022, p. 59). O termo *instagram* surge da fusão “instant” (instantâneo) e “telegrama” (telegrama), inferindo que as imagens falam por si mesmas. O Brasil é o 2º país em número de usuários de *Instagram*, o que pode auxiliar na propagação de modo ágil do estudo desta pesquisa. Um dos pilares digitais mais populares do mundo contemporâneo, o *Instagram*, conta com uma comunicação visual que pode alcançar muitas pessoas, cativando a atenção delas para uma determinada informação, por meio de uma linguagem modal.

O Portfólio Arte inclusiva: Pintando o mundo de possibilidades, vem compartilhar as atividades aplicadas na Sala de Recursos Multifuncionais durante o

AEE com a participação de setes estudantes que estão matriculados nesse espaço escolar.

O Portfólio apresenta-se com atividades aplicadas junto a estudantes com deficiência do Ensino Fundamental II, tendo a abordagem específica para cada estudante de acordo com sua realidade - tendo em vista que “não se trata de dizer que todos pensam igual, ou têm as mesmas habilidades ou o mesmo tipo de inteligência, mas, sim, a mesma capacidade de aprender” (BRAGA, 2020, p. 23). Idealizado com os estudantes dos três turnos de uma Unidade Escolar da Rede Municipal de Ensino de Cabo Frio, a interação com materiais diversificados para a experiencição na Sala de Recursos dinamizou as expressões e conhecimentos.

O Produto educacional **Portfólio Arte inclusiva: Pintando o mundo de possibilidades** tende a ser um recurso que aborde práticas artísticas com estudantes com deficiência, objetivando ser profícuo e capaz de contribuir dentro deste viés. É preciso abordar a realidade dos estudantes nas elaborações das aulas ministradas, esse é um ponto de suma importância, levando-os ao acesso aos conhecimentos, além de pontuar que as produções artísticas podem movimentar a inclusão. “Na dinâmica da sala de aula, os modos de produção plástica dos alunos mobilizam a reorganização metodológica do professor e incentiva a pesquisa” (REILY, 2010, p. 87).

O objetivo fundamental do Produto educacional é depreender sobre as possibilidades artístico pedagógicas com estudantes com deficiência da educação básica para uma educação inclusiva, a começar no espaço da escola.

No decorrer do processo de criação desenvolvido na Sala de Recursos, atentamos para os demais objetivos específicos:

- estudar e conhecer brevemente a biografia de artistas e algumas de suas obras;
- constatar as correspondências entre a cena compositiva e o título original dado pelo artista;
- repensar a temática da obra a fim de atualizá-la de acordo com o repertório cultural dos estudantes;
- entender a relação temporal da obra frente às diversas escolas, movimentos e linguagens estéticas na historiografia da arte;
- conhecer elementos expressivos da linguagem visual;
- interpretar as imagens reproduzidas através de releituras para relacioná-las

aos seus próprios conhecimentos e experiências culturais;

- exercitar a coordenação motora fina e demais expressões;

- relacionar o aprendizado imagético aos demais conhecimentos sistematizados nas aulas na classe regular;

- experimentar materiais diversificados para o seu próprio registro artístico;

- ampliar seu conhecimento ligado às Artes a partir do estudo de artistas prioritariamente nacionais;

- desenvolver a percepção e observação das temáticas de diferentes artistas;

- dialogar coletivamente sobre as obras e suas sensações perceptivas;

- expressar-se criticamente.

Como metodologia, o PE considerou a abordagem triangular (BARBOSA, 2003) tornando possível aos estudantes conhecer brevemente algumas biografias e obras de artistas (prioritariamente nacionais) com diferentes deficiências através de vídeos em projetor multimídia ou textos/imagens apresentados em *Power Point*.

Como etapa subsequente, houve a pesquisa acerca da leitura das composições dos artistas e suas respectivas obras, isto é, através da sintaxe visual da forma das cores, linhas e formas, padrões e texturas, planos, temáticas etc., foi proposto aos estudantes a ressignificação de algumas das obras apresentadas. O uso de materiais diversificados tais como tintas, giz seco e oleoso, recorte e colagem, aquarela, massinha de modelar, uso tecnológico (computador e tablet), lápis 6B, lápis aquarelado, hidrocores e cola coloridas (dentre outros), foram adequados às atividades propostas.

A contextualização e experimentação das ressignificações artísticas confeccionadas pelos estudantes aconteceram dentro de um semestre, sendo possível observar as mudanças e a conclusão das releituras, pois cada atendimento tem uma duração de 50 minutos.

Salientamos como as experiências com as Artes Visuais podem potencializar uma proposta de educação inclusiva a partir do arquivamento/organização das atividades/projetos no formato de Portfólio. Para tanto, a questão da cognição imaginativa torna-se central no processo de formulação de conhecimentos e na criação de novos caminhos comportamentais. Braga (2020, p. 26), aponta o processo de criação como um olhar pleno e contínuo, ciente de que, “ao valorizar o processo de criação, nos permitimos valorizar a diversidade e incluir mais pessoas às práticas artísticas, porque o processo é singular, é o caminho de cada um”. O referido

pesquisador deixa em evidência suas considerações sobre os benefícios da Arte para os estudantes com deficiência, quando diz:

Compreendemos as vantagens das artes para a educação inclusiva, na medida em que, em uma perspectiva contemporânea, o ensino de Artes tem valorizado a produção singular dos alunos, permitindo questionarmos as noções de beleza e de certo e errado, compreendendo os processos avaliativos menos categóricos (BRAGA, 2020, p. 32).

