

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI

IULIANNA ALMEIDA DE CARVALHO

**ARTE-EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL:
uma abordagem sinestésica**

São Luís - Maranhão
2026

IULIANNA ALMEIDA DE CARVALHO

**ARTE-EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL:
uma abordagem sinestésica**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, como requisito para a obtenção de grau de Mestra em Educação Inclusiva pelo Programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Raika e Silva Lima

São Luís - Maranhão
2026

Carvalho, Iulianna Almeida de

Arte-educação para estudantes com deficiência visual: uma abordagem sinestésica / Iulianna Almeida de Carvalho. – São Luis, MA, 2026.

108 f

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI) - Universidade Estadual do Maranhão, 2026.

Orientador: Profa. Dra. Márcia Raika e Silva Lima

1.Arte-educação. 2.Deficiência visual. 3.Inclusão. 4.Sinestesia. I.Título.

CDU: 376-056.262

IULIANNA ALMEIDA DE CARVALHO

**ARTE-EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL:
uma abordagem sinestésica**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, como requisito para a obtenção de grau de Mestra em Educação Inclusiva pelo Programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Raika e Silva Lima

Aprovada em: 26/03/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARCIA RAIKA E SILVA LIMA LOPES**
Data: 06/05/2026 13:25:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Marcia Raika e Silva Lima - Orientadora/UEMA

Documento assinado digitalmente
 **CAROLINA VASCONCELOS PITANGA**
Data: 29/04/2026 19:01:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Carolina Vasconcelos Pitanga - Examinadora Interna/UEMA

Documento assinado digitalmente
 **THELMA HELENA COSTA CHAHINI**
Data: 07/05/2026 01:29:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini - Examinadora Externa/UFMA

São Luís - Maranhão
2026

Àqueles que aprenderam a ver com as
mãos, com os ouvidos, com a pele e nos
ensinaram que o olhar é apenas uma das
possibilidades do mundo.

AGRADECIMENTOS

A escrita desta dissertação foi, sobretudo, uma travessia. Houve mais silêncio do que aplausos, mais perguntas do que respostas prontas.

Agradeço ao PROFEI/UEMA que acolheu esta pesquisa e aos professores que, direta ou indiretamente, contribuíram para sua construção. À minha orientadora, pelo acompanhamento deste percurso. À PPG/CPG/UEMA – Universidade Estadual do Maranhão, pelo apoio concedido por meio da bolsa de apoio à escrita da dissertação, que possibilitou as condições necessárias para a dedicação e o amadurecimento deste trabalho.

À escola pública, que se constituiu como campo, como chão e como razão desta investigação. Aos estudantes que confiaram seus percursos sensíveis a este estudo, especialmente aqueles que me ensinaram que a Arte não se restringe ao olhar.

Às colegas de trabalho e companheiras de programa, que foram presença quando o processo se tornava pesado. Entre conversas, revisões, escutas e incentivos, tornaram a caminhada menos solitária e mais possível.

À minha filha, que aprendeu a dividir o tempo com livros, prazos e ausências momentâneas, lembrando-me diariamente do sentido humano da educação.

Agradeço, ainda, à persistência. À disciplina construída no cansaço. À convicção de que pesquisar inclusão não é escolha temática, mas compromisso ético.

Que este trabalho permaneça como inquietação. Que siga abrindo perguntas. E que nunca se afaste daquilo que o fez nascer: o desejo de tornar a Arte um espaço verdadeiramente acessível.

“A arte não reproduz o visível; ela torna visível.”

Paul Klee (2014, p.13)

RESUMO

A presente pesquisa investiga a educação inclusiva nas aulas de Arte, considerando as barreiras que ainda comprometem o acesso e a participação de estudantes com deficiência visual. A questão-problema que orientou o estudo foi: quais práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em Arte para estudantes com deficiência visual? O objetivo geral consistiu em analisar práticas pedagógicas inclusivas que garantam o acesso equitativo e a participação de estudantes com deficiência visual nas aulas de Arte em duas escolas públicas do município de Caxias – MA. Como objetivos específicos, buscou-se: identificar os principais desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência visual em relação à aprendizagem em Arte; verificar as estratégias pedagógicas utilizadas por professores de Arte para incluir estudantes com deficiência visual; produzir pranchas táteis e sistematizá-las em um Manual Didático, para viabilizar o acesso às informações visuais nas aulas de Arte. O estudo fundamenta-se na teoria histórico-cultural de Vygotsky (2001, 2022), na abordagem triangular do ensino de Arte proposta por Barbosa (2019) e em referenciais contemporâneos sobre inclusão, sinestesia e experiência multissensorial. Metodologicamente, caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza aplicada e caráter exploratório, os dados foram produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas com professores de Arte, do Atendimento Educacional Especializado e estudantes com deficiência visual, sendo analisados conforme a Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Os resultados evidenciam que, embora haja esforços individuais de professores, persistem lacunas na formação específica para o ensino-aprendizagem de Arte a estudantes com deficiência visual, bem como escassez de recursos didáticos acessíveis. Constatou-se a predominância de adaptações pontuais e não sistematizadas, o que limita a experiência estética desses estudantes. Como produto educacional, foi elaborado um Manual Didático estruturado a partir dos achados da pesquisa, oferecendo orientações teórico-metodológicas para a construção de práticas inclusivas no ensino-aprendizagem de Arte.

Palavras-chave: arte-educação; deficiência visual; inclusão; sinestesia

ABSTRACT

This research investigates inclusive education in art classes, considering the barriers that still compromise the access and participation of students with visual impairments. The research question that guided the study was: what pedagogical practices contribute to the development of the teaching-learning process in art for students with visual impairments? The general objective was to analyze inclusive pedagogical practices that guarantee equitable access and participation of students with visual impairments in art classes in two public schools in the municipality of Caxias – MA. Specific objectives included: identifying the main challenges faced by students with visual impairments in relation to learning art; verifying the pedagogical strategies used by art teachers to include students with visual impairments; and producing tactile boards and systematizing them in a teaching manual to facilitate access to visual information in art classes. This study is based on Vygotsky's (2001, 2022) historical-cultural theory, Barbosa's (2019) triangular approach to art education, and contemporary references on inclusion, synesthesia, and multisensory experience. Methodologically, it is characterized as qualitative research, of an applied and exploratory nature. The data were produced from semi-structured interviews with art teachers, special education teachers, and students with visual impairments, and analyzed according to Bardin's (2016) content analysis. The results show that, although there are individual efforts by teachers, gaps persist in specific training for teaching and learning art to students with visual impairments, as well as a scarcity of accessible teaching resources. The study found a predominance of punctual and unsystematic adaptations, which limits the aesthetic experience of these students. As an educational product, a structured teaching manual was developed based on the research findings, offering theoretical and methodological guidelines for the construction of inclusive practices in art teaching and learning.

Keywords: art education; visual impairment; inclusion; synesthesia

SUMÁRIO

1. TRAÇOS INICIAIS: O CAMINHO DESTA PESQUISA.....	10
1.1 Olhar para além da imagem: a motivação da pesquisa	10
1.2 Por que falar disso agora? A inclusão na Arte-educação.....	11
1.3 A pergunta que nos move	12
1.4 As intenções deste percurso	13
1.5 Como caminhamos: percurso metodológico	13
1.5.1 Abordagem e tipo de pesquisa	14
1.5.2 O cenário e os participantes da escuta	14
1.5.3 Instrumentos e técnicas de investigação.....	16
1.5.4 Caminhos para a análise dos dados	17
1.6 Organização da pesquisa.....	17
2. ENTRE LUZES E SOMBRAS: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA VISUAL.....	20
2.1 O direito à diferença: caminhos da Educação Inclusiva no Brasil	21
2.2 Ver com outros olhos: compreendendo a deficiência visual.....	24
2.3 Entre o visível e o imaginado: A Arte-educação é para todos?	26
2.4 Sentidos do ver: percepções, sinestesia e corporeidade	29
2.5 Adaptação como criação: estratégias inclusivas em Arte-educação	32
3. ENTRE NARRATIVAS E POSSIBILIDADES: CAMINHOS DA ANÁLISE	36
3.1 Análise de Conteúdo: o fio que organiza as vozes.....	36
3.2 O percurso das entrevistas: professores, tutoras e estudantes.....	37
3.3 O olhar em campo: a observação das aulas de Arte.....	41
4. VOZES QUE TOCAM: EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	44
4.1 O fazer artístico na inclusão: percepções dos professores de Arte.....	44
4.2 O olhar especializado: práticas e desafios no AEE	47
4.3 Entre vivências e barreiras: a experiência escolar de estudantes com deficiência visual	50
4.4 O que se revela no cotidiano: percepções da observação em sala de aula.....	53
5. ENTRE OLHARES E REFLEXÕES: ANÁLISE DOS DADOS.....	55
5.1 Quando o olhar conduz: a centralidade da visão no ensino de Arte	56

5.2 Entre o direito e o possível: limites estruturais e formativos da inclusão.....	58
5.3 Mediações em cena: tutoria, docência e os caminhos da autonomia	62
5.4 Frestas de criação: experiências multissensoriais e potências inclusivas.....	66
6. MATÉRIA E SENTIDO: CRIAÇÃO DE UM MANUAL ACESSÍVEL PARA O ENSINO DE ARTE.....	70
6.1 A arte de traduzir o invisível: apresentação do recurso educacional.....	71
6.2 Tecer o sensível: estrutura e proposta do manual	75
6.3 Mãos à obra: guia para confecção e uso de pranchas táteis	78
6.4 Entre texturas e sons: elementos que expandem o olhar.....	81
6.5 De educador para educador: aplicabilidade e possibilidades de uso	83
7. O QUE FICA DEPOIS DA IMAGEM: CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
7.1 Contribuições para a Arte-Educação Inclusiva.....	89
7.2 Limites e horizontes: para onde podemos seguir	91
REFERÊNCIAS.....	95
APÊNDICES.....	98
ANEXOS	107

1. TRAÇOS INICIAIS: O CAMINHO DESTA PESQUISA

Toda pesquisa começa com um traço. Às vezes, ele é firme, consciente, previamente planejado; outras vezes, é apenas um esboço tímido, um risco que surge quase por acaso, mas que se torna ponto de partida para um desenho mais amplo. As motivações para a escrita deste estudo nasceram assim: de linhas que se encontraram ao longo de uma trajetória construída na interseção entre educação, pesquisa e observação do mundo, sobretudo no território da Arte-educação. Linhas que se entrelaçam em experiências vividas, inquietações persistentes e o desejo de dar visibilidade a um grupo historicamente invisibilizado nas práticas escolares: as pessoas com deficiência visual.

