

**DESENHOS, IMAGENS E SIGNIFICADOS DE PROFESSORES E DE ALUNOS
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, EM ESCOLAS COM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA.*¹**

**PROFESSORES E ALUNOS: SUJEITOS DA INCLUSÃO SÓCIO-EDUCATIVA
EM ARTE E EDUCAÇÃO*²**

Prof. Dra. Neli Klix Freitas*³

Palavras-Chave: Necessidades Educativas Especiais; Educação Inclusiva; Arte e Educação.

Resumo

A proposta do artigo é a de apresentar dados da pesquisa sobre o tema das Imagens e Significados em Educação Inclusiva desenvolvida pela autora, focalizando a arte e educação. Os participantes foram trinta professores e dez crianças com necessidades educativas especiais. Com os professores foi empregado um questionário e a técnica “cartas de quem gosta de escrever” Com as crianças foram coletados desenhos, em uma série de dez. O método empregado foi a Análise de Conteúdo, tendo sido definidas três categorias: registros da escola como tempos vividos; interação social e conhecimento; desenho, imaginação, criatividade e aprendizagem. Apesar do avanço que representa, assinala-se para a necessidade de problematizar mais a educação inclusiva na escola e na sociedade.

Nas diferentes áreas do conhecimento observa-se grandes transformações educacionais: mudanças nos parâmetros curriculares nacionais, na legislação referente à acessibilidade à escola, na fundação de um outro tipo de escola, que se pretende inclusiva e que, no Brasil, por força de lei recebe essa denominação.

Uma questão que se apresenta relaciona-se com as diferenças entre as pessoas, incluindo a preocupação com o outro, a aceitação, a tolerância. Para ampliar a reflexão

¹ Título da Pesquisa

² Título do Artigo

aponta-se: essas questões são reais, ou trata-se de mais uma oposição binária entre inclusão e exclusão?

Parece existir certo consenso acerca da ideia de que já não há um único modo de compreender o que é a educação, nem como a escola deve lidar com os alunos com necessidades educativas especiais. Entretanto, ainda permanece o discurso de que algumas crianças são diferentes. Os diferentes respondem a uma construção, uma invenção; são o reflexo de que ainda existe uma separação, uma categorização de alguns sujeitos em relação ao vasto conjunto de diferenças existentes entre os seres humanos.

Deleuze (1988) refere que a diferença toma distância da identidade, da representação e da mesmidade. Para Deleuze (1988) a diferença não reside entre dois pontos que, de acordo com certo princípio de identidade, se diferenciam. Esta visão teria mais a ver com o entremeio, e não com uma suposta oposição entre dois termos, ou dois conceitos. A diferença não aponta para ninguém, mas cria o permanente movimento de diferir.

O que ocorre em nossos tempos é que alguns matizes de diferenças até aqui ignorados, ou ocultos tem sido repensados, pelo menos não negados, talvez porque a legislação tenha estabelecido critérios mais rigorosos, ou por outras razões. As formas de diferenças do corpo, de aprendizagem, de linguagem, de movimento, de ser, de vestir-se, de viver devem ser vistas não como um atributo, uma propriedade, uma característica dos chamados de diferentes, mas como uma possibilidade de ampliar a compreensão acerca da intensidade das diferenças humanas.

Essas e outras questões importantes emergiram em nossa pesquisa, tanto na consulta à literatura e à legislação, quanto na coleta de dados, na escuta e no convívio com os principais atores do processo de educação inclusiva: professores e, no caso da delimitação da pesquisa, alunos com necessidades educativas especiais. A visão da escola inclusiva impõe a demolição dos discursos educacionais que excluem as diferenças. A fronteira que separa de forma nítida aqueles olhares que continuam pensando que o problema da educação escolar está na anormalidade, no anormal, bem como daqueles que pensam o oposto: os que consideram a normalidade, a norma, o normal como o problema em questão é que deveria ser colocado sob suspeita. Trata-se de representações que se apresentam como científicas e acadêmicas, vigiando cada desvio, descrevendo cada detalhe das patologias, cada vestígio da normalidade, suspeitando de toda deficiência

³ Prof. Dra. Coordenadora da Pesquisa, desenvolvida com apoio da UDESC. Centro de Artes/Departamento de Artes Plásticas/Pesquisa vinculada ao Mestrado em Artes Visuais, tendo como participante a acadêmica de Artes Plásticas Janáí de Abreu Pereira/Bolsista PROBIC/UDESC

com a conhecida afirmação de que “algo está errado no sujeito, que possuir uma deficiência é um problema” (SKLIAR, 2003, p.18).