Oportunizar a criação artística aos estudantes com deficiência é o mesmo que levá-los a refletir, analisar e conectar temas e histórias diversificadas, mas fundamentais para sua in-formação. Ostrower (1987) pensa a Arte como uma forma e elemento criativo e libertador do ser humano, em que a cultura é valorizada a medida em que transmite sentidos e significados para os estudantes. E continua a autora: “a percepção delimita o que somos capazes de sentir e compreender, porquanto corresponde a uma ordenação seletiva dos estímulos” (OSTROWER, 1987, p. 13). Por meio dessa estimulação são cogitadas possibilidades de avanços no ensino, principalmente, na relação entre os pares, acreditando numa inclusão mais real entre estudantes com deficiência que constituem a escola.

Outro balizador para o processo artístico pedagógico foram os registros de alguns pesquisadores, tais como Braga (2020); Neves (2017); Orrú (2017); Lourenço (2016); Zillmer (2012); Gitahy, Cavalheiro e Mendes (2010); Ostrower (2004); Vygotsky (2001); Barbosa (2003), que fundamentam sobre a produção e experiência com as Artes.

Reily (2010), assegura que o ensino de Artes Visuais favorece a linguagem, motricidade e o acesso ao conhecimento - ações inerentes para uma vida humanizada. Neves (2017), complementa ao mencionar a expressão artística como uma forma criativa de possibilidades comunicativas, principalmente para estudantes com deficiência, o que permite desconstruir velhas práticas excludentes para dar lugar à transformação de si no acolhimento do outro, repensando a inclusão como atitude cotidiana. Matias (2017), ressalta que a Educação por meio da Arte permite interagir com o meio e tudo que faz parte deste, favorecendo o processo de inclusão. Lany P. da Silva (2019), infere que as atividades com Artes podem fomentar a autonomia e o protagonismo dos alunos com deficiência. Lenildes M. da Silva (2021), elucida que a Arte oportuniza novas formas de aprender e contribui para o desenvolvimento da personalidade, construindo uma identidade para aqueles que se permitem dialogar com as Artes. Já Vygotsky (2022), discorre que a Arte gráfica permite o

desenvolvimento de uma língua especial das linhas, carregada de catarse gráfica particular, levando a uma interpretação ora literal, ora lírica, em que a mesma imagem (obra) pode em momentos distintos gerar um entendimento diferente.

O **Portfólio Arte inclusiva: Pintando o mundo de possibilidades**, não explora as atividades como as únicas possibilidades artístico pedagógicas, mas visa contribuir com os processos fundamentais (e adaptações) para o ensino-aprendizado de estudantes com deficiência.

Figura 6 - “Da depressão à Arte” - Obra de John Bramblitt -



Disponível em: Yellowdogartbar. Foto: Instagram/Reprodução. Acesso: março de 2024.

Trazemos aqui como referência, Bramblitt, que é um artista invisual, produz composições artísticas com teor incomparável. Sua sensibilidade se encarrega de representar como o mundo é percebido. Sílvia Zamboni, ressalta que “o ver não diz respeito somente à questão física (...) pelo olho, o ver tem sentido mais amplo (...) de profundidade” (ZAMBONI, 1998, p. 54). Quando se ultrapassa o limite do olhar, realiza-se o ato de ver o universo e suas múltiplas informações simbólicas. A Arte não representa o visível, a Arte torna visível o que se pensa, imagina e cria.

Pensar na elaboração do **Portfólio Arte inclusiva: Pintando o mundo de possibilidades**, nesse sentido, possibilitou que os estudantes experienciassem

Figura 13 – Nacional e internacional



Figura 14 - Pensamentos



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Na figura 15, a seguir, mostra uma turma regular na Roda de conversa, onde a professora do AEE juntamente com uma estudante com deficiência, realiza um diálogo informativo para responder algumas dúvidas. Cinco turmas regulares do 6º ao 9º ano, participaram dessas intervenções. Favorecendo um ambiente de trocas e de ensino aprendizagem, a classe considera ser de fundamental importância a inclusão de todos os estudantes a partir de práticas artísticas de valorização do EU.

Figura 15 – Roda de conversa



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

O PE, sendo assim, é idealizado a partir da proximidade dos estudantes com alguns artistas, inclusive já conhecidos, também com diferentes deficiências. O estudo voltado à historiografia da arte possibilitou a experimentação com diferentes linguagens estéticas e suportes expressivos de modo que o autoconhecimento e a criticidade cultural fossem incentivados. O entendimento da diversidade das temáticas das obras estudadas favoreceu as trocas culturais e levantou abordagens críticas entre os estudantes. A experimentação coletiva destacou as subjetividades que autenticaram a relação de pertencimento com a escola. Outro fator que se somou foi a oportunidade interdisciplinar com demais áreas do conhecimento que respaldou a importância dada a experiência inclusiva.

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa foi desenvolvida a fim de contribuir, de alguma forma, com a concepção de que a Arte possibilita a construção de novos conhecimentos - a começar na escola. Com os estudos, acredita-se que as Artes Visuais favoreçam a ampliação de conhecimentos relacionados também a vida social dos estudantes com deficiência. Para tanto, como se viu, buscou-se respaldo em autores que se dedicaram nas testagens e nos estudos com foco no ensino-aprendizado da inclusão com Arte.

A Arte, nesse contexto, é conduzida como uma prática do fazer pensar, pois seu manejo pedagógico conduz os estudantes com deficiência à investigação, ao desenvolvimento intelectual e à produção criadora, despertando autonomia e autoconfiança.

Com as atividades desenvolvidas, foi possível constatar que a Arte propicia a fluidez da imaginação em consonância a experimentação, a criação de saberes, a cognição imaginativa etc., em diálogo com as imagens cotidianas. A Arte é uma área do conhecimento que tem o foco no sujeito envolvido no processo de aprendizagem, e não na sua deficiência, oportunizando formas dinâmicas e adaptáveis as reais demandas físicas e emocionais dos estudantes.

