

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
URI - CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PPGEDU - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

SANDRA REGINA FERREIRA DOS SANTOS BALDUINO DE MORAES

**CONTRIBUIÇÕES DO COMPONENTE CURRICULAR ARTE NO
DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2024

SANDRA REGINA FERREIRA DOS SANTOS BALDUINO DE MORAES

**CONTRIBUIÇÕES DO COMPONENTE CURRICULAR ARTE NO
DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de Frederico Westphalen – como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Claudionei Vicente Cassol.

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2024

M823c Moraes, Sandra Regina Ferreira dos Santos Balduino de
Contribuições do componente curricular Arte no
desenvolvimento da aprendizagem de estudantes com
necessidades educacionais especiais / Sandra Regina Ferreira dos
Santos Balduino de Moraes. – 2024.

86 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do
Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen,
2024.

Orientador: Dr. Claudionei Vicente Cassol.

1. Educação Especial. 2. Ensino de Arte. 3. Inclusão. 4. Prática
docente. I. Cassol, Claudionei Vicente. II. Título.

CDU 37

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade:

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões;
URI - Câmpus de Frederico Westphalen/RS;
Rua Assis Brasil, n. 709, Bairro Itapagé, CEP: 98400-000 - Frederico Westphalen/RS.

Direção do Câmpus:

Diretora Geral: Dra. Elisabete Cerutti;
Diretor Acadêmico: Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares;
Diretor Administrativo: Me. Alzenir José de Vargas.

Curso:

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação –
Mestrado e Doutorado em Educação: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

Orientador:

Dr. Claudionei Vicente Cassol.

Mestranda:

Sandra Regina Ferreira dos Santos Balduino de Moraes.

Temática:

Contribuições da arte no desenvolvimento da aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais.

SANDRA REGINA FERREIRA DOS SANTOS BALDUINO DE MORAES

**CONTRIBUIÇÕES DO COMPONENTE CURRICULAR ARTE NO
DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

**Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado, do Programa de Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em Educação,
da Universidade Regional Integrada do
Alto Uruguai e das Missões –
URI/Câmpus de Frederico Westphalen –
como requisito para obtenção do grau
de Mestre em Educação.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Claudionei Vicente Cassol (Orientador)
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI

Profa. Dra. Laísa Veroneze Bisol
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI

Prof. Dr. Gerson Luís Trombetta
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dedico esse trabalho à minha família e a Deus.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meu mais sincero reconhecimento a todos que compartilharam seus conhecimentos, ofereceram auxílio, sugestões e críticas construtivas. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen, pela excelência em seu processo de formação.

Agradeço ao professor Dr. Claudionei Vicente Cassol por me aceitar como orientanda e compartilhar seus conhecimentos e experiências com paciência e sabedoria, dedicando-se incansavelmente à realização da pesquisa. Sua contribuição foi fundamental para a concepção e orientação deste estudo. Também expresseo minha gratidão aos demais professores e funcionários do PPGEDU/URI, cuja participação foi essencial nesta importante etapa da minha trajetória acadêmica.

Ao meu marido, Valdesson Ribeiro de Moraes, e aos meus filhos, Jefferson Vitor Santos Ribeiro e Bruna Izabela Santos Ribeiro, pelo dom precioso da família. Agradeço o amor, apoio incondicional e compreensão que sempre demonstraram, mesmo nos momentos mais desafiadores. A presença e o incentivo de vocês foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Muito obrigada a todos!

“Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”.

(Maria Teresa Mantoan)

RESUMO

Este estudo investiga a relação entre o componente curricular arte e a aprendizagem na Educação Especial no esforço por compreender o potencial da arte como ferramenta de inclusão social e facilitadora do processo educacional para pessoas com necessidades educacionais especiais. O estudo destaca a crescente demanda por Educação Especial e a diversidade de desafios enfrentados pelo sistema educacional. Paralelamente, a desvalorização do ensino de arte no contexto da reforma do Ensino Médio levanta questões sobre sua importância e impacto na formação integral de estudantes. A pesquisa tem como base teórica Itard, Montessori, Vygotsky, Piaget e Malaguzzi. O objetivo central do estudo é examinar bibliografias que apresentam contribuições da arte, enquanto componente curricular, no desenvolvimento da aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais desde a escola. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com análise interpretativa e está estruturada em quatro seções: histórico da Educação Especial no Brasil, processualidades da interação social na perspectiva de Vygotsky, arte na Educação Especial e análise da arte como componente curricular na vida escolar de estudantes com necessidades especiais. A reflexão opera no sentido de contribuir para uma compreensão mais ampla da importância do componente curricular arte na Educação Especial na perspectiva de incentivar práticas docentes mais inclusivas e promover uma cultura de respeito à diversidade e valorização das particularidades e necessidades de cada indivíduo.

Palavras-chave: Educação Especial; Arte; Inclusão; Aprendizagem; Formação Docente.

ABSTRACT

This study investigates the relationship between the art curricular component and learning in Special Education to understand the potential of art as a tool for social inclusion and facilitator of the educational process for people with special educational needs. The study highlights the growing demand for Special Education and the diversity of challenges faced by the educational system. At the same time, the devaluation of art teaching in the context of the High School reform raises questions about its importance and impact on the comprehensive education of students. The research is theoretically based on Itard, Montessori, Vygotsky, Piaget and Malaguzzi. The central objective of the study is to examine bibliographies that present contributions of art, as a curricular component, in the learning development of students with special educational needs since school. The research adopts a qualitative approach, with interpretative analysis and is structured into four sections: history of Special Education in Brazil, proceduralities of social interaction from Vygotsky's perspective, art in Special Education and analysis of art as a curricular component in the school life of students with special needs. The reflection operates to contribute to a broader understanding of the importance of the curricular component of art in Special Education from the perspective of encouraging more inclusive teaching practices and promoting a culture of respect for diversity and appreciation of the particularities and needs of each individual.

Keywords: Special Education; Art; Inclusion; Learning; Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS

AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação;
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais;
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;
CBEC	Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos;
CEB	Câmara de Educação Básica;
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial;
CNE	Conselho Nacional de Educação;
CORDE	Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência;
IBC	Instituto Benjamim Constant;
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos;
LDB	Lei de Diretrizes e Bases;
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira;
MEC	Ministério da Educação;
NEE	Necessidades Educacionais Especiais;
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial;
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais;
PPGEDU	Programa de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	21
2.1 Histórico da Educação Especial no Brasil	23
3. CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E INTERAÇÃO SOCIAL.....	36
3.1 Processo de interação social na perspectiva de Vygotsky: um olhar sobre a Educação Especial e seu potencial de aprendizagem	36
4 INTEGRAÇÃO DA ARTE À EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROMOÇÃO DA INCLUSÃO PELA EXPRESSÃO CRIATIVA.....	43
4.1 Educação Especial no cotidiano escolar e social	44
4.2. Arte e desenvolvimento humano nas classes especiais	46
5. RELAÇÕES PEDAGÓGICAS ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E ARTE NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR	54
5.1 O trabalho da arte com aluno/as especiais para promover aprendizagem..	54
5.2. A Arte como instrumento de inclusão escolar	59
5.3. A arte na constituição das visões de mundo e de conhecimento	66
5.4. A arte como mediação	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS.....	79

INTRODUÇÃO

A temática em foco nesse estudo é a relação entre a arte e a aprendizagem na Educação Especial. Esse trabalho, ao se debruçar sobre questões importantes que permeiam o campo da Educação Especial, visa a compreensão das diferentes perspectivas em uso no âmbito escolar e social, especificamente, da aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais, além de pensar a natureza e o potencial da arte como um instrumento de inclusão social.

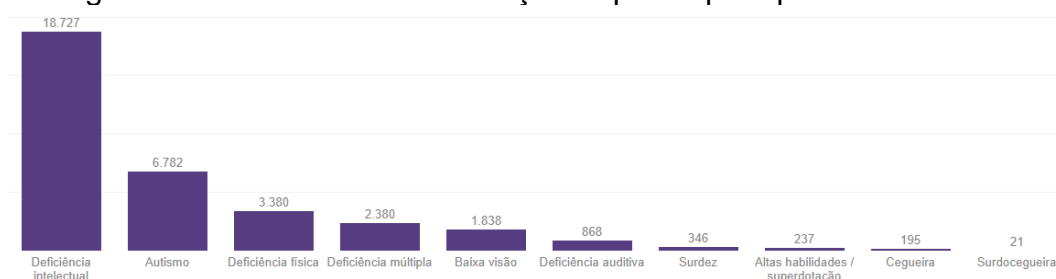
Desenvolvido no seio do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação (PPGEDU), da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), localizado no Câmpus de Frederico Westphalen/RS, insere-se de forma significativa na Linha de Pesquisa 2: “Políticas Públicas e Gestão da Educação”. Nesse âmbito, assume a preocupação com o “estudos das políticas e dos processos vinculados à educação em diferentes configurações” e “em diferentes níveis, etapas e modalidades” (PPGEDU, 2024, s/p). De mesmo modo, a pesquisa se desenvolve em coerência com a linha de pesquisa ao considerar “a educação como bem público” e os “processos educacionais para além da escola” considerando “o compromisso com a justiça social” (PPGEDU, 2024, s/p). O esforço é por proporcionar uma análise das práticas educativas no ambiente escolar, não somente reconhecer o potencial docente, mas destacar sua grande importância na promoção de uma educação inclusiva com potencialização de saberes que contribuam com a autonomia dos indivíduos com necessidades educacionais especiais.

Sobre os indivíduos com necessidades educacionais especiais, é importante compreender que são, segundo dados do Ministério da Educação (MEC), uma população em ampliação numérica (Brasil, 2019). Em 1998, havia aproximadamente 200 mil crianças matriculadas em classes comuns da educação básica que necessitavam de Educação Especial. Esse contingente cresceu significativamente ao longo dos anos, atingindo quase 700 mil em 2014, distribuídas em 80% das mais de 145 mil escolas em todo o país. Em 2017, o número ultrapassou um milhão e, no ano seguinte, chegou a 1,18 milhões. Dados do MEC registram um aumento de quase 11% em apenas um ano (Brasil, 2019). A maioria desses/as alunos/as, pouco mais de 992 mil, estuda em escolas públicas do ensino regular. Cerca de 80% das escolas públicas têm pelo menos um/a aluno/a atendido/a pela Educação Especial (Brasil, 2019).

O portal Diversa¹, em uma iniciativa do Instituto Rodrigo Mendes, apresenta um Painel de Indicadores da Educação Especial e revela dados importantes sobre a situação da inclusão educacional no Estado de Mato Grosso (MT), com informações atualizadas até o ano de 2022. De acordo com esses dados, estavam matriculados/as 892.534 alunos/as na educação básica. Desse total, 28.518 estudantes cadastrados/as com necessidades especiais.

A distribuição desses/as estudantes por tipo de deficiência mostra a diversidade de desafios enfrentados pelo sistema educacional. No total, foram identificados/as: 18.727 estudantes com deficiência intelectual; 6.782 estudantes com autismo; 3.380 estudantes com deficiência física; 2.380 estudantes com deficiência múltipla; 1.838 estudantes com baixa visão; 868 estudantes com deficiência auditiva; 346 estudantes com surdez; 237 estudantes com altas habilidades/superdotação; 195 estudantes com cegueira, e 21 estudantes com surdo-cegueira. O gráfico da figura 01, expressa com mais objetividade a situação

Figura 01: Estudantes da Educação Especial por tipo de deficiência



Fonte: Diversa (2022).

Esses números fornecem uma imagem abrangente das necessidades e características dos/as estudantes com deficiência em MT e suscitam reflexões relativas a importância de políticas e práticas inclusivas para garantir o acesso igualitário à educação. Ressaltam, também, a necessidade contínua de investimento em capacitação de professores/as, adaptações de infraestrutura escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas para atender às necessidades específicas de cada grupo de estudantes.

É essa população que está em questão em nosso estudo, não apenas enquanto quantidade que continua a crescer, mas especialmente acerca do aprendizado, de suas condições no mundo, da urgência que desenvolvam condições

¹ Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 19 abr. 2024.

de aprender e consigam se organizar na sociedade, participar e ser considerada em seus direitos de pessoa. Segundo o professor Diogo Albuquerque (2023), citando dados do Datafolha, 6% dos/as estudantes não estão progredindo e 34% estão enfrentando dificuldades no processo de alfabetização, o que totaliza 40% de estudantes com desafios sérios a serem superados no aspecto da aprendizagem. A pesquisa foi conduzida em dezembro de 2022, com 1.323 pais, mães e responsáveis de estudantes de escolas públicas em todo o país. Os resultados destacaram a necessidade de oferta de reforço escolar, com 50% dos estudantes recebendo esse suporte, especialmente nos anos iniciais, mas com desigualdades regionais significativas. O destaque é para a região Sul com maior oferta. Porém, estudantes do Norte são os/as que mais participam desses programas, apesar da menor oferta.

Paralelo essas realidades descritas, a reforma do Ensino Médio, iniciada com a publicação da Medida Provisória (MP) n. 746, em 2016, despertou debates intensos sobre a importância do ensino de arte. A retirada da obrigatoriedade dessa disciplina para o Ensino Médio gerou críticas de diversas associações docentes e da sociedade civil. Após pressões, a MP sofreu alterações e a arte foi mantida como componente curricular obrigatório em todas as etapas da Educação Básica. No entanto, essa discussão ressuscitou questões históricas sobre a valorização do ensino de arte no Brasil, evidenciando a necessidade de retomar debates mais específicos. A desvalorização do ensino de arte, alimentada por práticas pedagógicas e concepções tecnicistas, é um dos desafios enfrentados, apesar das conquistas históricas (Santos; Caregnato, 2019) e representa, acreditamos, a negligência em relação a uma disciplina fundamental para o desenvolvimento humano e a falta de reconhecimento da sua importância no processo educacional.

Ao relegar a arte a um papel secundário no currículo, corre-se o risco de privar os estudantes de experiências fundamentais para sua formação integral. Essa abordagem, ao priorizar uma visão utilitarista da educação voltada para o mercado de trabalho, negligencia o papel essencial da arte no desenvolvimento da criatividade, da expressão individual, do pensamento crítico e da compreensão do mundo. Assim, desvalorizar o ensino de arte compromete a qualidade da educação e enriquece menos a experiência educacional, limitando o potencial de crescimento pessoal e social dos estudantes (Santos; Caregnato, 2019).

Nessa direção, este estudo assume relevância ao considerar como a arte pode ser uma ferramenta para promover a inclusão e facilitar a aprendizagem na Educação

Especial, uma alternativa. Diante do aumento expressivo no número de alunos/as matriculados/as em classes comuns da educação básica, que necessitam de Educação Especial, é preciso explorar estratégias inovadoras e eficazes para atender suas necessidades educacionais e contribuir na dimensão da sua realização enquanto indivíduos. A arte, nessa compreensão, oferece uma abordagem holística e inclusiva, ao permitir que os/as alunos/as expressem suas emoções, desenvolvam habilidades sociais e cognitivas e explorem seu potencial criativo. Ao investigar como a arte pode ser integrada de forma significativa ao currículo escolar, este estudo busca compreender os benefícios da educação artística para o desenvolvimento da aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais e contribuir para a construção de ambientes educacionais inclusivos.

A inclusão, potencializada pelo ensino da arte, tem o poder de inspirar políticas educacionais mais acessíveis e eficazes, abrangendo escolas, comunidades e indivíduos. A pesquisa sobre arte e aprendizagem na Educação Especial pode contribuir significativamente para uma sociedade mais inclusiva, diversa e equilibrada entre ciência e humanismo. Essa investigação bibliográfica busca compreender como a arte, enquanto componente curricular, é conceituada e percebida no contexto da Educação Especial. Questiona-se, ainda, como ela se relaciona com o ensino e a educação de forma mais ampla, explorando sua potencialidade como ferramenta de aprendizagem e construção do conhecimento para pessoas com necessidades educacionais especiais.

Desse modo, parece importante questionar sobre a necessidade de professores/as se debruçarem sobre os benefícios da arte, enquanto componente curricular escolar na Educação Especial. Compreendemos ser relevante estudar abordagens possíveis para despertar e desenvolver aprendizagem entre estudantes com necessidades educacionais especiais que envolvam o componente curricular de arte e investigar como o conhecimento artístico pode enriquecer a compreensão de outras áreas de conhecimento para estudantes com necessidades especiais.

O objetivo geral desse estudo consiste em examinar bibliografias que apresentem contribuições da arte, enquanto componente curricular escolar, no desenvolvimento da aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais. Adicionalmente, os objetivos específicos, extraídos da problemática que motiva a presente pesquisa, com centralidade na educação de indivíduos com necessidades educacionais especiais, incluem 1) refletir acerca da potencialidade da

arte no ambiente escolar como uma ferramenta de aprendizagem, de possibilidade de construção do conhecimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, a partir de proposta de pensadores clássicos, tais como o médico francês Jean-Marc Gaspard Itard; a médica e educadora italiana Maria Montessori; o psicólogo e educador russo Lev Vygotsky; o psicólogo suíço Jean Piaget e; o educador italiano Loris Malaguzzi e realizar um diálogo com os resultados da revisão da literatura; 2) refletir sobre a importância de os/as professores/as estudarem os benefícios da arte como componente curricular na Educação Especial; 3) investigar abordagens possíveis que envolvam a arte enquanto componente curricular escolar para despertar e desenvolver aprendizagens entre estudantes com necessidades educacionais especiais e; 4) refletir como o conhecimento artístico obtido no âmbito escolar, por meio do componente curricular de arte, pode enriquecer a compreensão em outras áreas de conhecimento para estudantes com necessidades especiais. Os objetivos específicos conduzem as reflexões, estudos e produções em cada capítulo da presente dissertação.

A arte, em nossa hipótese, é uma disciplina do currículo escolar importante para o ensino-aprendizado dos/as estudantes com necessidades educacionais especiais. Por meio dela é possível estimular a cognição, a percepção e a interação entre colegas e com indivíduos diferentes, com distintas manifestações e expressões e, desse modo, desenvolver diferentes meios de compreender o mundo, as pessoas e se abrir para o conhecimento e para a aprendizagem. A arte contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico e emancipador, permitindo que os indivíduos construam conhecimento e cidadania de forma autônoma. No contexto da educação inclusiva, o ensino de arte é essencial, pois ajuda a superar limitações de estudantes com necessidades especiais, promovendo inclusão social, desenvolvimento intelectual, expressão subjetiva e estímulo ao pensamento crítico e à ação.

Nesse sentido, a trajetória profissional da pesquisadora se apresenta central, uma vez que é a fonte da problematização contida nesse estudo. A problematização parte de perguntas suscitadas no cotidiano do exercício docente com estudantes com necessidades educacionais especiais. Ao trazer presente esse contexto, nos próximos parágrafos, por vezes, assumimos a primeira pessoa do singular, para, mais adequadamente, expressar a construção textual e nos referirmos, especificamente,

às experiências e vivências da pesquisadora enquanto profissional da Educação Especial.

Ao observar as necessidades distintas dos/as alunos/as, percebo que muitas foram amenizadas por meio de atividades artísticas, conforme abordado nesta pesquisa. Notei também um aumento na concentração e na produção dos/as estudantes com necessidades educacionais especiais durante as aulas de arte, especialmente em tarefas específicas que envolvem habilidades artísticas. Com base nas minhas experiências, acredito ser essencial estudar mais profundamente o campo educacional da arte como componente curricular. Na prática docente, tenho observado que a arte é uma ferramenta eficaz para atrair a atenção, desenvolver a concentração e expandir as capacidades dos/as alunos/as com os quais trabalho na Escola Estadual Virgílio Corrêa Filho, em Nova Mutum/MT, há 15 anos.

Apresento essa informação para que colegas de outras áreas percebam seus/as alunos/as em suas individualidades e utilizem as atividades artísticas, que podem ser as mais variadas, para melhorar e facilitar aprendizados e aproveitamentos de conteúdos em cada componente curricular. De fundo, essa intencionalidade paira em minhas proposições para essa dissertação e deve alimentá-la.

A arte na escola possibilita a igualdade, a integração e contribui para o aprendizado dos/as estudantes ao liberar expressões de criatividade, de liberdade e de domínio de técnicas, de experiências, de controle de instrumentos e movimentos que, por vezes, não são possíveis em outros componentes curriculares. Acreditamos que é nessa perspectiva que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), normatizam que

Ao aprender arte na escola, o/a 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/a jovem, que poderá assim compreender melhor sua inserção e participação na sociedade (Brasil, 1998, p. 20).

O sentido que contém as orientações dos PCNs declara a importância da arte na educação inclusiva, pois ela possibilita que os/as estudantes transitem entre o mundo real e o fictício, o concreto e o imaginário e desenvolvam reflexões para compreender a realidade, os contextos, a si e aos outros indivíduos. Necessidades do mundo complexo no qual vivem e princípio de desenvolvimento da autonomia.

