

---

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E  
CIDADANIA: O DESENHO  
COMO FORMA DE ACESSO  
AOS SIGNIFICADOS DAS  
EXPERIÊNCIAS DE CRIANÇAS  
COM NECESSIDADES ESPECIAIS**

---

Prof. Dra. Neli Klix Freitas<sup>1</sup>

**Resumo:** *A proposta do artigo é a de apresentar questões e reflexões sobre Educação Inclusiva, a partir da pesquisa desenvolvida pela autora. O direito ao ensino regular tem possibilitado às crianças com necessidades educativas especiais o desenvolvimento de funções cognitivas e sociais. O artigo também focaliza a desenho infantil como possibilidade de acesso aos significados das experiências inclusivas para crianças com necessidades educativas especiais. Narrativas espontâneas sobre o desenho possibilitam a compreensão de idéias, a comunicação da criança sobre si mesma, sobre suas experiências e sua imaginação. As verbalizações da criança possibilitam informações sobre os significados dos desenhos e das experiências de crianças com necessidades educativas especiais em educação inclusiva, que tem em nossos tempos um importante papel no desenvolvimento das interações sociais.*

**Palavras-chave:** *Educação Inclusiva, Desenho, Necessidades Educativas Especiais, Imaginação, Interações Sociais.*

Abordando mais especificamente as questões da educação inclusiva tem-se um histórico amplo de várias significações no transcurso do tempo, que assinala registros de resistência à

---

1 Prof. Dra. da UDESC. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UDESC- Linha: Ensino. Grupo de Pesquisa: Arte e Educação.

aceitação social dos portadores de necessidades educativas especiais. Práticas executadas como abandono, asfixia, afogamentos, sacrifícios eram comuns até meados do século XVIII, quando o atendimento passa das famílias e da igreja para a ciência, das instituições residenciais às classes especiais no século XX. Conforme Cardoso (2003) os médicos passaram a dedicar-se ao estudo dos deficientes, nomenclatura adotada. Com esta institucionalização especializada dá-se início a um período de segregação, onde a política era separar, isolar e proteger a sociedade do convívio social, do contato com as pessoas tidas como anormais, inválidas, incapazes de exercer qualquer atividade. Constavam desta relação pessoas com síndrome de Down, autistas, hiperativos (transtorno por déficit de atenção com hiperatividade), retardo mental, deficiências físicas, como malformações, falta de órgãos de locomoção, como braços, pernas; cegueira, deficiência auditiva, dentre outras.

No século XX, a desinstitucionalização começa a ocorrer, com programas escolares onde os portadores de necessidades educativas especiais, ou os excepcionais, como eram chamados, passam a frequentar a escola, e criam-se as classes especiais. Estas classes especiais criadas para educar os diferentes contribuíram mais uma vez para a segregação e exclusão.

Nos anos 80 surge a integração educativa, defendendo que o ensino dos alunos com Necessidades Educativas Especiais poderia ser realizado no contexto da escola regular. Cardoso explicita que,

[...] esta nova concepção não nega que os alunos tenham problemas em seu desenvolvimento. No entanto, a ênfase consiste em oferecer ao aluno uma mediação. A finalidade primordial é analisar o potencial de aprendizagem, como sujeito integrado em um sistema de ensino regular, avaliando ao mesmo tempo quais os recursos de que necessita para que sua evolução seja satisfatória. O conceito necessidades educacio-

nais especiais remete às dificuldades de aprendizagem e também aos recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e evitar dificuldades (CARDOSO, 2003, p.19-20).

Os portadores de necessidades educativas especiais passam a ser vistos como cidadãos, com direitos e deveres de participação na sociedade. Um caminho que trilhou uma fase inicial, eminentemente assistencial, um apogeu de um modelo médico-pedagógico, das técnicas psicométricas, traduzido numa preocupação de diagnosticar e classificar, ao que hoje chamamos de educação inclusiva.

No Brasil, mudanças começaram a ocorrer já pela nomenclatura, de alunos excepcionais para alunos com necessidades educativas especiais, ocorrida em 1986, pela Portaria CENESP/MEC, n.69, ainda que efetivamente não houve avanço na inserção destes alunos no ensino regular.