O destaque às linguagens artísticas na Sala de Recursos como novas possibilidades expressivas no ensino curricular, oportunizou novas maneiras de olhar as potencialidades e habilidades dos estudantes de modo que o processo de pertencimento e inclusão no espaço de escola fosse uma decorrência educacional.

As reflexões pedagógicas decorrentes da pesquisa foram extremamente relacionadas aos aspectos sociais e culturais dos estudantes. Com o **Projeto Artistas Nacionais**, a inclusão foi ampliada com as referências biográficas de artistas visuais e invisuais contemporâneos que conversam no campo estético com demais artistas e obras de arte conhecidas do senso comum. A compreensão estética e cultural da Arte na escola, nesse sentido, potencializa o senso crítico e a criatividade, resultando na conquista de saberes transformadores no cotidiano dos estudantes com deficiência.

Alguns dos aportes teóricos, para citar alguns, foram fundamentais na pesquisa, tais como Vygotsky (2001), que aborda a intervenção do meio e a necessidade de o sujeito ser estimulado a aprender, mediado pela linguagem - e que também descreve que o desenvolvimento mental é efetuado através de uma

adequação, ou seja, quando se busca adaptar a atividade conforme a realidade do estudante, possibilitando o desenvolvimento para o ensino aprendizagem; Ostrower (2004), por sua vez, discursa sobre a Arte como um privilégio humano, quer dizer, de natureza criativa - parte-se do princípio de que todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, construindo valores para a vida; Já Barbosa (2015), intensifica a importância de ler, contextualizar e experimentar a Arte na escola através da Abordagem triangular, processo este desenvolvido com o Projeto de Arte que deu origem ao Produto Portfólio; Mantoan (2015), referencia a primazia da inclusão dos sujeitos/estudantes na sociedade, pois somos todos diferentes, almejando uma justiça igualitária. No decorrer da narrativa dos capítulos da pesquisa, dialogamos com os aportes teóricos sobre a importância de se planejar ações para incluir os estudantes com deficiência, independentemente de sua condição, física, mental ou sensorial, deixando implícita a necessidade de revisão de condutas aos que não cumprirem os direitos a eles determinados.

A LBI (2015) também foi estudada, é preciso lembrar, pois contribuiu para enfatizar o quanto o respeito com os estudantes com deficiência é primordial no campo da escola, em especial. A Lei menciona o direito à Educação e a acessibilidade dos sujeitos com deficiência em todos os espaços na sociedade, certificando-os, legalmente, da capacidade de exercer seus direitos como qualquer cidadão.

Através do Questionário aplicado aos professores, foi possível constatar que mudanças no cenário educacional estão ocorrendo paulatinamente. O olhar humanizado para as diferentes questões existentes na sociedade coloca a escola como um espaço essencial para a efetivação da prática inclusiva, vislumbrando transpor seus muros de modo a espalhar-se por todos os demais espaços sociais. No entanto, a partir das questões do Questionário respondido pelos docentes, os dados obtidos apontaram a escassez de recursos e habilidades pedagógicas para ações positivas com os estudantes matriculados no AEE.

De modo geral, com os dados analisados do Questionário, foram percebidas mudanças atitudinais tanto do corpo docente quanto dos demais estudantes na unidade escolar. Durante os conselhos de classes do 1º trimestre, por exemplo, antes da aplicação do Questionário, “eram os estudantes do AEE” – como bem dizia a comunidade escolar. Após o Questionário, ouviu-se “o João da turma 700”; “a Maria da turma 900”. Sem dúvidas, o empoderando dos estudantes com deficiência logo foi percebido a partir do momento em que seus nomes foram lembrados em

concomitância às suas turmas regulares.

Observar os estudantes conversando com seus colegas no recreio e o cuidado dos inspetores ao tocar o sinal mais rápido, por exemplo, evitando gerar desconfortos nos estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) com o som agudo da campainha, foi muito significativo. Outro dado foi quando a gestão buscou materiais pedagógicos pertinentes para oportunizar a construção do ensino, de modo geral.

O objetivo fundamental do Questionário, portanto, foi tornar possível aos professores das Salas Regulares a compartilhar suas condutas educacionais para o processo de inclusão dos estudantes com deficiência e contribuir para a construção do PE.

Acreditando na contribuição das Artes no processo do ensino, da aprendizagem e da inclusão, foi elaborado o **Portfólio Arte inclusiva: Pintando o mundo de possibilidades** como Produto Educacional. O material de apoio pedagógico para docentes, apresenta algumas obras de artistas com deficiências que foram ressignificadas através de releituras criadas pelos estudantes durante o AEE. Através das apropriações artísticas, os estudantes experienciaram linguagens e suportes diferenciados e que contribuíram para o desenvolvimento intelectual, social e interpessoal na Sala de Recursos. Com as Atividades realizadas, percebeu-se que não há uma estratégia metodológica pronta e única para o ensino com estudantes com deficiência, mas que é preciso conhecer suas demandas para, conjuntamente, planejar métodos que mais se aproximem de sua realidade e que façam sentido para o processo de inclusão social. A Arte, sem dúvidas, é uma ferramenta de intervenção pedagógica fundamental para a repercussão de mecanismos articulados com as reais necessidades das escolas frente a inclusão de estudantes com deficiência.

Reunir Inclusão e Arte como um só propósito, é tangenciar a recorrência, muitas vezes, de escolhas pedagógicas padronizadas e/ou estereotipadas. O propósito da Arte na escola não está atribuído, isoladamente, à educação estética somente, mas sim, à expressão e comunicação que deve ser motivada e experienciada por cada (único) estudante.