Ainda em referência aos PCNs, é possível compreender que “[...] a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar

referências a cada momento, ser flexível” (Brasil, 1998, p. 21). A arte, na educação inclusiva, é relevante ao se constituir em uma ferramenta que proporciona liberdade, criatividade e desperta possibilidades de conhecimento ao estabelecer relações e experiências mais concretas, sociais e afetivas com condições de promover o desenvolvimento de habilidades e potencialidades da expressão, de pensamento e das constituições dos indivíduos e do mundo.

Buscamos também uma base conceitual para arte, expressa no Dicionário Básico de Filosofia, de Hilton Japiassú e Danilo Marcondes (2001, s/p). Dele aprendemos arte como:

1. Como sinônimo de técnica, conjunto de procedimentos visando certo resultado prático. Nesse sentido, fala-se de artesanato. Opõe-se à ciência, conhecimento independente das aplicações práticas e à natureza concebida como princípio interno. [...].
2. Atividade cultural que [...] recorre sempre a uma técnica. Seu fim é o de elaborar uma certa estruturação do mundo [...].
- 4 Hegel define a arte como ‘o meio entre a insuficiente existência objetiva e a representação puramente interior: ela nos fornece os objetos mesmos, mas tirados do interior, limita nosso interesse à abstrata aparência que se apresenta a um olhar puramente contemplativo’.

A partir dessas matrizes conceituais, a presente pesquisa se alinha com a premissa de que a arte pode promover a igualdade, a integração, o aprendizado de estudantes e oferecer oportunidades para a compreensão das múltiplas dimensões da existência e da sociedade. Pode, também, inspirar a construção de políticas públicas que valorizam saberes, potencialidades e habilidades não tradicionalmente incluídas nos debates pedagógico-educativos do poder político que têm definido os rumos e projetos para a educação brasileira. A partir dessa compreensão, estruturamos os caminhos metodológicos de modo a atender as exigências do texto dissertativo.

A metodologia científica implica selecionar métodos, técnicas e orientações necessárias para coletar, estudar, organizar, classificar, registrar e interpretar informações e expressar os resultados. O seu propósito é permitir a busca de dados e fatos que contribuam para uma maior compreensão da realidade e para o desenvolvimento coerente e ético do estudo sobre o problema em questão que, no caso desse projeto, pode ser apresentado do seguinte modo: Quais são as potencialidades da arte, no ambiente escolar e na sala de aula, como ferramenta de aprendizagem e construção do conhecimento para pessoas com necessidades

educacionais especiais? Para desenvolver o estudo, selecionamos a pesquisa básica e bibliográfica definida como revisão da literatura (Mendes; Silveira; Galvão, 2024).

A pesquisa básica, de acordo com as professoras e pesquisadoras Marina Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2007), pode assumir características exploratórias, descritivas ou explicativas. Seu objetivo principal é reunir informações para aprimorar a compreensão e oferecer soluções para os problemas. No contexto da educação inclusiva, a pesquisa básica também pode ser relevante, visto que envolve indivíduos em interações sociais. Além disso, a pesquisa bibliográfica desempenha um papel fundamental ao fornecer uma base sólida de conhecimento teórico, essencial para qualquer tipo de pesquisa.

Para a fundamentação deste estudo, procedeu-se com o Estado do Conhecimento, realizado exclusivamente nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para identificar produções acadêmicas que dialogassem com os objetivos e a problemática desta dissertação. A investigação foi conduzida por meio de buscas com as palavras-chave “contribuições da arte”, “desenvolvimento da aprendizagem de estudantes” e “necessidades educacionais especiais”, isoladamente e em combinações, totalizando 139 resultados iniciais. Após análise de relevância e alinhamento com a temática, foram selecionados 10 textos para leitura aprofundada, dos quais 5 trabalhos — 2 teses e 3 artigos — se destacaram por oferecer contribuições significativas para a fundamentação teórica desta pesquisa. Os critérios de seleção incluíram a atualidade (últimos cinco anos), relevância e alinhamento com a proposta de investigar a arte como ferramenta de desenvolvimento da aprendizagem em estudantes com necessidades educacionais especiais.

Os estudos selecionados revelaram aspectos importantes sobre a relação entre arte e inclusão educacional, destacando desafios e possibilidades. Trabalhos como os de Araújo (2018) e Rossetto (2018) exploraram o papel da arte no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de estudantes, especialmente aqueles com deficiência intelectual. Artigos como o de Carlou (2018) reforçaram a necessidade de adaptações pedagógicas para promover a inclusão. Além disso, o levantamento evidenciou lacunas na implementação de políticas públicas, como as previstas no PNE 2014-2024, e destacou a relevância de metas globais, como os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), que

promovem a educação inclusiva como pilar para a equidade e a justiça social. Esses achados reforçam a importância de um olhar interdisciplinar e crítico sobre a arte na educação, contribuindo para a reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas.

As análises, diálogos e reflexões que compõem o presente texto dissertativo estão estruturados, inicialmente, com a presente introdução. Nos capítulos seguintes realizamos o enfrentamento das questões propostas e direcionadas pelos objetivos. Desse modo, o texto da presente dissertação está assim organizado: 1) apresenta um histórico da Educação Especial no Brasil para suscitar a memória histórica acerca das condições sociais, culturais e políticas nas quais a Educação Especial tem se desenvolvido; 2) estuda a processualidade da interação social na perspectiva de Vygotsky, que aborda a possibilidade de apropriação do conhecimento pelos seres humanos nas interações e relações coletivas. Realiza um esforço de relacionar o componente curricular de arte e desenvolvimento humano na escola; 3) desenvolve o tema da Educação Especial e arte, rerepresentando conceitos e empreendendo na direção de promover a inclusão escolar e social tomando a arte como horizonte da educação e do ensino para pessoas com necessidades educacionais especiais; 4) analisa a arte enquanto componente curricular na vida escolar e social de estudantes com necessidades educacionais especiais – também conhecidos como estudantes com necessidades atípicas, em concepções mais recentes. Nessa seção são apresentadas percepções de estudantes especiais sobre o mundo artístico e a arte como influência nas suas vidas sociais, a partir das fontes bibliográficas selecionadas para estudo.

Nesse momento, o texto dissertativo se aproxima da arte como possibilidade na constituição das visões de mundo e de conhecimento ao tratar da importância da compreensão docente acerca dos benefícios da arte para a Educação Especial, o trabalho da educação artística com aluno/as especiais para promover aprendizagem, conhecimento, interação, autonomia.

2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para uma compreensão mais abrangente da área em estudo, inicialmente se aborda a história da Educação Especial, seu surgimento e desenvolvimento no Brasil até a oficialização e estabelecimento como uma modalidade educacional.

Nos objetivos propostos nesse estudo, traçamos um histórico da Educação Especial no Brasil, visando conceituar e contextualizar a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. As pesquisadoras Sofia Margarida Guedes de Campos e Rosa Maria Lopes Martins (2008) destacam que, historicamente, a perspectiva social em relação às pessoas com deficiências passou por transformações e acompanhou a evolução das necessidades humanas e a organização das sociedades.

No entanto, uma compreensão mais profunda sobre esse tema requer uma análise minuciosa e reflexiva, não apenas em relação às raízes do movimento da inclusão escolar, mas também ao contexto em que esse movimento está inserido. Para contextualizar a história da Educação Especial no Brasil é necessário compreender como ocorreu seu surgimento e evolução, assim como conhecer o tratamento destinado às pessoas com deficiência. De acordo com a subprocuradora-geral do trabalho, Maria Aparecida Gugel (2014), pessoas com deficiência já desempenhavam atividades na sociedade e interagem com outras pessoas, como evidenciado arqueologicamente no Egito Antigo. No entanto, essas interações estavam condicionadas às normas e leis da época, indivíduos com deficiência, muitas vezes, eram negligenciados e condenados ao abandono.

A professora Maria Salete Fábio Aranha (2001, p. 35) enfatiza a ideia de inclusão como “uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade”, viabiliza o acesso a todas as oportunidades, independentemente das particularidades de cada indivíduo ou grupo. Ao longo dos anos, várias abordagens e estratégias pedagógicas foram desenvolvidas para melhorar o acesso à escola regular por parte de alunos/as com deficiência e necessidades educativas especiais. No entanto, a história da Educação Especial revela um passado de segregação e discriminação.

Na Antiguidade Clássica, as pessoas com deficiência eram maltratadas e consideradas inúteis, sendo frequentemente abandonadas. Com a propagação da doutrina cristã, de algum modo, os atos bárbaros contra essas pessoas diminuiriam, mas elas ainda eram vistas como culpadas por sua condição (Camargo, 2018).

Campos e Martins (2008) mencionam que as sociedades primitivas também concebiam as pessoas com deficiência de forma supersticiosa e malévola, considerando-as uma ameaça. No entanto, a chegada da doutrina cristã mudou gradualmente essa perspectiva, que passou a considerar essas pessoas como criaturas divinas, embora ainda as considerasse responsáveis por seu estado. A compreensão da deficiência como um castigo de Deus gerou conflitos de interesses na época medieval e levou à crença de que as pessoas com deficiência estavam possuídas pelo demônio.

A história da Educação Especial contou com a contribuição de várias pessoas, como famílias, comunidades ativas e colaboradores/as influentes que desempenharam um papel essencial na criação de instituições voltadas para atender as deficiências sensoriais, mentais e físicas. A primeira fase desse desenvolvimento, datada da era pré-cristã, caracterizou-se pela ausência total de atendimento. Em seguida, veio a fase da institucionalização, marcada pela segregação social das pessoas com deficiência em instituições específicas (Dechichi; Silva, 2012).

A nível mundial, no final do século XIX e meados do século XX, houve uma expansão de escolas e classes especiais em escolas públicas, as quais ofereciam uma educação separada para pessoas com deficiência. Campos e Martins (2008, p. 227) mencionam que essa fase marcou o início de uma nova abordagem conceitual da Educação Especial, na qual as pessoas com deficiência passaram a receber tratamento educativo especializado e a serem escolarizadas de forma institucionalizada.

Ainda a nível mundial, na década de 1960, o tratamento segregado das pessoas com deficiência começou a ser questionado, assim iniciou a luta pelo direito à escolarização em salas de aula comuns das escolas regulares. Esse movimento foi representado pelo movimento de integração escolar, que visava garantir a participação de alunos/as com necessidades educativas especiais nas escolas regulares. No entanto, a década de 1970 marcou uma reviravolta nesse cenário (Dechichi; Silva, 2012), nessa década, um movimento integracionista ganhou força, com o objetivo de inserir pessoas com deficiência em ambientes escolares comuns e seguir os princípios de direitos humanos e avanços científicos. Esse paradigma de integração representou uma mudança significativa em relação ao paradigma clínico e segregacionista da Educação Especial (Beyer, 2002).

Para a professora Isabel Sanches e o professor Antônio Teodoro (2006), a integração escolar retirou as pessoas com deficiência das instituições de ensino especial e permitiu que participassem das escolas regulares. Essa mudança proporcionou um novo espaço para socialização, aprendizado e convivência com os/as demais alunos/as. No entanto, o professor Marcos José Silveira Mazzotta (2005) destaca que a história da Educação Especial no Brasil e em outros lugares revela um passado de exclusão e segregação, com iniciativas tanto oficiais quanto privadas a isolar o atendimento às pessoas com deficiência.

Na sequência do estudo trazemos um histórico da Educação Especial no contexto brasileiro, o qual oferece uma visão abrangente e detalhada do desenvolvimento da área no país. Desde as origens até os avanços contemporâneos, o texto explora as políticas, práticas e desafios enfrentados pela Educação Especial e destaca marcos como a promulgação de leis e a implementação de programas governamentais para a Educação Especial.

2.1 Histórico da Educação Especial no Brasil

As mudanças históricas e pedagógicas, em abordagem nesse subcapítulo, representam momentos importantes na evolução da Educação Especial no Brasil, evidenciam a transição de uma abordagem médica para uma perspectiva mais ampla, baseada na psicologia, pedagogia e inclusão social. De acordo com a doutora em educação Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi (2012), a história da Educação Especial teve início com o empreendimento pioneiro do médico francês Jean Marc Itard, no século XIX, quando atentou esforços para educar o jovem Vitor, mais conhecido como 'O Selvagem de Aveyron'. Victor, uma criança encontrada em 1800, com cerca de 11 anos de idade, na floresta de Aveyron, na França, estava sozinho, sem capacidade de falar e parecia ter vivido isolado na natureza por um longo período. O fato levou a acreditar que ele havia sido abandonado ou perdido por sua família. Victor não tinha habilidades sociais, não sabia se comunicar verbalmente e não tinha conhecimento de convenções sociais básicas.

Jean Marc Itard, o médico francês, mencionado no parágrafo anterior, assumiu a responsabilidade de educar e socializar Victor. Itard acreditava que, ao ensinar Victor a se comunicar e a se comportar de acordo com as normas sociais, ele poderia ajudar a criança a se reintegrar na sociedade. Itard utilizou a metodologia de Étienne

Bonnot Condillac, que se concentrava na importância da linguagem e da comunicação no desenvolvimento humano (Jannuzzi, 2012).

A história de Victor é importante na história da Educação Especial, como compreende Jannuzzi (2012), pois foi uma das primeiras tentativas registradas de educar e reabilitar uma pessoa que enfrentava sérios desafios de desenvolvimento. Embora os métodos usados por Itard possam parecer controversos à luz dos padrões atuais de ética e práticas educacionais, sua iniciativa marcou o início da reflexão sobre como abordar as necessidades educacionais de pessoas com deficiência e contribuiu para o desenvolvimento posterior da Educação Especial. Outros profissionais, como Seguin, Decroly e Montessori, também contribuíram com abordagens pedagógicas que influenciaram a educação de pessoas com deficiência e o ensino em geral (Jannuzzi, 2012).

Desde os primeiros registros de iniciativas voltadas para a educação de pessoas com deficiência mental, no século XIX, no Brasil, até os movimentos mais recentes em direção à inclusão educacional, observa-se uma trajetória repleta de desafios e conquistas. Continuamos com Jannuzzi (2012) para compreender que, no que diz respeito à deficiência mental, dados estatísticos revelam que uma parcela significativa da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência. Cerca de 68% desses casos estão relacionados à deficiência mental. Isso evidencia a importância de se compreender a evolução das políticas públicas para a área e das práticas educacionais voltadas para pessoas com deficiência mental. Além disso, de empreender demandas no sentido de ampliar as ações governamentais e da sociedade civil, no sentido do atendimento de todos e todas no âmbito da educação escolar, com qualidade científica e humanista.

A primeira instituição para o atendimento de deficientes mentais é objeto de debate, com registros que indicam tanto o Hospital Juliano Moreira, em Salvador/BA, em 1874, quanto o Pavilhão Bourneville, no Rio de Janeiro, em 1903, como marcos iniciais (Jannuzzi, 2012). Contudo, é importante destacar que a qualidade do Ensino Fundamental na época era precária, a elite preferia o ensino domiciliar, por meio de preceptores particulares.

Desde o período imperial, na análise de Jannuzzi (2012), é possível encontrar registros de atendimento a pessoas com deficiência visual no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente conhecido como Instituto Benjamim Constant (IBC). As pessoas com deficiência auditiva, eram atendidas no Instituto Imperial para Surdos-

Mudos, que hoje é denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Essas instituições, estabelecidas por influência de figuras proeminentes na história brasileira, mantiveram uma conexão constante com o poder central. A ligação institucional, como argumenta Jannuzzi (2012), possivelmente desempenhou um papel favorável na inclusão de estudantes com deficiência visual e auditiva como público-alvo das políticas de Educação Especial.

Por volta de 1930, a influência predominante da medicina na educação de pessoas com deficiência mental começou a ser gradualmente substituída por abordagens baseadas na psicologia e pedagogia (Jannuzzi, 2012). Nesse contexto, surgiu a iniciativa do Estado de oferecer educação a pessoas consideradas 'anormais', com foco em sua adaptação ao meio social, de forma que pudessem se tornar 'cidadãos úteis e capazes'. Essa abordagem visava também a redução de custos com o atendimento a essa população, como evidenciado no Decreto n. 24.794, de 14 de julho de 1934, que estabeleceu a criação da Inspetoria Geral do Ensino Emendativo e regulamentou o Ensino do Canto Orfeônico (Jannuzzi, 2012).

O ensino emendativo, implementado a partir da década de 1930, foi oferecido principalmente por instituições filantrópicas. Entre essas instituições, a Sociedade Pestalozzi se destacou, desempenhando um papel fundamental na formulação de políticas relacionadas à Educação Especial no Brasil, inclusive na definição de seu público-alvo. Educadores/as notáveis, como Norberto Souza Pinto e Helena Antipoff, tiveram contribuições significativas durante esse período de transição. Além disso, o movimento Pestalozziano teve seu início no Brasil em 1926, com o objetivo de oferecer Educação Especial e atendimento clínico à comunidade, conforme destacado pelo professor Thomas Guarino (2005). Esse movimento buscava promover a inclusão de pessoas com deficiência por meio de abordagens pedagógicas e terapêuticas inovadoras.

De acordo com as pesquisadoras Claudia Dechichi e Lázara Cristina Silva (2012), essas abordagens pedagógicas e terapêuticas do movimento Pestalozziano são influências e métodos baseados nas ideias do educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que desempenhou importante papel na reforma educacional do século XIX. As abordagens pedagógicas e terapêuticas associadas a Pestalozzi eram progressistas para a época e ainda têm relevância em muitos aspectos da educação inclusiva atual. Algumas das principais características dessas abordagens incluem: 1) ênfase na educação individualizada, pois Pestalozzi parece acreditar que

a educação deveria ser adaptada às necessidades e habilidades individuais de cada aluno/a. Ele valorizava a observação cuidadosa das crianças para compreender seus pontos fortes e fracos e, a partir disso, adaptar o ensino para atender às suas necessidades específicas. Isso é particularmente relevante na Educação Especial, na qual os/as alunos/as podem ter uma ampla variedade de necessidades (Dechichi; Silva, 2012); 2) acerca do aprendizado prático e experiencial, Pestalozzi acreditava que os/as aluno/as devem aprender ao fazer e experimentar, em vez de apenas memorizar informações. Essa abordagem é benéfica para alunos/as com deficiências, pois permite que participem ativamente do processo de aprendizado (Dechichi; Silva, 2012); 3) quanto ao desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, para Pestalozzi, é importante reconhecer o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais para o sucesso educacional e pessoal. As abordagens pedagógicas de Pestalozzi sugerem incorporar a construção de relacionamentos e o desenvolvimento de valores como empatia, responsabilidade e respeito mútuo. Isso é relevante na Educação Especial porque a inclusão social e emocional desempenha um papel importante (Dechichi; Silva, 2012); 4) abordagens terapêuticas integradas têm o sentido, em Pestalozzi, de integração entre terapia e educação, pois reconhece que muitos/as aluno/as com deficiências, necessitam de apoio terapêutico para atingir seu potencial. Essa abordagem precursora da integração entre terapia e educação é relevante na Educação Especial moderna, à medida que terapeutas e educadores/as, frequentemente trabalham em conjunto para atender às necessidades dos/as alunos/as (Dechichi; Silva, 2012).

Pode-se afirmar, portanto, que as abordagens pedagógicas e terapêuticas inovadoras no contexto da Educação Especial, inspiradas no movimento Pestalozziano, enfatizam a individualidade, o despertar das subjetividades e sua construção, a aprendizagem prática, o desenvolvimento social e emocional e a integração de terapia e educação. Essas abordagens continuam a construir e informar as práticas educacionais inclusivas e contribuem para uma educação integral para alunos/as com necessidades especiais.

O movimento Pestalozziano inspirou a criação de instituições como a Sociedade Pestalozzi, de Belo Horizonte/MG (1932) e a do Rio de Janeiro/RJ (1948), além do surgimento da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro/RJ, em 1954, impulsionada por Dona Beatrice Bemis e apoiada pelo professor Lafayette Cortes. A professora Olívia Pereira desempenhou

um papel relevante na implantação da Educação Especial no Brasil e na criação de instituições como o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e a Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) (Mazzotta, 2005).

Conforme observado por Jannuzzi (2012), a partir da década de 1950, um novo movimento começou a se destacar, no qual os próprios indivíduos com deficiência passaram a se organizar e buscar participação em discussões relacionadas aos seus desafios e necessidades. Um exemplo notável desse movimento foi a fundação do Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos (CBEC), em 1954. Uma iniciativa liderada por Dorina Nowill e pelo diretor do IBC, Rogério Vieira. Além disso, algumas associações destinadas a pessoas com deficiências físicas também surgiram nesse período, inicialmente com o propósito de angariar recursos para garantir a subsistência de seus membros.