Aqui, o objeto de estudo não se apresenta como algo distante, mas como parte de um diálogo vivo entre o fazer artístico e o direito à participação de todos. É um percurso que se constrói entre teoria e prática, entre a sensibilidade e o rigor metodológico, buscando compreender de que forma a Arte, em sua potência multissensorial e transformadora, pode tornar-se, de fato, um território acessível.

Mais do que buscar respostas prontas, este trabalho buscou seguir rastros, ouvir vozes e explorar caminhos que ampliem a compreensão sobre o ensino de Arte para pessoas com deficiência visual. Cada seção deste trabalho dissertativo é como um traço a mais nesse desenho: revelando de onde se partiu, quais questões moveram a pesquisa, quais objetivos se perseguiram e como se chegou até eles.

1.1 Olhar para além da imagem: a motivação da pesquisa

Nos primeiros anos de atuação docente em Arte, na rede particular de ensino do Estado do Piauí, havia dois estudantes cegos em uma turma. Em uma aula dedicada às cores, emergiu uma sensação de desconforto e impotência: como falar de tonalidades, contrastes e matizes para quem não enxerga? A falta de preparo e de estratégias acessíveis revelou-se um obstáculo intransponível naquele momento. Foram poucos meses de convivência naquela escola, mas a inquietação permaneceu latente, como uma pergunta suspensa no tempo.

Anos depois, já no contexto educacional do sistema público do Maranhão, um novo encontro com um estudante cego reacendeu essa questão. Desta vez, a docência não ocorria na disciplina de Arte, mas sim em Projeto de Vida, componente

curricular marcado por aulas mais discursivas, voltadas a reflexões sobre família, escola e planejamentos futuros. Por não demandar necessariamente recursos visuais ou práticas de fruição estética, as interações fluíam de maneira mais natural, sem grandes confrontos como o desafio anterior. No entanto, a lembrança daquela dificuldade inicial continuava presente, agora acompanhada pela consciência de que se tratava de uma lacuna não apenas individual, mas estrutural no ensino-aprendizagem de Arte.

Quando surgiu a oportunidade de ingressar no mestrado, a escolha do tema foi guiada pelo desejo de encarar a maior dificuldade vivida na área que foi guiada pelo desejo de enfrentar a maior dificuldade vivenciada na área, sintetizada na seguinte questão: como ensinar o visual a quem não vê? Essa pergunta, simples apenas na aparência, tornou-se o fio condutor desta investigação, movida pela busca de práticas que ultrapassem a lógica da visão e que construam caminhos para uma Arte-educação inclusiva.

1.2 Por que falar disso agora? A inclusão na Arte-educação

Nas últimas décadas, o Brasil tem avançado na formulação de políticas públicas voltadas para a inclusão escolar, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025). Esses marcos legais reafirmam o direito de todos os estudantes à educação, em classes comuns, com a oferta dos apoios e recursos necessários para sua total participação.

Apesar desses avanços, a presença de pessoas com deficiência visual nas aulas de Arte ainda é marcada por invisibilidade histórica. Em grande parte das práticas escolares, prevalece um planejamento centrado na visão, o que exclui ou limita a participação desses estudantes. Essa lógica está associada ao chamado “paradigma visuocêntrico”, caracterizado pela supremacia do olhar como forma legítima de acesso e compreensão da Arte (Santos, 2023). Como consequência, pouco se investe em materiais, metodologias e recursos integrados a mediações pedagógicas planejadas, capazes de possibilitar experiências estéticas significativas para estudantes com deficiência visual.

O debate ganha relevância especial no cenário contemporâneo, no qual a acessibilidade cultural e artística vem sendo reconhecida como parte indissociável da cidadania (Teixeira, 2023). Tecnologias assistivas, recursos táteis, audiodescrição e propostas de fruição multissensorial ampliam as possibilidades de participação de pessoas com deficiência visual em contextos educativos e culturais. No entanto, tais avanços ainda não se consolidaram de forma consistente na educação básica, especialmente nas aulas de Arte, revelando a necessidade de formação específica e contínua.

Dados recentes reforçam essa lacuna: levantamento realizado por Santos (2023) identificou apenas 66 trabalhos sobre Arte e deficiência visual produzidos no Brasil entre 1997 e 2022, evidenciando não apenas a escassez de investigações acadêmicas, mas também a fragilidade na construção de referências para a prática pedagógica.

Diante desse contexto, repensar a Arte-educação à luz da inclusão significa questionar currículos, métodos e concepções, buscando superar a exclusão velada que ainda persiste. Este estudo se insere nesse movimento, propondo reflexões e estratégias para que o ensino-aprendizagem em Arte seja efetivamente acessível, reconhecendo essa disciplina como um direito de todos e não um privilégio condicionado pela visão!

1.3 A pergunta que nos move

Toda pesquisa nasce de uma inquietação que se transforma em busca. No caso desta investigação, a motivação parte de uma constatação que se impõe nas salas de aula: embora a Arte seja reconhecida como direito de todos, as práticas escolares ainda não contemplam integralmente estudantes com deficiência visual. Persistem barreiras que restringem o acesso, a fruição e a produção artística, seja pela ausência de recursos adequados, seja pela falta de metodologias que valorizem outros sentidos além da visão.

Diante desse cenário, a questão problema que orientou este percurso é direta, mas carrega em si múltiplas camadas de complexidade: quais práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em Arte para os estudantes com deficiência visual?

Essa questão central implicou refletir sobre o papel do professor como mediador, sobre as possibilidades abertas pela experimentação multissensorial e sobre o potencial criativo que emerge quando se rompe com um ensino restrito ao olhar. Mais do que encontrar respostas prontas, trata-se de identificar caminhos possíveis, capazes de promover não apenas o acesso, mas a participação efetiva e significativa desses estudantes na construção de experiências estéticas.

1.4 As intenções deste percurso

A presente pesquisa estrutura-se em torno de um objetivo geral e de objetivos específicos que delimitam o alcance e a profundidade da investigação. Esses objetivos orientam o olhar para o contexto real de duas escolas estaduais localizadas na cidade de Caxias-MA, cenário no qual as práticas de Arte-educação foram analisadas.

Do exposto, o objetivo geral consistiu em analisar práticas pedagógicas inclusivas que garantam o acesso equitativo e a participação de estudantes com deficiência visual nas aulas de Arte em duas escolas públicas do município de Caxias – MA. Para alcançar esse propósito, o estudo teve como objetivos específicos: identificar os principais desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência visual em relação à aprendizagem em Arte; verificar as estratégias pedagógicas utilizadas por professores de Arte para incluir estudantes com deficiência visual; e produzir pranchas táteis e sistematizá-las em um Manual Didático, para viabilizar o acesso às informações visuais nas aulas de Arte.

Dessa forma, a pesquisa buscou não apenas mapear barreiras e possibilidades, mas também contribuir para a construção de caminhos que fortaleçam uma Arte-educação mais inclusiva e sensível à diversidade.

1.5 Como caminhamos: percurso metodológico

O caminho metodológico adotado nesta pesquisa foi delineado para permitir a compreensão das práticas pedagógicas voltadas ao ensino-aprendizagem de Arte para estudantes com deficiência visual, considerando as especificidades do contexto investigado. A escolha dos procedimentos metodológicos esteve diretamente

articulada à questão-problema e aos objetivos que orientam o estudo, buscando assegurar coerência entre fundamentação teórica e produção de dados.

Ao investigar o ensino de Arte sob a perspectiva da inclusão, tornou-se necessário adotar uma abordagem capaz de captar dimensões subjetivas, relações interpessoais e processos de mediação que atravessam a prática docente. O foco não esteve apenas na identificação de recursos utilizados, mas na compreensão das concepções que sustentam tais práticas, das dificuldades enfrentadas e das estratégias construídas no cotidiano escolar.

1.5.1 Abordagem e tipo de pesquisa

A pesquisa desenvolvida assume caráter qualitativo, aplicada e exploratória. A abordagem qualitativa se justifica pelo interesse em compreender significados, valores e percepções atribuídos pelos participantes ao processo de ensino-aprendizagem em Arte, especialmente no contexto da deficiência visual. Para Minayo (2013), a pesquisa qualitativa busca penetrar na complexidade dos fenômenos sociais, explorando sentidos, crenças e atitudes, mais do que quantificações. De modo convergente, Gerhardt e Silveira (2009) reforçam que a investigação qualitativa se volta para a profundidade da compreensão dos grupos sociais, admitindo a interação entre pesquisador e participantes e valorizando a singularidade de cada contexto.

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois teve como finalidade gerar conhecimentos voltados à prática educativa e à resolução de problemas específicos (Gerhardt e Silveira, 2009), relacionados à inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de Arte. Em relação aos objetivos, classifica-se como exploratória, na medida em que buscou oferecer maior familiaridade com o problema investigado (Gil, 2008), de modo a explicitar desafios e possibilidades e contribuir para a construção de hipóteses e alternativas pedagógicas.

1.5.2 O cenário e os participantes da escuta

O estudo foi realizado em duas instituições da rede estadual de ensino da cidade de Caxias-MA: o Centro de Ensino Noite Estrelada e o Centro de Ensino Os Girassóis. Inicialmente, a pesquisa seria desenvolvida no Centro de Ensino Lírios, onde já havia autorização da gestão escolar. No entanto, a única estudante com

deficiência visual matriculada na instituição, que participaria do estudo, entrou em licença maternidade antes do início da coleta de dados, o que impossibilitou sua participação.

