

## O ensino da arte como um tecido inclusivo na escola contemporânea

Neli Klix Freitas<sup>1</sup>

Rosanny Moraes de Moraes Teixeira<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo apresenta questões sobre o ensino da arte no processo inclusivo. A arte nas escolas representa uma possibilidade para múltiplas aprendizagens e linguagens expressivas. A inclusão dos alunos com diversas necessidades educacionais especiais propõe uma perspectiva de um ensino de arte que efetivamente contemple a diversidade e a singularidade dos sujeitos. O reconhecimento das diferenças e das potencialidades individuais favorece os processos de criação e o reconhecimento do direito ao convívio social e cultural de todos.

**Palavras-chave:** ensino de arte; educação inclusiva; diversidade; linguagens expressivas.

**Abstract:** *The article exposes questions about art education in the inclusive process. The art in schools represents an opportunity for learning multiple and expressive languages. The inclusion of students with various special needs offers a perspective of an art education that effectively addressing the diversity and uniqueness of the people. The recognition of differences and individual potential favors the processes of creation and recognition of the right to cultural and social life of all.*

**Keywords:** *art teaching; inclusive education; diversity; expressive languages.*

### Aporte teórico sobre educação inclusiva

A educação inclusiva prevê a inserção de indivíduos em classes regulares de ensino, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais, origem sócio-econômica, raça ou religião. Consta da Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais, documento que é um marco nas Políticas Públicas voltadas para a inclusão que “a escola inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem

---

<sup>1</sup> Docente efetiva da UDESC e docente permanente no Programa de Pós-Graduação (PPGAV) do CEART – Doutora em Psicologia pela PUC de São Paulo.

<sup>2</sup> Docente efetiva da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), na Licenciatura em Artes Visuais – Mestre em Artes Visuais pelo PPGAV – UDESC.

aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”. Nesta perspectiva, deve conhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando estilos e ritmos de aprendizagem para assegurar uma educação de qualidade (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.101).

Este aprender juntas leva em consideração o contexto social, o contexto histórico e cultural em que estão inseridas. A ideia do ser humano imerso num contexto histórico, enquanto “[...] corpo e mente, enquanto ser biológico e social, quanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (OLIVEIRA, 2005, p.23) conjuga com uma concepção histórico-cultural, onde são relevantes as contribuições de Vygotsky. As origens das atividades psicológicas mais superiores do ser humano, como a capacidade de internalização, o emprego de signos, constituem-se nas relações sociais, nas interações entre indivíduo e sociedade, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. A interação dialética do homem com seu meio sócio-cultural resulta que, ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo.

Segundo Vygotsky (1984) a interação com o mundo ocorre por meio de mediações, ou seja, não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo. A analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza. A importância que Vygotsky (1984) dá ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos, na relação do aprendizado relacionado ao desenvolvimento implica em considerar que o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

Um dos princípios do currículo, segundo Coll (1987) relaciona-se com o que Vygotsky (1984) denomina como zonas de desenvolvimento. O projeto e a estrutura curricular devem estabelecer uma diferença entre o que o aluno é capaz de fazer sozinho, e o que é capaz de fazer e aprender com a ajuda e a participação de outras pessoas observando-as, imitando-as, seguindo orientações, colaborando com elas. A distância entre estes dois pontos é a zona de desenvolvimento proximal, porque está situada entre o nível real e o nível de desenvolvimento potencial.

Essa potencialidade para aprender não é a mesma para todas as pessoas, ou seja, a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial é singular e única. Pode-se falar então, que há ritmos diferentes para aprender, e essa compreensão é importante em tempos de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, com síndrome de Down, autismo, deficiência intelectual,

transtornos globais de desenvolvimento, dentre outras. É na interação social que ocorre o processo de construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado, estando então, ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, inter-relacionados. Quanto maior for a qualidade da interação com outras crianças, com o contexto, com a cultura, melhores condições para o desenvolvimento podem ser observadas. Não existe um desenvolvimento em etapas pré-estabelecidas neste aporte teórico, mas uma interação recíproca entre aprendizagem e desenvolvimento.

O desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro. O processo de internalização consiste na reconstrução interna de uma operação externa, ou seja, um processo interpessoal é transformado em intrapessoal, o que resulta de uma longa série de eventos ocorridos ao longo da formação. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social – relações interpessoais – para o plano individual interno – relações intrapessoais. No processo de interação social, o sujeito não é passivo e sim ativo, é um processo dinâmico, onde acontece a interação entre o mundo sócio-cultural e o mundo subjetivo de cada um.

A partir destas premissas do pensamento de Vygotsky (1984; 1991; 2003) pode-se pautar a escola, e especificamente a escola inclusiva, o lugar onde a intervenção pedagógica seria fundamental para desencadear o processo ensino-aprendizagem. O ingresso na instituição escolar regular de uma criança com necessidades educativas especiais tem o papel explícito de interferir neste processo, diferentemente das situações informais vivenciadas por ela, como o ambiente familiar, por exemplo, onde aprende por imersão. É papel da educação inclusiva, mas especificamente, papel do docente provocar avanços nos alunos, e isso se torna possível com sua interferência na zona de desenvolvimento proximal.

Outro fator de extrema importância para a educação, decorrente do aporte teórico de Vygostky (2001), é a interação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo. Este fator é essencial na aprendizagem. Isso nos mostra os processos pedagógicos como intencionais, deliberados, que auxiliam na construção de conhecimentos. Garcia (2007) reafirma esta questão apontando que adaptações curriculares da escola inclusiva não devem fortalecer a hierarquização do acesso ao conhecimento; ao contrário, elas devem preservar as diferenças e características culturais do grupo, ou mesmo individuais.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil porque permite o delineamento das competências da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem nesse processo. Desta maneira, o ensino passa do grupo para o indivíduo, ou seja, o ambiente influenciaria a internalização das atividades cognitivas no indivíduo, de modo que o aprendizado gere desenvolvimento.

O aluno com necessidades educacionais especiais não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende junto ao outro, nesta interação com o que o seu grupo social, no qual está inserido, produz, tal como: valores, linguagem e o próprio conhecimento. É neste espaço de interação que se vão construindo as relações éticas e morais da sociedade, ampliando o universo inicial deste aluno, em vista da possibilidade de convivência com outras crianças de origens, hábitos e valores diferentes, aprendendo sobre realidades distintas das suas, convivendo com a diversidade. De acordo com essas premissas, um currículo não pode ser dissociado da sociedade. Deve contemplar as disciplinas tradicionais, a arte e educação, dentre outras (REGO, 1995).

González (2007, p. 29) endossa essa ideia afirmando que: “A questão é adaptar a educação ao indivíduo, e não o indivíduo à educação, submetendo-o a um caminho de segregação, fracasso ou marginalização.” Esse autor propõe que as adaptações curriculares sejam individualizadas, para que atendam à diversidade. Deste modo as atividades são programadas de forma que seja possível aprender de diferentes maneiras e em diferentes tempos, visando à interação dos alunos na sala de aula.

Para Vygotsky (2003) é na interação com o meio físico e social que se estabelece o desenvolvimento e a aprendizagem. No convívio com a diversidade, com as competências e singularidades de cada um, a identidade vai sendo construída. Para os alunos com necessidades educacionais especiais este convívio é essencial, e a inserção de fato no universo social trará possibilidades ímpares para a ampliação de repertórios e para a aquisição de distintas linguagens. O confronto com as diferenças, permite-lhes trabalhar com as suas próprias dificuldades, tendo uma vivência mediadora nas interações entre as outras crianças, professores e seus familiares.

A prática da inclusão requer adaptações em diversos níveis, como a acessibilidade aos espaços físicos, a aparelhos e equipamentos, por exemplo, mas principalmente requer mudanças nas relações entre as pessoas. A atitude de acolhimento própria do processo inclusivo solicita o reconhecimento das experiências de vida de cada um, de sua relevância na aprendizagem, uma vez que são expressões singulares de saberes. Essas experiências se manifestam também nas linguagens não verbais, e precisam de espaço

nos currículos escolares e nas relações estabelecidas entre alunos e professores em sala de aula.