Essas considerações remetem-nos a lançar outros olhares, talvez menos vigilantes, que tenham de inverter a discussão, fazendo do normal, da norma, o problema que deve ser colocado em questão. Esses olhares têm muito a oferecer à educação em geral, produzindo a desmistificação do normal, questionando os parâmetros instalados na pedagogia sobre o que deve ser correto.

Normalizar significa escolher arbitrariamente uma identidade, e fazer dela a única identidade possível, a única identidade verdadeira e adequada. No Brasil, a educação inclusiva despontou como realidade, trazendo em seu bojo tanto a aceitação das diferenças, quanto questionamentos sobre a capacitação dos professores, sobre os modelos pedagógicos vigentes, sobre a adequação das escolas e também, sobre as responsabilidades das famílias nesse processo.

A Constituição Brasileira de 1988, capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, artigo 205, prescreve: “a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família”. Em seu artigo 208, prevê que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB) , Lei 9394, de 20/12/96, conceitua e orienta a abordagem inclusiva para os sistemas de ensino. Esta estabelece, em seu artigo 59, que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educativas especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender as suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Se por um lado o acesso dos portadores de necessidades educativas especiais às escolas de ensino regular cresce a cada dia, por outro ainda são precárias as instalações físicas, a oferta de material didático-pedagógico adequado e a capacitação de professores, para efetivar uma educação inclusiva de qualidade, particularizando-se a arte e educação.

Vygotsky, expoente do Sócio-Interacionismo postula que o professor deve ser um mediador entre o sujeito que aprende e o conhecimento. Mediar consiste nas ações de um agente intermediário em uma relação. *Vygotsky trabalha com a noção de que a relação homem-mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente mediada* (VYGOTSKY, 1984, p.127).

Nessa perspectiva não há espaço para a transmissão de conhecimentos sem a presença dos signos, dos símbolos e da cultura, considerados como agentes mediadores e

DAPesquisa, Florianópolis, v.2, n.4, p. 345-352, 2007.

ferramentas úteis no processo de aquisição do conhecimento. Com a educação inclusiva, a mediação adquire um caráter de grande importância, uma vez que situa três questões imprescindíveis ao processo de construção do conhecimento: o aluno, como o sujeito que aprende; o professor como mediador; a cultura, os signos como ferramentas a serem empregadas. *O princípio que regula a dinâmica implícita nessa trama conceitual é a interação social. Trata-se de um modelo pertinente em tempos de educação inclusiva, onde a interação é o princípio essencial* (VYGOTSKY, 1984, p.145).

Trata-se de novos tempos, que exigem outras posturas, nas quais a interação social é imprescindível. Mas, essa proposta carrega em seu bojo uma dinâmica de aceitação de diferenças, em uma postura ética solidária (HERNANDEZ, 2000).

A história mostra que os conceitos e práticas relacionadas ao atendimento de pessoas com necessidades educativas especiais têm evoluído no decorrer dos tempos. Entretanto, o termo inclusão é recente, tendo sido impulsionado pela Declaração de Salamanca (1994). O princípio fundamental da escola inclusiva, a partir daí, consiste na aprendizagem mútua, baseada na cooperação, ou seja, todas as pessoas devem aprender juntas, independentemente de suas diferenças.

Larrosa e Skliar (2002) sugerem uma pedagogia do diálogo, da harmonia, da empatia, não para terminar com as diferenças, mas para manter a tensão entre elas, compreendendo que é da tensão que emerge a criação de algo novo e a possibilidade de uma nova ordem, que subverte o caos, o que é fundamental em arte e educação.

Uma revolução no olhar. Questões inclusivas, sociais e educacionais pedem por novos olhares: olhares múltiplos para romper com a hegemonia epistêmica dos grandes saberes que, com seu olhar iluminista pretendem iluminar tudo. Busca-se olhares iluminados por novos focos e instrumentos que possam descer fundo na ordem implícita, penetrando no subjacente e no subjetivo. Trata-se de uma visão de escuta das vozes de uma ciência que, em sua busca transdisciplinar é capaz de gestar o novo, nesse movimento de olhar para a arte e educação sob novos ângulos. Não há um modelo único, assim como cada ser humano é diferente do outro. Uma visão hegemônica de educação, na qual todas as crianças aprendem do mesmo modo e no mesmo ritmo é uma utopia, um contido expansivo, que não pode ser aprisionado por nenhuma ideologia, nenhuma legislação. A multiplicidade representa o convite para a coragem de espiar por frestas inusitadas e conseguir ver outras dimensões da realidade. Trata-se de uma subversão do olhar (MUNIZ REZENDE, 1993).