Considerar as Artes Visuais como um campo de conhecimento na escola, mesmo que incipiente na Sala de Recursos, vem contribuir para o desenvolvimento da comunicação e expressão dos estudantes com deficiências diversificadas, sejam elas físicas, motoras, visuais, auditivas, intelectuais ou transtorno do espectro autista. Nesse sentido, a Sala de Recursos Multifuncionais amplifica as ações

interdisciplinares no espaço da escola com vistas às equiparidades dos estudantes da educação básica.

REFERÊNCIAS

- ALVERNAZ, Aline. *Formação continuada online de professores de educação física para a inclusão: forjando uma pedagogia descapacitista*. UFRRJ. Tese (Doutorado). Seropédica; Nova Iguaçu, 2022. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/6762> Acesso em 23 de mar.24.
- ANDRADE, Paula Costa et al. (Org.). *A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem: intervenções em contextos educativos diversos*. Vera Lucia Trevisan de Souza, Ana Paula Petroni, Paula Costa de Andrada (organizadoras). São Paulo: Edições Loyola, 2016.
- ARCURI, Christiane de Faria Pereira. *Ensino de artes e currículo: derivações na educação básica*. revista de ensino em artes, moda e design. Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil. Vol. 3, número 3, 2019. Disponível em: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/255/2552693005/index.html> Acesso em: 30 mai.24
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje expectativas futuras. In: *Estudos avançados*. Banco de textos do Projeto Arte na Escola nº 006, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/yvtmjR7MGvYKjPDGPqgBv6J> Acesso em 18 set. 24.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte. C/Arte, 1998. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br> Acesso em: 31 de ago.24.
- BARBOSA, Ana Mae et al. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*. 6ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda (org.). *Abordagem triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*. 1. Ed São Paulo: Cortez, 2015.
- BELARMINO, Joana. *Associativismo e política: a luta dos grupos estigmatizados pela cidadania plena*. João Pessoa: Ideia. 1997.
- BIANCHETTI, Lucídio e FREIRE, Ida Mara (orgs.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. 6ª ed. Campinas: Papirus. 1998.
- BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1991.
- BRAGA, Pedro. *Diversidade, inclusão e arte*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2020. (Série Universitária).
- BRASIL- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares*

Nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. *Estratégias e orientações sobre artes* – respondendo com arte às necessidades especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 15 de mar. 23.

BRASIL. *Saberes e práticas da Inclusão* – Estratégias para a Educação de estudantes com necessidades Educacionais especiais. SEESP/MEC. Organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2003. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em 25 set. 23.

BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração das Pessoas Portadora de Deficiência. Brasília, setembro de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 Acesso em 31 mar. 23.

BRASIL. *Censo 2008* – Dados preliminares apontam quase 53 milhões de matrículas em toda a educação básica. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/censo-2008--dados-preliminares-apontam-quase-53-milhoes-de-matriculas-em-toda-a-educacao-ba>. Acesso em 14 mai. 23.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 30 de jan. 23.

BRASIL. *Lei nº 13.146, 6 de julho de 2015*. Dispõe sobre a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei113146.htm. Acesso em: 31 de mai. 23.

BRASIL. Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. *Plano Nacional de Educação* (2001/2011). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 6 de mar. 23

BRASIL. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação* (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL no 8.035 / 2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 106 p. (Série ação parlamentar; n. 436). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192. Acesso em: 06 de mar. 23.

BRASIL. *Diretrizes Operacional para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p.17. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 01 de fev. 23.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em 7 de ago. 23.

BRASIL. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Edilene Aparecida Ropoli [et.al], -Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará, 2010.

BUORO, Anamélia Bueno. *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

CHERNICHARO, Isis de Moraes. SILVA, Fernanda Duarte. FERREIRA, Márcia de Assunção. *Caracterização do termo humanização na assistência por profissionais de enfermagem*. Escola Anna Nery Revista de Enfermagem 18(1) Jan- Mar. Universidade Federal de Janeiro (UFRJ), 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1414-8145.20140023> Acesso: 15 de ago. 24

CORRÊA, A.D.; NUNES, A. L. R. (Org). *O ensino das Artes Visuais: uma abordagem simbólico-cultural*. Santa Maria: 1º Ed. UFSM, 2006.

COSTA, Dóris Anita Freire. *Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial*. Rev. psicopedag. São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 out. 2023.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. Tradução Vera Ribeiro – São Paulo: Martins Fontes, 2010. – (Coleção Todas as Artes).

EFLAND, Arthur D. *Arte e cognição: interagindo as artes visuais no currículo*. Nova York: Teachers College e National Art Education Association, 2002.

EFLAND, Arthur D. *Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno*. In GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae. (Orgs.) *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FEIST, Hildegard. *Pequena viagem pelo mundo da arte*. São Paulo: Moderna, 1996.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. FUSARI, Maria F. de Resende e. *Metodologia do ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. FUSARI, Maria F. de Resende e. *Arte na educação escolar*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010

FERREIA, Vandir da Silva. OLIVEIRA, Lilia Novais. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Revista Reviva, ano – 4, PRODIDE. 2007.

FIGUEIRA, Emílio. *O que é educação Inclusiva*. São Paulo: brasiliense, 2011.

FONSECA, João José Saraiva. *Metodologia da Pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012->

[1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf](#) Acesso em: 10 de mar. 2023.

FONSECA, Kátia de Abreu. *Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de Pesquisa colaborativa na formação de Professores*. 2011. 123 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2011. Disponível em <http://hdl.handle.net/11449/97506>. Acesso em: 12 de abr. 23.