### **O ensino da arte em escolas inclusivas: possibilidades de aprendizagens**

Como adaptar a escola à diversidade dos alunos? A escola é ainda segregante. E se ainda o é, reflete de uma sociedade que também segrega. Durante muitos anos, a segregação social era justificada pela desigualdade de aptidões, apresentadas como diferenças individuais inatas, pela estigmatização de rótulos, que insistem em persistir no cotidiano escolar e social. Ainda é um desafio encontrar um caminho eficaz às necessidades educativas de uma população heterogênea e de construir um espaço social que a todos aceite e que a todos respeite, com suas potencialidades individuais.

Pode-se encontrar ainda uma cultura que considera as pessoas com necessidades educativas especiais no âmbito do assistencialismo, ou como seres humanos de menor valor, sendo estes princípios totalmente contrários ao direito de cidadania. É necessário que esta mentalidade mude e que a pessoa com necessidades educativas especiais seja vista como alguém que está ocupando o seu lugar de direito, e não alguém para quem foi permitido que permanecesse na escola, que tem algumas características ou peculiaridades que precisam ser respeitadas, e não falhas que necessitam ser superadas, normalizadas.

Embora no Brasil tenhamos exemplos inclusivos do ensino de arte, como a proposta do Movimento Escolinhas de Arte do Brasil, nas décadas de 1940 e 1950 (BARBOSA, 1986), a descrença no potencial do desenvolvimento de pessoas com deficiência construída historicamente, contribuiu para a propagação de atividades manuais inseridas nos currículos escolares com a conotação de atividade recreativa, meramente ocupacional e desprovida de processos de criação.

Reily (2008) afirma que a ênfase do Ensino de Arte como recreação e treinamento de habilidades de coordenação manual para alunos com necessidades educacionais especiais é também um modelo segregador, que reforça a falta de autonomia do aluno e dificulta a articulação da experiência prática com os conhecimentos teóricos. Desse modo impossibilitam a expressão ou a inserção cultural desses sujeitos.

É possível pensar que um desses caminhos inclusivos, que envolva o sujeito para além dos muros da escola, seja por meio da arte. Mais especificamente o ensino de arte contemporâneo. Ao projetarmos a inclusão no Ensino de Arte buscamos situar o sujeito

escolar em seu tempo e espaço e compreender quais as suas necessidades, os seus potenciais e por que caminhos ele pode aprender. Para tanto partimos do pressuposto de que a Arte é um sistema aberto de linguagens, constituídas por signos propositores de diversas combinações e recriações, e que podem expressar aprendizagens por meios verbais e não-verbais. Nessas aprendizagens, por sua vez, consideramos a dimensão afetiva, psicomotora e cognitiva de forma integrada.

Para Vygotsky (2003) os processos de criação estão diretamente vinculados aos conteúdos afetivos e emocionais. Portanto, não é uma resposta ao processo cognitivo, mas às inter-relações corporais, gestuais, afetivas e cognitivas. A imaginação tem vinculação direta com a realidade e se constrói numa relação dialética com os sentimentos individuais, ou seja, está na base das interações. Este pressuposto implica em compreender que a aprendizagem e a expressão artísticas se constroem por processos complexos, que envolvem mais que a capacidade cognitiva, mas reivindica a ordem do sensível.

Quem observar a arte dos tempos atuais será confrontado com uma infinita profusão de estilos, de formas, práticas, programas, materialidades, linguagens, tecnologias, enfim uma verdadeira diversidade de práticas artísticas contemporâneas, caracterizadas pelo experimental. Os artistas contemporâneos, como em toda a história, mostram através de sua arte o pensamento de um determinado contexto, interagem com a sociedade híbrida em que estão vivendo, e com as questões políticas, religiosas, econômicas e sociais que os envolvem.

Uma consequência desse desafio foi o reconhecimento de que o significado de uma obra de arte não estava necessariamente contido nela, mas às vezes emergia do contexto em que ela existia. Tal contexto era tanto social e político, quanto formal, e as questões sobre política e identidade, tanto culturais quanto pessoais, viriam a se tornar básicas. Teorias psicanalíticas, filosóficas e outras teorias culturais foram se tornando cada vez mais importantes no final da década de 1970 para a formulação de um pós-modernismo crítico. Trata-se então, da existência de uma arte e de proposições educacionais contemporâneas (ARCHER, 2001).