É necessário romper com os estigmas das diferenças para ativar a riqueza
DAPesquisa, Florianópolis, v.2, n.4, p. 345-352, 2007.

efervescente, o inquietante abismo, a crise do absoluto, ditada pelo defensor obsessivo de uma identidade modelo, e abrir a escuta para a turbulenta profusão das diferenças. Disso depende a aceitação das diferenças, a força de criação implícita nesse ato, que leva à Transformação (ROLNIK, 1993).

Metodologia da Pesquisa

Foram participantes da pesquisa trinta professores com formação em Artes Visuais, com experiência atual em educação inclusiva, bem como dez alunos com diferentes necessidades educativas especiais: dislexia, deficiência auditiva, transtorno por déficit de atenção com hiperatividade, retardo mental, paralisia cerebral, síndrome do Down e autismo, todos inseridos em classes de escolas com educação inclusiva, totalizando dez escolas da cidade de Florianópolis.

Os professores responderam a um questionário e à técnica "cartas de quem gosta de escrever", que consiste em escrever uma carta a um professor que tenha sido significativo em sua formação. As crianças foram solicitadas a realizar desenhos e outras visualidades, a falar sobre seus trabalhos, adotando-se a técnica semelhante ao desenho-história. Cada criança realizou uma série de dez visualidades, ao longo de cinco encontros, todos coletados pela pesquisadora e pela bolsista nas próprias escolas. Os pais das crianças também foram entrevistados, antes do início da coleta de dados, solicitando-se a assinatura do termo de consentimento informado, de acordo com os pressupostos do Comitê de Ética em Pesquisa, uma vez que a pesquisa foi devidamente aprovada pelo mesmo, na UDESC.

Após a coleta de dados, os mesmos passaram por análise, seguindo-se os pressupostos do método da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977).

Análise e Interpretação dos Dados

Na análise dos dados já realizada, três categorias emergiram, e passaram por interpretação, segundo o método adotado:

- 1.Registros sobre a Escola e sobre Professores: Tempos Vividos
- 2.Interação Social e Conhecimento: Tramas Conceituais
- 3.Desenho, Imaginação, Criatividade e Aprendizagem. O cotidiano de crianças com

necessidades educativas especiais na escola inclusiva

Considerações Finais

A abertura das escolas para as diferenças tem a ver, dentre outras questões, com uma mudança radical nos processos de ensino e aprendizagem. Inclui uma proposta de ruptura entre as fronteiras existentes em diferentes disciplinas, entre saber e realidade. Isso implica em uma valorização da multiplicidade, da integração de saberes, das redes de conhecimento que, a partir daí se formam e se constituem. Assinala para a transversalidade das áreas curriculares e para a autonomia intelectual do aluno, autor do conhecimento e que, por isso mesmo, imprime valor ao que constrói. Esse processo não pode prescindir da interação social. Para Vygotsky (2003) o exercício pleno da criatividade está intimamente relacionado com o conhecimento. Nunca foi tão importante criar como em nossos tempos. Os mecanismos de controle e de assujeitamento não são fixos e padronizados, mas sim oscilantes e difusos, exigindo estratégias de enfrentamento capazes de ensejar múltiplas ações, singulares e versáteis ao mesmo tempo. Ensinar é, então, muito mais do que transmitir informações. Implica em mobilizar nos educandos o prazer de aprender. A arte vincula-se às diferenças, à expressividade, às inquietações humanas e às tensões, e essas são algumas das razões pelas quais educar com igualdade pessoas diferentes pode representar uma tarefa muito difícil, até inacessível para alguns educadores (CUKIER, 1996).

Entretanto, a legislação assinala que o professor necessita dominar suas restrições pessoais às diferenças, e essa é uma questão que desponta como realidade, vinculada a uma postura ética e solidária, e isso é essencial quando se fala em educação inclusiva (FREITAS, 2006).