Posteriormente, após o término da Segunda Guerra Mundial, o esporte adaptado começou a ganhar popularidade, o que levou à criação de organizações dedicadas à prática esportiva inclusiva. Esse movimento culminou na fundação de clubes esportivos, conforme destacado pelo professor Mário Cleber Lanna Júnior (2010). A partir desse momento, tornou-se evidente um aumento significativo da participação do setor privado no fornecimento de serviços às pessoas com deficiência, situação que envolveu tanto instituições filantrópicas quanto serviços pagos. Essa diversificação de abordagens e recursos, muito provavelmente, contribuiu para a diferenciação da eficiência dos resultados alcançados nesse contexto (Jannuzzi, 2012).

No final do século XIX e meados do século XX, ocorreu a expansão de escolas e classes especiais em escolas públicas, as quais ofereciam educação separada para pessoas com deficiência (Campos; Martins, 2008). No entanto, a década de 1960 marcou o início da luta pelo direito à escolarização em salas de aula comuns nas escolas regulares, representada pelo movimento de integração escolar (Dechichi; Silva, 2012). O movimento de integração escolar ganhou força na década de 1970, promoveu a inserção de pessoas com deficiência em ambientes escolares regulares, baseado em princípios de direitos humanos e avanços científicos. Esse paradigma de integração trouxe uma mudança significativa em relação ao paradigma clínico e segregacionista da Educação Especial (Beyer, 2002).

A integração escolar retirou as pessoas com deficiência das instituições de ensino especial, permitiu que participassem das escolas regulares e interagissem com os/as demais alunos/as (Sanchez; Teodoro, 2006). No entanto, a história da Educação Especial revela um passado de exclusão e segregação, com iniciativas tanto oficiais quanto privadas que isolavam o atendimento às pessoas com deficiência (Mazzotta, 2005). De acordo com a professora Arlete Miranda (2003), a fase de integração tinha como base o princípio de que a educação da criança deveria ocorrer até o limite de sua capacidade. Nessa perspectiva, embora a deficiência fosse aceita, o indivíduo ainda era responsável por se adaptar aos papéis necessários na sociedade. Essa fase marcou o surgimento e a evolução da educação das pessoas com deficiência no Brasil, com a criação de algumas instituições e iniciativas isoladas.

Jannuzzi (2012) explica que o surgimento da educação de crianças com deficiência foi influenciado pelas ideias liberais propagadas no Brasil no final do século XVIII e início do século XIX, inicialmente em instituições. Ela também destaca o papel das Santas Casas de Misericórdia na educação de pessoas com deficiência, as quais seguiam uma tradição europeia. A Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, a partir de 1717, começou a acolher crianças até os 7 anos de idade, encaminhando-as, posteriormente, para outras instituições que as preparavam para o futuro. As crianças com deficiências leves eram as únicas a deixar a instituição; as severas permaneciam nas Santas Casas, junto a pessoas adultas doentes e alienados/as.

A criação do Asilo dos Expostos, no início do século XIX, facilitou o acolhimento de crianças com anomalias ou abandonadas por seus pais. A professora Carmen Sylvia Vidigal Moraes (2000, p. 73) descreve o Asilo dos Expostos como uma instituição que incluía um dispositivo chamado “Casa da Roda”, no qual as pessoas que desejassem abandonar uma criança podiam ‘depositá-la’ em uma caixa que, ao girar, a movia para o interior do prédio. Vale ressaltar que, de acordo com o advogado Divan Alves Tavares (2006), o direito à educação foi mencionado já na primeira Constituição Brasileira (1824), no artigo 179, inciso XXXII, no qual se lê que “a instrução primária é gratuita a todos/as os/as cidadãos/ãs” (Brasil, 1824, s/p), embora nem todos/as fossem considerados/as cidadãos/ãs, como era o caso dos povos originários, dos/as negros/as e das mulheres (Tavares, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, define a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar preferencialmente oferecida na rede regular de ensino, destinada aos/as educandos/as com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996). Além disso, a Resolução CNE/CEB n. 02/2001 (Brasil, 2001c) define a Educação Especial como um processo educacional que assegura recursos e serviços educacionais especiais para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos/as educandos/as que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001c).

A escolarização de aluno/as com deficiência em classes regulares de escolas regulares deu origem às bases morais, lógicas, científicas, políticas, econômicas e legais que fundamentaram o movimento de integração escolar no Brasil. A integração escolar desses/as alunos/as nas escolas regulares foi apoiada em diferentes países, com o intuito de proporcionar condições educacionais satisfatórias (Marchesi; Martín, 1995). Esse movimento se baseava no princípio de normalização, que se relaciona com as oportunidades oferecidas, interações sociais e experiências de crianças e pessoas adultas com deficiência na sociedade em que vivem (Silva, 2012).

De acordo com Jannuzzi (2012), embora tenham sido criadas várias políticas governamentais com metas específicas para a área da Educação Especial, ainda não estava claro o conceito dessa área, uma vez que o assistencialismo se destacava de maneira significativa, o que não estava alinhado com a proposta da modalidade, que visa a sistematização de conhecimentos escolares e procedimentos para sua apropriação. Além disso, a ausência de apoio especializado nas redes regulares de ensino dificultava a integração de pessoas com deficiência nas redes escolares, como propunha o movimento de integração.

Em 1988, a última Constituição Federal do Brasil foi promulgada com o objetivo de estabelecer um Estado democrático, destinado a garantir os direitos sociais e individuais como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. A Constituição (CF/88) delineou as linhas fundamentais para a democratização da educação brasileira, buscou erradicar o analfabetismo, ampliar os serviços escolares, promover melhorias, implementações e formações para o trabalho e formação humanística e científica (Mendes, 2009).

Há, ainda, outras normatizações acerca das pessoas com deficiência e, nesse ponto, é importante ressaltar que, em relação à classificação e identificação das pessoas atendidas pela Educação Especial, a Política Nacional para a Integração da

Pessoa Portadora de Deficiência (PNEE) definiu categorias de deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla, conforme seu artigo 11º. Também incluiu transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A terminologia para se referir a essa população evoluiu ao longo do tempo: inclui termos como ‘anormais’, ‘incapacitados’, ‘excepcionais’, ‘deficientes’, ‘pessoas portadoras de deficiência’, ‘pessoas com necessidades especiais’ e ‘pessoas com necessidades educacionais especiais’.

Ficou claro que a expressão ‘alunos com necessidades educacionais especiais’ surgiu oficialmente no Brasil em 1986, na Portaria CENESP/MEC n. 69/1986. Essa expressão se refere aos/às alunos/as que apresentam dificuldades de aprendizagem e exigem estratégias específicas e diferenciadas, bem como adaptações ambientais para seu desenvolvimento. A ideia por trás desse termo é enfatizar a responsabilidade da escola em atender às necessidades desses/as alunos/as, sem culpabilizá-los/as por suas dificuldades. O doutor em educação José Geraldo Silveira Bueno (1993) destaca que ‘necessidades educacionais especiais’ não deve ser usado como sinônimo de ‘deficiência’, pois abrange todos/as os/as aluno/as cujas necessidades educacionais surgem devido a deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

A evolução da terminologia destacou a diferença entre ‘necessidades educacionais especiais’, que se refere a dificuldades de aprendizagem; e ‘deficiência’, limitações físicas, sensoriais e/ou intelectuais. Esse debate é fundamental para promover uma abordagem inclusiva e de apoio à educação, de modo que o consultor da secretaria de Educação Especial do MEC, Júlio Romero Ferreira (2006, p. 20), argumenta que o uso da expressão “alunos com necessidades educacionais especiais” pode ter o efeito de dificultar a percepção de aspectos específicos da educação de pessoas com deficiência ou reforçar a associação entre os problemas comuns da escola e os serviços de Educação Especial. É importante notar que a presença de um aluno/a em uma sala de aula regular estava condicionada ao seu comportamento e desempenho acadêmico, que eram influenciados pelas interações estabelecidas com o ambiente escolar. Se não apresentasse um comportamento adequado e não obtivesse sucesso acadêmico, poderia ser direcionado de volta para as classes especiais.

Na época do movimento da integração escolar – abordado na introdução e em outros momentos nesse texto – não havia uma flexibilização significativa nos currículos escolares para atender às necessidades de estudantes com deficiência, o

que indica que o movimento não conseguiu desenvolver novos modelos de gestão da sala de aula, como aponta Aline Maria Silva (2012). Ela também menciona que o termo 'integração' era mais restritivo em comparação com o conceito mais aberto de 'inclusão'. No entanto, na integração escolar o processo não era binário, mas sim multifacetado, com o objetivo de garantir meios para que estudantes com deficiência pudessem alcançar o sucesso acadêmico e permanecer na sala de aula regular. Na década de 1990, o movimento de inclusão escolar ganhou forças com autores/as como Mazzota (2005) e Jannuzzi (2012), os quais destacam que a Educação Inclusiva não surgiu nesse período, mas evoluiu como resultado de transformações e avanços.

A inclusão escolar foi impulsionada pela busca de igualdade de direitos e pela equidade de oportunidades para todos/as os/as envolvidos/as no contexto educacional. Esse movimento se baseia na ideia de que a diversidade é reconhecida e aceita na sociedade, o que garante o acesso a oportunidades para todos/as, independentemente das características individuais. Como afirmado por Aranha (2000), a inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece a diversidade na vida em sociedade e busca garantir o acesso a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades individuais.

Com base em seus estudos, os pesquisadores Anastasios Karagiannis, Susan Stainback e Willian Stainback (1999) argumentam que a inclusão escolar proporciona oportunidades para que indivíduos com deficiência vivenciem experiências que os preparem para a vida na comunidade, assim, beneficia não apenas estudantes, mas também professores/as, que se aprimoram ao atender às necessidades de estudantes com deficiência. As principais características da inclusão escolar abarcam a reformulação dos currículos, métodos de avaliação, formação de professores/as, políticas educacionais e a reestruturação do sistema educacional como um todo. O foco passa a ser o sistema educacional em si, não apenas o/a aluno/a individualmente. Isso cria um ambiente adequado para a efetivação da inclusão.

A Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos, sobre necessidades educacionais especiais, em 1994, desempenhou um papel fundamental na disseminação do conceito de inclusão educacional. Isso levou a uma série de práticas inclusivas em muitos países, entre os quais, o Brasil. Essa declaração foi um marco mundial na promoção da filosofia da educação inclusiva. Após a Declaração de Salamanca, o termo 'necessidades educacionais especiais' se tornou amplamente difundido. Esse movimento foi impulsionado por grupos

minoritários que buscavam igualdade de direitos e acesso a todos os ambientes sociais, independentemente de suas características individuais.

A Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil por meio do Decreto n. 3.956/2001, fortaleceu a ideia de igualdade entre as pessoas com deficiência e as demais, definiu como discriminação qualquer diferenciação que impeça o exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais (Brasil, 2001a). Esse decreto causou um impacto significativo na educação e ressaltou a importância de eliminar barreiras ao acesso à educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pelo Congresso Nacional com a Lei n. 10.172/2001, definiu que os governos federal, estaduais e municipais deveriam desenvolver planos na área da educação, o que inclui a Educação Especial, no prazo de dez anos (Brasil, 2001b). Essas diretrizes indicam que serviços especializados podem ser oferecidos em salas de recursos, nas quais os/as professores/as trabalham para complementar ou suplementar o ensino por meio de estratégias e recursos. Como ações mais recentes na área da Educação Especial, no âmbito político, há a publicação do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o qual tem como objetivo:

O acesso, a participação e a aprendizagem dos/as estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando o sistema de ensino para promover respostas as necessidades educacionais (Brasil, 2008b, p. 11).

Cabe aqui fazer um paralelo entre o PNE 2001-2010 e o PNE 2014-2024 em relação à Educação Especial e inclusão. O PNE 2001-2010 tinha como foco principal a expansão e a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, sem uma ênfase específica na Educação Especial e na inclusão. Embora não tenha metas específicas voltadas para a Educação Especial, algumas das diretrizes gerais poderiam ser interpretadas como aplicáveis à inclusão de pessoas com deficiência, como a universalização do atendimento escolar e a valorização dos profissionais da educação. A inclusão de alunos/as com deficiência nas escolas regulares era incentivada, mas sem metas quantitativas claras ou estratégias específicas para garantir sua efetiva implementação.

O PNE 2014-2024 dedica um capítulo específico à Educação Especial, destacando a importância da inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional. Estabelece metas específicas para a Educação Especial, como a

universalização do acesso à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, preferencialmente na rede regular de ensino, e a ampliação do acesso ao atendimento educacional especializado. Define estratégias para promover a inclusão, como: formação continuada de professores/as para atuar na educação inclusiva, desenvolvimento de currículos adaptados e oferta de recursos de acessibilidade nas escolas. Prioriza a articulação entre os sistemas de ensino regular e especial, buscando garantir o atendimento das necessidades educacionais dos/as alunos/as, com ou sem deficiência, em ambientes inclusivos.

Em resumo, enquanto o PNE 2001-2010 abordava a educação especial e inclusão de forma mais genérica e sem metas específicas, o PNE 2014-2024 apresenta uma abordagem mais detalhada e direcionada, estabelecendo objetivos claros e estratégias específicas para promover a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro. A proposta de texto para o novo PNE 2024-2034 traz duas proposições principais, vinculadas ao eixo que trata da Educação Especial e inclusão: Proposição 1 - garantia do direito à educação para todas as pessoas em todos os níveis, etapas e modalidades, promovendo o acesso, a permanência e a conclusão, com processo de ensino-aprendizagem adequado, com vistas à superação das desigualdades sociais, raciais, regionais e de gênero e à valorização da diversidade, para a melhoria da qualidade social da educação básica e superior; Proposição 2 - instituir e materializar, progressivamente, políticas estaduais, distrital e municipais, visando à garantia do direito à educação, com promoção de políticas de equidade guiada pelos princípios de respeito aos direitos humanos e à diversidade com vistas à garantia do direito à educação de todas as pessoas (Brasil, 2024).

Retomamos a análise histórica da Educação Especial no Brasil, para observar que o termo ‘transtornos globais do desenvolvimento’ é, atualmente, denominado ‘Transtorno do Espectro Autista’, por meio do Projeto de Lei EM n. 00003/2022 MEC, que altera o inciso III do artigo 4º, o artigo 58, o artigo 59 e o parágrafo único do artigo 60, da LDBEN (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996). De acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, são considerados indivíduos com deficiência aqueles que possuem “impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (Brasil, 2008b, p. 11). Quanto aos/às alunos/as com transtorno do espectro autista, são definidos/as como aqueles/as que apresentam “alterações qualitativas das interações

sociais recíprocas e comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetido” (Brasil, 2008b, p. 11).

Ao analisar os documentos e leis apresentados, Aranha (2004) observa mudanças políticas em relação à educação das pessoas com deficiência. As pesquisadoras Rosana Glat e Edicléia Mascarenhas Fernandes (2005) destacam que a Educação Especial evoluiu de um sistema separado de ensino, originalmente destinado aos/as alunos/as com necessidades especiais, para operar em conjunto com as escolas regulares no acolhimento. Entretanto, as bases legais não são suficientes para garantir a escolarização do público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas salas de aula regulares, devido a várias barreiras que impedem a prática da inclusão escolar. A própria sociedade é considerada uma dessas barreiras. Conforme Glat e Fernandes (2005), a mesma sociedade que defende a igualdade de direitos e valores, muitas vezes pratica a desigualdade.

Diversos obstáculos são identificados como barreiras para a inclusão escolar: prédios escolares pouco adaptados, salas de aula superlotadas, falta de recursos materiais como material didático em Braille, livros falados e *softwares* específicos, bem como a escassez de recursos humanos, uma vez que a inclusão requer a contratação de profissionais especializados. O sociólogo Eric Plaisance (2005) destaca que a inclusão escolar não deve ser tratada apenas como um apelo sentimental, dependente do amor ao próximo por parte dos/as professores/as, da sociedade, da família e do Estado. Esse moralismo abstrato, como o autor denomina, pode ser perigoso, pois o amor ao próximo, por si só, não garante que a inclusão seja efetiva ou que os/as alunos/as alcancem o sucesso acadêmico.

Apesar dos desafios enfrentados na inclusão escolar, muitos avanços têm sido visualizados, o que justifica a luta contínua para superar cada obstáculo. A convivência dos/as alunos/as com deficiência com seus/suas colegas têm contribuído para o desenvolvimento de compreensão, respeito e a normalização das diferenças. Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) ressaltam que toda a sociedade se beneficia com essa convivência, pois desde a infância, as pessoas aprendem com a diversidade, o que resulta na redução do preconceito.

Após analisar o histórico da Educação Especial e questões relacionadas à inclusão, conclui-se que o desenvolvimento dos sujeitos ocorre por meio da aprendizagem em diversas dimensões, mediada por interações compartilhadas. A

convivência em sala de aula com outros/as alunos/as é essencial para promover a aprendizagem e a inclusão de pessoas com deficiência.

3. CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E INTERAÇÃO SOCIAL

Neste capítulo, investigaremos a dinâmica da aquisição do conhecimento pelos seres humanos, com enfoque na teoria sociocultural de Vygotsky (1997; 1998; 2001). Especificamente, analisaremos como a interação social influencia esse processo, examinando suas implicações na Educação Especial e suas potenciais contribuições para a promoção da aprendizagem.

A compreensão do desenvolvimento cognitivo demanda uma análise integral que considere tanto fatores intrínsecos quanto extrínsecos, espaços nos quais a arte pode contribuir de modo especial: desde o desenvolvimento da subjetividade, a emancipação, até a possibilidade de manifestação das compreensões, das potencialidades de cada indivíduo com deficiências. Dentro deste quadro, as ideias de Vygotsky (1997; 1998; 2001) destacam a importância da interação social e cultural na construção do conhecimento individual. Assim, exploraremos como tais interações moldam a assimilação de informações, sua interpretação e aplicação em diversos contextos.

A aplicação desses princípios ganha particular relevância no âmbito da Educação Especial, no qual a diversidade de habilidades e necessidades dos/as alunos/as demanda abordagens pedagógicas de desenvolvimento da sensibilidade. Reconhecemos, portanto, a necessidade de compreender como a interação social pode ser otimizada para fomentar o desenvolvimento cognitivo e a inclusão educacional desses indivíduos e como a arte contribui nesse processo.

3.1 Processo de interação social na perspectiva de Vygotsky: um olhar sobre a Educação Especial e seu potencial de aprendizagem

O estudo do processo de interação social na perspectiva de Vygotsky é relevante para compreendermos a dinâmica da aprendizagem, especialmente no contexto da Educação Especial. Considerando a teoria sociocultural de Vygotsky, que destaca o papel central da interação social e da mediação cultural no desenvolvimento cognitivo, podemos explorar eficazmente as estratégias de ensino-aprendizagem voltadas para alunos/as com necessidades especiais. Ao entendermos como a interação com os pares e com o ambiente influencia a construção do conhecimento,

somos capazes de desenvolver abordagens pedagógicas mais inclusivas, enquanto docentes, que levem em conta as particularidades e potenciais de cada aluno/a.

Ao destacar o potencial de aprendizagem dentro desse contexto teórico e da realidade da Educação Especial, podemos promover uma educação mais equitativa e acessível, que valorize as contribuições individuais e proporcione oportunidades igualitárias de desenvolvimento. O estudo de Vygotsky neste contexto, revela-se fundamental para a construção de práticas educacionais mais efetivas e inclusivas na área da Educação Especial aproximadas da arte como mediação possível entre as habilidades físicas, as condições possíveis e a disposição interna e potencialidades dos indivíduos com necessidades especiais.

Os/as teóricos/as cognitivistas reconhecem a presença de fatores de considerável importância na sustentação do processo de desenvolvimento e, por extensão, da aprendizagem. Esses elementos abrangem a maturação biológica, o acervo prévio de conhecimentos, o desenvolvimento da linguagem, a interação social e a exploração das dimensões afetivas. No entanto, uma perspectiva mais analítica nos impulsiona a examinar como essas teorias abordam as complexidades das experiências das crianças com deficiência física, auditiva, visual ou mental, as quais, frequentemente, encontram barreiras que limitam sua plena capacidade de interagir com o mundo. Desse modo, interessa-nos, particularmente, a perspectiva sociointeracionista do psicólogo russo, Lev Semionovitch Vygostky (1896-1934). Especificamente, porque valoriza a dimensão histórico-cultural e social, dimensão em que a arte, enquanto componente curricular, pode ter impactos positivos desde a escola.