Ressalta-se que os nomes das escolas são fictícios, adotados com a finalidade de garantir o sigilo ético das informações. Neste caso, os nomes dados às instituições, foram escolhidos de títulos de obras do pintor Vincent van Gogh, como referência simbólica ao universo artístico que atravessa esta investigação.

Um dos critérios de identificação das escolas consistiu na existência de estudantes com deficiência visual matriculados e com frequência nas instituições mencionadas. Os participantes desta pesquisa foram oito: três estudantes com deficiência visual, dois professores desses estudantes, responsáveis pelo componente curricular de Arte e três profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que acompanham esses estudantes em sala de aula. Estes profissionais do AEE, no contexto escolar local de realização da pesquisa, recebem a denominação de tutores, atuando como mediadores no processo de ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista ético, a pesquisa segue os princípios estabelecidos pelas normas nacionais de ética em pesquisa envolvendo seres humanos. Foram utilizados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os participantes adultos, bem como Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os estudantes menores de idade e com deficiência visual, devidamente autorizados por seus responsáveis legais. Além disso, foi garantido o sigilo das informações, a preservação da identidade dos participantes e o direito de desistência em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízos de qualquer natureza.

Desta forma, na análise da pesquisa, os participantes foram identificados por nomes fictícios de artistas, de forma a garantir o sigilo e a proteção dos dados pessoais. Os professores de Arte foram nomeados como Vincent (Van Gogh) e Paul (Gauguin); as profissionais do AEE, como Tarsila (do Amaral), Anita (Malfatti) e Lygia (Clark); e os estudantes com deficiência visual como Claude (Monet), Edgar (Degas) e Rembrandt (Van Rijn). A escolha não foi aleatória: além de remeter a personalidades de grande relevância no campo artístico, os três últimos foram artistas que apresentaram problemas visuais ao longo de suas vidas, o que reforça a pertinência simbólica dessa referência no contexto desta investigação.

O envolvimento desses diferentes atores é fundamental, uma vez que possibilita compreender tanto as experiências diretas dos estudantes quanto as estratégias pedagógicas e os apoios institucionais que lhes são oferecidos.

1.5.3 Instrumentos e técnicas de investigação

Para a coleta de informações, foram utilizados dois instrumentos principais: observação direta em sala de aula e entrevistas semiestruturadas. A escolha desses instrumentos esteve articulada à natureza qualitativa da pesquisa, uma vez que possibilitam apreender tanto as dinâmicas do cotidiano escolar quanto as percepções e significados atribuídos pelos participantes às práticas desenvolvidas.

As observações diretas em sala de aula possibilitam acompanhar as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de Arte, buscando captar gestos, interações, mediações, adaptações e recursos utilizados pelos professores e tutoras no contexto da inclusão. O registro dessas observações ocorreu por meio de anotações em diário de campo, o que permitiu preservar detalhes do ambiente, das falas e das situações vivenciadas, sem que se perdesse a dimensão do contexto (Minayo, 2013). Esse procedimento contribui para a compreensão das estratégias adotadas e das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

Já as entrevistas semiestruturadas, dirigidas a professores de Arte, tutoras e estudantes com deficiência visual, permitiram apreender a perspectiva dos participantes envolvidos no processo investigado. Esse tipo de entrevista combina roteiro previamente elaborado com abertura para questões emergentes, favorecendo a profundidade das respostas e a emergência de elementos não previstos inicialmente (Gerhardt e Silveira, 2009). Assim, torna-se possível explorar concepções, desafios, percepções sobre inclusão e experiências relacionadas à fruição e produção artística.

A análise conjunta dos dados provenientes da observação e das entrevistas fortalece a consistência da investigação, ao permitir o confronto e a complementaridade entre diferentes fontes de informação. Essa triangulação contribuiu para ampliar a compreensão do fenômeno estudado e sustentar as interpretações construídas ao longo da pesquisa.

1.5.4 Caminhos para a análise dos dados

A análise dos dados foi realizada à luz da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), compreendida como um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos destinados à descrição, categorização e interpretação dos conteúdos coletados. Essa metodologia articula rigor científico e sensibilidade interpretativa, permitindo organizar o material empírico de forma estruturada, identificar unidades de sentido e construir inferências fundamentadas no referencial teórico adotado.

Optou-se por esse método em razão de sua adequação à abordagem qualitativa, uma vez que possibilita examinar discursos, práticas e experiências de maneira aprofundada, sem perder de vista o contexto em que são produzidos.

O processo de análise seguiu as três etapas indicadas por Bardin (2016): a pré-análise, marcada pela leitura flutuante e seleção do corpus; a exploração do material, com a definição de categorias e a codificação dos dados; e, por fim, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, em que os achados são confrontados com o referencial teórico e os objetivos da investigação.

Essa escolha metodológica se mostra pertinente por possibilitar a compreensão das experiências, percepções e estratégias relatadas pelos participantes, revelando tanto desafios quanto potencialidades no ensino-aprendizagem de Arte para estudantes com deficiência visual.

1.6 Organização da pesquisa

A presente pesquisa foi estruturada de forma a conduzir o leitor por um percurso que se inicia nas inquietações que motivaram esta investigação e avança, gradualmente, para a construção de um olhar mais sensível e fundamentado sobre a Arte-educação inclusiva para pessoas com deficiência visual.

Na Seção 1 são apresentados o contexto da pesquisa, suas motivações, a relevância do estudo, bem como a questão norteadora, os objetivos e o percurso metodológico que sustenta a investigação.

A Seção 2 reúne o aporte teórico que fundamenta a pesquisa, abordando conceitos, autores e estudos que dialogam com a educação inclusiva, a deficiência visual, a sinestesia, a percepção multissensorial e as metodologias aplicadas ao ensino de Arte para estudantes com deficiência visual.

Na Seção 3, são apresentados os caminhos da análise, com a descrição da opção metodológica pela Análise de Conteúdo, o percurso das entrevistas com

professores, tutoras e estudantes, bem como o processo de observação das aulas de Arte, delineando o olhar em campo que sustenta a investigação.

A Seção 4 dá voz aos participantes da pesquisa, reunindo relatos, percepções e experiências que revelam vivências, desafios e possibilidades da inclusão no ensino de Arte, a partir das perspectivas dos professores, das tutoras do AEE e dos estudantes com deficiência visual.

Na Seção 5, realiza-se a análise interpretativa dos dados, articulando os discursos e as observações ao referencial teórico adotado. Nesta seção, são discutidas as categorias analíticas que emergem do corpus da pesquisa, evidenciando tensões, limites e potências do ensino-aprendizagem de Arte em contextos inclusivos.

A Seção 6 apresenta o processo de concepção e desenvolvimento do recurso educacional acessível, um manual para o ensino de Arte, elaborado a partir das reflexões teóricas e dos achados empíricos da pesquisa, buscando articular matéria e sentido na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Por fim, a Seção 7 sistematiza os principais achados da investigação, discutindo suas contribuições para a Arte-educação Inclusiva, bem como os limites do estudo e os horizontes que se abrem para futuras pesquisas e ações no campo.

Assim, cada seção se encadeia como parte de um mesmo mosaico, em que experiências, teorias e criações se entrelaçam para revelar que ensinar Arte é também um exercício de escuta, invenção e partilha, sobretudo quando o olhar ultrapassa a visão e encontra novas formas de perceber e sentir o mundo.

Encerrando esta introdução, busca-se explicitar os caminhos que sustentam esta investigação: uma inquietação que nasceu da experiência em sala de aula, um problema de pesquisa que busca respostas, objetivos que dialogam com a realidade das escolas e uma metodologia que combina escuta, observação e análise cuidadosa.

As escolhas feitas até aqui não são apenas procedimentos técnicos, mas parte de um compromisso com a construção de um conhecimento que reconhece e valoriza a diversidade. Ao tratar do ensino-aprendizagem de Arte para estudantes com deficiência visual, esta pesquisa não se limita a buscar soluções pontuais, mas se insere em um debate mais amplo sobre inclusão e acesso ao mundo artístico.

A partir deste ponto, torna-se necessário voltar o olhar para as bases conceituais e históricas que nos ajudaram a compreender como se construiu, e como

ainda se constrói, o lugar da pessoa com deficiência visual na educação e, mais especificamente, na Arte-educação. É nesse diálogo entre luzes e sombras que se inscreve a próxima seção.

2. ENTRE LUZES E SOMBRAS: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA VISUAL

A inclusão educacional exige que se refaçam caminhos, se questionem certezas e se desloquem olhares. Falar sobre deficiência visual no ensino-aprendizagem de Arte é um convite ao incômodo fértil, à possibilidade de redesenhar os sentidos do ensinar e aprender por meio de outras linguagens, outras percepções, outros modos de ver, inclusive sem enxergar com os olhos.

Entre luzes que revelam novas experiências e sombras que denunciam lacunas históricas, esta seção propõe um percurso por ideias, contextos e autores que ajudam a compreender o cenário em que se insere esta pesquisa. É o momento de dialogar com teorias que iluminam práticas possíveis, mas também de reconhecer os obstáculos que, ainda hoje, limitam o acesso de todos à fruição e à produção artística. Afinal, compreender o presente exige revisitar o caminho já percorrido e, sobretudo, imaginar o que ainda pode ser construído.

A Educação Inclusiva, consolidada como princípio nas políticas públicas brasileiras nas últimas décadas, não se restringe ao acesso físico à escola, mas envolve a garantia de participação, aprendizagem e pertencimento. No caso dos estudantes com deficiência visual, isso implica tensionar concepções historicamente marcadas por modelos clínicos e assistencialistas, deslocando o foco da limitação individual para as barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que estruturam o cotidiano escolar. Nesse movimento, o ensino de Arte é convocado a rever práticas excessivamente centradas na visualidade, ampliando seus repertórios sensoriais e metodológicos.