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

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) mais recente – LEI n. 9394 de 20/12/1996 – conceitua e orienta a abordagem inclusiva para os sistemas regulares de ensino, dando ênfase, no capítulo V, especialmente à Educação Especial. Referencia no artigo 59, que “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades.” (BRASIL, 1996).

Devido à inquietação sobre os processos de exclusão dos portadores de necessidades educativas especiais, no ano de 1994,

mais precisamente em 10 de junho, na cidade de Salamanca, na Espanha reuniram-se em assembléia, delegados da Conferência Mundial de Educação, representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, encontro patrocinado pelo governo espanhol e pela UNESCO. Nesta assembléia foi reafirmado o compromisso com a educação para todos e elaborada uma declaração, conhecida na história da educação como a Declaração de Salamanca, que apresenta metas de ação na sociedade, considerada um marco na documentação em favor da educação inclusiva, entendendo que,

[...]as escolas regulares com orientação para a educação inclusiva, são o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos .DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994, p. 09).

A Declaração de Salamanca e a Política em Educação Especial promoveram um documento: *Regras e Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências*, o qual assegura que a educação dos portadores de necessidades educativas especiais seja parte integrante do sistema educacional, dentro do sistema regular de ensino.

Após inúmeras pressões políticas, sociais e educativas, atualmente temos inúmeras medidas legislativas, que atestam o direito dos mesmos de freqüentarem as instituições de ensino, fato que cresce a cada dia. Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Brasil é o país da América Latina que mais insere alunos com necessidades especiais em escolas regulares, seguido de México e Chile. Atualmente, 34,4% dos 566.753 estudantes com necessidades especiais do país freqüentam a rede regular de ensino (SASSAKI, 1999)

Entretanto, a política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, baseia-se em mais fatores que somente os legislativos. A questão reside em como tornar compatível esta realidade heterogênea, com os esquemas, as tradições e as inércias profissionais de alguns, baseados em modelos não preparados para trabalhar a diversidade e a diferença, em propostas a partir da perspectiva de homogeneização. É um desafio, que muito passa pela estrutura curricular.

Esta mudança implica ainda uma atenção às diferenças individuais e ao contexto de aprendizagem, uma flexibilização da organização curricular, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e do currículo, a fim de proporcionar um desenvolvimento maximizado de todos os alunos, de acordo, com as suas necessidades individuais (ALMEIDA, 2003, p.67).

No entanto é preciso compreender que a escola não está isolada de seu entorno, insere-se em uma realidade sócio, econômica, política e cultural, que dialoga com esta realidade escolar.

De acordo com Marie Duru-Bellat, socióloga e pesquisadora do Instituto de Pesquisa sobre Economia da Educação do Governo Francês, a escola não é a “*todo-poderosa*”, capaz de lutar contra as desigualdades sociais, sexuais e culturais, pois “[...] faz parte de uma sociedade na qual existem desigualdades do início ao fim.” As desigualdades escolares consolidam-se precocemente, pois estão sujeitas às desigualdades materiais e culturais que estratificam os diferentes meios familiares. “A heterogeneidade representa um vetor de igualdade.” As turmas heterogêneas favorecem mais o sucesso escolar de todos os alunos, evitando a estigmatização das turmas, os comportamentos negativos, como desvios de conduta, violência, exclusão, dentre outras. (DURU-BELLAT, 2004, p.22-23).

Espera-se que a escola tenha um papel complementar ao desempenhado pela família no processo de socialização das

crianças com necessidades educacionais especiais. É uma tarefa difícil e delicada, que envolve boas doses de atitudes pessoais e coletivas, caracterizadas principalmente pelo diálogo, pela compreensão, pelo respeito às diferenças e necessidades individuais, pelo compromisso e pela ação.

[...] temos que nos referir aos alunos com necessidades especiais, que antes de serem especiais são alunos e sujeitos; suas necessidades só são especiais porque a sociedade assim as considera. Isso não significa que não devam receber um atendimento escolar adequado, pelo contrário suas potencialidades precisam ser desafiadas, já que ainda há muito preconceito sobre a capacidade intelectual dessas crianças (CARDOSO, 2003, p.26)

No entanto, ao mesmo tempo em que tais contradições indicam a necessidade de se estabelecer, com maior clareza, as intenções e objetivos para uma educação inclusiva, o fato de que ela exista, e está incorporada na legislação corrente representa um ponto de partida para que se repensem práticas pedagógico-curriculares, levando em conta a valorização da diversidade e do respeito como condições necessárias à cidadania e à necessidade de se buscar superar estereótipos, preconceitos e a exclusão social.