Para o professor José Armando Valente (1991), as dificuldades enfrentadas por crianças com necessidades especiais podem resultar em obstáculos substanciais para o desenvolvimento das habilidades que constituem a base de seu processo de aprendizagem. Sendo, portanto, de grande importância reconhecer que muitas dessas dificuldades são exacerbadas em contextos de carência social, nos quais a falta de estímulos adequados contribui para uma postura passiva diante das circunstâncias. A complexa rede de interações sociais, que é essencial para a Educação Especial, demanda uma investigação mais profunda.

A corrente da aprendizagem interacionista recebeu uma significativa influência do psicólogo Vygotsky (1998), que ressalta ser de extrema importância que o desenvolvimento humano seja orientado pela ativa apropriação das experiências

vividas na cultura. O autor destaca o papel da ação em processos interativos e da linguagem na construção do conhecimento. Entretanto, é preciso questionar até que ponto essas teorias consideram a diversidade de interações sociais, especialmente aquelas vivenciadas por pessoas com deficiência.

No interior das sociedades, a interação social é um elemento central na formação de cada indivíduo ao determinar, de algum modo, como cada um estabelece relações com as outras pessoas. Todo esse processo de interação se desenvolve dentro de um contexto social mais amplo, de relações complexas que implicam a vasta pluralidade das dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais, científicas e humanas. A rotina das pessoas com deficiência nas escolas inclusivas, frequentemente, envolve a busca por espaços nos quais possam ser tratadas como seres humanos. De acordo com Vygotsky e Michael Cole (1988), a interação com o mundo é mediada, ocorre por meio de elementos intermediários que conectam o sujeito ao ambiente. Essa relação mediada é primordial para o desenvolvimento do/a aluno/a, o que faz da atuação do/a professor/a uma ação pedagógico-educativa fundamental.

O desenvolvimento do ser humano acontece em um ambiente intrinsecamente marcado pela sociabilidade; uma arena histórica que é construída ao longo do tempo por todos e todas em diferentes níveis de envolvimento, participação e condições. Isso leva a considerar o ser humano como um ser biológico, mas como um sujeito histórico. Desse modo, elimina-se a concepção simplista de que o indivíduo se desenvolve somente a partir de uma estrutura biológica ou mesmo mental. A teoria do interacionismo salienta que o indivíduo necessita da interação com a sociedade, com as outras pessoas, com o diferente e com o meio para o seu desenvolvimento, para isso acessa ferramentas tanto físicas quanto abstratas, cognitivas, emotivas, lógicas e aleatórias.

As ferramentas físicas, que envolvem objetos tangíveis, bem como as ferramentas abstratas, do pensamento, da reflexão, das emoções, como crenças, valores, sentimentos e costumes, não podem ser desconsideradas no processo de desenvolvimento dos indivíduos. É válido ressaltar a ênfase dada por Vygotsky e Cole (1988) ao reconhecimento dessas ferramentas, presentes nas vidas diárias e com contribuições para os processos de crescimento.

Essas ferramentas também podem ser classificadas como externas ou internas. As externas são aquelas que manipulamos para modificar nosso ambiente,

enquanto as internas, ou cognitivas, agem internamente e controlam nossos processos psicológicos. Os/as adultos/as, ao indicar objetos e estabelecer associações e relações, auxiliam a criança na construção de formas cada vez mais complexas e sofisticadas de compreender a realidade. Isso proporciona elementos para organizar as percepções de modo mais abrangente e profundo. Também a linguagem, que atua como um sistema simbólico, exerce um papel fundamental na organização do pensamento e na facilitação da comunicação. No entanto, é importante observar como essa linguagem é adquirida e internalizada por indivíduos com diferentes tipos de deficiência e considerar as complexidades envolvidas.

Ao abordar a teoria de Vygotsky (1998), é essencial reconhecer sua ênfase na importância de compreender e analisar o contexto histórico e social no qual os indivíduos estão inseridos. Dessa forma, o contexto social e o desenvolvimento cognitivo estão intrinsecamente entrelaçados, visto que a linguagem também desempenha um papel central na formação e na organização do pensamento, na reprodução social e na construção e reconstrução da cultura. De modo especial, está presente desde as primeiras fases da criança e ao longo de toda a existência do indivíduo. Para o pensador César Coll (1999), o processo de interação surge como resultado da profunda imersão da criança no meio, sendo modelado pelas suas características individuais e pela maneira como os agentes sociais interagem com ela.

Vygotsky e Cole (1988) ressaltam o aspecto histórico-social no desenvolvimento do indivíduo e enfocam a aquisição do conhecimento por meio das interações com o ambiente. Argumentam que o sujeito é intrinsecamente interativo, adquire conhecimento por meio de processos tanto intra quanto interpessoais, que ocorrem por meio de trocas com o ambiente e com as demais pessoas. Esse processo é definido como mediação. Essa teoria propõe uma abordagem que reconhece o ser humano como um ser biológico e histórico-social, enfatiza a integração do indivíduo na sociedade. Por meio dessa perspectiva sociointeracionista, busca-se caracterizar os aspectos humanos e desenvolver hipóteses sobre como as características individuais se formam ao longo da história de cada indivíduo, destaca-se que essas características e atitudes são permeadas por interações coletivas.

As interações sociais nos processos de aprendizagem estimulam diversos processos internos de desenvolvimento que, frequentemente, passam despercebidos pelos/as professores/as. Portanto, é essencial que essas funções em amadurecimento sejam avaliadas em relação ao objeto, o que visa incentivar o

desenvolvimento máximo da criança (Vygotsky; Cole, 1988). Ao longo do desenvolvimento cognitivo, a relação, a fala e a ação evoluem em três fases distintas. Na fase da fala social, que ocorre até os três anos, a criança acompanha as ações de maneira dispersa e desorganizada, reflete as dificuldades enfrentadas ao tentar resolver os problemas apresentados. A fase da fala egocêntrica, entre os três e seis anos, consiste na fala que a criança dirige a si mesma em voz baixa enquanto está imersa em alguma atividade. Além de acompanhar a atividade em questão, essa fala serve como ferramenta de planejamento para resolver tarefas durante a atividade em curso. A fase final, denominada fala interior, ocorre após os seis anos, quando as palavras são pensadas sem necessariamente serem verbalizadas. Isso permite à criança exercer controle sobre seu comportamento, pensamento, percepção, atenção e memória, bem como a capacidade de solucionar problemas e realizar planejamento.

Vygotsky (2001) afirma que o comportamento humano é moldado por peculiaridades biológicas e condições sociais inerentes ao processo de crescimento. No entanto, essa afirmação leva a refletir como essas peculiaridades interagem e se manifestam em indivíduos com deficiência. A complexa relação entre o biológico e o social deve ser considerada no entendimento holístico do desenvolvimento humano. A partir desses preceitos, o autor desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à distância entre o desenvolvimento real da criança e seu potencial de desenvolvimento. O desenvolvimento real envolve a resolução independente de problemas, enquanto o desenvolvimento potencial ocorre quando a criança resolve problemas com a orientação ou assistência de um/a adulto/a ou colega. Nesse contexto, o/a parceiro/a mais experiente atua como mediador/a, desempenha o papel de educador/a escolar (Vygotsky; Cole, 1988).

Dentro da perspectiva sociointeracionista de Vygotsky e Cole (1988), a criança é considerada um ser pensante, capaz de vincular situações à representação de mundo que constitui sua cultura. A escola se estabelece como o ambiente no qual ocorre o processo de aprendizagem. A ZDP, nessa ótica, oferece ao/a educador/a a oportunidade de avaliar o que a criança é capaz de alcançar, bem como identificar seu estado de desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, o/a professor/a se concentra no que a criança realmente precisa aprender para atingir seu desenvolvimento real.

A abordagem interacionista, nessa proposta, destaca a linguagem como a ferramenta mais complexa para viabilizar a comunicação. Vygotsky e Cole (1988) afirmam que a linguagem desempenha um papel social, uma vez que expressa,

comunica e permite compreensões. No entanto, é importante examinar como a linguagem é adquirida e usada por indivíduos com deficiência, também, considerar os desafios que essa incorporação envolve.

Na argumentação de Vygotsky (1997), as dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência não estão diretamente ligadas à deficiência em si, mas às concepções sociais da deficiência. Assim, é notável como indivíduos com deficiência frequentemente buscam em escolas inclusivas espaços em que possam ser tratados como seres humanos. A interação com o mundo, de acordo com Vygotsky (1997), é mediada, o que significa que ocorre por meio de elementos intermediários entre o sujeito e o mundo. Conceito importante para o papel do/a professor/a no desenvolvimento de aluno/as com deficiência.

As crianças com deficiência física frequentemente encontram dificuldades e barreiras na escola, muitas vezes devido ao tratamento diferenciado por parte dos/as colegas. Isso pode levar à falta de acessibilidade ou acolhimento adequado, o que, por sua vez, pode limitar o acesso dessas crianças à educação. É essencial oferecer um ambiente educacional inclusivo e menos restritivo, proporcionar uma aprendizagem eficaz em nível cognitivo, que permita a liberação, a expansão das potencialidades das crianças. Nesse sentido, Vygotsky (1998) argumenta que a separação de crianças com e sem deficiência no processo educacional é um obstáculo para o desenvolvimento das crianças com deficiência. Advoga por um ambiente não segregado, no qual a interação com outras crianças possibilite a modificação das funções psicológicas superiores e a compensação das limitações biológicas. A vivência em conjunto com outras crianças pode transformar a condição orgânica das crianças com deficiência, o que resulta em uma aprendizagem mais ampla e enriquecedora.

Em suas obras, Vygotsky (1998) discute a educação de crianças com deficiências físicas e mentais. Enfatiza a importância de uma pedagogia que integre Educação Especial e regular. Reconhece a necessidade de conhecimentos e abordagens específicas para alunos/as com necessidades especiais, mas também ressalta a importância de que essas abordagens sejam incorporadas ao contexto mais amplo da educação comum. O ensino especial deve complementar o ensino regular e permitir que aluno/as com deficiência se desenvolvam em aspectos afetivos, psíquicos e sociais.

O ambiente escolar não se resume apenas à quantidade de interações entre aluno/as com e sem deficiência, mas à qualidade e às oportunidades dessas interações. A escola deve oferecer desafios diversos que estimulem a colaboração e provoquem mudanças cognitivas. O grau de deficiência não define a incapacidade da criança, mas sua personalidade é moldada pelo desenvolvimento e pela interação (Vygotsky, 1998).

Em retrospectiva, a compreensão das obras de Vygotsky (1998) sobre a interação entre aluno/as da Educação Especial como um instrumento positivo no contexto da inclusão escolar, busca fundamentar e aprofundar os diferentes elementos e conceitos. Oferece uma abordagem que valoriza o potencial de desenvolvimento das crianças com deficiência e enfatiza a importância da educação inclusiva e da interação como elementos-chave para a promoção do desenvolvimento cognitivo, social e emocional de alunos/as com necessidades especiais.

4 INTEGRAÇÃO DA ARTE À EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROMOÇÃO DA INCLUSÃO PELA EXPRESSÃO CRIATIVA

Podemos afirmar que a Educação Especial tem passado por uma transformação significativa nas últimas décadas, com um enfoque crescente na inclusão de alunos/as com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Nesse contexto, as aulas de arte emergem como uma ferramenta de mediação pedagógica no desenvolvimento dos indivíduos e no aprendizado de alunos/as com necessidades especiais. Salientamos que esse componente curricular contribui para o crescimento, autoestima e inclusão de alunos/as com diversas necessidades educacionais.

As aulas de arte oferecem um ambiente propício, considerando os destaques teóricos do capítulo anterior, para que os/as alunos/as expressem suas emoções, pensamentos e ideias de maneira criativa. Particularmente relevante para estudantes com necessidades educacionais especiais, pois muitas vezes enfrentam desafios na comunicação verbal, na expressão gestual e conceitual. Por meio da pintura, da escultura, da dança ou da música, podem encontrar formas alternativas de se expressar e construir uma comunicação importante, utilizando uma linguagem universal, como é a arte.

No que se refere à inclusão social e autoestima, participar de aulas de arte em um ambiente regular de escola proporciona aos/as aluno/as com necessidades educacionais especiais, oportunidades de interagir com seus colegas sem deficiências. Essa interação promove a inclusão social, reduz estigmas e preconceitos. Além disso, quando esses/as alunos/as com necessidades especiais têm a chance de criar obras de arte e vê-las valorizadas por seus/as colegas, pode fortalecer sua autoestima e autoconfiança. Observa-se ainda a contribuição para o desenvolvimento motor e sensorial, pois as aulas de arte podem ser adaptadas para atender às necessidades específicas. A manipulação de materiais artísticos, como argila ou pincéis, pode auxiliar no desenvolvimento da coordenação motora fina e, no caso de elaborações de algum âmbito literário, como poemas, contribuir com o pensamento abstrato, erudito, associado com interpretações e reflexões acerca dos sentidos e significados das produções. Além disso, atividades artísticas podem envolver multiplicidades de sentidos e proporcionar estímulos sensoriais, emocionais.

O componente curricular de arte pode ser integrado a outros e enriquecer o aprendizado de forma mais complexa inter-relacionada. As inter-relações são especialmente benéficas para aluno/as com dificuldades de aprendizado, pois permitem exploração de conceitos de matemática, ciências, história e literatura de maneira prática, dinâmica, alternativa e criativa.

4.1 Educação Especial no cotidiano escolar e social

Nesta seção, tendo no horizonte o primeiro objetivo específico, de refletir acerca da potencialidade da arte no ambiente escolar, na sala de aula, como uma ferramenta de aprendizagem, de possibilidade de construção do conhecimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, discutimos as mudanças necessárias sob a perspectiva de autores/as que estudam os meandros do processo de conversão do modelo educacional tradicional em um modelo inclusivo e as implicações dessa reforma para os/as aluno/as atendidos/as pela Educação Especial.

Hellen Cristhina Ferracioli e Célia Regina Vitaliano (2017), em sua análise, destacam a significativa transformação que a transição do modelo educacional tradicional para um modelo inclusivo acarreta. A mudança mais marcante é a substituição da segregação de aluno/as com deficiência em escolas especiais pela sua inserção em ambientes escolares regulares. Essa modificação altera a paisagem educacional e redefine os alicerces do sistema, com o objetivo de assegurar uma educação de alta qualidade para todos/as os/as estudantes, independentemente de suas características individuais.

Esse movimento não é superficial e reverbera em todas as esferas da educação. É necessário reexaminar profundamente as práticas pedagógicas, adaptando-as para a diversidade de necessidades presentes na sala de aula. A elaboração de currículos inclusivos, a capacitação de professores/as para lidar com essa diversidade e a adaptação das estruturas físicas das escolas também estão entre os pilares fundamentais dessa transformação educacional. Em última instância, a inclusão exige uma abordagem mais flexível e personalizada, orientada pelas necessidades individuais de cada aluno/a, promove ativamente a diversidade e fomenta a participação de todos/as os envolvidos/as.

Todavia, não se pode ignorar que essa transição não é isenta de desafios. Um obstáculo significativo é a resistência persistente de alguns/as educadores/as e

profissionais da área. Essa resistência pode ser atribuída à persistência de percepções limitadas quanto às habilidades e potencialidades dos/as aluno/as com deficiência, o que perpetua estereótipos que contrariam a natureza inclusiva da educação. Essa mentalidade retrógrada pode minar os esforços para uma implementação eficaz da educação inclusiva.

Além das barreiras atitudinais, a falta de recursos adequados e de estruturas adaptadas nas escolas também se coloca como um desafio significativo. A inclusão requer mais do que uma vontade sincera; demanda investimentos tangíveis em capacitação, infraestrutura e materiais didáticos adequados, de modo a viabilizar um ambiente que possa atender às necessidades de todos/as os/as alunos/as.

Em consonância com a análise de Ferracioli e Vitaliano (2017), observa-se que a transição para um modelo educacional inclusivo é essencial e alinhada com os princípios de equidade e diversidade. No entanto, é preciso enfrentar e superar os desafios que surgem nesse percurso, seja por meio da promoção de uma mentalidade mais inclusiva entre os/as educadores/as, seja por meio de investimentos concretos que viabilizem a transformação das estruturas escolares. Somente ao abordar esses desafios de maneira abrangente e engajada a educação inclusiva poderá se tornar uma realidade palpável e benéfica para toda a sociedade.

A discussão sobre a reforma educacional se estende para o impacto que ela tem sobre os/as alunos/as atendidos/as pela Educação Especial. Uma gama de perspectivas emerge nesse cenário. Enquanto alguns/as estudiosos/as enxergam vantagens claras, como a promoção da igualdade de oportunidades e o fomento das habilidades sociais e emocionais, outros/as ressaltam os desafios que os/as aluno/as com deficiência podem enfrentar nesse novo ambiente. Especificamente, surge a preocupação com as dificuldades de adaptação, as barreiras de acessibilidade, a possibilidade de sofrerem discriminação e o risco de exclusão social.

Essa dualidade de interpretações levanta a necessidade premente de que as políticas de educação inclusiva não se limitem apenas à mudança estrutural, mas também incorporem medidas práticas que assegurem, de fato, a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento de alunos/as com deficiência. A implementação bem-sucedida requer um conjunto diversificado de ações, que vão desde adaptações curriculares sensíveis às necessidades individuais, até programas de formação continuada para os/as professores/as que os/as acompanham. Além disso, a disponibilidade adequada de recursos e suporte desempenha um papel relevante na

capacitação desses/as alunos/as para enfrentar os desafios educacionais. Essa perspectiva é corroborada por estudos como o realizado pelo professor Spencer Salend (2001), que aponta que o sucesso da educação inclusiva depende de adaptações flexíveis nos currículos e nas estratégias de ensino, bem como na oferta de apoios personalizados aos/às alunos/as com deficiência.

Embora a ideia de educação inclusiva seja louvável em seu cerne, é fundamental reconhecer que a implementação eficaz é uma tarefa complexa e multifacetada. A mera presença dos/as aluno/as com deficiência em ambientes educacionais regulares não garante a inclusão real. São as medidas concretas, apoiadas por políticas sólidas, que podem atenuar os desafios mencionados e verdadeiramente transformar a educação em um campo igualitário e enriquecedor para todos/as.

4.2. Arte e desenvolvimento humano nas classes especiais

Para a construção desse momento do texto, focamos no objetivo específico de refletir como o conhecimento artístico obtido no âmbito escolar, por meio do componente curricular de arte, pode enriquecer a compreensão de outras áreas de conhecimento para estudantes com necessidades especiais, já conscientes de que os debates e as análises até este momento do texto nos permitem considerar que a arte, enquanto componente curricular, desempenha um papel fundamental na vida das pessoas e pode, em nossa análise, contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano e servir como uma forma de expressão que permita aos indivíduos deixar suas marcas no mundo.

A arte é importante dentro da escola, porque é importante fora dela, vivemos em um mundo visual, desde a combinação de uma roupa, que depende da harmonia de cores, até mesmo para entender a decoração de um ambiente para o qual entra o equilíbrio das cores, mais uma vez presente no dia a dia. Ajuda a compreender o estado de espírito de uma pessoa, uma vez que expressam seus sentimentos por meio das diversas linguagens artísticas como música, dança, teatro e artes visuais (Zagonel, 2011, p 18).

Para compreender o papel da arte na escola, em classes especiais, é importante considerar suas definições, sentidos e interpretações. De acordo com o Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (Ferreira, 2002, p. 117), arte é a “capacidade ou atividade humana de criação ou musical” e engloba manifestações visuais e táteis,

como desenho, pintura e escultura. O Dicionário de autoria de Domingos Paschoal Cegalla (2005, p. 103) complementa essa definição ao destacar que “a arte envolve a aplicação de talento, criatividade e vivência na criação de obras que impressionam pela sua forma, além de abranger artifícios, artimanhas e habilidades”.

Para a pesquisadora Josane Laura Machado de Camargo (2018), no contexto da educação, a arte representa a capacidade de levar o indivíduo a compreender, descobrir e desenvolver suas habilidades internas. Embora possa haver questionamentos acerca da utilidade de aprender conceitos como cores, figuras geométricas e técnicas de pintura, “a arte desempenha um papel crucial na promoção do desenvolvimento cultural e na formação de habilidades individuais” (Cegalla, 2005, p. 104).

Essas compreensões permitem estabelecer que é essencial aos/às professores/as questionar as novas finalidades sociais da educação e considerar quais competências são necessárias para a formação de indivíduos, especialmente, aqueles/as das classes especiais. O/A educador/a desempenha um papel fundamental nesse processo, ao se colocar na mediação da construção do conhecimento, dos processos de conhecer, auxilia os/as alunos/as a pensar e construir seus próprios sonhos de vida, acompanha e instrumentaliza os processos de mudança e as apropriações de pensamento, manifestações de desejos e de sonhos (Freire, 1996).