Refletir sobre deficiência visual no contexto da Arte-educação exige, portanto, compreender como a experiência estética pode se constituir de forma multissensorial e culturalmente situada. Ao dialogar com referenciais que articulam desenvolvimento humano, mediação pedagógica e fruição estética, esta seção busca construir uma base teórica capaz de sustentar práticas que reconheçam o estudante com deficiência visual como indivíduo de criação, interpretação e produção simbólica e não como mero espectador de adaptações pontuais

Para compreender os desafios e possibilidades que atravessam o ensino-aprendizagem de Arte no contexto da deficiência visual, torna-se necessário situar a Educação Inclusiva no percurso histórico e político que a constitui no Brasil. As

concepções de diferença, direito e participação escolar não emergem de forma neutra; são resultado de disputas sociais, avanços normativos e transformações paradigmáticas que reconfiguraram o modo como o Estado e a escola passaram a compreender o lugar das pessoas com deficiência. É nesse horizonte que se inscreve a discussão a seguir.

2.1 O direito à diferença: caminhos da Educação Inclusiva no Brasil

A construção de uma educação inclusiva no Brasil está amparada por um conjunto de marcos legais e reflexões teóricas que têm como ponto de partida o princípio da equidade e o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

O atendimento às pessoas com deficiência no país remonta ao período imperial, quando foram criadas as primeiras instituições voltadas para esse público: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857 (Brasil, 2008). Essas iniciativas marcam o início de uma atenção institucionalizada à deficiência no Brasil, embora ainda vinculadas a um modelo segregador, de caráter assistencial e clínico, no qual a deficiência era compreendida predominantemente como limitação individual.

Durante grande parte da história educacional brasileira, esse paradigma orientou práticas centradas na adaptação do indivíduo ao sistema. Apenas nas últimas décadas, especialmente a partir do processo de redemocratização, consolida-se no país uma perspectiva alinhada ao modelo social da deficiência, que desloca o foco das limitações individuais para as barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais presentes na sociedade e nas instituições escolares (Alves, et.al., 2019).

A Constituição Federal de 1988, marco da redemocratização brasileira, em seus artigos 205 e 206, estabelece o direito de todos à educação, com igualdade de condições para acesso e permanência na escola, além de promover o bem de todos, sem qualquer forma de discriminação (Brasil, 1988). Em seu artigo 208, inciso III, garante o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse dispositivo já aponta para uma diretriz inclusiva, ao propor que os estudantes com deficiência sejam educados, sempre que possível, junto aos demais estudantes.

Essa orientação é reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/1996), que, em seus artigos 58 a 60, estabelece a oferta de educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação básica, assegurando o atendimento especializado complementar ou suplementar ao ensino regular. A LDBEN (1996) contribui para consolidar o entendimento de que a escola comum deve se adaptar à diversidade, reconhecendo o direito de todos à participação no processo educativo.

Ainda no âmbito normativo, merece destaque a Portaria nº 2.678/2002 do MEC (Brasil, MEC, 2002), que aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional. Esse dispositivo foi fundamental para assegurar a padronização e difusão do Braille no Brasil, consolidando-o como recurso essencial de acessibilidade para pessoas cegas e surdocegas (Brasil, 2008).

No campo das políticas educacionais, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024 – prorrogado até 31 de dezembro de 2025, de acordo com a Lei 14.934/2024) estabelece como uma de suas metas a universalização do acesso à educação básica para pessoas com deficiência, com ênfase na inclusão em classes comuns e no atendimento educacional especializado (Brasil, 2015). Em alinhamento com o PNE, o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) detalha ações para a consolidação de um sistema educacional inclusivo, promovendo a eliminação de barreiras de acordo com as necessidades dos estudantes.

Outro marco decisivo é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), internalizada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, que, em seus artigos 24 e 30, garante o direito à educação inclusiva e à participação cultural, esportiva e artística em igualdade de condições. A Convenção, com status constitucional no ordenamento jurídico brasileiro, reforça a necessidade de disponibilização de recursos acessíveis, como o Braille, Libras e tecnologias assistivas.

Na mesma direção, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, Lei nº 13.146/2015), em seu artigo 28, reforça o direito à educação inclusiva em todos os níveis, garantindo adaptações razoáveis, recursos de acessibilidade e

práticas pedagógicas diferenciadas. Destaca-se, no inciso XII, a obrigatoriedade da oferta de ensino da Libras, do sistema Braille e do uso de recursos de tecnologia assistiva, de modo a ampliar as habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação (Brasil, 2015).

No contexto maranhense, o Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE-MA-2014-2024) reafirma os compromissos nacionais ao estabelecer metas voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência. O Plano Estadual destaca a necessidade de ampliar a acessibilidade nas escolas da rede pública e desenvolver programas de formação continuada, com atenção às diferentes deficiências.

Com base nesse suporte legal e político, compreende-se que a educação inclusiva se constitui como direito fundamental. Contudo, sua implementação ainda enfrenta desafios, exigindo transformações estruturais, pedagógicas e atitudinais que ultrapassam a previsão normativa.

A esse respeito, destaca-se a contribuição de Maria Teresa Eglér Mantoan (2015) ao defender que a inclusão escolar não é apenas uma política de inserção, mas uma transformação paradigmática. Para a autora, a inclusão exige uma transformação do modelo educacional vigente, exigindo “a extinção das categorizações e das oposições excludentes — iguais *versus* diferentes, normais *versus* deficientes” (Mantoan, 2015, p.14).

Essa perspectiva rompe com a lógica da homogeneização, reconhecendo que todos os estudantes, com ou sem deficiência, têm direito de aprender juntos, em um ambiente que acolha e respeite as diferenças. A escola, nesse contexto, precisa se reorganizar pedagogicamente, adaptando currículos, metodologias e práticas avaliativas para garantir o ensino-aprendizagem de todos.

Esse entendimento é reforçado por Mantoan (2015), que evidencia que o movimento inclusivo exige uma reorganização dos modos de ensinar e avaliar, valorizando as diferentes formas de aprender e de se expressar. Dessa forma, a educação inclusiva, além de legal e moralmente exigida, se apresenta como pedagogicamente enriquecedora.

Apesar do avanço significativo no campo legal e das conquistas históricas em prol da educação inclusiva, observa-se que a deficiência visual ainda aparece de forma tímida e pouco detalhada nas normativas educacionais. Os dispositivos legais mencionam a importância do Braille, das tecnologias assistivas e do atendimento

especializado, mas pouco avançam em indicar práticas pedagógicas específicas para a área da Arte, onde a visualidade costuma ocupar lugar central.

Essa lacuna normativa reforça a urgência de estudos que se dediquem a pensar como a Arte pode ser ensinada de modo inclusivo, garantindo o direito à fruição estética e à expressão artística de estudantes com deficiência visual. Nesse sentido, a presente pesquisa se insere como um esforço de preencher parte desse vazio, buscando contribuir com reflexões e estratégias que possam ampliar o horizonte da Arte-educação no Brasil.

A presença de estudantes com deficiência nas escolas comuns, portanto, impõe a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras que respeitem suas especificidades e promovam sua participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, o estudante com deficiência visual deixa de ser visto a partir da ausência da visão, para ser compreendido em sua integralidade sensorial, cultural e subjetiva, exigindo uma escuta atenta e uma prática pedagógica criativa, ética e fundamentada.

2.2 Ver com outros olhos: compreendendo a deficiência visual

Falar sobre deficiência visual no campo da Arte-educação significa adentrar um universo em que limites e possibilidades se entrelaçam. Se, por um lado, a ausência ou a redução da visão impõe barreiras ao acesso a informações tradicionalmente organizadas de forma visual, por outro, abre caminhos para experiências sensoriais que revelam outras formas de perceber o mundo. Nesse contexto, compreender o que é a deficiência visual, suas classificações e implicações pedagógicas constitui um passo essencial para fundamentar práticas educativas que sejam realmente inclusivas.

A deficiência visual é uma limitação parcial ou total da capacidade de enxergar, que interfere significativamente na forma como a pessoa percebe, interage e interpreta o mundo (Lima, 2018). De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2021) essa condição é classificada em dois grupos: cegueira e baixa visão. A cegueira caracteriza-se pela ausência total de visão ou pela percepção apenas de luz, sem reconhecimento de formas, mesmo com o uso de lentes corretivas. Já a baixa visão corresponde a uma percepção visual reduzida, que não pode ser corrigida por

óculos convencionais, lentes de contato, medicamentos ou cirurgia, mas que ainda permite a utilização da visão para a realização de determinadas tarefas.

Embora essas classificações sejam importantes para fins diagnósticos e para a definição de recursos de acessibilidade, elas não esgotam a compreensão da experiência vivida pela pessoa com deficiência visual. Reduzir essa condição a uma descrição clínica pode obscurecer aspectos culturais, sociais e subjetivos que atravessam o modo como cada indivíduo constrói sua relação com o mundo e com o conhecimento. Assim, compreender a deficiência visual implica ir além da nomenclatura técnica e considerar as múltiplas formas de interação que se estabelecem no cotidiano escolar.

Lima (2018) reforça que a análise dessas classificações vai além da dimensão clínica. Um elemento fundamental é considerar o momento de ocorrência da deficiência: na cegueira congênita, a construção das representações de mundo ocorre prioritariamente por meio de outros sentidos, como tato, audição e olfato. Já na cegueira adquirida, a memória visual e as experiências anteriores à perda parcial ou total da visão permanecem como referências cognitivas e afetivas. Essa distinção não é meramente descritiva, ela impacta a forma como cada estudante acessa, organiza e atribui sentido às informações, exigindo práticas pedagógicas sensíveis às singularidades.

Esse entendimento dialoga com a perspectiva de Vygotsky (2022) que, ao refletir sobre o desenvolvimento humano e as condições de deficiência, defendia que toda limitação imposta por uma condição física ou sensorial precisa ser compreendida a partir de suas possibilidades de superação social e cultural. Para o autor, o desenvolvimento de uma pessoa com deficiência visual não se restringe à ausência da visão, mas se constrói a partir da reorganização das funções psicológicas e da ampliação do uso dos demais sentidos. A deficiência, nesse sentido, não é apenas um dado biológico, mas um fenômeno que ganha significado nas relações sociais.