Este caráter plural impediu que a arte se tornasse homogênea. Pela sua diferença provoca reações diversas. Tanto no público em geral, como nos críticos especializados há um misto de sentimentos, estranheza e interpretações dúbias, rejeição, comoção. É vista por muitos com reserva, entre a curiosidade e a irritação causada pela dificuldade de compreendê-la. Atualmente vários artistas utilizam as experiências artísticas incluindo o espectador, transformando-o em sujeito e não como mero observador passivo, mas

problematizando o olhar do outro. Essas abordagens estão presentes nos debates em arte e migram para o ensino de arte nas escolas.

Ao requisitar outra forma de representação podemos pensar no fortalecimento das linguagens não verbais no âmbito escolar. A arte contemporânea é norteadada, principalmente, por questões que afetam a todos diretamente, levando em conta suas especificidades. Assim, há propostas artísticas para serem tocadas, cheiradas, somente ouvidas, abarcando um sistema para além das instituições oficiais de arte. Ela está presente seja na rua, nos conceitos, nas relações pessoais, na pluralidade humana, na mídia e na própria arte.

A arte assume uma postura inclusiva neste cenário. Envolve o intelecto e as emoções, direciona com liberdade as escolhas. O professor não pode desconhecer que a arte é uma ação contínua que trabalha com a informação e com a descoberta, juntando a essência da aparência, desordenando a ordem convencional, criando um novo conhecimento. Este caráter de indefinição deve-se ao fato de a arte contemporânea ser algo em processo; algo que, mesmo na qualidade de desdobramento de influentes genealogias, não se limita a reproduzi-las com subserviência. Ao contrário, nega-as expandindo seus limites ou confrontando seus princípios normativos; assume caminhos e formas que elas não prescreveram, ou que o fizeram como um impedimento.

O fazer em arte não responde a fórmulas ou aprendizagens pré-estabelecidas. Trata-se de um saber aberto que, mais do que configurar um pacote de conhecimentos acumulados, gera uma relação significativa em cada momento, com particularidades e especificidades da realidade. Implica em uma relação com os acontecimentos do mundo, nos quais o sujeito que cria adota uma posição ativa. Esta postura segundo Blanco (2001) coincide com a noção de projeto artístico que tem implícito uma aproximação e relação com os processos de produção cultural.

Uma posição isolada em arte e educação, academicamente ortodoxa é ineficaz e não coincide com as práticas sociais e culturais vigentes. Em um processo de diálogo e de experiência complexa uma transformação se produz na pessoa que cria, bem como no sistema ou no contexto em que está inserida. O fazer em arte não responde a fórmulas ou aprendizagens pré-estabelecidas. Cede espaço para os processos criativos e expressivos, o que é importante em tempos de educação inclusiva. Não existe um único padrão, mas há múltiplas possibilidades, pluralidade, diversidade. Implica em um sujeito criativo, em diálogo com experiências complexas, que produzem tanto uma transformação na pessoa que cria, como no contexto em que está inserida. Pode ser

compreendido como processo aberto, sem uma meta fixa, na qual podem ser inseridos também, momentos de crise. Fazer implica em fazer-se, estar presente, ser consciente.

Entretanto, a literatura sobre processos de criação artística refere que há momentos de crise em quem cria. Esta questão remete-nos a pensar sobre o saber que não se vincula somente à memória, que não é apenas um olhar sobre o passado tido como acumulação de experiências e de conhecimentos, mas sim uma visão dirigida para o futuro, em consonância com a concepção de construção e ampliação de uma capacidade criativa.

A arte relaciona-se com um processo de permanente construção, no qual o artista pode problematizar tanto questões pessoais, como suas relações com a comunidade a que pertence. Nesta direção se insere o artista como sujeito, em interação com outros sujeitos, com o contexto, com as comunidades de diferentes naturezas, com a sociedade. Trata-se de considerações importantes em arte e no ensino da arte contemporâneo, porque rompe com a proposta de que o acesso à arte pertence às elites, e não a toda a população.