A legislação educacional reconhece a importância da arte para o desenvolvimento integral de estudantes. A LDBEN estabelece que o ensino de arte é um componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica, com o objetivo de promover o desenvolvimento cultural dos/as alunos/as (Brasil, 1996). Os PCNs do componente curricular de arte enfatizam que a qualidade da atuação do/a professor/a de arte depende de sua experiência pessoal e da compreensão das questões que podem surgir durante o processo criativo dos/as alunos/as. O/A professor/a deve observar seus/as alunos/as durante as atividades propostas e utilizar essas observações para orientar suas intervenções e reflexões (Brasil, 1998).

Desse modo, ao elaborar a atividade artística na escola, proporciona-se liberdade aos/às estudantes, possibilidade de expressão, de incorporação de conhecimento e manifestação das compreensões, por meio da pintura, da gravura, da dança, do teatro, da música e de qualquer outra prática artística com planejamento pedagógico. A arte, nessa concepção, pode incentivar e desenvolver a criatividade e

contribuir para a qualidade de vida ao favorecer a expressão dos sentimentos, das emoções. E o/a professor/a desempenha um papel significativo nesse processo, pois media o desenvolver da sensibilidade, da percepção, da imaginação, de habilidades artísticas que podem encaminhar adaptações e facilidades em outras áreas do conhecimento, facilitar aprendizados e produções, tanto escolares quanto no cotidiano de suas existências.

Mostra-se significativo refletir que a arte transcende as barreiras do cotidiano escolar ao se constituir em uma linguagem que permite às pessoas aprender diferentes culturas e desenvolver conhecimentos por meio das faculdades visuais, teatrais, da dança, da música e de outras formas de expressão. É como uma nova via para conhecer e para expressar e implica considerar a compreensão e manifestação de uma linguagem universal presente globalmente, que vai além das fronteiras culturais ou racionais, embora mantenha e aprimore o intelecto, tem características próprias, seus próprios códigos e signos (Silveira, 2006). Outro modo de ver, compreender e manifestar o mundo e a si mesmo que pode passar distante dos métodos tradicionais e das salas de aulas regulares e das racionalidades herméticas da velocidade, do movimento do mercado consumista, dos índices de avaliação meritocráticos da educação tecnicista e pragmática, mas pode contribuir com aqueles/as que afastados/as da lógica concorrencial e da competição, situam-se em outro nível de compreensão e sensibilidade, horizonte no qual situamos os indivíduos da Educação Especial.

Na Educação Especial, a arte torna possível ressignificar a realidade, uma vez que a troca de experiências no ambiente escolar permite que cada indivíduo construa seu próprio conhecimento e desenvolva seu ponto de vista. O ensino de arte, nesse ponto, é essencial para o desenvolvimento humano, pois permite que as pessoas compreendam o mundo de forma mais completa, sensível e estética (Brasil, 1997).

Aqui cabe evidenciar o conceito de estética, conforme descrito por Japiassú e Marcondes (2001), enquanto uma ciência originada do termo grego *aisthethikós*, que se refere à percepção e à sensação. É um ramo tradicional do estudo filosófico. Foi Baumgarten, século XVIII, segundo os autores, quem cunhou o termo estética para descrever o estudo da sensação e a ciência do belo. O foco de seu estudo estava na experiência subjetiva do que agrada aos sentidos. Depois, segundo Japiassú e Marcondes (2001), Kant deu um novo significado à estética. Para ele, é a investigação dos princípios universais da sensibilidade prévia à experiência. Assim, a estética não

se limita à apreciação do belo, mas abrange uma teoria dos princípios básicos da sensibilidade (Japiassú; Marcondes, 2001). Atualmente, estética é caracterizada por uma diversidade de correntes teóricas, cada uma desenvolvendo suas próprias perspectivas e teorias, renunciando, em grande parte, a critérios rígidos ou cânones pré-estabelecidos (Japiassú; Marcondes, 2001).

A arte, então, desempenha um papel vital na Educação Especial, ao promover o desenvolvimento cultural, estimular a criatividade e permitir que os/as alunos/as expressem suas ideias e sentimentos de maneira única e pessoal, do modo como imaginam e como creem. Transcende as barreiras do ensino tradicional e contribui para a formação de indivíduos mais sensíveis e culturalmente enriquecidos. A arte nas salas de aula tem contribuições relevantes para uma educação mais completa e significativa, que aqui denominamos, educação integral, aproximados dos estudos de Eliot Eisner (2008), professor de arte/educação na Universidade de Stanford. Em sua concepção, existem múltiplos caminhos pelos quais a arte pode enriquecer o campo da educação. Argumenta que a educação tradicional, fortemente influenciada pelo paradigma tecnicista que surgiu durante a Revolução Industrial, tem focado predominantemente na preparação dos/as alunos/as para se integrarem produtivamente na sociedade e enfatizar a racionalidade, a produtividade e a competição.

Na contramão desse sentido, a prática artística na educação, como desenhar ou pintar ou, mesmo, outras ações, atividades e habilidades relacionadas com arte, como música, teatro e escultura desafiam os/as alunos/as a estabelecer relações complexas entre elementos visuais, fazer julgamentos críticos sobre sua qualidade e escolher os materiais a serem usados. São experiências que desenvolvem a capacidade dos/as alunos/as de fazer escolhas e avaliações de qualidade em relação a objetivos específicos (Eisner, 2008). Enquanto os/as alunos/as imaginam, compõem e criam, eles/as são encorajados/as a explorar possibilidades sem se prenderem a fórmulas rígidas, o que incentiva a flexibilidade em suas escolhas e estimula a formulação de objetivos. Durante esse processo, uma surpresa pode surgir e levar a novos resultados, o que é valorizado em oposição a abordagens educacionais mais tradicionais, que limitam a criatividade e a capacidade de explorar o desconhecido (Eisner, 2008). É justamente nesse horizonte que se localiza a Educação Especial, o ensino para as classes especiais e pessoas com necessidades educacionais: a

contribuição da arte enquanto componente curricular que cria canal de externalização das subjetividades.

Outro aspecto enfatizado por Eisner (2008) é a influência da forma como os conteúdos são apresentados na compreensão dos/as educandos/as. A forma como um assunto é abordado, seja por meio da linguagem, da música, da poesia ou do ritmo, afeta profundamente a maneira como é percebido e compreendido. Eisner (2008) argumenta que a forma como a educação é concebida pode promover a mera formação ou acolher e desenvolver a individualidade e a criatividade dos/as alunos/as.

A arte também ensina a atenção aos meios pelos quais se atingem objetivos. Diferentes materiais artísticos apresentam possibilidades e limitações únicas, como a adição de argila em contraste com a escultura de madeira ou pedra, que envolve a remoção de material. Esse entendimento dos meios ajuda os/as alunos/as a explorar diversas abordagens para alcançar seus objetivos. Por fim, a busca pela satisfação estética, que permite a prática artística, seja para adultos ou crianças, pode promover um profundo envolvimento emocional, estimular os sentidos e conectar os indivíduos (Eisner, 2008).

Outro grande estudioso da área, Howard Gardner (1999; 2005), ensina que se a ciência e a arte tem o poder de influenciar as mentes, as escolas e outros ambientes educacionais têm um potencial ainda maior nesse sentido. Gardner (1999; 2005) vê as instituições de ensino como locais ideais para provocar transformações mentais. As escolas e os/as educadores/as desempenham papéis importantes ao auxiliar os/as alunos/as a desenvolver novas habilidades cognitivas de maneira distinta. Gardner (1999; 2005) reconhece que a escola, os/as professores/as e os próprios indivíduos devem se preocupar em desenvolver habilidades para enfrentar os desafios da vida real, criar problemas que precisam ser solucionados e contribuir de forma valiosa para a sociedade, de acordo com sua cultura. Nesse contexto, os sistemas educacionais devem se organizar em termos de estruturas e currículos para permitir o desenvolvimento da personalidade humana (Gardner, 1999; 2005) e criar espaços de aprendizado a quem, de algum modo, esteve fora da escola e alijado das políticas públicas para a educação, como os indivíduos que acessam a Educação Especial, por exemplo.

A teoria das inteligências múltiplas, desenvolvida por Gardner (2005) não promove a ideia de que as pessoas deveriam se especializar de acordo com sua inteligência específica. Em vez disso, a inteligência múltipla busca capacitar os

indivíduos a aprender, explorar seus interesses, talentos e potencialidades, adquirir habilidades e conhecimentos valiosos de maneira multidisciplinar. Essas abordagens são privilegiadas na educação contemporânea e o ensino artístico desempenha um papel fundamental nesse processo porque reconhece que se há inteligências múltiplas, há também, métodos, conhecimentos, formas e possibilidades para todos/as aprenderem e participarem da sociedade.

Howard Gardner (2005) enfatiza a importância da arte no desenvolvimento de habilidades cognitivas, psicomotoras, emocionais e afetivas em crianças, jovens e adultos. Para o psicólogo, a arte contribui na formação integral, destaca aspectos como a expressão cultural, a promoção do senso estético, a socialização, o espírito de colaboração, além de estimular a sensibilidade e a subjetividade (Gardner, 1999; 2005). Sua abordagem educacional no campo da arte compartilha semelhanças com as propostas pedagógicas apresentadas na introdução dos PCNs do campo artístico para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, Gardner (1999) enxerga um meio auxiliar para o desenvolvimento completo do ser humano. Ainda que de modo mais lento, em ritmo diferente, quiçá personalizado, específico, mas possível. Essa compreensão considera a Educação Especial, as pessoas com necessidades educacionais especiais, como indivíduos com potencialidade e condições de aprendizado e, reconhece a arte enquanto componente curricular, em suas diversas e variadas manifestações, expressões e sentidos.

Para reforçar essa linha de análise que nos permite visualizar as possibilidades da arte no desenvolvimento da aprendizagem e das relações de indivíduos com necessidades educacionais especiais, apresentamos as concepções da norte-americana, Maxine Greene (2000), filósofa e educadora. Greene (2000), atenta para a compreensão contemporânea da arte, da vida e da educação, salienta a importância de refletir o papel da arte e da cultura visual na educação. Enfatiza a importância da construção do conhecimento na educação em oposição à mera transmissão de informações. A metáfora da construção do conhecimento destaca o crescimento orgânico e fluido como uma forma de aprendizagem.

A transformação do conhecimento é um aspecto fundamental da arte, para Greene (2000). A compreensão da prática artística é um processo construtivo. Isso significa que o conhecimento surge da fusão entre teoria e prática, resulta em uma consciência descritiva, uma visão explicativa e uma compreensão aprofundada. O conhecimento na área da arte, desse modo, é fundamentalmente conceitual. Ele se

baseia na experiência prática, que é moldada por sistemas cognitivos individuais e influências culturais. Então, o conhecimento, nessa seara, é intrinsecamente contextual. Isso indica que o conhecimento gerado pelos/as artistas é moldado por comunidades específicas de usuários/as, que trazem novas perspectivas pessoais, educacionais, sociais e culturais (Greene, 2000). E o que isso implica na Educação Especial?

Podemos afirmar que a arte, ao transcender barreiras linguísticas e culturais, permite que os/as alunos/as se expressem de maneira única e criativa. Para estudantes com necessidades especiais, a arte pode ser uma ferramenta para comunicação e expressão, além de ajudar a superar desafios de aprendizado, limitações na expressão oral, na gestualidade e nas conceitualidades. Além disso, o ensino de arte incentiva a empatia e a compreensão, cria um ambiente escolar mais inclusivo, no qual a diversidade é valorizada e respeitada. Tanto em termos da diversidade de indivíduos, de compreensões, de ideias, quanto das metodologias possíveis de aprendizado, de construção do conhecimento.

Ao explorar diferentes formas de expressão artística, como pintura, música, dança, teatro e poesia, a Educação Especial oferta a oportunidade de desenvolver habilidades cognitivas e emocionais de maneira mais integral aos/às estudantes com necessidades educacionais especiais. Isso é especialmente benéfico para estudantes com deficiências cognitivas ou emocionais, pois a arte oferece uma saída para a expressão de sentimentos e pensamentos que podem ser difíceis de comunicar de outra forma. Outra vantagem é que o ensino de arte pode ser adaptado de acordo com as necessidades individuais e pode garantir que todos/as tenham a chance de participar e prosperar no processo criativo.

Quando se trata de alunos/as com NEE, a inclusão no ensino de arte proporciona benefícios fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. No ambiente das aulas de arte, os/as alunos/as com NEE encontram uma oportunidade para expressar a criatividade e a comunicação não verbal. Por meio da pintura, escultura, música, dança e outras formas artísticas, esses/as estudantes têm a oportunidade de expressar suas emoções, pensamentos e experiências de maneira única e significativa, o que contribui para o desenvolvimento das habilidades motoras e sensoriais. As atividades artísticas envolvem o uso das mãos, a coordenação motora, estimulam os sentidos e promovem o desenvolvimento físico e sensorial.

De modo especial, destacamos que o componente curricular de arte, também possibilita a adaptação para as necessidades individuais dos/as alunos/as com NEE. Os/As professores/as podem personalizar as atividades artísticas para atender as habilidades e interesses específicos de cada aluno/a e tornar a aprendizagem mais acessível e significativa. Além disso, o ensino de arte promove a inclusão social, permite que alunos/as com NEE trabalhem em colaboração com seus/as colegas em projetos artísticos. Essa interação ajuda a quebrar estigmas, promover a compreensão e a aceitação da diversidade, criar ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. Portanto, é essencial reconhecer a importância da arte como parte integrante do currículo escolar e garantir acesso às atividades artísticas, no caso específico a indivíduos com necessidades especiais.

5. RELAÇÕES PEDAGÓGICAS ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E ARTE NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

5.1 O trabalho da arte com aluno/as especiais para promover aprendizagem

Tendo em vista o objetivo específico de questionar a necessidade de os/as professores/as estudarem os benefícios da arte, enquanto componente curricular, na Educação Especial, nesta parte do texto abordamos o trabalho da arte com aluno/as especiais, visando promover aprendizagem.

Sobre o ensino da arte e a promoção da aprendizagem, os PCNs conceituam como um campo de conhecimento tão fundamental quanto os demais. Com ênfase na aprendizagem, o documento delinea objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas. Em sua apresentação, destaca os benefícios do ensino desse campo do conhecimento, ressalta que a educação em arte promove o desenvolvimento do pensamento artístico. Esse pensamento caracteriza uma abordagem única para trazer significado às experiências das pessoas, proporcionar ao/à aluno/a uma ampliação da sensibilidade, da percepção, da reflexão e da imaginação e novos modos de compreender o mundo e se relacionar com ele. A aprendizagem em arte engloba, essencialmente, a realização de trabalhos artísticos, a avaliação e a reflexão sobre eles. Além disso, inclui o conhecimento, a apreciação e a reflexão sobre as formas naturais e as expressões artísticas individuais e coletivas de diversas culturas e épocas (Brasil, 1997).

É relevante conceituar o papel da arte na promoção da aprendizagem de alunos/as especiais à luz da LDBEN e dos PCNs. A LDBEN, consagra o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas no seu artigo 3º, e estabelece a coexistência de instituições públicas e privadas. Isso implica a necessidade premente de uma educação inclusiva, que abrace a diversidade, especialmente daqueles e daquelas que possuem necessidades especiais. Nos artigos 58 e 59, a LDBEN reconhece a Educação Especial como modalidade de ensino destinada aos/às alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e salienta que essa modalidade deve, preferencialmente, ser oferecida na rede regular de ensino, para reforçar o princípio de inclusão (Brasil, 1996).

Em vários momentos, a LDBEN destaca a importância da formação integral, o que inclui aspectos culturais e artísticos como, por exemplo, no artigo 26, em que

ênfatiza a obrigatoriedade do ensino de arte nos currículos da educação básica e reconhece a expressão artística como componente essencial do desenvolvimento humano (Brasil, 1996).

Já os PCNs sublinham a importância da arte como componente curricular e propõem que as atividades artísticas ultrapassem o desenvolvimento técnico, para se integrar ao cotidiano do/a aluno/a como meio de expressão e compreensão do mundo. Os PCNs advogam pela necessidade de adaptações curriculares, essa flexibilização de práticas pedagógicas inclui a abordagem da arte com o sentido de atender às características e potencialidades individuais, para garantir uma educação inclusiva (Brasil, 1997). Os PCNs destacam a importância de uma educação que valorize a diversidade cultural e social. Reforçam a ideia de que a arte pode ser um meio inclusivo de expressão e comunicação, que visa respeitar e valorizar as diferentes formas de manifestação artística como elementos enriquecedores do processo educacional (Brasil, 1997).

O trabalho da arte com alunos/as especiais, alinhado as diretrizes e normativas da LDBEN e dos PCNs, contribui na promoção da inclusão, busca valorizar a expressão, a criatividade e a diversidade cultural. É imperativo que os/as educadores/as compreendam e incorporem essas diretrizes em suas práticas pedagógicas para reconhecer o potencial da arte como ferramenta essencial para o desenvolvimento educacional abrangente e inclusivo.

Segundo o pediatra e psicanalista inglês, Donald Woods Winnicott (1971), a arte oferece um espaço adaptativo no qual alunos/as com necessidades especiais podem transmitir e expressar suas emoções de maneira não verbal, assim favorece o desenvolvimento emocional e social. Em um estudo conduzido pelos investigadores/as Sally McManus, Michael Treacy e Brian Mcguire (2014), concluem que atividades artísticas, como desenho e a pintura, são recomendadas para o desenvolvimento motor fino, melhoram habilidades de progresso em alunos/as com necessidades especiais.

Para Winnicott (1971), a arte oferece uma forma única de expressão e comunicação para alunos/as com dificuldades de linguagem, permitindo-lhes compartilhar suas ideias, pensamentos e sentimentos de maneiras a ir além das limitações linguísticas. Ressaltam também que o envolvimento em atividades artísticas pode aumentar a autoestima e a autoconfiança em alunos/as com

necessidades especiais e proporcionar um meio para expressar suas identidades de maneira positiva.

A pesquisa de Ellen Winner e Lois Hetland (2008) destaca que as atividades artísticas proporcionam uma forma única de aprendizagem e podem tornar a aprendizagem mais significativa, conectando-se diretamente às experiências individuais e à diversidade de estilos de aprendizagem. Para essas autoras, a arte oferece uma abordagem multissensorial para a aprendizagem, estimula diferentes modalidades sensoriais e oferece oportunidades de aprendizado acessíveis para quem tem diversas necessidades.

Várias fontes (Dewey, 1926; Perkins, 1994; Robinson, 2001; Eisner, 2008) destacam como o conhecimento artístico contribui para uma compreensão mais profunda e rica do mundo ao nosso redor. Segundo o pesquisador Juan Robinson (2001), a educação artística desenvolve a criatividade e o pensamento crítico, habilidades fundamentais que transcendem disciplinas específicas e permitem aos/as alunos/as abordar problemas complexos de maneira inovadora. Ao envolver os/as alunos/as em atividades artísticas, seja pintura, música, teatro ou outras formas de expressão, eles/as são estimulados a explorar novas ideias, perspectivas e soluções. A criatividade nutre a imaginação e fomenta a capacidade de pensar fora dos padrões convencionais e promover uma abordagem inovadora diante dos desafios.

Além disso, o pensamento crítico é uma habilidade que a educação artística pode cultivar. Ao analisar obras de arte, participar na discussão sobre expressão artística e compreender os diferentes contextos culturais, os/as alunos/as desenvolvem a capacidade de questionar, analisar e avaliar informações de maneira crítica. Isso os/as prepara para apreciar a diversidade artística e capacita a abordar problemas complexos com uma mente aberta e crítica (Robinson, 2001).

O filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1926) destaca como as artes visuais e performáticas oferecem uma janela única para compreender contextos culturais e históricos. Ao observar atentamente obras de arte, sejam pinturas, esculturas, danças ou performances, os/as estudantes têm a oportunidade de entrar em contato direto com a narrativa visual e simbólica que permeia uma sociedade em um determinado momento histórico. As artes visuais, por exemplo, muitas vezes capturam a estética predominante e refletem as ideias, opinião e desafios enfrentados por uma comunidade em um dado tempo.

Além disso, as artes performáticas, como o teatro e a dança, proporcionam uma experiência sensorial única que transcende a mera observação visual. Elas têm o poder de dar vida às tradições culturais, rituais e valores, oferecem uma compreensão mais profunda das nuances emocionais e sociais de uma época específica ou de sentimentos e sensações. O palco se torna um espaço no qual as histórias podem ser contadas de maneiras que vão além das palavras, incorporam gestos, movimentos e expressões que revelam aspectos intrínsecos da cultura (Dewey, 1926).