Ao enfatizar o papel da mediação e da interação, Vygotski (2022) desloca o foco da falta para as potencialidades. O que define o desenvolvimento não é a limitação orgânica em si, mas as condições culturais oferecidas ao sujeito. Quando a escola cria ambientes ricos em experiências sensoriais, simbólicas e dialógicas, contribui para que o estudante com deficiência visual amplie suas formas de expressão e compreensão. Assim, compreende-se que a limitação biológica não

determina a totalidade do indivíduo, pois a linguagem, a cultura e as práticas sociais podem potencializar suas capacidades.

Nessa perspectiva, a deficiência visual não deve ser vista como ausência pura e simples, mas como uma forma diferente de perceber e interagir com o mundo. Essa compreensão rompe com abordagens centradas exclusivamente na compensação da falta e aproxima-se de uma concepção sociocultural do desenvolvimento, em que cada pessoa é reconhecida em sua integralidade sensorial, cognitiva e afetiva.

Esse entendimento torna-se especialmente relevante no campo da Arte-educação, historicamente marcado pela centralidade da visão. Ao longo do tempo, a fruição estética foi frequentemente associada ao ato de olhar, o que contribuiu para consolidar práticas pedagógicas excessivamente dependentes de imagens bidimensionais e de referências visuais (Santos, 2023). Contudo, a experiência artística não se esgota no olhar. Texturas, volumes, sons, espacialidades e narrativas também compõem o universo da arte e podem ser explorados como vias legítimas de acesso ao conhecimento estético.

Compreender essas especificidades é passo decisivo para o ensino-aprendizagem de Arte, uma vez que a fruição estética, pode ser ressignificada pela mediação de outros sentidos. Ao se entender que a percepção visual é apenas uma das portas de entrada para a experiência artística, abre-se caminho para explorar dimensões táteis, sonoras e espaciais que ampliam o acesso e a participação de estudantes com deficiência visual.

É nesse horizonte que se fundamenta a construção de práticas inclusivas, capazes de respeitar e valorizar a pluralidade dos modos de perceber e viver a Arte. Ao deslocar o foco da limitação para as possibilidades de mediação e criação, o ensino de Arte passa a assumir seu papel como espaço de experimentação sensível, diálogo cultural e produção de sentidos, contribuindo para a formação de todos os estudantes.

2.3 Entre o visível e o imaginado: A Arte-educação é para todos?

A Arte, ao longo da história, esteve vinculada a processos culturais, sociais e educacionais. Sua presença na escola, contudo, nem sempre foi linear: em alguns momentos restringiu-se ao desenvolvimento de habilidades técnicas e estéticas; em outros, foi concebida como linguagem essencial para a formação integral do ser humano. A pergunta que dá título a este tópico, “A Arte-educação é para todos?”, nos

convida a refletir não apenas sobre a universalidade da experiência artística, mas também sobre os limites e possibilidades de acesso, participação e fruição dessa experiência em contextos educativos, sobretudo no caso de estudantes com deficiência visual.

Historicamente, o ensino de Arte oscilou entre modelos tecnicistas, centrados na reprodução de formas e técnicas, e abordagens que priorizam a expressão individual. Essa oscilação revela que a Arte-educação nunca foi neutra: ela reflete concepções de sujeito, cultura e aprendizagem predominantes em cada período. Questionar se a Arte é para todos implica, portanto, examinar quais concepções sustentam as práticas pedagógicas atuais e quem, de fato, consegue participar plenamente delas.

Barbosa (2023) observa que, especialmente a partir da segunda metade do século XX, o ensino da Arte passou por profundas transformações. De acordo com a autora, nas décadas de 1960 e 1970, os currículos do ensino secundário destacavam a criatividade como objetivo principal, dentro de uma perspectiva expressionista que valorizava a expressão individual como caminho para o desenvolvimento pessoal e cultural. Esse entusiasmo, entretanto, perdeu força a partir do final dos anos 1970 e nas décadas seguintes quando a noção de criatividade foi gradualmente esvaziada do discurso pedagógico (Steers, 2023). Como resultado, Steers (2023) explica que a Arte-educação passou a valorizar mais conteúdos avaliáveis por padrões externos do que processos de criação, o que reduziu a liberdade de experimentação e colocou os professores diante do dilema entre responder a exigências institucionais e dialogar com as referências culturais dos estudantes.

No século XXI, nota-se uma retomada da criatividade em novas bases. Se antes estava associada à originalidade e à expressão individual, hoje ganha destaque a elaboração, a ressignificação e a construção coletiva do conhecimento. Barbosa (2023), apresenta a ideia de *criatividade coletiva*, tornando-a central, em que se é entendida como resultado da interação entre pessoas e contextos socioculturais, com potencial de transformação social e política. Essa mudança amplia o horizonte da Arte-educação: ao valorizar processos partilhados, cria-se espaço para incluir diferentes vozes, experiências e modos de percepção.

Vygotsky (2001) já afirmava que a Arte não pode ser reduzida a mero estímulo sensorial, pois constitui-se como “técnica social do sentimento”, capaz de reorganizar emoções, promover catarse e transformar a maneira como o sujeito se relaciona com

o mundo. Nesse sentido, a experiência estética ultrapassa a visão, ela mobiliza corpo, memória, imaginação e afetividade. Para esse autor, a criatividade é inerente ao humano, sendo a Arte um espaço privilegiado para sua expressão. Essa compreensão abre caminho para que se considere que todas as pessoas, independentemente de suas condições sensoriais, são capazes de produzir e fruir Arte, desde que lhes sejam oferecidos meios adequados de participação.

Por sua vez, Paulo Freire (2017) destaca que a educação deve ser um ato dialógico, capaz de promover conscientização e leitura crítica da realidade. No ensino da Arte, isso significa concebê-la não apenas como expressão individual, mas como espaço de encontro com o mundo e com a cultura. A fruição estética, nesse sentido, relaciona-se à leitura de mundo, à interpretação e à problematização do contexto em que se vive. Uma Arte-educação comprometida com a inclusão não pode prescindir dessa dimensão crítica.

Inspirada por essa perspectiva, Ana Mae Barbosa (2019; 2022) desenvolveu a Abordagem Triangular (AT), que articula três eixos: leitura da imagem, contextualização e fazer artístico. Ao propor a articulação entre ver, ler e fazer, Barbosa (2019) contribui com uma metodologia que rompe com hierarquias rígidas e estabelece um processo em que fruição, contextualização e produção artística caminham juntas. Como afirma a autora (2019, p. 19), “A Abordagem Triangular corresponde aos modos como se aprende, não é um modelo para o que se aprende”.

A força dessa proposta reside justamente em sua flexibilidade. O “ver” não se limita ao sentido da visão, podendo envolver tato, audição, movimento e outras formas de percepção; o “ler” não se restringe à decodificação formal, mas implica construir sentidos a partir da experiência e do contexto; o “fazer” abrange tanto a produção de objetos quanto a vivência de experiências estéticas significativas. Ao deslocar a centralidade exclusiva do olhar, a Abordagem Triangular oferece fundamentos metodológicos potentes para práticas inclusivas no ensino de Arte. Assim, a AT desloca a centralidade da visão e abre espaço para metodologias inclusivas.

Esse deslocamento dialoga com Bernardinello et al. (2021), que questionam o paradigma visuocêntrico dominante na modernidade, isto é, a centralidade do olhar como única via de fruição estética. Para os autores, a Arte deve ser compreendida como experiência multissensorial, na qual a imagem não é simples tradução verbal, como ocorre na audiodescrição convencional, mas uma organização estética que mobiliza corpo, memória e contexto social. Essa perspectiva recupera a noção

freireana de leitura de mundo e amplia as possibilidades de fruição artística, aproximando a Arte-educação de uma prática inclusiva.

Diante dessas reflexões, a pergunta inicial, a “Arte-educação é para todos?”, não pode ser respondida apenas em termos normativos. Legalmente, a Arte integra o currículo escolar e constitui direito de todos. Pedagogicamente, contudo, sua efetiva universalização depende das concepções que orientam as práticas docentes. Se permanecer centrada em referências exclusivamente visuais e em modelos homogêneos de fruição, continuará excluindo silenciosamente determinados estudantes.

Assim, afirmar que a Arte-educação é para todos implica assumir o compromisso de repensar mediações, linguagens e estratégias didáticas, reconhecendo a diversidade sensorial dos estudantes. É nesse diálogo entre fundamentos teóricos, crítica ao visuocentrismo e compromisso ético com a inclusão que se abrem caminhos para uma prática de ensino-aprendizagem da Arte que, de fato, acolha e valorize diferentes modos de perceber, imaginar e criar.

2.4 Sentidos do ver: percepções, sinestesia e corporeidade

Na experiência estética, o olhar nunca atua isolado. Perceber uma obra de arte envolve não apenas a visão, mas também a escuta, o tato, a memória e até a imaginação, que entrelaçam diferentes formas de sentir. O ensino da Arte, ao considerar essa complexidade, abre espaço para compreender que a percepção não é um processo passivo, mas uma vivência que mobiliza o corpo inteiro. Reconhecer a dimensão sinestésica e multissensorial da Arte é, portanto, fundamental para pensar práticas inclusivas, especialmente quando se trata da participação de estudantes com deficiência visual.

A sinestesia, termo derivado do grego *syn* (união) e *aisthesis* (sensação), refere-se a uma experiência integrada, na qual diferentes sentidos se ativam simultaneamente, como quando se “ouve cores” ou se “sente sabores” diante de uma música ou imagem (Franceschini, 2020). Embora Bergantini (2019) a descreva como fenômeno neurológico raro, presente em uma pequena parcela da população, no campo artístico o conceito assume caráter ampliado. Nesse contexto, a sinestesia não se restringe a uma condição biológica específica, mas designa vivências estéticas que evocam a integração criativa dos sentidos.