A ideia de unidade implícita nestas afirmativas relaciona-se tanto com as especificidades, quanto com a heterogeneidade de cada grupo. A comunidade, e neste aspecto concorda-se com Vygotsky (1984; 2001) é aquele espaço social que permite apreender como trabalhar com as diferenças, compreendendo que estas se transformam e se desenvolvem. Possibilita-se ampliar a noção de diversidade, anexando a ela a empatia, a troca pela interação e pelo intercâmbio de saberes, percepções e sensibilidades. É uma noção de comunidade, que tem a ver com uma teia de relações, com um lugar desterritorializado. Implica em uma rede de relações, que dá lugar a uma comunidade complexa e heterogênea (PERÍNOLA, 2002).

A heterogeneidade caracteriza as ações de caráter inclusivo vigentes em arte e em educação bem como nas diferentes áreas do conhecimento, em todos os níveis e instâncias, por força de lei, e na vida em sociedade. Entretanto, mesmo diante dos imperativos legais muitos questionamentos estão presentes neste processo, dentre os quais é possível referir a oposição binária ainda existente na vida social entre inclusão e exclusão. As diferenças, em se tratando de arte e educação, tanto no que se relaciona com os processos de criação, quanto com os processos de ensino, não podem ser descritas em termos de melhor e ou pior, bem ou mal, superior ou inferior, maioria ou minoria, dentre outras considerações. São simplesmente diferenças.

Oliveira (2008, p.258), ao abordar a construção da relação com o outro, complementa:

A educação inclusiva, então, ao propor uma educação para todos e uma educação para a diversidade, que respeite as diferenças, apresenta como referencial a diferença como alteridade, o outro como 'distinto', superando a visão de diferença de caráter identitário e hegemônico estabelecida em relação a um outro, o 'normal'.

Para Larrosa (2002) o fato de assinalar algumas diferenças volta a posicionar essas marcas, essas identidades como sendo opostas à ideia de norma e, então, daquilo que é pensado e fabricado como o correto, o positivo ou o melhor. É como estar diante de quadros superpostos, ou partes de um mesmo quadro. Na realidade, é um mesmo quadro, que possui tonalidades distintas.

Para Oliveira (2008) a arte compreendida como uma atividade inerente ao ser humano é potencializadora de suas habilidades, é capaz de educar, sensibilizar e inquietar, e favorece aos sujeitos a problematização, a crítica, os processos de criação e a experiência emocional. "Por isso, a arte viabilizaria caminhos efetivos para a inclusão escolar" (OLIVEIRA, 2008, p. 265)

Nessa perspectiva, cabe aos pesquisadores e estudiosos envolvidos com processos de produção artística, e aos que estão envolvidos com o ensino da arte questionar se o sistema tem tentado discutir a questão da diversidade, ou se o que o preocupa é a obsessão pelo outro. Esse raciocínio implica na necessidade de repensar com rigor a questão dos processos inclusivos, em uma postura ética.

Não parece um exagero afirmar que a sociedade atual ainda não se preocupa genuinamente com o outro, mas tem se tornado muitas vezes, obsessiva diante de cada fragmento da diferença em relação à mesmice. É provável que o deslocamento desse olhar sobre esse outro necessite reconhecer a subjetividade humana como uma marca, uma diferença. Para Tassinari (2001, p. 144): "Mesmo solitária, uma subjetividade poderá reconhecer na sua inspeção do mundo os traços de outros sujeitos. Nada de seu é tão seu que um dia não tenha se individuado por convivência com os outros."

Parece ser impossível pensar no ensino da arte na contemporaneidade sem a presença da pressuposição da existência da alteridade. A informação é o fio e a arte, o tecido. A coletividade tece. A elaboração dessa tessitura é enfim, a construção do ser humano que pensa, aprende e passa a saber o que importa para si e para o meio onde vive. A arte mostra ferramentas para que se veja mais, pense mais e, por isso, tem maior capacidade de decidir. Assim considerada, a arte é fundamental nos currículos escolares.

Decorre destas questões que o professor de arte deve questionar, buscando alterar e criar opiniões, questionar o aparentemente inquestionável e mover-se. A informação recebida passivamente ou discutida forma o entrelaçamento da opinião pública sobre

arte. A presença da arte nos currículos das escolas é uma das possibilidades de oferecer informações e criar condições para repensar a arte, desvelando as aparências, revendo o passado e inventando o futuro.