FONSECA, Vitor da. *Desenvolvimento intelectual e Processo de Ensino-Aprendizagem: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

FREIRE, Paulo. *A Importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRA, Aurora. *Arte, escola e inclusão: atividades para trabalhar com diferentes grupos*. São Paulo: Vozes. 2010.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de Pesquisa*. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GITAHY, Ana Maria; CAVALHERO, José; MENDES, Rodrigo Hübner. *Artes Visuais na educação inclusiva: metodologias e práticas do Instituto Rodrigo Mendes*. São Paulo: Petrópolis, 2010.

GOODSON, Ivor F. *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*. (H.C. Calado, Trad. M. I. Petrucci-Rosa, e J. P. de Queiroz, Ver. Trad.). Editora da Unicamp. 2019. Disponível em; [https://issuu.com/editoraunicamp/docs/20pp - curr_iculo_narrativa](https://issuu.com/editoraunicamp/docs/20pp_-_curr_iculo_narrativa) Acesso em: 28 de dez. 2023.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. *Escola Amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto*. In: A. M. Martinez. *Psicologia Escolar e Compromisso Social*, pp. 17-29. São Paulo: Alínea, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed. 1998.

KIRK, Samuel A.; GALLAGHER, James J. *Educação da criança excepcional*. São Paulo; Martin Fontes. 1987.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo, SP: Atlas 2003.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOURENÇO, Kátia Regina Conrad (organizadora). *Arte e inclusão: explorando desafios, tecendo sucessos/ Kátia Regina Conrad Lourenço et al.* Joinville, SC: s.c.p., 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar - O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos.* ARANTES, Valério Amorim (Organizadora). – 7ª Ed. – São Paulo: Summus, 2022.

MACHADO, Maria Leticia Cautela de Almeida; SENNA, Luiz Antonio Gomes. *As Políticas Públicas inclusivas e o sujeito do fracasso escolar.* Revista Aleph. n. 18, p. 45-58, 2012. Disponível em: <https://periódicos.uff.br/revistaleph/article/view/39004/os22443>. Acesso em: 27 mai. 2023.

MARCHESI, Álvaro. *A prática das escolas inclusivas.* In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais.* Vol. 3. Artmed, UFRGS: 2004.

MARIN, Márcia, BRAUN, Patrícia. *Currículo e diferenciação pedagógica – uma prática de exclusão?* Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 10, p. 1-27, 2020. Disponível https://www.researchgate.net/publication/338333426_Curriculo_e_diferenciacao_pedagogica_-_uma_pratica_de_exclusao Acesso em: 22 mai. De 24.

MARQUES, Priscila. *Liev S. Vygotsky: escritos sobre arte.* Organização, tradução e notas de Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2022.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. *História da Educação de pessoas com deficiência: Da antiguidade ao início do século XXI.* Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

MARTINEZ, Albertina Mitjás. *Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo.* In: A. M. Martins. *Psicologia Escolar e Compromisso Social*, pp. 95-114. São Paulo: Alínea, 2005.

MATIAS, Janielly Fernandes. *A arte como elemento facilitador no contexto da educação inclusiva.* João Pessoa: UFPB, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Carla%20Vanessa/Desktop/UERJ/Pesquisa%20para%20disserta%C3%A3%C3%A3o%20-%20AEE/Janielly%20fernandes%20Matias.pdf> Acesso em: 22 de mar.2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.* Revista Brasileira de Educação. V. 11 n.33 set/dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002> Acesso em: 03 mai. 2023.

MENEZES, Ellen Oliveira de; MOCELIN, Márcia Regina. *Educação no Século XXI: Gestão, Inclusão Educacional*. Vol. 49. Belo Horizonte: Poisson, 2019.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAIS, Frederico. *Uma antedefinição: Arte é o que eu e você chamamos Arte*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.

NASCIMENTO, Francisco Paulo. SOUSA, Flávio Luís Leite. *Metodologia da Pesquisa científica: Teoria e prática*. Editora: thesaurus. 2015.

NEVES, Libéria Rodrigues. *Contribuições da Arte ao Atendimento Educacional Especializado e à Inclusão Escolar*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 23, n.4, p.489-504, out. /dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000400489&lng=en&tlng=en. Acesso em: 29 nov. 2023.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. ICASATTI, Albert Vinicius. BRUNO, Marilda Morais Garcia. *Educação inclusiva enquanto um direito humano*. Inc. Soc. Brasília, DF.v.11 n.1, p.21-34, jul. /dez. 2017. Disponível: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4076> Acesso em: 02 jun. 24.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH*. Assembleia Geral da ONU. (resolução 217 A III). Paris. 1948. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf> . Acesso em 06 jun. 23.

ONU. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. 2006. Disponível em: https://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/comentarios_a_convencao_sobre_os_direitos_das_pessoas_com-deficiencia.pdf Acesso: 22 de mar. 24

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

OSTROWER, Fayga. *A sensibilidade do intelecto: visões paralelas do espaço e tempo na arte e na ciência, a beleza essencial*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

OSTROWER, Fayga. *Universos da Arte*. 33. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

PAIN, Sara; JARREAU, Gladys. *Teoria e técnica de arte-terapia: a compreensão do sujeito*. Trad. Rosana Severino Di Leone. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PATTO, Maria Helena. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz. 1996

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Cognição Imaginativa*. Pós; Belo Horizonte, v. 3, p.96 –

104, novembro, 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15640/12515>

Acesso em 13 de maio 2024.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

PESSOTTI, Isaías. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T.A. Queiroz; Edusp. 1984.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PILLAR, Analice Dutra (org.). *A Educação do Olhar no Ensino das Artes*. Porto Alegre, Mediação, 1999.

PIZZIMENT, Cris. Poema: *Sou feita de retalhos*. 2013. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/aniversario-de-cora-coralina-e-festa-da-arte/> Acessado em: 15 de ago. 24.