O conceito de sinestesia no campo artístico também encontra respaldo na produção de artistas que buscaram estabelecer correspondências entre diferentes linguagens sensoriais. O pintor russo Wassily Kandinsky, ao refletir sobre a dimensão espiritual da Arte, defendia que a cor não atua apenas como elemento visual, mas como força capaz de produzir ressonâncias internas no espectador, aproximando a pintura da experiência musical (Kandinsky, 2015). Em suas reflexões, especialmente nas análises que fundamentam as chamadas “Composições”, o artista associa cores a tonalidades e ritmos, compreendendo a obra pictórica como campo de vibrações sensíveis que ultrapassam a percepção ocular. Tal concepção reforça a ideia de que a Arte pode ser entendida como espaço de correspondências entre sentidos, no qual visão, som e emoção se articulam na construção do significado.

Ampliando essa visão, traz-se a compreensão de Franceschini (2020) ao argumentar que a sinestesia é inerente à vida humana e que todos, desde o nascimento, percebem o mundo de forma integrada. A Arte, nesse sentido, atua como um catalisador dessa percepção expandida, nutrindo experiências estéticas e preservando a essência sensível do ser humano frente à racionalidade técnica que marca a contemporaneidade. Nesse mesmo sentido, a autora lembra que “Na união dos sentidos há a produção de sentido: isso é sinestesia” (Franceschini, 2020, p. 28), destacando que percepção e corporeidade são inseparáveis.

A noção de corporeidade torna-se, assim, central. O corpo não é mero suporte biológico da percepção, mas condição de possibilidade da experiência estética. É por meio dele que uma pessoa sente texturas, percebe espacialidades, reconhece ritmos e constrói imagens. A experiência artística, portanto, não se localiza exclusivamente nos órgãos sensoriais, mas configura-se como acontecimento corporal, histórico e culturalmente situado.

No contexto da arte brasileira, a obra de Lygia Clark oferece contribuição significativa para essa reflexão ao deslocar a experiência artística da contemplação distanciada para a vivência corporal. Em trabalhos como os *Bichos*, a artista rompe com a lógica do objeto intocável e convida o participante à manipulação e à interação. Ao refletir sobre esse trabalho, a artista afirma: “Acontece uma espécie de corpo a corpo entre duas entidades vivas” (Clark, 1960), indicando que a obra não se configura como objeto passivo, mas como organismo que responde ao gesto do participante. Para Clark (1960), o “bicho” possui “um circuito próprio e definido de movimentos”, reagindo aos estímulos recebidos.

Essa concepção rompe com a lógica do objeto intocável e desloca a centralidade da visualidade para a interação sensível. O sentido não está previamente dado na forma, mas emerge da relação estabelecida entre espectador e obra. Ao afirmar que os *Bichos* “não têm avesso” e que se revelam “em sua totalidade dentro de seu tempo interior de expressão” (Clark, 1960), a artista sugere que a obra se realiza no tempo da interação, reafirmando o caráter processual da experiência estética.

A obra deixa de ser apenas vista e passa a ser experimentada. Ao enfatizar o corpo como lugar de percepção e criação, a artista evidencia que a experiência estética se constrói na relação entre indivíduo, objeto e ação, antecipando discussões contemporâneas sobre participação, sensorialidade e acessibilidade.

Essa perspectiva encontra ressonância nas proposições pedagógicas que buscam ampliar as vias sensoriais no ensino de Arte. Wozniack (2022, p. 130), ao propor a fruição sinestésica, apresenta perguntas disparadoras como “qual a cor desta música?” ou “que sabor teria esta pintura?”, convidando as pessoas a estabelecerem associações subjetivas e ampliar seu repertório sensível. Tais práticas não pretendem reproduzir a sinestesia neurológica, mas estimular relações criativas entre diferentes sentidos, fortalecendo a dimensão imaginativa da experiência artística.

Quando se aborda a deficiência visual, essa discussão ganha contornos ainda mais relevantes. Estudos sobre pedagogia multissensorial (Alves et al., 2019) evidenciam que o desenvolvimento cognitivo de pessoas com deficiência visual ocorre por caminhos distintos, nos quais tato, audição, propriocepção e memória espacial desempenham papel estruturante. Inspirados em Vygotski, os autores defendem que a aprendizagem se dá por reorganizações funcionais mediadas socialmente, reafirmando que a limitação sensorial não determina a capacidade de conhecer, mas exige condições pedagógicas adequadas.

A fruição estética passa a mobilizar memória, afeto e espacialidade, criando condições para que todos, inclusive estudantes com deficiência visual, participem plenamente da experiência. Como observa Wozniack (2022), a ativação cruzada de sentidos amplia as possibilidades de significação, permitindo que som, textura, forma e até temperatura participem da construção da percepção artística.

Nesse contexto, a sinestesia não deve ser entendida apenas como uma resposta neurológica, mas como uma experiência estética que pode ser provocada, cultivada e explorada em sala de aula. Estratégias pedagógicas que integrem

diferentes sentidos contribuem para ampliar o acesso à Arte e para valorizar a diversidade perceptiva dos estudantes.

Assim, “ver” na Arte não pode ser reduzido ao ato de enxergar com os olhos, mas deve ser compreendido como gesto de todo o corpo. Pensar o ensino nessa perspectiva significa reafirmar a dimensão democrática e inclusiva da experiência estética, reconhecendo que criar e fruir Arte é um processo multissensorial. A integração entre percepção, corporeidade e sinestesia, nesse horizonte, não apenas amplia as formas de fruição, mas também assegura que a Arte seja acessível, constituindo-se como campo fértil de inclusão e transformação.

2.5 Adaptação como criação: estratégias inclusivas na Arte-educação

Discutir estratégias inclusivas em Arte-educação para estudantes com deficiência visual implica ir além da simples transposição de conteúdos pensados para pessoas videntes. É preciso compreender que a mediação cultural e pedagógica não se limita a “facilitar” o acesso, mas a criar experiências artísticas que nasçam da realidade sensorial e cognitiva dos estudantes.

Essa perspectiva exige que o professor de Arte atue como pesquisador e criador, repensando sua prática a partir da singularidade de cada corpo e da diversidade de percepções presentes na sala de aula (Pawlina et al., 2023). A adaptação, aqui, assume um caráter inventivo: reconfigura linguagens, materiais e modos de fruição, permitindo que a obra de Arte dialogue com todos. Nesse sentido, adaptar deixa de significar compensar uma ausência e passa a configurar-se como gesto criativo que reorganiza a própria experiência estética. Tal compreensão orienta o objeto desta pesquisa, que investiga como estratégias multissensoriais podem não apenas viabilizar o acesso de estudantes com deficiência visual às obras de Arte, mas transformar a maneira como essas obras são percebidas e ensinadas no contexto escolar.

O desafio começa pela superação do paradigma estritamente visuocêntrico, que historicamente associou a fruição estética quase exclusivamente ao olhar. Como questiona Santos (2023), não basta adaptar obras e materiais já existentes; é necessário conceber experiências que partam da diferença, valorizando o tato, a audição, o olfato e até a percepção sinestésica como caminhos legítimos para a criação. Isso significa não pensar na deficiência como falta, mas como potência,

abrindo espaço para que o estudante com deficiência visual seja protagonista de sua própria produção artística.

A pesquisa de Pawlina, Silva e Donato (2023) evidencia que, embora a maioria das produções acadêmicas ainda se concentre no desenho, as estratégias multissensoriais já vêm ampliando o repertório de mediações, como o uso de descrição e tateamento de obras, artefatos tridimensionais, relevo, objetos para exploração tátil, produção artística com materiais de texturas variadas, aulas dialogadas e audiodescrição. Essas abordagens multissensoriais não substituem a vivência artística, mas cria condições para que ela aconteça de forma autônoma e significativa.

Exemplos concretos dessa abordagem emergem de experiências como as realizadas numa instituição especializada na educação de pessoas com deficiência visual, em que a adaptação das aulas de Desenho e Pintura incluíram estudos táteis inspirados em artistas como Amílcar de Castro, Tomie Ohtake e Leda Catunda. Nessas propostas, como especifica Santos (2023), cores foram associadas a temperaturas, cheiros e sabores; linhas, a sons e texturas; e formas, a experiências corporais de manipulação e construção no espaço. Os diálogos entre os estudantes da pesquisa do autor revelaram que a Arte, quando vivida multissensorialmente, estimula processos de reflexão e imaginação que extrapolam a obra e atingem dimensões subjetivas, como “o barulho da escuridão” ou “o som do vazio” (Santos, 2023, p. 206).

Outro exemplo relevante é o livro tátil artesanal produzido por Tederixe (2019), criado para aproximar crianças cegas da obra do artista russo Wassily Kandinsky. O recurso articulou narrativa, relevo, texturas e elementos tridimensionais, promovendo uma experiência estética que relaciona a arte abstrata a vivências cotidianas. A autora (2019) evidenciou no seu estudo que, a mediação da professora de Arte, participante da pesquisa, foi fundamental para que as crianças reconhecessem figuras e compreendessem conceitos, demonstrando que o recurso tátil não substitui o professor, mas potencializa seu papel como mediador. O resultado foi positivo: 100% dos estudantes consideraram importante ter acesso a obras táteis e expressaram o desejo de criar suas próprias produções.

De maneira semelhante, a pesquisa de Marchi (2019) sobre o código de cores tátil denominado *see color* revela que a adaptação pode ir além da mediação escolar, tornando-se uma linguagem universal. Ao associar formas táteis à teoria das cores,

criou-se uma ferramenta de uso cotidiano, aplicável em vestuário, objetos pessoais, materiais didáticos e a obras de arte. A cor, nesse contexto, deixa de ser privilégio de quem vê e passa a ser um campo de expressão acessível a todos.

Outro exemplo que reforça a relevância das adaptações no ensino-aprendizagem de Arte é apresentado por Posca e Agreli (2019), que desenvolveram um método didático-pedagógico voltado para estudantes com deficiência visual na Educação Básica. A proposta uniu o uso de pranchas táteis à criação de uma atmosfera sinestésica, em que o tato, a audição e o olfato atuam como vias de fruição estética. Na pesquisa, estudantes com cegueira e baixa visão interagiram com uma reprodução tátil da obra *Girassóis*, de Vincent Van Gogh, experimentando associações entre formas, sons e aromas. A abordagem permitiu que os estudantes reconhecessem elementos da pintura e expressassem suas próprias interpretações sensoriais, demonstrando que a apreciação artística não depende exclusivamente da visão, mas pode emergir de múltiplas conexões entre corpo, memória e imaginação.