## PENSANDO A INCLUSÃO SOCIAL NUMA PERSPECTIVA SÓCIO-INTERACIONISTA

A educação inclusiva prevê a inserção de indivíduos, a inclusão em classes regulares de ensino, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais, origem sócio-econômica, étnica ou religiosa.

A escola inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente

de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter, conhecendo e respondendo às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos  
DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE  
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS,(1994, p.11).

Aprender em conjunto, em interação leva em consideração o contexto social, o contexto histórico e cultural em que estão inseridas. A idéia do ser humano imerso num contexto histórico, enquanto “[...] corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (OLIVEIRA, 2005, p.23) conjuga com a concepção histórico-cultural, com ênfase nas contribuições de Vygotsky.

Profundamente influenciado pelas teorias marxistas, das premissas do método dialético, afirma que as origens das atividades psicológicas mais sofisticadas do ser humano acabam se formando nas relações sociais, na relação indivíduo/sociedade, e este mesmo não é somente um produto do meio, mas um agente ativo na criação, modificação e alteração deste meio em que está inserido. Enfatiza o papel da linguagem e da aprendizagem nessa dinâmica. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos. As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e o seu contexto cultural e social, pela **interação** do sujeito com o meio. Esta 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 (VYGOTSKY, 1984).

Segundo Vygotsky, esta 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, e a analogia básica entre

signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza. A linguagem, as brincadeiras, os jogos, o desenho, a arte, dentre outros são sistemas simbólicos (VYGOTSKY, 2003)

A importância que Vygotsky dá ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos, na relação do aprendizado relacionado ao desenvolvimento implica em considerar que o aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança (VYGOTSKY, 2003). Existe um processo de desenvolvimento, em parte definido por um processo de maturação do organismo individual, e em parte realizado no aprendizado social e cultural.

Existem pelo menos *dois níveis de desenvolvimento* identificados por Vygotsky: um denominado real, onde o desenvolvimento das funções mentais da criança, já está adquirido ou formado, já está completado. Só é indicativo da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas (VYGOTSKY, 2003) Existe um nível potencial, ou seja, a capacidade de aprender com outra pessoa.

A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo o que Vygotsky chama de *zona de desenvolvimento proximal*. Trata-se da distância entre o nível de desenvolvimento real, que é a possibilidade de solucionar problemas sem ajuda, e o desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto, ou em colaboração com colegas.

Esta 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 único. 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.

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 den-



tro. 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, mas sim ativo. Trata-se de 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, podemos pautar a escola, e especificamente a escola inclusiva, o lugar onde a intervenção pedagógica seria fundamental para desencadear o processo de ensino e de 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.

Vygotsky (1987;2003) refere que esse processo relaciona-se com a lei da dupla formação psicológica. Cada ser humano, desde o nascimento está inserido em um meio: no meio familiar, à princípio e, posteriormente, na sociedade mais ampla, na cultura. Gradativamente, apropria-se do que é significativo, tornando-se capaz de atribuir significados, de simbolizar, de dar sentido às vivências e experiências, como sujeito único, distinto de todos os outros, mas vivendo em interação. Aqui, o autor integra desenvolvimento e aprendizagem, que ocorrem simultaneamente ao longo da vida de cada indivíduo.

No que se refere ao professor, pode ocorrer a presença de dois processos distintos. Nesse entendimento, o professor pode manter-se preso ao modelo tradicional de ensino, indiferenciado, recordando e repassando o que vivenciou, tal como foi vivenciado, ou pode transformar-se, como sujeito e cidadão, capaz de interagir e de compartilhar sentidos.

Na Psicologia da Arte (2001) Vygotsky cita que o imaginário e o processo de atribuição de significados possibilitam o acesso à construção e à gênese de categorias de sentido para o que se é e para o que se faz, o que, em sua acepção não pode prescindir da interação social. Para o autor, a arte vincula-se a esse processo, como conhecimento e ação em interação sócio-cultural.