O palco, também, pode se tornar a própria vida de quem imita a arte ou de quem se aproveita da sua potencialidade para expressar o que consegue da sua subjetividade. Eisner (2008) argumenta que a expressão artística pode ser integrada com sucesso a disciplinas como ciências e matemática, promover uma compreensão mais abrangente desses temas e estimular uma abordagem interdisciplinar.

Para David Perkins (1994), a natureza multissensorial e experiencial da arte proporciona uma abordagem única para aprender, que vai além da simples assimilação de informações. Ao explorar a arte, os/as alunos/as imergem em um ambiente que estimula a cognição e os sentidos, seja por meio da observação visual de uma obra de arte, da audição de uma composição musical, da participação em uma peça teatral ou da execução de movimentos em uma aula de dança, logo, o aprendizado artístico ativo é possível por múltiplos canais sensoriais. Essa abordagem multissensorial torna o processo de aprendizagem com recursos artísticos mais envolvente e contribui para uma compreensão mais profunda e holística do conteúdo (Perkins, 1994), assim pode desencadear processos de relacionamentos mais salutares, que fazem crescer e contribuir com a autonomia, a emancipação, a autodescoberta e a descoberta do mundo.

A natureza experiencial da arte permite que os/as estudantes se tornem participantes ativos/as no processo de aprendizagem. Em vez de serem meros/as receptores/as passivos/as de informações, eles/as são desafiados/as a se envolver criativamente, a interpretar e a expressar suas próprias emoções (Perkins, 1994). Ao integrar o conhecimento artístico nas práticas educacionais, os/as educadores/as podem catalisar uma compreensão interdisciplinar mais profunda e rica, capacitar os/as alunos/as e os/as estimular a conectar experiências e cultivar uma análise abrangente das complexidades do conhecimento humano.

Percebemos que o conhecimento artístico pode atuar como facilitador da compreensão interdisciplinar, pois pode transcender as fronteiras tradicionais das

disciplinas acadêmicas. Diversos autores da área educacional, como Kellogg (1987); Malaguzzi (1999); Gardner (2005) e; Eisner (2008), destacam as contribuições valiosas da arte para uma compreensão mais holística do conhecimento.

Eisner (2008) enfatiza que a educação artística não se limita ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também nutre a capacidade de pensar de maneira criativa e integrada. Para o autor, a arte é uma forma de conhecimento que enriquece e complementa outras áreas acadêmicas. Nessa mesma vertente, a teoria das inteligências múltiplas, proposta por Gardner (2005), inclui a inteligência artística como uma forma legítima de compreender o mundo. O autor advoga por uma abordagem interdisciplinar que reconhece e aplica diversas formas de inteligência de maneira conjunta.

A psicóloga, estudiosa e educadora, Rhoda Kellogg (1987), dedicou suas pesquisas à análise da arte infantil como uma manifestação intrínseca de pensamento. Seu trabalho ressaltou a extraordinária capacidade da expressão artística de transcender as barreiras linguísticas, o que proporciona *insights* singulares sobre as experiências tanto individuais quanto coletivas das crianças. A autora explorou como a arte é um veículo autêntico para a expressão do pensamento infantil e destacou sua relevância como uma forma única de comunicação.

Por sua vez, o educador italiano Loris Malaguzzi (1999), fundador da inovadora abordagem *Reggio Emilia*², enfatizou a interconexão vital entre as linguagens expressivas, com destaque especial para a arte, no processo de desenvolvimento integral das crianças. Sua perspectiva se fundamenta na crença de que a expressão artística é importante na construção do conhecimento e age como uma ferramenta indispensável para a compreensão profunda e integral do mundo ao redor.

Assim, as abordagens de Kellogg (1987) e Malaguzzi (1999) convergem para evidenciar a importância intrínseca da expressão artística – o que seria a arte enquanto componente curricular – na vida das crianças, não apenas como uma forma de comunicação, mas como um meio essencial, um instrumento pedagógico de mediação para o desenvolvimento integral das capacidades cognitivas, emocionais e

² A abordagem *Reggio Emilia* é um modelo educacional originado na cidade italiana de Reggio Emilia. Baseada na pedagogia construtivista, enfatiza a participação ativa das crianças no processo de aprendizado, valorizando a expressão criativa, o diálogo e a colaboração. Essa abordagem destaca a importância do ambiente educacional como ‘terceiro professor’, além do/a educador/a e dos/as colegas. Promove a investigação, a exploração e a expressão artística como fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

sociais. Esses/as estudiosos/as destacam a arte como um elemento essencial na formação de uma compreensão mais rica e profunda das experiências infantis e enfatizam seu papel na construção do conhecimento desde os primeiros anos de vida.

5.2. A Arte como instrumento de inclusão escolar

Esforçamo-nos, neste momento, para investigar abordagens possíveis que envolvam a Arte enquanto componente curricular escolar no sentido de despertar e desenvolver aprendizagens entre estudantes com necessidades educacionais especiais. Abordamos essa temática compreendendo a arte como instrumento, mediação, de inclusão escolar.

A crescente adoção da arte como ferramenta de inclusão social representa uma visão progressista para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa. Nesse cenário, a pesquisa de Ana Gama (2021) destaca a arte como um veículo poderoso que transcende as fronteiras impostas pela sociedade, economia e cultura. Ao proporcionar uma plataforma acessível para a expressão e a conexão entre grupos diversos, a arte se revela um meio enriquecedor e transformador na busca pela inclusão social.

A capacidade da arte de romper as barreiras sociais é notável, no sentido em que não reconhece limites de classe, gênero, etnia ou origem, abre um espaço no qual as vozes que frequentemente são silenciadas ou marginalizadas podem se elevar e serem ouvidas. Adiciona-se um ponto a essa discussão, enfatiza-se que a arte oferece uma voz àqueles/as que foram excluídos/as e estabelece pontes de compreensão entre diferentes grupos. Ao proporcionar um terreno comum no qual experiências e perspectivas diversas podem convergir, a arte contribui para um maior entendimento e empatia mútua.

No entanto, esse papel transformador da arte como instrumento de inclusão social não pode ser simplificado. A abordagem apresentada por Gama (2021) destaca a necessidade de superar desafios reais que podem obstruir a eficácia dessa abordagem. A falta de acesso igualitário a oportunidades artísticas, bem como a escassez de recursos e apoio, pode perpetuar a exclusão ao invés de combatê-la. A capacidade de utilizar a arte como uma ferramenta de inclusão exige esforços coordenados para garantir que ela seja acessível a todos/as, independentemente de suas circunstâncias.

Além disso, é fundamental reconhecer que a arte, como instrumento de inclusão, deve ser implementada com sensibilidade cultural, com abordagens que respeitem e valorizem as diversas expressões culturais. A imposição de uma perspectiva artística homogeneizada pode reforçar desigualdades ao invés de diminuí-las. Portanto, a busca pela inclusão por meio da arte requer uma compreensão aprofundada da diversidade cultural e a criação de espaços que celebrem e respeitem as múltiplas formas de expressão, para ofertar uma maneira de empoderar indivíduos e comunidades em situação de vulnerabilidade. Por meio de programas de arte inclusiva, como oficinas de música, teatro e artes visuais, esses indivíduos têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades, construir autoconfiança e melhorar sua autoestima.

No entanto, é preciso reconhecer que a eficácia da arte como instrumento de inclusão social não é automática, nesse sentido, as pesquisadoras Ana Karenina de Melo Arraes Amorim e Ana Kalliny de Sousa Severo (2019) apontam que a falta de acesso a oportunidades artísticas, bem como a escassez de recursos e apoio, pode limitar o impacto da arte na promoção da inclusão. Além disso, a percepção estigmatizada das atividades artísticas como 'inferiores' pode perpetuar estereótipos e obstáculos para indivíduos em situação de vulnerabilidade.

A análise crítica dessa abordagem também leva a questionar como a arte pode ser implementada de maneira genuinamente inclusiva. Amorim e Severo (2019) enfatizam a importância de uma abordagem sensível à diversidade cultural, reconhecem que diferentes grupos têm suas próprias formas de expressão artística. A imposição de uma perspectiva hegemônica pode comprometer os objetivos de inclusão, perpetuar desigualdades e marginalizar ainda mais aqueles que buscam participar. Sendo assim, a transformação social por meio da arte exige um comprometimento contínuo com a ampliação do acesso, a promoção da autoestima e a criação de espaços inclusivos para que indivíduos de todas as origens possam se expressar.

De acordo com a professora de educação artística, Maria Luiza Ternes Weber (2017), é responsabilidade da sociedade fornecer as condições e as oportunidades possíveis para permitir o acesso à sociedade e ao mundo do trabalho de indivíduos com necessidades especiais. Desse modo, a escola deve ser um ambiente no qual todos/as os/as alunos/as tenham igualdade de oportunidades. As relações escolares também precisam desenvolver esforços para eliminar rótulos e classificações,

considerar habilidades e necessidades específicas das pessoas com necessidades especiais (Weber, 2017). É relevante que a escola, quando necessário, modifique materiais e atividades para atender às necessidades específicas de cada estudante. Isso pode incluir o uso de ferramentas de arte adaptativas, como pincéis com alças mais grossas ou a adaptação de tarefas pedagógicas. Outro ponto que destacamos é integrar os/as estudantes com necessidades especiais nas aulas de arte regulares, promover interações sociais com seus/as colegas e permitir que todos/as se beneficiem (Mader, 1997; Weber, 2017).

Para a estudiosa da área, Gabrielle Mader (1997), é preciso construir uma política de igualdade com seriedade e responsabilidade, possibilitar ações significativas e de qualidade na prática de educação inclusiva. Assim, a parceria entre profissionais de Educação Especial para desenvolver estratégias e planos individualizados para os/as estudantes com necessidades especiais pode oferecer *insights* valiosos sobre como atender às necessidades de cada aluno/a e como desenvolver a aprendizagem com a mediação artística na escola.

Também é importante oferecer apoio individualizado sempre que necessário, para garantir que os/as estudantes tenham uma experiência positiva. Para isso, o ambiente precisa valorizar a expressão criativa em suas diversas formas. Os métodos de avaliação também merecem atenção, pois é preciso considerar as habilidades individuais dos/as estudantes com necessidades especiais, em vez de apenas medir o produto. Valorizar o processo criativo e o esforço envolvido, assim como auxiliar os/as estudantes a explorar suas habilidades e interesses artísticos e mediar a descoberta da arte como outra possibilidade de construir conhecimento e manifestá-lo (Mader, 1997; Weber, 2017).

Lembramos que a inclusão e o desenvolvimento artístico de estudantes com necessidades educacionais especiais exigem um compromisso contínuo com a adaptação e o apoio individualizado, tanto da escola quanto do sistema educacional – o que envolve as políticas públicas – e da sociedade no pensar as práticas pedagógicas inclusivas, no financiar e potencializar formações docentes para a ação, bem como na demanda enquanto direito de todos e todas. Cada estudante é único/a e é importante adaptar as estratégias de acordo com suas necessidades específicas. Nos tópicos seguintes iremos abordar as percepções de estudantes especiais sobre o mundo artístico e a forma como a arte influencia na vida social de estudantes com necessidades atípicas. De acordo com a docente Janielly Fernandes Matias (2017),

com base em seu estudo efetivado por meio de uma ampla pesquisa bibliográfica nas bases de dados *Google Acadêmico*, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no Portal de Periódicos da CAPES, a arte e seus recursos colaboram de forma significativa com a educação inclusiva e para os/as educandos/as. Trata-se de uma forma lúdica e prazerosa de se trabalhar, colaborar com a ressignificação da aprendizagem.

Ao visar o desenvolvimento dos/as alunos/as no mundo artístico, a escola precisa fornecer os materiais necessários e o espaço para trabalhar com cada um/uma, que pode ser em sala de aula e/ou ao ar livre, sempre pensar nas adaptações necessárias para que, de acordo com as necessidades de cada criança, possam utilizar diferentes técnicas, por exemplo, a tecnologia assistida para crianças com dificuldades motoras, para ajudá-las a segurar o lápis para pintar e desenhar, o pincel para colorir (Matias, 2017).

A contribuição da família nesse processo é relevante. Por isso, segundo Matias (2017), é preciso que os pais, mães e/ou responsáveis compreendam que o trabalho de educação artística – a arte enquanto componente curricular – na escola tem como objetivo a plena aprendizagem, o afeto, a socialização e a inclusão das crianças, assim como, sempre que possível, auxiliem os/as filhos/as na realização das atividades e brincadeiras que envolvam arte em casa, pois dessa forma, além de interagir com a criança, darão continuidade ao trabalho que está sendo feito na escola. Sempre que possível porque, de algum modo, suspeitamos que uma parte dos problemas das PCD no aprendizado – ação pedagógica que precisa continuar para além da escola – dá-se em função da família que, nos tempos atuais, com mais exigências por trabalho (Han, 2017), não conseguem contribuir. O tempo de convivência familiar, além de escasso, é desprovido de condições, conhecimento e disposição para auxiliar nas atividades escolares.

O artigo elaborado por Hellen Cristhina Ferracioli e Célia Regina Vitaliano (2017) apresenta uma intrincada relação entre a inclusão social e a Arte no contexto dos anos finais do século XX, no Brasil. Em um período marcado por efervescentes movimentos de resistência à ordem social e escolar estabelecida, emergiram forças que geraram uma série de transformações no cenário educacional do país. A atenção recai sobre a proposta de inclusão escolar e a batalha pela oficialização do ensino de arte na Educação Básica, cujas decorrências reverberaram diretamente nas práticas

político-educacionais, imprimem um profundo impacto na realidade das escolas e contribuem para delinear os contornos do sistema de ensino contemporâneo.

No tocante à inclusão escolar, o movimento empreendeu uma cruzada com o objetivo de garantir o ingresso e a permanência de indivíduos com deficiência no âmbito das escolas regulares. Uma quebra da segregação e exclusão histórica foi decisiva e resultou em pressões diretas sobre o Estado para a implementação de políticas públicas inclusivas. O desfecho foi a instituição de legislações e diretrizes que orquestram as práticas pedagógicas nesse espectro. Paralelamente, a batalha pela consolidação do ensino de arte na Educação Básica convocou um debate mais amplo e clamou por uma educação que abraçasse a diversidade cultural do Brasil. Essa demanda contemplou a integração da música, artes visuais, teatro e dança nos currículos escolares, como forma de reconhecer a essencialidade da arte enquanto meio de expressão, edificação da identidade e reflexão sobre a complexidade social.

Entretanto, a concretização dessas propostas reverberou nas escolas de maneira multifacetada, gerou imperativos de adaptação e reavaliação das abordagens pedagógicas vigentes. Esses movimentos de resistência contribuíram para esculpir a configuração atual do sistema de ensino brasileiro, um sistema orientado pelo imperativo de inclusão, pelo cultivo da diversidade cultural e pelo fomento do desenvolvimento holístico dos/as estudantes. Não obstante, mesmo em meio aos avanços conquistados, ainda permeiam desafios latentes que devem ser enfrentados para consubstanciar uma educação de excelência, acessível a todos e todas. As nuances desse processo complexo convidam à reflexão sobre como a intersecção entre inclusão social e arte pode moldar o presente e o futuro da educação, e delinear um caminho de ampliação da equidade e da formação integral. A intersecção entre arte e educação tem sido uma discussão de destaque no contexto brasileiro, com pesquisadores/as e educadores/as que exploram o potencial da arte como mediação pedagógica enriquecedora. A integração da arte no horizonte da educação e do ensino proporciona uma abordagem diferenciada e abrangente para a formação dos/as estudantes e contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Um estudo da educadora brasileira Ana Mae Barbosa (2019) explora como a arte, em suas diversas manifestações, pode ser uma poderosa aliada no processo educacional. A autora enfatiza que a arte permite a expressão de ideias, sentimentos e perspectivas individuais, promove o desenvolvimento da criatividade e da

capacidade de pensamento crítico. Por meio da arte, enquanto componente escolar, os/as aluno/as são incentivados/as a explorar soluções não convencionais e buscar a originalidade e a inovação. Esse estudo lança luz sobre um aspecto importante e muitas vezes subestimado da educação: o papel da arte como uma poderosa aliada no processo educacional. Barbosa (2019) lança um convite à reflexão sobre como a incorporação da arte em suas várias formas pode revolucionar o modo como aprendemos e ensinamos. A ênfase na expressão individual de ideias, sentimentos e perspectivas ressalta a importância de reconhecer a singularidade de cada aluno/a e valorizar suas contribuições para o ambiente de aprendizado.

A promoção do desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico é um aspecto particularmente relevante dessa abordagem. Ao permitir que os/as aluno/as se expressem de maneiras não convencionais, a arte abre portas para a exploração de novas possibilidades e soluções originais. Por vezes, a ênfase em currículos padronizados e avaliações quantitativas deixa pouco espaço para a exploração artística e para a promoção do pensamento divergente e diferente tanto de práticas pedagógicas adaptadas e alternativas, quanto de processos de avaliação da aprendizagem. De algum modo, quanto se trata de Educação Especial, para sermos específicos e não adentrar em outros campos de igual relevância, os formalismos e *quantitativismos* impedem um olhar mais amplo sobre o desenvolvimento integral da aprendizagem. Essa questão implica considerar o indivíduo com necessidades educacionais especiais, na escola, em todas as suas lateralidades, dimensões, constituições, potencialidades e condições, na perspectiva que Antônio Gramsci (1982) compreende como *omnilateralidade*. O foco excessivo em resultados mensuráveis pode sufocar a originalidade e a inovação, acomodar os/as alunos/as em moldes predefinidos em vez de capacitá-los/as a descobrir seu próprio potencial criativo. Isso levanta uma preocupação significativa sobre como podemos realmente integrar a arte no ensino quando enfrentamos barreiras institucionais que priorizam resultados quantitativos em detrimento da expressão artística (Barbosa, 2019).

A reflexão sobre a relação entre arte e educação escolar também leva a considerar a formação dos/as educadores/as. Como os/as professores/as são preparados/as para incorporar a arte de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas? A capacitação dos/as educadores/as para incentivar a expressão criativa e o pensamento crítico dos/as aluno/as é um passo essencial, mas muitas vezes negligenciado.

Pode-se afirmar, desse modo, que o estudo de Barbosa (2019) desafia a repensar profundamente a maneira como concebemos a educação e a incorporação da arte no contexto escolar. É fundamental a reflexão sobre como é possível superar as barreiras institucionais e culturais que limitam a criatividade e a expressão dos/as alunos/as com deficiências. Uma transformação educacional parece ter necessidade de ocorrer para que a arte seja reconhecida como um instrumento pedagógico de mediação essencial para desenvolver e nutrir a originalidade, a inovação, o pensamento crítico e contribuir na formação de indivíduos com condições de enfrentar a vida e suas circunstâncias, bem como, conseguir operar ações e realizações.

Neste sentido, a pesquisa de Rosane Kloh Biesdorf e Marli Wandscheer (2011) apresenta uma perspectiva instigante e essencial sobre o papel da arte no contexto educacional. A análise aponta que a arte serve como uma rota para a compreensão e representação do mundo, oferece uma abordagem que ressalta os sentidos e as emoções no processo de aprendizado. Por meio dessa abordagem, os/as estudantes são guiados/as para a construção de significados e conexões mais profundas com o conhecimento, o que enriquece a experiência educativa. As manifestações artísticas, tais como a música, a dança, o teatro e as artes visuais, emergem como veículos primordiais pelos quais os/as aluno/as podem abordar e assimilar conceitos complexos de maneira pessoal e envolvente.

Essa reflexão desencadeia uma análise crítica sobre a efetiva incorporação da arte no espaço e atividades pedagógicas escolares. Apesar do reconhecimento do potencial enriquecedor da arte no processo educacional, instituições de ensino ainda privilegiam abordagens convencionais, ancoradas na transmissão de informações de maneira estruturada e linear (Biesdorf; Wandscheer, 2011). A concentração excessiva em avaliações padronizadas frequentemente relegam a arte a uma posição marginal nas salas de aula, restringem as oportunidades para os/as alunos/as explorarem a dimensão sensorial e emocional do aprendizado ao privilegiar métodos tradicionais que não incorporam ou consideram a arte como uma mediação entre a subjetividade, a constituição emocional e orgânica dos indivíduos e as necessidades curriculares do aprender, do ser avaliado/a e do demonstrar crescimento intelectual, de convivência e de expressão.

Outra ponderação pertinente diz respeito à formação dos/as educadores/as. A pesquisa de Biesdorf e Wandscheer (2011) levanta questionamentos sobre a preparação dos/as professores/as para integrar a arte em suas práticas pedagógicas.