O desenho constitui-se em uma forma de expressão e de comunicação de diferentes realidades, uma vez que as crianças desenharam o que conhecem. Seu emprego em educação inclusiva reveste-se de importância, para a emergência de significados de distintas realidades. O desenho, segundo Vygotsky (2003) vincula-se à criatividade, e deve ter seu espaço assegurado em toda a produção humana. Na pesquisa, nos dados já analisados, foi possível evidenciar diferentes significados atribuídos ao processo da inclusão, da interação e da aprendizagem através dos desenhos das crianças. Concorda-se também com Derdik (2003), para quem o desenho traduz um pensamento, revela um conceito. Existe, então, uma associação estreita entre a imaginação, o pensamento, a linguagem e o conhecimento, o

DAPesquisa, Florianópolis, v.2, n.4, p. 345-352, 2007.

que corrobora as idéias de Vygotsky (1987). Além dessas considerações, Vygotsky (2001) refere que a arte vincula-se às possibilidades expressivas, aos vínculos com a vida, construindo pontes através das quais se comunicam processos psíquicos e processos sócio-comunitários.

Muitas considerações emergiram da pesquisa, nos dados já analisados. A educação inclusiva é uma possibilidade de romper as barreiras que inviabilizam a aceitação das diferenças entre as pessoas. Mas, trata-se de um processo complexo, que exige capacitação, exercício da tolerância, conhecimento. Essas considerações remetem a pensar constantemente na questão da inclusão nas escolas, de viabilizar reflexões e questionamentos sobre o processo, pesquisas constantes e abertura para um espaço plural. Construir o universal a partir do particular, da identidade e da diferença é o desafio que se impõe para a construção efetiva de um projeto de educação para a cidadania.

A importância da arte nesse processo educativo e social adquire importância ao pensar no desenvolvimento e aprendizagem da criança como sujeito que se expressa e se insere no mundo, criando, ampliando repertórios que alimentam a imaginação, que agem e retroagem sobre a sociedade e sobre a cultura. A arte explora o pensamento divergente, mobiliza a busca de novas soluções, de possibilidades alternativas, de caminhos não convencionais, e leva à construção de um percurso de investigação da forma própria e única de expressão e criação que caracteriza cada ser humano.

A análise dos dados permite considerar que, apesar de constituir-se em um processo inovador, que exige tolerância para com as diferenças, mobilização para novas atualizações por parte dos professores, um dos sentidos da educação inclusiva insere-se na perspectiva de construção de uma sociedade que convive com a diversidade. As imagens, as verbalizações dos professores participantes da pesquisa assinalam para esse sentido. Quanto às crianças com necessidades educativas especiais, a educação inclusiva adquire um sentido que focaliza a interação social como bem maior a ser cultivado; o estímulo às manifestações do imaginário, pela via do desenho, vinculado aos processos perceptivos adquire sentido quando associado à construção do conhecimento, na visão que integra infância e produção cultural. Trata-se de um campo no qual a arte ocupa um espaço importante, como campo aberto para todos, assim como o cenário da educação inclusiva, que ainda deve ser mais pesquisado.

Referências Bibliográficas

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. DOU, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988
- CUKIER, J. La Educación y la Institución Escolar. **Revista de Psicoanálisis**. **T.XLVIII,n.5,p.6/10**
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília: Corde, 1994.
- DELEUZE, E. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DERDYK, E. **Formas de Pensar o Desenho**. São Paulo: Scipione, 2003
- FREITAS, N.K. Imagens Visuais e Conhecimento na Abordagem de Vygotsky. **Revista Ciências e Cognição**, v.06, Rio de Janeiro, Novembro/2005 P.108/112
- FREITAS, N.K. Tramas Conceituais: Imagens, Significados e Representações mentais na Trajetória de professores de Artes Visuais. **Revista Teoria e Prática da Educação**. V.9, n.3 Set/Dez. 2006, p.78/97.
- HERNANDEZ, F. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- LARROSA, J.; SKLIAR, C (Org). **Habitantes de Babel. Política e Poética da Diferença**. Belo Horizonte: Atlântica, 2002.
- MUNIZ REZENDE, A. **Bion y las Bases del Entendimiento Humano**. Buenos Aires: Paidós, 1993.
- OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento-O Processo Sócio-Histórico**. São Paulo: Scipione, 2001.
- ROLNIK, S. Guattari na PUC. **Cadernos da Subjetividade**. N.1, Vol.1, São Paulo, 1993
- SKLIAR, C. **E se o Outro não Estivesse aí? Notas para uma Pedagogia (Improvável) da Diferença**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- VYGOTSKY, L.S. **La Imaginación y la Arte en la Infancia**. Espanha: Akal, 2003.
- VYGOTSKY, L.S. **A Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001
- VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987
- VYGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WALLON, H. **Do Acto ao Pensamento**. Lisboa: Moraes, 1979.