É papel da educação inclusiva, mas especificamente, papel do docente, então, provocar avanços nos alunos, e isso se torna possível com **sua interferência na zona de desenvolvimento proximal**. Para que este processo se efetive, compete ao educador empregar diferentes recursos pedagógicos, propiciar as manifestações criativas, dentre os quais cita-se o jogo simbólico, o trabalho com a imagem-lembrança, o desenho e a linguagem, dentre outros.

As relações entre desenvolvimento e aprendizado, e particularmente a ativação da zona de desenvolvimento proximal, podem levar o educador a orientar o aprendizado no sentido de alargamento das potencialidades de uma criança, tornando-o real.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil e para o plano educacional, justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual [...] é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem neste processo (REGO, 2004, p.74).

Desta maneira, o ensino passa do grupo para o indivíduo, ou seja, o ambiente influencia a internalização das atividades cognitivas no indivíduo, de modo que o aprendizado gere o desenvolvimento. E, mediante a internalização, o desenvolvi-

to estimula novas aprendizagens, em reciprocidade. Portanto, o desenvolvimento mental só pode realizar-se por intermédio do aprendizado. A aprendizagem é fundamental ao desenvolvimento dos processos internos, e estes são dependentes da interação com outras pessoas. Por isso, as premissas de uma educação inclusiva mais do que tudo se justificam na interação social.

O aluno com necessidades educativas especiais não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas *aquele que aprende junto ao outro. Nesta relação, nesta interação com o seu grupo social, no qual está inserido produz valores, linguagem, cultura 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, exercitando a cidadania.*

Para Vygotsky (2003) é na interação com o meio físico e social que se estabelece o desenvolvimento e a aprendizagem. No convívio com esta diversidade, com as competências e singularidades de cada um, a identidade vai sendo construída, o que não pode prescindir da interação social. Para o aluno com necessidades educativas especiais este convívio é essencial. A inserção de fato no universo social, trará possibilidades ímpares para a ampliação de repertório, confronto com a diferença, através de uma vivência mediadora nas inter-relações entre as outras crianças, professores e seus familiares.

## DESENHO: UM CAMINHO POSSÍVEL DE INTERAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como adaptar a escola à diversidade dos alunos? A escola é ainda segregante. E se ainda o é, é um reflexo de uma sociedade também segregadora. A segregação social era justificada pela desigualdade de aptidões, apresentadas como diferenças indi-

viduais 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 cada vez mais heterogênea, e de construir um espaço social que a todos aceite e que a todos respeite, com suas potencialidades individuais. Ainda se tem uma cultura de considerar os portadores de necessidades educativas especiais no âmbito do assistencialismo, ou de conceitos humanitários, tais como caridade e piedade, ou como alguém inferior, sendo estes princípios totalmente contrários ao direito de cidadania. É necessário que esta mentalidade mude, e que o portador de necessidades educativas especiais,

[...] seja visto como alguém que está ocupando seu lugar de direito, e não alguém para quem foi permitido que ficasse [...] que tem algumas características ou peculiaridades que precisam ser respeitadas, e não “falhas” que precisam ser superadas, normalizadas (CESTARI, 1999, p.89).

Pode-se pensar como um desses caminhos possíveis de unir uma educação inclusiva com o que passa além dos muros da escola, uma realidade social digamos, que mais exclui do que inclui, seria por meio da arte. É importante lembrar também o conceito de mediação no contexto do ensino da arte e do desenho. Para Vygotsky (2004), a arte é mediadora no processo sócio – histórico do desenvolvimento humano. Enquanto sujeito do conhecimento, através de representações da realidade, operadas pelos sistemas simbólicos de que dispõe, o ser humano se desenvolve e concretiza diferentes aprendizagens. Vygotsky (2004) enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, assim como no cognitivismo e sim, pela mediação feita por outros sujeitos ou 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 que ele interage. A ação criadora desta forma residiria na não-adaptação do ser, mas numa constante construção.

Derdyk (2003) enfatiza um entendimento do ato de desenhar como atividade inteligente e sensível, reclama a sua autonomia e sua capacidade de abrangência como um meio de comunicação, expressão e conhecimento, que possui a natureza aberta e processual.