Ao dialogar com essa proposta, a presente pesquisa não se limita à reprodução de estratégias já consolidadas, mas busca compreender como tais experiências podem ser ressignificadas no cotidiano da escola pública investigada. A prancha tátil inspirada na obra de Van Gogh, analisada neste estudo, insere-se nesse horizonte de experimentação, tensionando os limites entre adaptação e criação e evidenciando que a mediação sensorial pode constituir-se como prática pedagógica estruturante. Essa experiência evidencia que a inclusão em Arte não se limita à presença do estudante em sala, mas à criação de condições que lhe garantam o direito à fruição estética e à participação significativa.

Ao se resgatar essas experiências, pode-se constatar que essas práticas mostram que a adaptação, quando encarada como criação, recusa a lógica da “perda” e se coloca na lógica da “invenção”. Na qual se compreende que adaptar não é retirar camadas da experiência artística, mas acrescentar outras que podem enriquecer a relação de qualquer pessoa com a obra. Nesse sentido, é possível consolidar que as estratégias inclusivas em Arte-educação não se limitam a cumprir uma função técnica; elas ampliam o próprio conceito de Arte, convidando-a a existir em suportes e linguagens múltiplos.

Com o exposto nos estudos acima relacionados, compreende-se que a mediação inclusiva deixa de ser apenas um recurso para chegar até o estudante com deficiência e passa a ser uma prática estética, poética e política. É nesse encontro

entre pedagogia, acessibilidade e criação que a Arte-educação se reafirma como espaço para todos.

Portanto, ressalta-se que adaptar é reinventar o próprio ato de ensinar Arte. Cada relevo, cada textura, cada palavra escolhida com cuidado constrói não apenas um caminho de acesso, mas um campo de encontro onde a obra, o educador e o estudante se transformam mutuamente.

Ao concluir este percurso teórico sobre adaptação como criação, reconhece-se que a inclusão em Arte-educação não se resume a métodos ou recursos, mas se concretiza em práticas vividas e em encontros reais entre professores, estudantes e obras. Contudo, para que essas experiências possam ser compreendidas, faz-se necessário adotar um caminho que permita ouvir, organizar e interpretar as vozes que atravessam o cotidiano escolar.

É nesse sentido que a próxima seção apresenta o processo de coleta e análise dos relatos, descrevendo tanto a metodologia escolhida quanto a forma como as entrevistas foram conduzidas, preparando o terreno para que as experiências iluminem os caminhos possíveis para uma Arte mais acessível.

3. ENTRE NARRATIVAS E POSSIBILIDADES: CAMINHOS DA ANÁLISE

Se a teoria abre horizontes e desenha o pano de fundo, é na escuta dos participantes que a pesquisa encontra a vida cotidiana. Cada relato é como uma composição de sentidos: fragmentos de experiências, impressões e memórias que, quando reunidos, formam uma trama complexa e cheia de nuances. Para compreender essa trama, é necessário mais do que ouvir, é preciso organizar, interpretar e dar espaço para que as vozes se revelem em sua densidade e singularidade.

É nesse movimento que se insere a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), escolhida como guia metodológico para este estudo. O percurso, que vai da pré-análise à interpretação, permite que o pesquisador se mova entre a escuta sensível e a sistematização, costurando o que aparece de modo disperso em um tecido de sentidos que ganha forma.

Do mesmo modo, as entrevistas que sustentam esta pesquisa foram pensadas como encontros de diálogo, em que perguntas elaboradas abriram caminhos para que os participantes da pesquisa compartilhassem suas experiências.

Assim, a seção organiza-se em três momentos: no primeiro, apresentam-se as etapas da análise de conteúdo de Bardin (2016), que fundamentam o processo interpretativo; em seguida, descrevem-se os caminhos percorridos nas entrevistas realizadas; por fim, aborda-se a observação direta em sala de aula, compreendida como aproximação ao cotidiano, atenta aos gestos, sons e silêncios que também compõem o fazer inclusivo.

3.1 Análise de Conteúdo: o fio que organiza as vozes

A análise dos dados desta pesquisa foi conduzida a partir da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016), compreendida como um conjunto de técnicas sistemáticas destinadas a descrever e interpretar comunicações, buscando ultrapassar a leitura superficial do discurso. Para a autora, a análise organiza-se em três fases articuladas, pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, que orientam o percurso investigativo desde o primeiro contato com os dados até sua interpretação.

A pré-análise, segundo Bardin (2016), constitui momento de organização do corpus, leitura flutuante e formulação de hipóteses iniciais. Trata-se de etapa em que o pesquisador estabelece critérios de seleção do material e define os documentos que integrarão a análise. No presente estudo, essa fase consistiu na leitura inicial dos depoimentos de professores, tutoras e estudantes, bem como dos registros provenientes da observação em sala de aula. A leitura flutuante permitiu identificar impressões gerais, recorrências temáticas e possíveis eixos interpretativos, contribuindo para a delimitação do corpus definitivo.

A fase de exploração do material corresponde, conforme a autora, ao momento de codificação e categorização, em que o texto é fragmentado em unidades de registro e unidades de contexto. Nessa etapa, realizou-se a codificação das falas e das anotações observacionais, buscando reconhecer palavras-chave, expressões significativas e sentidos atribuídos pelos participantes às experiências vividas. A partir desse processo, emergiram categorias de análise construídas de forma indutiva, ou seja, derivadas do próprio material empírico, e posteriormente organizadas à luz do referencial teórico apresentado na Seção 2.

Por fim, o tratamento dos resultados e a interpretação constituem a etapa em que, segundo Bardin (2016), os dados categorizados são submetidos a inferências e articulados ao quadro teórico da pesquisa. Nesse movimento, as percepções e práticas observadas foram confrontadas com conceitos como inclusão, sinestesia, corporeidade e adaptação como criação. A interpretação buscou não apenas descrever o que foi dito, mas compreender as tensões, limites e possibilidades presentes no cotidiano escolar investigado.

Dessa forma, a análise procurou construir um quadro interpretativo capaz de articular os diferentes olhares dos participantes da pesquisa, às percepções registradas durante a observação em sala de aula. O objetivo foi compreender, de modo integrado, os desafios e as potencialidades da Arte-educação voltada a estudantes com deficiência visual, preservando a singularidade das vozes e a complexidade das experiências relatadas.

3.2 O percurso das entrevistas: professores, tutoras e estudantes

Escutar os participantes envolvidos na pesquisa, os professores, tutoras e estudantes com deficiência visual, significou reconhecer que a teoria só se concretiza

quando encontra o chão da prática, marcada por narrativas singulares de dificuldades, descobertas e criações. Isto por compreender que cada narrativa traz marcas singulares de desafios, descobertas e criações, revelando que a inclusão não se limita a um conceito, mas se concretiza em relações, em gestos pedagógicos e em modos de perceber o mundo.

Os relatos foram produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas (Gerhardt e Silveira, 2009), permitindo que um roteiro previamente elaborado orientasse a conversa, ao mesmo tempo em que se manteve abertura para que os participantes apresentassem experiências e reflexões próprias. Esse formato possibilitou equilíbrio entre direcionamento temático e liberdade discursiva.

Os encontros ocorreram mediante agendamento prévio e consentimento dos participantes. As entrevistas foram realizadas individualmente e registradas por meio de gravação de áudio, garantindo fidelidade às falas. Posteriormente, os áudios foram integralmente transcritos, constituindo o corpus textual submetido à Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). A opção pela gravação de voz, e não por registro em vídeo, buscou preservar maior conforto aos participantes e favorecer espontaneidade nas respostas.

Os roteiros foram organizados em torno de eixos temáticos específicos para cada grupo de participantes, de modo a abranger suas experiências, práticas, desafios e expectativas em relação ao ensino de Arte inclusivo. A definição desses eixos ocorreu antes da realização das entrevistas e foi fundamentada nos objetivos da pesquisa e no referencial teórico discutido na Seção 2, buscando assegurar coerência entre o problema investigado, as questões formuladas e o processo de análise posterior.

A seguir, apresenta-se um quadro síntese com os eixos e perguntas utilizadas nos roteiros, de forma a ilustrar a abordagem e o foco adotados nas entrevistas.

Quadro 1 – Eixos e perguntas que orientaram as entrevistas

Participantes	Eixos temáticos	Perguntas
Estudantes com Deficiência Visual	Experiência Educacional Geral	1) Como você descreveria sua experiência geral na escola? 2) Quais são as suas disciplinas favoritas? Por quê?
	Experiência com Arte	1) Você gosta das aulas de Arte? Por quê? 2) Quais atividades de Arte você mais gosta de fazer? 3) Quais dificuldades você enfrenta durante as aulas de Arte?
	Inclusão e Acessibilidade	1) Os professores de Arte adaptam as atividades para que você possa participar plenamente? De que forma? 2) Os materiais utilizados nas aulas são acessíveis para você? Como você acha que poderiam ser melhorados?
	Tecnologias e Recursos	1) Você já usou pranchas táteis ou materiais em áudio durante as aulas de Arte? Se sim, como foi a experiência? 2) Quais outros recursos você acha que poderiam ajudar no seu aprendizado em Arte?
	Expectativas e Sugestões	1) Você tem alguma sugestão específica para os professores de Arte sobre como tornar as aulas mais inclusivas?
Professores de Arte	Experiências e Práticas Pedagógicas	1) Como você descreveria sua experiência no ensino de Arte? 2) Você já teve experiência anterior com estudantes com deficiência visual? Pode contar um pouco sobre essa experiência?
	Desafios e Adaptações	1) Quais são os principais desafios que você enfrenta ao ensinar Arte para estudantes com deficiência visual?