RAMOS, Rossana. *Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva*. 3.ed. – São Paulo: Summus, 2016.

READ, Herbert. *A Redenção do robô*. Meu encontro com a educação através de arte. São Paulo: Summus. 1986.

REILY, Lúcia. *O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão*. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000100007> Acesso em: 22 de mar. 24.

RICHTER, I. M. *Educação Intercultural e Educação para Todos: dois conceitos que se complementam*. In: *Trajetória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: Anais do XV Confaeb/ Ribeiro, J.M.B. Org. Brasília: Ministério da Educação, 2009.*

ROSSI, Maria H. Wagner. *Imagens que falam: Leitura da Arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2009. (4. Ed. Ver. E atual.)

SANTIAGO, M. C. do A.C.B. *A arte como forma de construção do olhar do Professor na educação*. In: PILLOTO, Silvia Sell Duarte. (Org.). *Linguagens da arte na infância*. Santa Catarina: Joinville, 2007. p. 188-197.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. *O problema epistemológico da educação formal: a educação inclusiva*. In: SENNA, Leticia Almeida Gomes. (Org.). *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: Ibpex; 2007, p. 149-169. <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=FVimvVB0D9IC&oi=fnd&pg=PR6&ots=OgoID7hMmv&sig=NYjMoshucElbHnVeqv7fE8AiEFk#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 06 abr. 23.

SILVA, Luiza Guacira dos Santos. *Educação inclusiva: prática pedagógica para uma escola sem exclusões*. 1ª ed. – São Paulo: Paulinas, 2014.

SILVA, Lany Pereira da. *O uso da arte na Educação inclusiva*. 2019.
<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/10528/1/lanypereiradasilva.pdf> Acesso em: 22 de mai. 2023.

SILVA, Lenildes Maryins da. *Arte-Educação como instrumento de inclusão*. 2021.
https://repositorio.ufrpe.br/bitstream/123456789/3582/1/tcc_lenildesmartinsdasilva.pdf Acesso em: 22 de mar. 2024.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. *Educação, valores e formação de professores: contribuições da psicologia escolar*. São Paulo: Alínea, 2009.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. *Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e de aprendizagem*. In: Souza, V. L. T.; Petroni, A. P. e Andrada, P. C. (Orgs.). *A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e de aprendizagem*, pp. 11-28. São Paulo: Loyola, 2016.

SOUZA, Diego Tavares de. *História da Educação das Pessoas com Deficiência: Aspectos históricos e políticos*. IV CINTEDI- Edição Digital – ISSN: 2359-2915. – 10,11 e 12 de novembro de 2021. Disponível em:
https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2021/TRABALHO_EV156_MD1_SA6_ID563_12092021102205.pdf. Acesso em 18 dez. 23.

SWIFT, K. Financial succes and the good life: What have we learned from empirical studies in Psychology? *Journal of Business Ethics*. V 75, p. 191-199, 2007.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990, 8p. Disponível em:
<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 06 jun. 23.

UNESCO. *Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca (Espanha), junho de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em 06 jun. 23.

VALLE, Bertha de Borja. [et al.]. *Fundamentos teóricos e metodológicos da educação especial e inclusiva*. 3. Ed. Curitiba [PR]: IESDE Brasil, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Psicologia da Arte*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. et al. (Org.). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores/L.S. Vygotsky; organizadores Michael Cole...[et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche*. – 7ª. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal*. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 4, pp. 861-870. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>

Acesso em 18 jul. 23.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Obras Completas – *Tomo Cinco*: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019. 488p.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAMBONI, Sílvio. *A pesquisa em Arte: Paralelo entre Arte e Ciência*. Campinas, Autoras Autores Associados, 1998.

ZILLMER, Patricia Jovane. DUBOIS, Rejane Caspani. *A arte na inclusão de jovens com transtornos globais de desenvolvimento*. Porto Alegre: Mediação, 2012. 192 p.

APÊNDICE A - Questionário

Quadro 9 - Questionário para os docentes

←				
				
1- Qual ou quais são o(s) desafio(s) em elaborar atividades pedagógicas para os estudantes com deficiência?	2- Em que medida é importante identificar anteriormente a deficiência (CID) dos estudantes para a sua prática pedagógica?	3- Você já experimentou aplicar linguagens e expressões artísticas com recursos imagéticos com os estudantes com deficiência para mediar os programas sistematizados da sua disciplina? Se sim, conte como foram os resultados obtidos?	4- Quais as estratégias pedagógicas que você acredita que podem funcionar para a inclusão dos estudantes com deficiência no espaço escolar?	5- De um modo geral, como o espaço escolar pode difundir práticas de pertencimento para os estudantes com deficiência?

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA O RESPONSÁVEL LEGAL DE PARTICIPANTE MENOR DE 18 ANOS)**

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulado **A Arte e as contribuições para o desenvolvimento de estudantes com deficiência no contexto escolar**, conduzida por Carla Vanessa Lima de Almeida. Este estudo tem por objetivo alcançar um desenvolvimento intelectual dos estudantes com diferentes deficiências, durante a experimentação de releituras de obras de Artes Visuais, oportunizando uma maneira de ler e interpretar o mundo e expor o que pensa sobre o mesmo, buscando desenvolver a cognição e a inclusão.

Ele/Ela foi selecionado (a) por estar matriculado no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Sala de Recursos Multifuncionais, da E. M. Pref^o. Edilson Duarte. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele/ela poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

O risco existente é mínimo, pois os estudantes estarão recebendo os atendimentos, onde o diferencial será conhecer artistas com diferentes deficiências para serem referenciados, através dos estudos aplicados, onde o uso de criatividade, leitura e comunicação imagética serão utilizadas, onde o aluno poderá encontrar dificuldades para realizar a proposta, contudo, se necessário for, reformularei a atividade para que o estudante possa se sentir melhor durante o atendimento, visando o bem estar de todos envolvidos na proposta.