O desenho, bem como as outras linguagens expressivas, é uma atividade do imaginário. A representação pode estar fortemente aliada a um desejo expressivo de captar e de se apropriar destes conteúdos do imaginário, contracenando com os elementos da realidade física e cultural, inventa e repete figuras, configurações gráficas (DERDYK, 2003, p.53-54).

Neste ato de desenhar está implícita uma conversa entre o pensar e o fazer, entre o que está dentro e o que está fora. A percepção e a sensibilidade são as janelas para o mundo que possibilitam a troca permeável entre o que está dentro e o que está fora. Segundo Derdyk (2003) o desenho traduz uma visão, um pensamento, revela um conceito. Nisto tudo estão contidas referências do cotidiano, alusões à fantasia, lembranças, recriação, significações, interpretações, elaborando correspondências, relacionando, simbolizando, significando num jogo contínuo entre o real, o percebido e o imaginário.

Esta capacidade de visualizar, perceber e aceitar a sugestão que o próprio traço lhe dá, promove um grande diálogo entre a criança e o acontecimento do papel. Sugere que ela observa e é capaz de reter em sua memória uma grande quantidade de informação visual. Sugere também uma intensa operação mental envolvendo a capacidade de associar, relacionar, combinar, identificar, sintetizar, nomear. Suas associações são processadas ora por “analogia visual”, ora por “analogia intelectual”, manifestando uma agilização de seus conteúdos formais. A conjunção mão/olho/cérebro torna-se presente e evidente no ato de desenhar (DERDYK, 2003, p.56).

A imaginação e a fantasia se alimentam do já existente, do vivido, do experimentado, da lembrança de vivências concretas. Desta forma o desenho da criança está pautado na realidade conhecida por ela, criando outra realidade com significados próprios, ou seja, segundo Vygotsky (1996) a imaginação não se limita à reprodução de imagens historicamente constituídas, mas sim leva em consideração esta bagagem imagética, criando novas combinações.

Desenhando objetos reais, por exemplo, a criança expressa o significado e o sentido das coisas que vê. Portanto o que ela registra, não é a realidade material do objeto, tal como ele é, mas sim uma realidade vista por sua lente, uma realidade conceituada. É essa a realidade percebida por ela, é o mundo dos significados (FERREIRA e SILVA, 2001).

Vygotsky (2003), afirma que a criança não desenha o que vê, mas sim o que conhece. Referente a isso destaca o papel da mediação, seja pelos signos ou pelo outro social. O papel da mediação na teoria histórico-cultural diz que, a partir do surgimento dos signos psicológicos, uma nova força irá participar e alterar a constituição do sujeito, nas relações entre desenvolvimento e aprendizado, e estaria mais centrada nos fatores sociais do que nos biológicos. De biológicos, que inicialmente produzia funções

psicológicas elementares, a criança chega ao desenvolvimento cultural, que transforma funções psicológicas elementares em superiores. O autor destaca ainda a mediação pelo outro, como fator relevante no desenvolvimento da criança. Qualquer função psicológica no desenvolvimento intelectual da criança aparece em dois momentos: primeiro no plano social, interpsicológica e logo depois no plano psicológico, intrapsicológica. Desta maneira, o conhecimento é construído, e surge a inteligência, pois o indivíduo internaliza processos sociais de experiência e comportamento, adotando para si processos significativos construídos socialmente, o que seria um elemento fundamental para a formação das funções psicológicas superiores. A mediação entre pessoas transforma-se em processo psicológico interno, ao longo do desenvolvimento. Nesta afirmativa destaca-se o papel do professor, como mediador.

Ferreira (1998,p.35) trabalha com o desenho infantil seguindo as propostas de Vygotsky. Reforça a importância da associação do desenho com a linguagem, ao explicitar “ que, constituindo a realidade conceituada, a palavra possibilita a transmissão do significado através das gerações. Os significados das figurações do desenho da criança são culturais e produto das suas experiências com os objetos reais, mediadas pela palavra.”. A autora enfatiza a importância das interações sociais nessa dinâmica. “A percepção da criança é configurada pelos significados culturalmente produzidos e seu desenho é indicativo disso” (FERREIRA, 1998,p.35).