Uma formação que enfatiza estratégias para aplicar a abordagem sensorial e emocional da arte na sala de aula parece ser significativa para estimular uma educação mais integral e envolvente. Contudo, ressalta Biesdorf e Wandscherr (2011), os programas de formação de professores/as ainda carecem dessa ênfase, perpetuam uma lacuna entre a teoria e a prática, fator que sugere uma reflexão profunda sobre como a arte pode atuar como uma ferramenta poderosa para o entendimento e a representação do mundo no contexto educacional. No entanto, essa análise também convoca a uma avaliação crítica das barreiras institucionais e pedagógicas que podem impedir a integração da abordagem sensorial e emocional da arte no ensino. A transformação das práticas educacionais requer uma abertura para novas perspectivas e uma dedicação contínua à criação de ambientes de aprendizado mais ricos, diversificados e significativos, além da abertura de campos de pesquisa, de grupos de estudos, nas escolas, nos sistemas, redes educacionais e nas universidades.

5.3. A arte na constituição das visões de mundo e de conhecimento

A compreensão, por parte dos/as docentes, sobre os benefícios da arte para a Educação Especial promove um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor. A arte oferece uma variedade de formas de expressão que transcendem as barreiras linguísticas e cognitivas. Permite que alunos/as com necessidades especiais se comuniquem e compreendam o mundo de maneiras únicas.

A participação em atividades artísticas, como grupos de teatro, bandas, ou aulas de pintura, tem condições de proporcionar um ambiente social que promove a interação e o trabalho em equipe. Isso pode ajudar os/as estudantes a desenvolver habilidades sociais e despertar desde as atividades escolares para outras habilidades intelectivas e emotivas. A interação com colegas em um contexto artístico é mais inclusiva e menos intimidante do que em situações sociais convencionais (Matias, 2017; Mirela, 2023).

A arte também pode ser uma fonte de confiança e autoexpressão para estudantes com necessidades atípicas, pois permite que explorem e desenvolvam seus talentos criativos. Isso, por sua vez, pode melhorar a autoconfiança e o senso de identidade. No entanto, é importante refletir que a eficácia da influência da arte pode variar amplamente de acordo com as necessidades individuais de cada aluno/a.

Portanto, é fundamental que sejam adotadas abordagens personalizadas e que se considere uma orientação de profissionais específicos no campo da educação inclusiva e da terapia artística (Matias, 2017; Mirela, 2023).

O trabalho da arte enquanto componente escolar promove a aprendizagem ao proporcionar oportunidades para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e emocionais. Pode servir como uma ferramenta terapêutica, estimula a autoexpressão e promove a autoconfiança, por meio das atividades artísticas que podem ser adaptadas para atender às necessidades específicas de cada aluno/a e do empreender no sentido de garantir abordagens personalizadas e inclusivas (Telles, 2006; Eisner, 2008).

As atividades de arte e as expressões artísticas que decorrem daí, apresentam-se auxiliares na compreensão com maior complexidade. A arte transcende fronteiras disciplinares e pode proporcionar uma plataforma para integrar conceitos de diversas áreas do conhecimento. Ao incorporar atividades artísticas no currículo para aulas especiais, os/as educadores/as têm a oportunidade de criar conexões entre a arte e outras disciplinas, enriquecer a compreensão global do aprendizado (Telles, 2006; Eisner, 2008).

A compreensão docente sobre os benefícios da arte para a Educação Especial, ao considerar o poder transformador da expressão artística pela ação da arte enquanto componente curricular, oferece oportunidade especial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor dos/as alunos/as com necessidades especiais. Para o professor João Telles (2006), o conhecimento teórico dos/as educadores/as e dos/as professores/as é fundamental, no entanto, não se deve subestimar a capacidade dos/as docentes, mas fomentar a teorização das suas próprias experiências. As teorias construídas pelos/as professores/as a partir de suas práticas devem interagir de forma dialética com as teorias formalizadas na bibliografia, as quais possuem alguma tradição. Para Telles (2006), os/as educadores/as atuam como mediadores/as de reflexões compartilhadas, assim, ao inserir seus conhecimentos e experiências anteriores, podem garantir uma base contínua para o potencial transformador das reflexões e facilitar o processo de empoderamento dos/as estudantes.

Nesse sentido, a arte proporciona um meio de comunicação universal, permite que docentes e estudantes expressem suas ideias e emoções. Para Telles (2006), há também um prazer distintivo e uma sensação de entretenimento presente na

educação artística, a qual proporciona aos/às que se envolvem, tanto docentes quanto alunos/as, uma sensação de plenitude e culminância da experiência, esse envolvimento artístico oferece uma oportunidade única de recreação, uma dimensão que não é frequentemente encontrada em outras atividades humanas. A interpretação dos/as professores/as pode estimular o pensamento, o questionamento e a criação de contextos transformadores, o que pode tornar o processo educativo mais humano, inclusivo e converter conhecimentos prévios em novas compreensões, tanto em níveis intelectuais quanto emocionais.

A responsabilidade coletiva dos diferentes agentes envolvidos nessa jornada da aprendizagem é fundamental. A participação dos órgãos públicos não é um favor, mas uma obrigação legal, conforme respaldado por leis e declarações universais dos direitos das pessoas. A conscientização, a sensibilidade e a solidariedade devem ser os princípios norteadores das ações e políticas públicas em prol da inclusão (Tibola, 2001; Weber, 2017).

No contexto da arte como componente curricular, é essencial considerar o arcabouço legal que respalda sua inclusão e valorização no sistema educacional. No Brasil, diversas leis e documentos normativos destacam a importância da arte na formação integral dos/as alunos/as. A LDB, Lei n. 9.394/96, estabelece a arte como um dos componentes obrigatórios da educação básica, reconhecendo seu papel fundamental no desenvolvimento humano e na expressão criativa dos/as estudantes. Além disso, a Lei n. 13.935/2019, que institui a Política Nacional de Educação e Desenvolvimento Humano, reforça a relevância da arte como ferramenta para o desenvolvimento integral dos/as alunos/as, promovendo a expressão cultural e o enriquecimento da experiência educacional.

No que diz respeito à inclusão, a legislação brasileira também tem avançado significativamente para garantir a participação de todos/as os/as alunos/as, incluindo aqueles/as com deficiência ou necessidades educacionais especiais, no ensino regular. A Lei n. 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência - assegura o direito à educação inclusiva e reforça a importância da adaptação curricular e do apoio pedagógico especializado para garantir o acesso e participação dos/as alunos/as com deficiência. Além disso, o Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014) estabelece metas e estratégias para promover a inclusão e a equidade na educação, reconhecendo a diversidade como um valor a ser respeitado e valorizado em todas as esferas do

ensino, atitudes pedagógico-educativas reforçadas pela proposta do novo PNE para a educação, ainda no texto proposto pela Conferência Nacional de Educação (CONAE).

Reforçamos a necessidade de disseminar o conhecimento sobre o desenvolvimento de pessoas com necessidades especiais e promover práticas inclusivas que proporcionem oportunidades para que esses indivíduos participem plenamente da vida cultural e artística da sociedade. A colaboração de todos/as os/as envolvidos/as, conforme apontado por diversos autores/as (Martins; Picosque; Guerra, 1998; Tibola, 2001; Weber, 2017), é essencial para assegurar que cada pessoa, independentemente de suas habilidades, tenha a possibilidade de exercer seu direito de explorar seu potencial criativo e contribuir de maneira significativa para a comunidade e, especialmente, para si próprio e para sua autonomia, desse modo, tenha condições de desenvolver a sua existência, realizar suas experiências e organizar as suas vivências.

Dessa forma, a promoção da aprendizagem integral por meio da arte valoriza as potencialidades individuais e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual cada ser humano, independentemente de suas características, possa desfrutar de seus direitos e se expressar. A jornada rumo à inclusão é complexa, mas é uma transformação necessária e enriquecedora para todos/as (Weber, 2017). A arte, entendida em suas diversas manifestações possíveis enquanto componente escolar, oferece uma série de vantagens que vão além do aspecto estético e impactam positivamente em aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Ao reconhecer e valorizar os benefícios da arte na Educação Especial, não apenas como uma disciplina isolada, mas como uma abordagem transversal e integradora, as escolas podem proporcionar experiências enriquecedoras que podem capacitar os indivíduos com necessidades educacionais especiais. Nesse contexto, a compreensão docente ilumina o caminho para práticas pedagógicas mais inclusivas e abre portas para um ambiente educacional mais rico, diversificado e acolhedor (Martins; Picosque; Guerra, 1998; Tibola, 2001; Telles, 2006; Weber, 2017).

5.4. A arte como mediação

A arte, em suas diversas formas e expressões, possui o poder singular de transcender barreiras e comunicar de maneiras que vão além das palavras. Quando aplicada como uma ferramenta de mediação na Educação Especial, a arte enriquece o processo de aprendizagem e abre portas para novas formas de compreensão e expressão para os/as alunos/as. Neste contexto, a arte se posiciona como uma ponte entre o conhecimento formal e a experiência pessoal, permitindo que os/as alunos/as com necessidades especiais se engajem de maneira mais significativa com o currículo e desenvolvam habilidades essenciais para sua vida acadêmica e além (Gerber; Gerber, 2008). Ao explorar a interseção entre a arte e a Educação Especial, é possível vislumbrar um cenário no qual a criatividade e a inclusão se entrelaçam para proporcionar oportunidades de aprendizagem verdadeiramente enriquecedoras e transformadoras.

No livro “Criatividade e Processos de Criação”, Fayga Ostrower (1987) aborda os intrincados processos criativos na arte, ressaltando sua elaboração tanto nos níveis conscientes quanto nos subconscientes. A autora argumenta que para compreender, verdadeiramente, esses processos é essencial considerar a consciência humana, pois é por meio dela que podemos investigar os possíveis significados subjacentes ao ato criativo. Ela enfatiza que a consciência é um processo em constante evolução, moldado pela experiência e pela interação do ser humano com seu ambiente. Ao transformar a natureza, homens e mulheres também se transformam e é nesse processo dinâmico que percebem as mudanças ao seu redor e se percebem nelas.

Quando discutimos mediação no contexto dos estudos relativos a esta dissertação, que procura aproximar o componente curricular de arte com a inserção de estudantes nas classes regulares de ensino e, especialmente, que contribua no desenvolvimento cognitivo, na emancipação e na participação social, estamos nos referindo ao arcabouço teórico que o pesquisador Rildo Cosson (2015) emprega em sua metodologia de ensino. Mediar a interação entre leitor/a e obra implica colocar o/a aluno/a no centro da experiência de leitura, incentivando-o/a a se engajar. No entanto, isso implica um deslocamento do papel tradicional do/a professor/a como mero transmissor de conhecimento, como resalta Cosson (2015), é desafiar a função convencional do ensino. O autor destaca que, embora o/a aluno/a deva assumir o papel principal na leitura, a estrutura da aula e o alcance dos objetivos são moldados

pela orientação pedagógica do/a professor/a. Portanto, a mediação representa um ponto de encontro entre os interesses dos/as alunos/as, dos/as professores/as e da instituição escolar, que considera os contextos dos/as leitores/as e as abordagens pedagógicas específicas adotadas pela escola.

As pesquisas de Letícia Francez e Adair de Aguiar Neitzel (2022) destacam que, ao considerarmos os métodos de mediação da arte, especialmente no contexto da leitura de imagens, surge um caminho que se ramifica ao longo de sua trajetória e permite a exploração de diversas perspectivas para ver, sentir e compreender a arte. Nesse sentido, surgem importantes questões: como a escola tem conduzido a educação estética dos/as alunos/as nas aulas de arte? e; de que forma a mediação realizada pelo/a professor/a e pelo/a artista pode enriquecer e potencializar o impacto dessas aulas?

Francez e Neitzel (2022) investigam, como exemplo ilustrativo, o trabalho do artista argentino Marcelo Urizar, que reside no Brasil. A experiência de mediação desse artista em sala de aula proporciona uma compreensão mais profunda de como as crianças constroem significados ao absorver e interpretar imagens visuais artísticas. A oportunidade de trazer o artista para dialogar na sala de aula, juntamente com a exposição dos/as alunos/as a obras de arte originais e não apenas reproduções, amplia sua apreciação pelo objeto estético. Dessa forma, sua interação com a imagem artística se desdobra em uma experiência sensível e reflexiva.

No dia a dia somos inundados/as por uma variedade de imagens, sejam elas artísticas ou não. Nossos olhos capturam os elementos visuais presentes em *banners* nas ruas, em paredes de estabelecimentos, nas telas de *smartphones*, em revistas, jornais, livros, galerias e museus. No entanto, esse excesso de imagens e informações em nossas rotinas, muitas vezes, entorpece em vez de encantar. Surge, então, a importância de introduzir um ritmo mais pausado em nossas vidas para permitir que as experiências não ocorram apenas de forma superficial, mas que verdadeiramente se desdobrem para e em cada indivíduo, em cada estudante. Sentir e vivenciar experiências, são ações pessoais, únicas, subjetivas, limitadas e distintas para cada indivíduo (Francez; Neitzel, 2022).

Nessa ótica, somente aqueles/as que se permitem vivenciar experiências se abrem ao desconhecido e acolhem a renovação. Esse movimento entre o familiar e o desconhecido amplia e desencadeia mudanças profundas, impulsiona a reivindicar conhecimento. Quando nossos sentidos são despertados, surgem novas formas de

percepção e entendimento, permitindo que os indivíduos, no caso desse estudo, os/as alunos da Educação Especial, criem realidades favorecidas pelas experiências que realizam. Ao explorar a educação estética que o componente curricular de arte pode permitir na escola, também se apresenta a possibilidade de contemplarmos a cultura sensível, que se inicia na maneira como as pessoas são impactadas e interagem com seu entorno (Francez; Neitzel, 2022).

Defendemos, nessa perspectiva, a adoção de uma abordagem educacional centrada na relação entre experiências e significados, porque nos parece que elas têm condições de promover mediações artísticas que enriqueçam as experiências de sensibilidade e aprendizado dos/as alunos/as. Se concebemos a educação estética para além do embate subjetivo entre imaginação e compreensão, entre sentido e significado, valorizamos o ensino de arte na escola como uma oportunidade fundamental para desenvolver tanto as faculdades sensíveis quanto racionais. Desse modo nos parece que a arte enquanto componente curricular tem condições de estabelecer integrações entre os princípios estéticos e os princípios da razão, sem que haja separações (Francez; Neitzel, 2022).

Portanto, compreendemos que o processo de aprendizagem se desenrola por meio de experiências cognitivas, sensoriais e emocionais. Nessa perspectiva, ressaltamos o papel da arte desde o ambiente escolar, enquanto componente escolar, como mediadora do conhecimento, da emancipação, do desenvolvimento cognitivo, emotivo e relacional, para proporcionar experiências e conectar a educação estética com a prática artística. A educação estética visa instruir indivíduos sobre como ver, ouvir, mover-se, agir e sentir de forma integrada, além de transcender a inércia para um estado de sensibilidade, de ação, de interação. Ao seguir essa linha de raciocínio, a interpretação de imagens emerge como uma ferramenta para aprofundar a compreensão do mundo visual e incentivar observações mais atentas, visto que nossa percepção do mundo é filtrada por sentidos. Então, ao nos engajarmos visualmente com as realidades, estabelecemos uma conexão significativa, pois as relações perceptivas são construídas em interação com o mundo circundante e marcam o momento do mergulho nas experiências (Francez; Neitzel, 2022).

A arte, como mediadora, a partir dessas compreensões, é essencial para despertar sensibilidade diante das imagens e das realidades que cercam os indivíduos e, ao desenvolver contemplação, trabalham a análise, a crítica, a percepção e podem produzir elaborações, evocações, vocalizações, que são manifestações de

crescimento pessoal, intelectual, cognitivo, científico e humanista. Nessa dimensão, a arte tem o poder de fazer enxergar além, estimular observações mais profunda e significativas. Segundo o pesquisador João Francisco Duarte JR (2010), a arte pode ser um valioso recurso para educar a sensibilidade, capacitar percepções do mundo de maneiras novas e mais intensas. A educação sensorial, fundamental para uma compreensão mais rica da realidade, deve estar integrada ao currículo escolar por meio do ensino de arte, como uma prática de cultivo do pensar e do ser sensível.

A pesquisadora Maria Helena Wagner Rossi (2009), nesse sentido, destaca que, embora a imagem tenha sido marginalizada na educação por um tempo, nas últimas décadas ganhou espaço nas salas de aula de arte, refletindo a ideia de que a compreensão dos símbolos artísticos é essencial para todos/as os/as alunos/as. Para ela, a estética é inerente à experiência humana. No entanto, apesar do acesso frequente a diversas imagens, muitas crianças ainda não estabelecem uma relação significativa com obras de arte. O contato nas escolas, em alguns casos, limita-se a explicações sobre as obras, sem proporcionar uma mediação que desenvolve as percepções dos/as alunos/as. Isso resulta em relações superficiais nas quais as obras são percebidas como distantes do mundo dos/as estudantes.

Acreditamos, com Duarte Jr. (2010), que, sob a ótica dessas proposições, é fundamental que as aulas de arte integrem a educação estética, a qual vai além da simples transmissão de informações sobre as obras, buscando, na verdade, estimular percepções, vivências e interpretações individuais em relação aos objetos artísticos. Por meio do componente curricular de arte, a escola pode proporcionar uma educação mais ampla e significativa, contribuindo para o autoconhecimento e para a compreensão do contexto em que estamos inseridos (Neitzel; Carvalho, 2016). Nesse processo, é preciso que as crianças desenvolvam uma sensibilidade capaz de capacitá-las a ser impactadas pelas manifestações sensoriais, além de fomentar um pensamento reflexivo e independente.

Nesse horizonte pedagógico, localizamos possibilidades para a formação integral de estudantes com necessidades educacionais especiais, caminhos para as classes inclusivas e para o AEE. Compreendemos que a mediação dos/as professores/as, concebida como a habilidade de facilitar diálogos, encontros e conexões afetivas, pode estabelecer relações de apreciação entre as crianças e as obras de arte. A mediação é um vasto campo a ser explorado. Abraça o pensamento e as emoções do/a mediado/a, busca expandir suas oportunidades de apreciação,

composição e, até mesmo, de reinterpretação (Uriarte *et al.*, 2016). Mediar é contribuir para as múltiplas interpretações que as obras de arte oferecem, ressoando na sensorialidade e na sensibilidade.

A professora Mirian Celeste Martins (2014) enfatiza que a mediação ocorre no espaço entre múltiplos participantes. O/A mediador/a desempenha um papel fundamental na facilitação dessa interação. Ao promover comunicação entre as partes envolvidas, pode estimular conexões entre as imagens e as percepções individuais, muitas vezes, inclusive, por meio do silêncio. Como destacado por Mônica Zewe Uriarte *et al.* (2016), a mediação cultural deve ser conduzida de maneira emancipatória, exigindo alguém consciente das possibilidades de escuta e do diálogo.

Buscamos, nesse subcapítulo, refletir sobre a arte como mediadora para reconhecer a importância de priorizar a educação da sensibilidade (Duarte JR, 2010) e, por meio dela, desenvolver a cognitividade, as habilidades e capacidades individuais, a integração de indivíduos, especialmente, aqueles e aquelas com necessidades educacionais especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre o componente curricular de arte e aprendizagem na Educação Especial é complexa e multifacetada. Este estudo dissertativo buscou lançar luz sobre essa temática na sociedade atual, na qual há índices expressos de crescimento da necessidade de atendimentos educacionais especializados. Ao examinar as diferentes perspectivas presentes no campo da Educação Especial, assim como na sociedade em geral, este trabalho compreende como o componente curricular de arte pode ser uma ferramenta poderosa para promover a inclusão social e facilitar o aprendizado de pessoas com necessidades educacionais especiais.

O aumento contínuo no número de alunos/as matriculados/as em classes comuns da educação básica que necessitam de Educação Especial destaca a importância de explorar estratégias para atender as necessidades educacionais. Nesse contexto, a arte surge como uma abordagem holística e inclusiva, ao permitir que os/as alunos/as expressem suas emoções, desenvolvam habilidades sociais e cognitivas e explorem seu potencial criativo.

Por meio das análises da literatura existente e da reflexão sobre as experiências pessoais da mestranda enquanto profissional da Educação Especial, este estudo visa responder a uma série de perguntas fundamentais. Como a arte é conceituada e percebida na escola em relação à Educação Especial? Que potencial a arte, como ferramenta de aprendizagem para alunos/as com necessidades educacionais especiais, pode desenvolver? Como professores/as podem ser capacitados/as para aproveitar benefícios da arte no contexto da Educação Especial? E de que maneira o conhecimento artístico pode enriquecer a compreensão de outras áreas de conhecimento para estudantes com necessidades especiais?