Nenhum outro período da história da arte incluiu tanto o debate da diversidade, tratando de temas antes pouco explorados, como questões de gênero, classe, etnia, corpo, relação entre público e obra, questões políticas e sociais. A arte acompanha o homem e sua história em manifestações que refletem o contexto social do momento em que ele está inserido. Ao partir da premissa de que arte é cultura, o estudo de sua produção artística é um potencial de referência aos acontecimentos sociais, políticos e econômicos de cada período. “Uma arte-educação pós-moderna enfatiza a habilidade de se interpretar obras de arte sob o aspecto do seu contexto social e cultural como principal resultado da instrução” (EFLAND, 2005, p. 177). Isso é válido também para as tendências e impactos da cultura popular e cotidiana.

Como estímulo à reflexão o trabalho em arte está em permanente diálogo com a política, de forma harmônica ou carregada de conflitos. Essa relação é permanente e necessária e, de tal forma que a ação artística é também, uma ação política. As chamadas elites raramente procuraram compreender o significado do conhecimento estético como fator para melhor desenvolvimento social, como se a perpetuação da ignorância fosse a sua própria sobrevivência. Isso, talvez explique a marginalização das artes e outros serviços culturais, ou a sua transformação em meros atavios decorativos.

Sob essa ótica não é possível fazer estética em cima do muro. É fundamental o comprometimento político consigo mesmo, com a coletividade, com a conquista da vontade subjetiva e da autonomia, com um projeto de mundo que altera o estado das coisas no sentido da autoconstrução da subjetividade do sujeito e do respeito às suas peculiaridades.

Ao traçar um diálogo entre a arte contemporânea e educação inclusiva, pode-se pensar na apreensão da arte e não somente como um trabalho terapêutico, assistencialista ou político. A estética contemporânea serve como exemplo de contexto para que estes assuntos possam ser apreendidos como uma manifestação artística. Atualmente, um número cada vez maior de pessoas com necessidades especiais está envolvido em atividades artísticas, em todas as áreas: pintura, cinema, teatro, música, dança e as mídias.

Entre outras questões, mais do que dar conta de aspectos da inclusão social, esta é uma maneira de inserir questões de cidadania no cotidiano, retirando um pouco esta postura de indiferença, de banalidade, investindo em um currículo que contempla a busca de

conhecimento mútuo, tornando o outro visível. Esta visibilidade dá representatividade social. A educação inclusiva só tem sentido se tiver projeção na estrutura social, integrando discursos que vão muito além do âmbito educacional, e que constituem um conjunto articulado, contemplado nos currículos escolares.

A arte contemporânea revê muitos dos modelos clássicos, apolíneos trazendo à tona o avesso destes modelos, chamada por alguns de anti-arte, pelo fato de dar visão a questões que muitas vezes optamos por não ver, mas que insistentemente fazem parte do cotidiano: a própria condição da espécie humana via arte. Perínola (2002) refere que quando nos deixamos mover pela suposta beleza de algo, nos esquecemos que ela também reflete interesses sociais e que nossa própria subjetividade, gosto pessoal, estética são ideologicamente condicionados. Esquecemo-nos de que a ideologia não é somente um conjunto de ideias e valores que refletem o interesse de um grupo dominante, mas um inevitável componente da experiência social, um véu que filtra as possibilidades de percepção do mundo. Estas percepções do mundo, estas metáforas de vida fazem com que o espectador seja parte da história. Tende a eliminar assim, estereótipos. Em presença com a arte, metaforicamente vivemos, sofremos, rimos e sentimos prazer, na ideia do outro, neste olhar individual que rebate o olhar coletivo. Temos a oportunidade de olhar com os olhos deste outro. São reflexões que devem permear o ensino da arte nas escolas.