Desta forma ao trabalhar com visualidades de crianças com necessidades educativas especiais, são estes princípios que fundamentam nosso diálogo. Quando a produção das visualidades traz à tona figurações, fantasias e imaginação, representa o real possível, elaborado pelas vivências da criança, que é constituído socialmente. Como Vygotsky (2003) relata, a imaginação está alicerçada nas experiências. É na relação com o outro que a criança toma consciência de si mesma, e esta relação é mediada pela

fala. A fala também é mediadora de outras atividades da criança, como o jogo e o brinquedo. Na produção das visualidades ocorre a mediação através do signo verbal, o que constitui o cerne da pesquisa, que fundamenta este artigo, onde o significado é auto-atribuído pelo autor da visualidade.

Pensar na escola inclusiva, é pensar que estas visualidades são determinadas pelo contexto sócio-cultural, e que ninguém pinta, desenha, ou molda aquilo que vê, mas o que aprendeu a ver. A importância da arte é expressiva no processo educativo, de desenvolvimento e aprendizagem da criança como sujeito que se expressa e se insere no mundo, ampliando repertórios e somando experiências que irão alimentar seu imaginário. O desenho possibilita o acesso aos significados das experiências para as crianças, sendo também uma forma de comunicação com o mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a educação inclusiva o direito à diferença constitui um dos princípios fundamentais que sustentam um modelo de educação que visa à construção, pelos portadores de necessidades educativas especiais, de seus valores de forma racional e autônoma.

Mas isto implica uma mudança radical de mentalidades e práticas pedagógicas. Para chegar lá, é preciso personalizar os percursos dos alunos, considerando que, cada um no seu ritmo, poderá adquirir conhecimentos específicos e competências (MEIRIEU, 2004, p.15).

A inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado ao aluno, mas não se consegue implementar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano.



Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo inclusivo escolar de qualidade cedem um espaço de prioridade para o desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola, exigindo outra postura diante da aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência na diversidade humana, e da aprendizagem por meio da cooperação.

É na escola inclusiva que pode ocorrer o aprendizado do respeito às diferenças e a consolidação de uma sociedade na qual o exercício da cidadania é um valor. Significa que os alunos com necessidades educativas especiais podem ser capazes de possuir autonomia frente ao conhecimento construído socialmente, ter acesso a este conhecimento, o que permite condições para exercer plenamente sua cidadania.

[...] passarmos de uma pedagogia do ensino para uma pedagogia da aprendizagem, na qual se procure investigar as condições propícias à apropriação dos objetivos cruciais da aprendizagem [...] compreender a forma como cada aluno constrói e desenvolve a sua aprendizagem. (ALMEIDA, 2003, pp. 70-71).

Um ensino que leva em conta a aprendizagem parte do princípio de que todos os alunos podem aprender. Alguns podem necessitar de adaptações curriculares, fruto da existência infinita de perfis de aprendizagem. Pensando na aprendizagem e nas dificuldades de aprendizagem é possível dialogar com os alunos com necessidades educativas especiais na própria escola. Entretanto, há necessidade de empregar recursos distintos, para possibilitar aprendizagens significativas. Compete aos professores compreender os significados da aprendizagem, para adequar métodos e posturas, o que é imprescindível em tempos de educação inclusiva.

Muitas vezes, o discurso de igualdade abafa a diversidade, e é preciso que se gere uma consciência das semelhanças e um

respeito às diferenças, de forma que estes espaços de socialização possam propiciar o contato com alunos de diferentes meios sócio-culturais, de diferentes costumes, de diferentes necessidades educativas especiais, transformando esta diversidade num campo privilegiado para o enriquecimento da experiência educativa, ressignificando pontos de vista, criando outros tantos, novos.

Pode-se pensar numa escola inclusiva que considere as diferentes relações com o mundo externo que os alunos estabelecem, e que os auxilie a construir outras relações com o mundo, ampliando laços afetivos, contribuindo com o reconhecimento da singularidade do outro. Como afirma Morin,

[...] cabe a educação do futuro cuidar para que a espécie humana não apague a idéia 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. Compreender o ser humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. A educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as esferas (MORIN, 2000, p.52).