A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes, pois todo material será disponibilizados pela pesquisadora durante os atendimentos.

A participação nesta pesquisa consistirá em estudos sobre artistas com diferentes deficiências, onde as biografias, estilos artísticos e obras serão apresentadas para que através destas, possamos desenvolver releituras buscando ampliar conhecimentos através de contextualização com as aulas da sala regulares e a interpretação das imagens, levando a uma comunicação e socialização com o mundo e os demais alunos. Esses atendimentos acontecerão no Atendimento Educacional Especializado (AEE) por cerca de duas semanas estimadas, onde somente os estudantes e a professora/pesquisadora do AEE estarão presentes.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

Na divulgação dos resultados será necessário utilizar imagem em foto das produções feitas pelos estudantes. Você precisa concordar com esse procedimento.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Caso você autorize o menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os

telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Caso você se sinta prejudicado, o parágrafo IV.3, os itens (g) e (h) da Resolução 466/12 garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): "g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes"; e "h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa." Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: "VI ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa".

Contatos do pesquisador responsável: Carla Vanessa Lima de Almeida, professora do AEE na Escola Municipal Profº. Edilson Duarte em Cabo Frio- RJ, e-mail: carla7vanessa@gmail.com , telefones (22) 997711696 ou 998177034.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o(a) pesquisadora(a) responsável, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP UERJ, localizado a Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP UERJ é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa e autorizo sua participação.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Nome do participante menor: _____

Nome do(a) Responsável: _____

Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MENOR

(Obrigatório para menores de 12 a 18 anos)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulado **A Arte e as contribuições para o desenvolvimento de estudantes com deficiência no contexto escolar**, conduzida por Carla Vanessa Lima de Almeida. Este estudo tem por objetivo ampliar conhecimentos de maneira mais dinâmica com o uso das Artes Visuais.

Você foi selecionado (a) por estar matriculado no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que ocorrem dentro da Sala de Recursos Multifuncionais. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

O risco existente é mínimo, teremos atividades artística e teremos que utilizar da criatividade para que desta forma, possa ampliar os saberes já existente, caso não se identifique com o exercício proposto, reformularei a atividade conforme a necessidade no momento.

Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em realizar estudos sobre artistas com diferentes deficiências e suas obras, para que os estudantes possam interpretá-las e contextualizar com outros saberes.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

Na divulgação dos resultados será necessário utilizar imagens em fotos das atividades sendo realizadas e concluídas. Você precisa concordar com esse procedimento.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Caso você se sinta prejudicado, o parágrafo IV.3, os itens (g) e (h) da Resolução 466/12 garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): "g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes"; e "h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa." Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: "VI ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa".

Contatos do pesquisador responsável: Carla Vanessa Lima de Almeida, professora do AEE na Escola Municipal prof. Edilson Duarte em Cabo Frio- RJ, e-mail: carla7vanessa@gmail.com , telefones (22) 997711696 ou 998177034.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o(a) pesquisadora(a) responsável, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP UERJ, localizado a Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP UERJ é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante menor: _____

Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (participante)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulado **A Arte e as contribuições para o desenvolvimento de estudantes com deficiência no contexto escolar**, conduzida por **Carla Vanessa Lima de Almeida**. Este estudo tem por objetivo alcançar um desenvolvimento intelectual dos estudantes com diferentes deficiências, durante a experimentação de releituras de obras de Artes Visuais, oportunizando uma maneira de ler e interpretar o mundo e expor o que pensa sobre o mesmo, buscando desenvolver a cognição e a inclusão.

Você foi selecionado (a) por fazer parte do corpo docente desta unidade escolar. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

O risco existente na participação desta pesquisa é mínimo, pois poderá ocorrer perguntas que você não se sinta a vontade para responder, por questões pessoais, porém não será necessário a identificação dos professores nas respostas, onde não terei consciência nem outra pessoa das respostas de cada participante.

Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário com 5 (cinco), perguntas sobre a prática pedagógica com os estudantes com deficiência nas relações sociais e intelectuais nas classes regulares de ensino. Após as respostas será feito um trabalho teórico e prático com os estudantes no Atendimento Educacional Especializado, para buscar sanar barreiras mencionadas como respostas no questionário, visando somar novos conhecimentos e atitudes para o crescimento escolar

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Caso você se sinta prejudicado, o parágrafo IV.3, os itens (g) e (h) da Resolução 466/12 garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): "g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes"; e "h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa." Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: "VI ser indenizado

pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa”.

Contatos do pesquisador responsável: Carla Vanessa Lima de Almeida, professora do AEE na Escola Municipal Profº. Edilson Duarte em Cabo Frio- RJ, e-mail: carla7vanessa@gmail.com , telefones (22) 997711696 ou 998177034.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o(a) pesquisadora(a) responsável, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP UERJ, localizado a Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP UERJ é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Cabo Frio, ____ de _____ de _____.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

PESQUISA: A Arte e as contribuições para o desenvolvimento de estudantes com deficiência no contexto escolar

Responsável: Carla Vanessa Lima de Almeida

Eu, Eduardo **Ribeiro Gabriel Pinto**, responsável pela Instituição, **Escola Municipal Profº. Edilson Duarte**, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, podemos revogar esta autorização, a qualquer momento, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ao sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro, ainda, que não recebemos qualquer tipo de remuneração por esta autorização, bem como os participantes também não o receberão. E asseguramos que possuímos a infraestrutura necessária para a realização/desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do **Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Indivíduos**.