Essas reflexões levam-nos a pensar também no conceito de mediação. Para Vygostky (2003), a arte é mediadora no processo sócio-histórico do desenvolvimento humano, enquanto sujeito do conhecimento, através de representações da realidade, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. Vygotsky (2003) enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações feitas por outros sujeitos e objetos. O outro social pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

Segundo Vygostky (2003), a atividade criadora é uma manifestação exclusiva do ser humano, pois só este tem a capacidade de criar algo novo a partir do que já existe. Levando em consideração a memória, o homem pode imaginar situações futuras e formar outras imagens a partir das imagens com as quais interage. A ação criadora desta forma residiria na não-adaptação do ser, numa constante construção. Smolka (2009) afirma a emoção como uma inquietação, que emerge cada vez que o equilíbrio com o meio é perturbado, questionado. Portanto, o caráter mobilizador da Arte conduzido pela curiosidade, pela provocação dos sentidos é um aspecto relevante a ser considerado.

A flexibilidade presente nas linguagens subjetivas das artes, expressas por meio de códigos não verbais, vão ao encontro da perspectiva da diversidade, uma vez que abre um leque grande de respostas. A construção desses conhecimentos, não raramente, ocorre por caminhos pedagógicos não tradicionais, nos quais o sujeito escolar constrói significações elaboradas pela rede afetiva e lógica a partir das interações sociais. Concordamos com Meira e Pillotto (2010, p.26) ao afirmarem que:

Os afetos agem no discurso sob formas também não verbais, por meio de gestos, sonoridade, virtualidade, imagens, enfim, por múltiplas expressões e conexões, por movimentos que dão plasticidade, dramaticidade e musicalidade ao que é produzido na relação consigo mesmo e com o outro.

A arte contemporânea, e porque não falar da arte em geral, é uma “exteriorização de uma maneira de ver o mundo, a partir de valorizações, pensamentos e condicionamentos que pertencem à história pessoal do sujeito (artista), estruturados ao longo de uma abordagem cognitivo/social das relações entre a percepção e a produção nas artes visuais.” (ZIELINSKY, 1997, p.111).

Podemos pensar em interações entre o mundo subjetivo e objetivo, em experiências de compreender o mundo fenomenologicamente como uma concepção ímpar, levando sempre em consideração o meio e as questões culturais. Nisso, Merleau-Ponty (2000) salienta, é necessário que o mundo ao nosso redor, não seja como um sistema de objetos dos quais fazemos uma síntese, mas como um conjunto aberto de coisas em relação às quais nos projetamos.

Esta projeção é pessoal, singular e traz consigo as nossas escolhas significativas, nossas diversas interpretações e leituras do mundo. Desta forma acreditamos que o currículo adequado a uma escola inclusiva é aquele que, em seus fundamentos e na prática considere as diferentes relações que os alunos estabelecem com seu contexto, de tal modo que os auxilie a construir novas redes e relações. Essa construção proporciona a ampliação de laços afetivos, e contribui com o reconhecimento da singularidade do outro, a constatação da diversidade e das diferenças entre os alunos.

Assim, os mesmos podem ser valorizados, tornando-se capazes de reestruturar o mundo não mais no maniqueísmo entre bem ou mal, feio ou bonito, mas na unidade, na convivência da totalidade. Como afirma Morin (2000) cabe à educação do futuro cuidar para que a espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a diversidade não apague a da unidade. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades.

## **Considerações finais**

Falar de diversidade é falar de múltiplo, de coletividade, de sociedade, porém no cerne deste coletivo, convive a unicidade, o singular, o ímpar, ou seja, respeitar esta condição, que nada mais é do que a condição humana. Portanto, os alunos com necessidades educativas especiais, convivem neste coletivo, mas não são homogêneos, ainda que muitos recebam rótulos de acordo com a necessidade que apresentam, e assim são tratados. Por isso, o ensino da arte é um meio de diálogo possível. Ao partir de uma singularidade do artista para a coletividade, o ensino da arte permite traçar este diálogo mediante a heterogeneidade humana, a valorização da diversidade, dos múltiplos olhares e sensibilizações, como um elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e social.

Um desafio e uma proposta emergem dessas questões: o ensino da arte presente em todos os currículos, nos diferentes níveis de ensino, particularizando a educação inclusiva, que é uma realidade em nosso tempo. Um currículo adequado ao nosso tempo, que possibilite o desenvolvimento pleno dos sujeitos dos processos educativos, professores e alunos, no caso, também alunos com necessidades educativas especiais, em interação.