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 educacionais especiais, convivem neste coletivo, mas não são homogêneos, ainda que muitos recebam rótulos de acordo com a necessidade educativa que apresentam, e assim são tratados. Por isso a arte é um meio de diálogo possível, porque parte de uma singularidade para a coletividade, traça este diálogo mediante a heterogeneidade humana. A arte possibilita a valorização da diversidade, dos múltiplos olhares e sensibilizações,

como um elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e social Crianças com necessidades educativas especiais podem comunicar-se de diferentes modos: pela fala, pelas expressões corporais, pelo desenho, pelo jogo, pelas brincadeiras, dentre outras manifestações simbólicas. O desenho é uma importante via de acesso ao imaginário infantil. A construção e a análise dos desenhos envolvem observação, memória, imaginação e capacidade de estabelecer relações com o mundo. As crianças desenharam o que conhecem, o que memorizaram e o que imaginam. A escola inclusiva deve ser um espaço no qual as crianças tenham a oportunidade de interagir, comunicando e compartilhando os significados do seu universo sócio-cultural, empregando diferentes linguagens: verbal, visual, corporal. O desenho possibilita a expressão de diferentes percepções culturais da criança, ampliando possibilidades de interação e de comunicação com a sociedade à qual pertence. A linguagem verbal funda a realidade conceituada, e esta mesma realidade é interpretada pela criança que desenha, imagina, fantasia, elaborando modos de comunicação pela imagem. Nessa dinâmica, a palavra é o signo fundamental, que faz emergir a figuração e explica seu sentido. A interação social permite que os significados sejam compartilhados, e este é um dos sentidos propostos para a educação inclusiva.

#### INCLUSIVE EDUCATION AND CITIZENSHIP: THE DRAWING AS A MEANS OF ACCESS TO THE MEANINGS OF THE EXPERIENCES OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS.

*Abstract: The purpose of the article is to present questions and reflections about Inclusive Education based in research. The right to regular education has made it possible for children with special educational needs development cognitive and social functions. Special attention is given to Vygotsky's approach and their implications for the discussions on inclusion in the field of education and society. The article also focuses children's*

*drawings. Spontaneous narrative of drawing develop understanding and communicate ideas and thoughts about themselves and their experienced and imagined world. Oral explanation provided by the child producer is important and informs the significations of his drawings and experiences in inclusive education with has a key role in the development of social interactions.*

**Key-Words:** *Inclusive Education, Drawing, Special Educational Needs, Imagination, Social Interactions.*

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. [et alli]. Da Educação Especial à Escola Inclusiva. IN: MOSQUERA, J. e STOBAÜS, C. (Orgs). **Educação Especial: Em direção à Educação Inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Portaria CENESP/MEC, n. 69. Brasília, 1986

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **D.O.U. de dezembro de 1996**. Florianópolis: Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** – Corde: Brasília, DF, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988.

CARDOSO, M. Aspectos Históricos da Educação Especial: Da Exclusão à Inclusão – Uma longa caminhada. IN: MOSQUERA, J. e STOBAÜS, C. (Orgs). **Educação Especial: Em direção à Educação Inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CESTARI, M. Inclusão – Exercício de Cidadania. IN: **Revista da Fundação Educacional de Brusque**, número 04, Brusque – Santa Catarina, 1999.

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

DERDYK, E. **Formas de Pensar o Desenho**. São Paulo: Scipione, 2003.

DURU-BELLAT. Vencer o Grande Desafio da Igualdade de Oportunidades.

IN: **Label France, Revista do Ministério Francês das Relações Exteriores**,n.54,Abril-Junho, 2004.

FERREIRA, S. **Imaginação e Linguagem no Desenho da Criança**. Campinas: Papyrus, 1998.

FERREIRA, S ; SILVA, S. “Faz o Chão para Ela Não Ficar Voando”: O Desenho na Sala de Aula. IN: FERREIRA, S (Org.) **O Ensino das Artes – Construindo Caminhos**. Campinas: Papyrus, 2001.

MCLAREN, P. **A Vida nas Escolas: uma introdução à Pedagogia Crítica nos Fundamentos da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MEIRIEU, P. Que Saberes Transmitir no Século XXI? IN: **Label France, Revista do Ministério Francês das Relações Exteriores**,n.54,abril-junho, 2004.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

REGO, T.C. **Vygotsky – Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

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

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

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **La Imaginación y El Arte en la Infancia**. Madrid: Akal, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.