A revisão da literatura e as análises interpretativas contribuem para uma compreensão mais profunda do papel da arte na Educação Especial. Ao destacar a importância da inclusão, da criatividade e da expressão individual, esperamos inspirar práticas pedagógicas mais inclusivas e políticas educacionais mais sensíveis às necessidades diversificadas dos/as alunos/as e, especialmente, produzir reflexões que contribuam para a ação pedagógica da própria mestranda. O estudo, nesse sentido, tem a preocupação de auxiliar a pesquisadora a dinamizar suas aulas, seu conhecimento e sua formação em arte para qualificar sua ação educacional na escola

e viabilizar os processos de inclusão com mais qualidade pedagógica, humanista e científica.

A pesquisa sobre arte e aprendizagem na Educação Especial tem o potencial de impactar positivamente o ambiente escolar e a sociedade ao promover uma cultura de respeito pela diversidade e pela inclusão por meio do desenvolvimento da sensibilidade, da emancipação pelas capacidades cognitivas e da potencialização da interação entre os indivíduos. Ao reconhecer e valorizar as habilidades particulares de cada indivíduo, a arte, enquanto componente escolar, pode desempenhar um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, diversificada e desenvolvida porque a diversidade participa dela, se envolve.

Cabe aqui retomar os objetivos e indagações que deram origem a essa pesquisa. O objetivo geral desse estudo foi examinar as bibliografias que apresentam as contribuições da arte, enquanto componente curricular escolar, no desenvolvimento da aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais. Para atingir esse objetivo foi realizada a pesquisa denominada estado do conhecimento, com três palavras-chave selecionadas por proximidade com os objetivos e a problemática do estudo: “contribuições da arte”; “desenvolvimento da aprendizagem de estudantes” e; “necessidades educacionais especiais”. A busca, efetivada no Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES, foi fundamental para entender as lacunas da pesquisa na área e selecionar bibliografias capazes de auxiliar no aprofundamento da presente pesquisa.

Além disso o estudo também tinha por objetivo refletir acerca da potencialidade da arte, no ambiente escolar como uma ferramenta de aprendizagem, de possibilidade de construção do conhecimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, a arte, ao oferecer diversas formas de expressão, permite que educadores adaptem as atividades conforme as necessidades específicas de cada aluno/a, promovendo uma abordagem personalizada para a aprendizagem. Ressalta-se que a arte pode ser uma ferramenta poderosa para engajar alunos/as com necessidades especiais, proporcionando experiências táteis, visuais e auditivas que estimulam a exploração e a descoberta.

A arte, ao promover atividades colaborativas e comunicativas, cria oportunidades para a interação entre os/as alunos/as, facilitando o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Na sala de aula, a arte oferece um ambiente propício para a experimentação e a descoberta, permitindo que alunos/as com

necessidades especiais desenvolvam habilidades cognitivas enquanto exploram diferentes materiais e técnicas artísticas. Assim, a arte no ambiente escolar e na sala de aula oferece uma variedade de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para pessoas com necessidades educacionais especiais, fornecendo um meio inclusivo, expressivo e estimulante para a construção do conhecimento.

Outra importante indagação presente nesse estudo trata sobre a necessidade de professores/as estudarem os benefícios da arte, enquanto componente curricular escolar, na Educação Especial. Ao longo das leituras foi possível perceber que os/as docentes que atuam na Educação Especial enfrentam desafios únicos ao trabalhar com alunos/as com necessidades educacionais especiais. Compreender os benefícios da arte como componente curricular é fundamental para oferecer uma educação mais inclusiva e significativa. Ao estudar esses benefícios, os/as professores/as podem adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos/as alunos/as, promovendo o desenvolvimento holístico, a expressão criativa, o engajamento, o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, além de estimular a autonomia e a autoestima dos/as estudantes.

Percebe-se que a arte oferece uma variedade de meios para a expressão e comunicação, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais estimulante e envolvente para os/as alunos/as com necessidades especiais. Ao compreenderem os benefícios da arte, os/as professores/as podem criar experiências de aprendizagem que sejam mais atrativas e motivadoras, promovendo o desenvolvimento integral e o sucesso acadêmico e pessoal de cada aluno/a.

Visando investigar abordagens possíveis que envolvam a arte enquanto componente curricular escolar para despertar e desenvolver aprendizagens entre estudantes com necessidades educacionais especiais, o estudo permitiu evidenciar que a integração da arte no ambiente escolar pode abrir caminhos únicos para a compreensão e expressão dos/as alunos/as. Por meio de atividades artísticas adaptadas, como pintura, música, teatro e dança, os estudantes podem explorar suas habilidades criativas, comunicativas e emocionais de maneira mais profunda e significativa. Além disso, a arte proporciona uma plataforma para a colaboração entre os alunos, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais e o senso de comunidade na sala de aula. Essas descobertas ressaltam a importância de incorporar a arte de forma integrada e acessível no currículo escolar, garantindo que

todos os/as alunos/as tenham oportunidades equitativas de aprendizagem e desenvolvimento.

Por fim, essa pesquisa teve como objetivo refletir como o conhecimento artístico obtido no âmbito escolar, por meio do componente curricular de arte, pode enriquecer e facilitar a compreensão em outras áreas de conhecimento para estudantes com necessidades especiais. Ao explorar diferentes formas de expressão artística, como pintura, música, teatro e dança, os/as alunos/as desenvolvem habilidades cognitivas, perceptuais e emocionais que são transferíveis para diversas áreas do currículo. Por exemplo, a análise de obras de arte pode promover o pensamento crítico e a interpretação textual, enquanto a criação de composições musicais pode aprimorar habilidades matemáticas e de organização espacial.

Além disso, o componente curricular de arte oferece oportunidades para os/as alunos/as explorarem conceitos abstratos de uma maneira tangível e concreta, facilitando a compreensão e a retenção de informações em outras disciplinas. Por meio da experimentação e da expressão criativa os/as estudantes podem vivenciar conceitos complexos de forma mais acessível e significativa, construindo conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, o conhecimento artístico enriquece a experiência educacional dos/as alunos/as com necessidades especiais e os capacita a desenvolver habilidades e competências essenciais para o sucesso acadêmico e além.

Em síntese, o conhecimento artístico adquirido no âmbito escolar oferece uma plataforma única para o desenvolvimento holístico e integrado dos/as estudantes com necessidades especiais. Ao explorarem a arte como componente curricular, os/as alunos/as enriquecem sua compreensão em outras áreas do conhecimento e desenvolvem habilidades essenciais para a vida, como pensamento crítico, criatividade, comunicação e colaboração. Portanto, investir na promoção da arte como parte fundamental do currículo escolar é essencial para garantir uma educação inclusiva, significativa e equitativa para todos/as os/as estudantes, capacitando-os/as a alcançar seu potencial acadêmico e pessoal.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Diogo. 40% dos alunos de escola pública têm dificuldade de avançar na alfabetização. **Correio Braziliense**, mar. 2023. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2023/03/5078839-40-dos-alunos-de-escola-publica-tem-dificuldade-de-avancar-na-alfabetizacao.html>. Acesso em: 02 abr. 2024.
- AMORIM, Ana Karenina de Melo Arraes; SEVERO, Ana Kalliny de Sousa. Saúde mental, cultura e arte: discutindo a reinserção social de usuários da Rede de Atenção Psicossocial. **Gerais - Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte/MG, v. 12, n. 2, p. 282-299, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1983-82202019000200007&script=sci_arttext. Acesso em: 30 ago. 2023.
- ARANHA Maria Salete Fábio. Educação Inclusiva: Transformação Social ou Retórica. In: OMOTE, Sadao (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. 1. ed. Marília/SP: FUNDEPE, 2004.
- ARANHA Maria Salete Fábio. Inclusão social e municipalização. In: SÃO PAULO. **Novas Diretrizes da Educação Especial**. São Paulo/SP: Secretaria Estadual de Educação, 2001. p. 12-17. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/10.doc>. Acesso em: 03 set. 2023.
- ARANHA Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília/DF, ano XI, n. 21, mar. 2000.
- ARAÚJO, Christiane Guimarães de. **Um contexto inovador: a arte como base para o processo ensino aprendizagem na Educação Básica**. 2018, 207f. Tese (Doutorado). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MT, 2018.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo/SP: Editora Perspectiva, 2019.
- BEYER, Hugo Otto. Integração e Inclusão Escolar: reflexões em torno da experiência alemã. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 8, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20993/000411351.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 out. 2012.
- BIESDORF, Rosane Kloh; WANDSCHEER, Marli Ferreira. Arte, uma necessidade humana: função social e educativa. **Itinerarius Reflectionis - Revista Eletrônica do curso de pedagogia**, Jataí/GO, v. 7, n. 1, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20333>. Acesso em: 30 ago. 2023.
- BRASIL. **Constituição (1824)**. Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Cresce a cada ano o número de crianças atendidas pela Educação Especial no Brasil**. Brasília/DF: Ministério da Educação (ME), mar. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/222-noticias/537011943/74371-cresce-a-cada-ano-o-numero-de-criancas-atendidas-pela-educacao-especial-no-brasil>. Acesso em: 02 abr. 2024.

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

BRASIL. **Decreto n. 24.794, de 14 de julho de 1934**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. Diário Oficial da União (DOU), Brasília/DF, jul. 1934.

BRASIL. **Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência [Guatemala]. Diário Oficial da União (DOU), Brasília/DF, out. 2001a.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União (DOU), Brasília/DF, jan. 2001b.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, jul. 2015.

BRASIL. Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, dez. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira. Diário Oficial da União (DOU), Brasília/DF, dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): arte**. Brasília/DF: Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1998. 116p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): arte**. Brasília/DF: Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1997.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável – documento final**. Brasília/DF: Conferência Nacional de Educação (CONAE), 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13vmP2rdmtZje0GtiCMqHHLOv8n4DrAkz/view?u>. Acesso em: 06 maio 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF: Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Educação Especial (SEESP), 2008b.

BRASIL. **Portaria n. 69, de 28 de agosto de 1986.** Normas para a prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Diário Oficial da União (DOU), Brasília/DF, ago. 1986.

BRASIL. **Projeto de Lei EM n. 00003**, de 3 de janeiro de 2022. Tenciona alterar o inciso III do art. 4º, o art. 58, o art. 59 e o parágrafo único do art. 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), para substituir a terminologia “Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD” por “Transtorno do Espectro Autista – TEA”. Brasília/DF, jan. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União (DOU), Brasília/DF, set. 2001c.

BUENO José Geraldo Silveira. **Educação Especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo/SP: Editora Educ, 1993.

CAMARGO, Josane Laura Machado de. **Contribuições da arte para o desenvolvimento do indivíduo:** uma pesquisa bibliográfica. 2018, 38f. Trabalho de Conclusão (Especialização em Educação e Patrimônio Cultural e Artístico). Programa de Pós-graduação em arte (PPGArte), Universidade de Brasília, Barretos/SP, 2018.

CAMPOS, Sofia Margarida Guedes de; MARTINS, Rosa Maria Lopes. Educação Especial: aspectos históricos e evolução conceptual. **Revista do ISPV**, Viseu/Portugal, n. 34, p. 223-331, abr. 2008. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium34/17.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

CARLOU, Amanda. Estratégias pedagógicas para ensino-aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá/PR, v. 18, n. 205, p. 03-11, 2018.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa.** 1. ed. São Paulo/SP: Companhia Editora Nacional. 2005.

COLL, César. **Psicologia da educação.** Porto Alegre/RS: Editora artes Médicas, 1999.

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Nuances - estudos sobre Educação**, Presidente Prudente/SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015.

DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina da. Alguns aspectos históricos no atendimento a pessoa com deficiência. In: FERREIRA, Juliene Madureira; DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina da. **Curso Básico: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado.** Uberlândia/MG: Editora UDUFU, 2012. p. 50-70.

DEWEY, John. **Art in Education and Education in Art.** New Republic, [S.l.], v. 24, p. 11-13, 1926.

DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** Curitiba/PR: Editora Criar Edições, 2010

EISNER, Elliot. O que a educação pode aprender a partir da arte sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 5-17, 2008.

FERRACIOLI, Hellen Cristhina; VITALIANO, Célia Regina. Arte-Educação e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: uma Pesquisa Bibliográfica. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá/PR, v. 20, n. 1, p. 117-132, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/36966>. Acesso em: 11 nov. 22.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro/RJ: Editora Nova Fronteira, 2002.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação Especial, inclusão e política nacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo/SP: Editora Summus, 2006.

FRANCEZ, Letícia; NEITZEL, Adair de Aguiar. Aesthetic Education and Image Reading Mediation: A Study with Children. **Pro-Posições**, Campinas/SP, v. 33, e20200096EN, p. 1-23, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 18 ed. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 1996.

GAMA, Ana. A arte como ferramenta de inclusão social e desenvolvimento comunitário: alguns programas. **Revista Educação Artística**, Lisboa/Portugal, p. 151-155, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/14711>. Acesso em: 30 ago. 2023.

GARDNER, Howard. **Arte, mente e cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade.** Porto Alegre/RS: Editora artes Médicas Sul, 1999.

GARDNER, Howard. **Mentes que mudam.** Porto Alegre/RS: Editora Artmed, 2005.

GERBER, Beverly Levett; GERBER, Paul. The Arts and Special Education: A Five-Year Review. **Teaching Exceptional Children**, [S.l.], v. 40, n. 4, p. 6-14, 2008.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão.** Duque de Caxias/RS, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4.ed. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 1982.

GREENE, Maxine. **Releasing the Imagination: Essays on Education, Arts and Social Change.** CA: Jossey Bass, 2000.

GUARINO, Thomas. **Foundations of Systematic Theology**. [S.l.]: Editora Continuum, 2005.

GUGEL, Maria Aparecida. A pessoa com deficiência e sua relação com a história. **Portal da Associação Nacional dos(as) Membros(as) do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas Idosas e Pessoas com Deficiência (AMPID)**, 2007. Disponível em: http://www.ampid.org.br/Artigos/PD_História.php. Acesso em: 14 de fev. de 2014.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. E.ed. Petrópolis, 2017.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2012.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Jorge Zahar, 2001.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre/RS: Editora artes Médicas, 1999.

KELLOGG, Rhoda. **Análisis de la expresión plástica del preescolar**. Madrid/Espanha: Editora Cincel, 1987.

LANNA JÚNIOR, Mário Cleber. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. São Paulo/SP: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. 2010. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/alesp/biblioteca-digital/obra/?id=21097>. Acesso em: 03 set 2023.

MADER, Gabrielle. **Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma**. São Paulo/SP: Editora Memnon, 1997.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofias básicas. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**; a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre/RS: Editora Artmed, 1999. p. 59-104.

MARCHESI, Álvaro.; MARTÍN, Elena. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, Cesar; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre/RS: Editora artes Médicas, 1995. p. 7-28.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2007.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Terezinha Telles. **Didática do Ensino da arte – a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo/SP: Editora FTD, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediações culturais e contaminações estéticas. **Revista Gearte**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 248-264, 2014.

MATIAS, Janielly Fernandes. **A arte como elemento facilitador no contexto da educação inclusiva**. 2017, 23f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Psicopedagogia). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, 2017.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2005.

MCMANUS, Sally; TREACY, Michael; MCGUIRE, Brian. Cognitive behavioural therapy for chronic pain in people with an intellectual disability: A case series using components of the Feeling Better programme. **Journal of Intellectual Disability Research**, [S.l.], v. 58, n. 3, p. 296-306, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a política nacional de Educação Especial. In: encontro Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de Professores em foco, 5, 2009. **Anais: [...]**, São Paulo/SP, 2009.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. **Revisão integrativa**: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. Disponível no endereço: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>. Acesso em março de 2024.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, Deficiência e Educação Especial**. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática do Professor de Alunos com Deficiência Mental, [S.l.]: UNIMEP; Livros da Mara, 2003.

MIRELA. A arte Como Ferramenta de Alívio da Ansiedade. **Psicanálise Blog**, set. 2023. Disponível em: <https://psicanaliseblog.com.br/arte-ferramenta-alivio-ansiedade/>. Acesso em: 09 nov. 2023.

MORAES Carmen Sylvia Vidigal. A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, n. 15, p. 70-96, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NghGkkNVTXK7N4Q5rWHMrQy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2023.

NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. A estética na formação de professores. In: CARVALHO, Carla; NEITZEL, Adair de Aguiar. (Eds.). **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. Curitiba/PR: Editora CRV, 2016. p. 253-267.

OLIVEIRA NETO, Rivaldo Bevenuto de. Relação entre teoria e a pratica no ensino de arte na escola. In: XIX Semana de Humanidades, 19. 2015. **Anais: [...]**, Departamento de arte, UFRN, jun. 2015.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**, 2015. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>. Acesso em: 19 abr. 2024.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Vozes, 1987.

PERKINS, David. **The intelligent eye**: learning to think by looking at art. Harvard: Harvard University, 1994.

PLAISANCE, Eric. **Sobre inclusão**: do moralismo abstrato à ética real. Sorbonne/França: Universidade Paris 5, 2005. Disponível em: http://cenp.edunet.sp.gov/cape_new/textos/textos/6.doc. Acesso em: 26 fev. 2010.

PORTAL Diversa, 2022. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 19 abr. 2024.

PPGEDU. Linhas de pesquisa. **Portal URI/FW**, 2024. Disponível no endereço: <https://ppgedu.fw.uri.br/pt-br/linhas-de-pesquisa>. Acesso em 08 abr 2024.

ROBINSON, Juan. Modelo de enseñanza em la Comunidad Alternativa Los Horcones: Conductismo Radical como filosofía de la educación. Em CARRARA, Kester. (Org.). **Educação, Universidade e Pesquisa**: paradigmas do conhecimento no final do milênio. Marília/SP: Editora Unesp Marília Publicações, 2001. p. 129-142.

ROSSETTO, Tania Regina. **Arte como trabalho criador**: produção de significados na educação de pessoas com deficiência intelectual. 2018, [n.p.]. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2018.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam**: leitura de arte na escola. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2009.

SALEND, Spencer. **Creating inclusive Classrooms**. Upper Saddle River/NJ: Merrill, 2001.

SANCHES, Isabel; TEODORO, Antônio. Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos. **Revista Lusófona de Educação**, Portugal, v. 8, p. 63-83, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262481430_Da_integracao_a_inclusao_escolar_cruzando_perspectivas_e_conceitos. Acesso em: 02 set. 2023.

SANTOS, Mateus Silva dos; CAREGNATO, Caroline. Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino da arte. **Revista DAPesquisa**, Florianópolis/SC, v. 14, n. 22, p. 78-99, abr. 2019.

SILVA, Aline Maria Educação Especial e inclusão escolar: história e fundamentos. **Intersaberes**, Curitiba/PR, 2012. Disponível em: <http://bagozzi.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788582121689>. Acesso em: 29 ago. 2023.

SILVEIRA, Teresa Cristina Melo da. A arte na Educação: saberes e práticas educativas em uma área de conhecimento integrado às outras. **Caderno de Pedagogia**, Ribeirão Preto/MG, v. 11, n. 3, p. 91-104, 2006.

TAVARES, Divan Alves. **Efetivação do direito ao Ensino Fundamental**: uma questão de justiça. 2006, 151f. Dissertação (Mestrado em Direito). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2006.

TELLES, João. Pesquisa educacional com base na arte: pensando a educação dos professores como experiência estética. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 32, n. 3, dez. 2006.

TIBOLA, Ivanilde Maria (Org). **Arte, Cultura, Educação e Trabalho**. Brasília/DF: Federação Nacional das APAEs, 2001.

URIARTE, Mônica Zewe; NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla; KUPIEC, Anne. Mediação cultural: função de mestre explicador ou ação de mestre emancipador? In: CARVALHO, Carla; NEITZEL, Adair de Aguiar. (Eds.). **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. Curitiba/PR: Editora CRV, 2016. p. 37-51.

VALENTE, José Armando. (Org.). **Liberando a mente**: computadores na Educação Especial. Campinas/SP: Editora UNICAMP, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semiovitch. **Obras escogidas**. Tomo V. Madrid/Espanha: Editora Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semiovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo/SP: Editora Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semiovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo/SP: Editora Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semiovitch; COLE, Michael. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo/SP: Editora Martins Fontes, 1988.

WEBER, Maria Luiza Ternes. A Importância da arte na Educação Especial. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo/SP, ano 2, v. 13, p 261-267, jan. 2017.

WINNER, Ellen; HETLAND, Lois. Art for our sake: School arts classes matter more than ever: But not for the reasons you think. **The Boston Globe**, [S.l.], v. 109, n. 5, p. 29-32, maio, 2008.

WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e a realidade. Tradução: José Octavio de Aguiar Abreu; Vanede Nobre. Rio de Janeiro/RJ: Editora Imago, 1971.

ZAGONEL, Angélica. **A Importância da arte no Cotidiano Escolar**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Metodologia do Ensino de arte). Organização Educacional Barão de Mauá, Ribeirão Preto/SP, 2011.