Para a educação inclusiva o direito à diferença constitui um dos princípios fundamentais que sustentam um modelo de currículo cuja construção, deve refletir esses valores de forma racional e autônoma. Segundo Melrieu (2004) isto implica uma mudança radical no ensino, cedendo um espaço para a presença do ensino de arte nas escolas. Para chegar lá, é preciso personalizar os percursos dos alunos considerando que, cada um no seu ritmo poderia adquirir conhecimentos específicos, expressos em múltiplas linguagens. Parte-se da premissa de que não existe uma aprendizagem, mas sim, aprendizagens.

González (2007) afirma que as interpretações das condições mentais ou comportamentais, baseadas em dotações ou déficits, em testes de QI, ou similares pouco contribuem para as interações reais do sujeito em seu meio. O desenvolvimento cultural, e a sua multiplicidade de linguagens e expressões, como possibilidade de compensação das dificuldades que os alunos possam ter é um aspecto fundamental para a mudança de parâmetros pedagógicos.

Muitas vezes, o discurso de igualdade abafa a diversidade. É importante que se gere uma consciência das semelhanças e um respeito aos distintos perfis cognitivos, de forma que

estes espaços de socialização nas escolas propiciem o contato com alunos de diferentes meios sócio-culturais, com costumes distintos, com necessidades educativas especiais, transformando a diversidade em um campo privilegiado para o enriquecimento da experiência pedagógica.

Trata-se de ressignificar pontos de vista, novos valores e papéis sociais, com um convite ao diálogo com as diferenças. Neste contexto, o ensino da arte tem um papel relevante, em todos os níveis de ensino, e inclui tanto questões de história da arte, quanto distintas linguagens artísticas, a diversidade de expressões, de processos criativos e tecnológicos. O ensino da arte nas escolas com ensino inclusivo é então, um chamado desafiador, por envolver uma complexa trama que inclui a legislação, a sociedade, as novas conquistas tecnológicas, os professores e alunos, enfim, estruturas curriculares mais adequados a uma realidade plural na qual a arte possa ser acessível a todos.

## Referências

ARCHER, M. *Arte Contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARBOSA, A. M. (org.) *História da arte-educação: a experiência de Brasília*. São Paulo: Max Limonad, 1986.

BLANCO, P. *Modos de hacer: arte, crítica, esfera pública y acción directa*. Espanha: Ed. Universidade de Salamanca, 2001.

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

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília: Corde, 1994.

EFLAND, A. Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-Moderno. IN: GINSBURG, J. e BARBOSA, A M. (Orgs). *O Pós-Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005, p.177.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, D. M. et al. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

GONZÁLEZ, E. A educação especial: conceito e dados históricos. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.17-46.

LARROSA, J. e SKLIAR, C. *Habitantes de Babel: política e poética da diferença*. Belo Horizonte: Atlântica, 2002.

MEIRA, M. e PILLOTTO, S. S. *Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MELRIEU, Philippe. *Que Saberes Transmitir no Século XXI?* In: Label France, número 54, Revista do Ministério Francês das Relações Exteriores. 2004.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, I. A. História, arte e educação: a importância da arte na educação inclusiva. In: BAPTISTA C. R., CAIADO, K. R. M., JESUS, D. M. (orgs.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

OLIVEIRA, M. K. *Vygostky: Aprendizado e Desenvolvimento um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione, 2005.

PERÍNOLA, M. *Art y su Sombra*. Madrid : Cátedra, 2002.

REGO, T. C. *Vygotsky : uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

REILY, L. História, arte, educação: reflexões para a prática de arte na educação especial. In: BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K.R. M.; JESUS, D. M. *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 221-266. SMOLKA, A L. *Lev S. Vigotski: imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

TASSINARI, A. *O espaço moderno*. São Paulo: Cosacnaify, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. *A Formação Social da Mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 2003.

ZIELINSKY, M. *Percorrendo processos de criação artística: a percepção*. In: Revista Porto Arte, número 14, v. 8. Porto Alegre, 1977, p.111.

Recebido em 12/05/2011.

Aceito em 08/06/2011.