Cabo Frio, ____ de _____ de _____

Responsável pela Instituição (*assinatura e carimbo legível*)

Se desejar qualquer informação adicional sobre este estudo, envie uma mensagem: Carla Vanessa Lima de Almeida, professora do AEE na Escola Municipal Profº. Edilson Duarte em Cabo Frio- RJ, e-mail: carla7vanessa@gmail.com , telefones (22) 997711696 ou 998177034.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o(a) pesquisadora(a) responsável, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP UERJ, localizado a Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP UERJ é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

ANEXO 1 – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A arte e as contribuições para o desenvolvimento de estudantes com deficiência no contexto escolar

Pesquisador: CARLA VANESSA LIMA DE ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 81169124.8.0000.5282

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.954.769

Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem como foco inicial um mapeamento da produção sobre o desenvolvimento de estudantes com deficiência. A partir daí pretende-se desenvolver um estudo empírico em uma unidade escolar do município de Cabo Frio que atende estudantes das séries finais (6º ao 9º ano) no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Espera-se ali realizar sobre práticas docentes cotidianas, que visam mediar o desenvolvimento intelectual dos estudantes do AEE através das experimentações das Artes Visuais, promovendo a inclusão nas relações durante as confecções das releituras feitas pelos estudantes, estimulando a leitura de mundo e a linguagem imagética para a comunicação, buscando a acessibilidade cognitiva e social.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: tratar as Artes Visuais através das diversas manifestações e linguagens estéticas amparadas na historiografia da arte e nas expressões contemporâneas, como recursos pedagógicos para a ampliação do processo de inclusão, de conhecimentos e na formação identitária.

Objetivo Secundário: apreender a educação de estudantes com deficiências com base nas legislações vigentes; Vislumbrar pressupostos da educação inclusiva através das Artes Visuais como componente curricular; valorizar as diferenças de identidade cultural, relacionando a realidade aos conhecimentos ampliados, gerando sentido ao processo de ensino aprendizagem; ampliar mecanismos didáticos e artísticos articulados com as necessidades do

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 6.954.769

cotidiano escolar que possam viabilizar uma inclusão social e cognitiva. Criar um produto educacional em formato de portfólio com releituras.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: riscos são considerados mínimos, tendo em vista que serão apenas envolvidos em exercícios práticos em sala de aula que envolvam a criatividade e desenvolvimento cognitivo, tendo as Artes Visuais como meio para mediar essas atividades, e os resultados podem não ser os esperados, sendo necessário a reformulação da atividade proposta para sanar possíveis eventualidades.

Benefícios: utilização das Artes Visuais como um recurso pedagógico para mediar os conhecimentos de modo dinâmico e mais atraente; Oferecer um meio mais acessível na Unidade Escolar de lecionar com a inclusão social e de informações sistemáticas; pensar em inclusão de forma prática e de possibilidades conforme a realidade na escola pública; trazer referências de artistas com diferentes deficiências para estudos, mostrando possibilidades e abordagens que condiz com a realidade atual nas classes escolares do país, a diversidade. Valorizar meios alternativos de comunicação, como a forma imagética. Ampliar saberes necessários para a leitura de mundo e a autonomia dos estudantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa cumprirá várias etapas: levantamento documental e bibliográfico; aplicação de um questionário no google forms, para o corpo docente sem sua identificação para que respondam de fato sobre o que pensam a respeito do tema; entrevistas com estudantes. Critério de Inclusão: Estudantes do 6º ao 9º ano, das séries finais, matriculados no AEE. Critério de Exclusão: Estudantes que não estão matriculados no AEE.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Carta de apresentação: OK

TAI: OK

Folha de rosto: OK

Orçamento: OK

TCLE: OK

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, Bl. E 3ºand. Sl 3018
 Bairro: Maracanã CEP: 20.559-900
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: coep@sr2.uerj.br

Continuação do Parecer: 6.954.769

Questionário: Ok

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa ζ CEP UERJ deliberou pela APROVAÇÃO deste projeto, visto que não há implicações éticas. Dessa forma, a pesquisa já pode ser iniciada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar o Relatório Anual - previsto para julho de 2025. O Comitê de Ética em Pesquisa ζ CEP UERJ deverá ser informado de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Tendo em vista a legislação vigente, o Comitê de Ética em Pesquisa ζ CEP UERJ recomenda ao(à) Pesquisador(a): Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e/ou no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para análise das mudanças; informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; o comitê de ética solicita a V.S.^a que encaminhe a este comitê relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) meses da pesquisa e, ao término, encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto; os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2350211.pdf	05/06/2024 22:02:21		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.pdf	05/06/2024 21:56:17	CARLA VANESSA LIMA DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEResponsaveispeloMenor.pdf	05/06/2024 21:53:06	CARLA VANESSA LIMA DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TermodeAssentimentodoMenor.pdf	05/06/2024 21:51:04	CARLA VANESSA LIMA DE ALMEIDA	Aceito

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
 Bairro: Maracanã CEP: 20.559-900
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: coep@sr2.uerj.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 6.954.769

Justificativa de Ausência	TermodeAssentimentodoMenor.pdf	05/06/2024 21:51:04	CARLA VANESSA LIMA DE ALMEIDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAI.pdf	05/06/2024 21:49:00	CARLA VANESSA LIMA DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLParticipante.pdf	05/06/2024 21:44:30	CARLA VANESSA LIMA DE ALMEIDA	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura.docx	05/06/2024 21:33:59	CARLA VANESSA LIMA DE ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	05/06/2024 21:22:19	CARLA VANESSA LIMA DE ALMEIDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 17 de Julho de 2024

Assinado por:

Rosa Maria Esteves Moreira da Costa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã CEP: 20.559-900
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: coep@sr2.uerj.br