		2) Que estratégias você utiliza para adaptar as atividades de Arte para esses estudantes? 3) Como você avalia a eficácia dessas estratégias?
	Recursos e Materiais	1) Quais materiais e recursos você utiliza para tornar as aulas de Arte mais acessíveis? 2) Você já utilizou pranchas táteis ou materiais em áudio? Como foi a experiência? 3) Que tipo de formação ou suporte adicional você acha que seria útil para melhorar suas práticas inclusivas?
	Colaboração e Suporte	1) Como é a colaboração com os profissionais do AEE nas suas aulas de Arte? 2) Que tipo de suporte você recebe da escola para trabalhar com estudantes com deficiência visual?
	Expectativa e Sugestões	1) O que você acha que poderia ser melhorado na escola para apoiar melhor o ensino de Arte para estudantes com deficiência visual?
Profissionais do AEE - Tutoras	Experiências e Práticas Pedagógicas	1) Como você descreveria sua experiência no apoio a estudantes com deficiência visual? 2) Pode descrever um dia típico de trabalho com esses estudantes?
	Desafios e Adaptações	1) Quais são os principais desafios que você enfrenta ao apoiar estudantes com deficiência visual nas aulas de Arte? 2) Que estratégias e adaptações você utiliza para ajudar esses estudantes durante as aulas de Arte?

		3) Como você avalia a eficácia dessas estratégias?
	Recursos e materiais	1) Quais recursos e materiais você recomenda ou utiliza para tornar as aulas de Arte mais acessíveis? 2) Você já utilizou pranchas táteis ou materiais em áudio? Como foi a experiência? 3) Que tipo de formação ou suporte adicional você acha que seria útil para melhorar seu trabalho?
	Colaboração e Suporte	1) Como é a colaboração com os professores de Arte nas suas atividades? 2) Que tipo de suporte você recebe da administração escolar para desempenhar suas funções?
	Expectativas e Sugestões	1) O que você acha que poderia ser melhorado na escola para apoiar melhor o ensino de Arte para estudantes com deficiência visual?

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2025)

A estruturação desses roteiros evidenciou a intenção de captar as percepções a partir de múltiplos olhares: o olhar do estudante, que vivencia diretamente as barreiras e possibilidades; o olhar do professor, que organiza e conduz o processo pedagógico; e o olhar das tutoras do AEE, que atuam como mediadoras e apoiadoras no cotidiano escolar.

Somam-se a esses olhares as anotações produzidas durante a observação em sala de aula, que permitiram acompanhar gestos, sons e interações que, muitas vezes, escapam à palavra falada. Assim, antes de avançar para a análise dos dados, a próxima seção apresenta esse percurso de observação, compreendido como parte fundamental da escuta sensível que sustenta esta pesquisa.

3.3 O olhar em campo: a observação das aulas de Arte

A observação direta constituiu momento fundamental da pesquisa, desenvolvida na condição de observação não participante, o que permitiu acompanhar o cotidiano das aulas de Arte a partir do olhar da pesquisadora, sem intervenção direta nas atividades pedagógicas. Esse procedimento teve como objetivo compreender o processo de ensino-aprendizagem em seu contexto real, atentando para a participação dos estudantes com deficiência visual, as estratégias pedagógicas mobilizadas e a atuação das tutoras do Atendimento Educacional Especializado.

As observações ocorreram no período de 18 de agosto a 08 de setembro de 2025, em turmas do 1º ano do Ensino Médio, das duas escolas públicas participantes da pesquisa. Ao todo, foram acompanhadas seis aulas de cinquenta minutos cada, distribuídas entre as duas instituições. A inserção em contextos escolares distintos possibilitou observar aproximações e especificidades nas práticas pedagógicas e nas condições de inclusão.

No Centro de Ensino Noite Estrelada, a turma observada era composta por aproximadamente 40 estudantes, entre os quais um estudante com deficiência visual. O espaço físico apresentava disposição tradicional das carteiras em fileiras voltadas para o quadro branco. Já no Centro de Ensino Os Girassóis, a turma contava com cerca de 35 estudantes, sendo dois com deficiência visual, em sala com organização semelhante. Em ambas as escolas, o professor de Arte conduziu as atividades com apoio das tutoras do AEE, que acompanhavam os estudantes com deficiência visual.

Em todas as aulas, as dinâmicas, interações e aspectos considerados relevantes foram registrados em diário de campo. Os registros seguiram roteiro previamente elaborado, que orientou o foco das anotações e assegurou coerência entre os diferentes momentos observados. Esse roteiro contemplou dimensões relacionadas ao contexto da aula, à participação dos estudantes com deficiência visual, às estratégias e adaptações utilizadas, à colaboração entre professor e tutoras, bem como às barreiras e potencialidades identificadas no processo.

O Quadro 2, a seguir, apresenta os principais eixos que nortearam a observação:

Quadro 2 – Roteiro de observação direta e anotações em diário de campo

Dimensão Observada	Aspectos Considerados
Contexto da Aula	Conteúdo trabalhado, metodologia utilizada, recursos empregados.
Participação dos Estudantes com Deficiência Visual	Formas de interação com colegas e professores, envolvimento nas atividades, dificuldades percebidas.
Estratégias e Adaptações	Uso (ou ausência) de materiais táteis, visuais ou sonoros; adaptações realizadas.
Colaboração entre Professor e Tutora	Presença, atuação e suporte das tutoras; articulação com o professor de Arte.
Barreiras e Desafios	Obstáculos físicos, pedagógicos ou atitudinais observados.
Aspectos Positivos e Melhorias	Estratégias inclusivas bem-sucedidas, momentos de engajamento e sugestões potenciais.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2025)

A observação buscou captar não apenas as ações explicitamente visíveis, mas também os aspectos mais sutis que atravessam o fazer pedagógico: hesitações, improvisos, deslocamentos, silêncios e formas de mediação que nem sempre se explicitam no discurso verbal.

Evidencia-se que essa aproximação com o campo ampliou a compreensão das condições concretas em que a inclusão se realiza nas aulas de Arte, oferecendo subsídios relevantes para a interpretação dos dados provenientes das entrevistas, cujas percepções e reflexões serão aprofundadas na seção seguinte.

4. VOZES QUE TOCAM: EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Esta seção corresponde à etapa de pré-análise, conforme proposta por Bardin (2016), na qual os materiais coletados são organizados e apresentados de forma sistemática, preparando os dados para as interpretações que serão desenvolvidas nas subseções seguintes. Trata-se, portanto, de um espaço destinado a dar visibilidade às narrativas de professores, tutoras do AEE e estudantes com deficiência visual, registrando suas percepções, desafios e experiências no processo de ensino-aprendizagem em Arte.

A apresentação dos relatos não tem ainda a finalidade de construir interpretações conclusivas, mas de aproximar o leitor da riqueza e diversidade das vozes participantes, permitindo que se reconheça, em cada narrativa, as marcas singulares de um cotidiano escolar atravessado por barreiras, tentativas, criações e descobertas.

Almeja-se que as vozes aqui reunidas não apareçam como complemento ilustrativo, mas como parte essencial da reflexão, pois revelam como a inclusão não se restringe a um conceito abstrato, mas se materializa em relações, em práticas pedagógicas e em modos de perceber o mundo. Assim, mais do que descrever métodos ou recursos, o que se pretende é compreender como as práticas se transformam em experiências estéticas e educativas capazes de tocar e de ampliar horizontes, pois é na vivência que a Arte-educação inclusiva pode projetar novos caminhos.

4.1 O fazer artístico na inclusão: percepções dos professores de Arte

Pensar o fazer artístico na perspectiva da inclusão é olhar para a sala de aula como espaço de invenção, onde cada professor recria sua prática em diálogo com as singularidades dos estudantes. As percepções docentes, nesse contexto, não são apenas relatos de experiência, mas registros de um saber pedagógico construído no cotidiano, atravessado por desafios, descobertas e escolhas estéticas.

A escuta das vozes docentes fez-se essencial neste estudo, por ter se constituído elemento central para compreender como a inclusão de estudantes com deficiência visual foi vivida no cotidiano escolar. Se os referenciais teóricos apontam

caminhos para práticas mais acessíveis e criativas, é no contato direto com a sala de aula que emergem os desafios, as tentativas de adaptação e, sobretudo, os sentidos atribuídos pelos professores ao seu fazer pedagógico. As narrativas a seguir revelam, portanto, não apenas carências estruturais e formativas, mas também iniciativas singulares que contribuem para pensar a Arte-educação como espaço de invenção.

Ao ser questionado sobre sua trajetória profissional e os desafios do ensino de Arte, o professor Paul, licenciado em Artes Visuais e docente há mais de dez anos, sendo um ano na escola pesquisada, enfatizou que a docência na área é marcada por dificuldades, sobretudo pela desvalorização da disciplina no currículo escolar. Segundo ele, “ser professor é um desafio, e no ensino da Arte isso fica ainda mais difícil, porque é uma das disciplinas que não é tão valorizada”. Sua fala evidencia percepção recorrente entre professores da área: a marginalização do ensino de Arte e a ausência de condições adequadas para um trabalho mais aprofundado e inclusivo.

Ao responder sobre sua formação específica para atuar com estudantes com deficiência visual, Paul afirmou que nunca teve “formação nessa área, nem da Seduc, nem do Estado. Vai da nossa experiência, tentar de alguma forma minimizar”. A ausência de formação inicial e continuada aparece, portanto, como elemento estruturante de suas dificuldades. Ele reconheceu que não possuía estratégias específicas voltadas para esses estudantes e que suas práticas acabavam se limitando, em grande parte, ao uso de recursos audiovisuais, destacando a escuta como principal possibilidade de participação.

Quando indagado sobre as estratégias adotadas em sala, Paul relatou que utiliza frequentemente vídeos, reconhecendo que, para os estudantes com deficiência visual, o som assume papel central: “sempre que posso, utilizo muito o vídeo. A imagem é importante, mas para eles o som ganha um segundo plano. E eu me surpreendo com eles, porque têm uma bagagem muito boa de conteúdo”. Ao mesmo tempo em que demonstra reconhecimento da capacidade dos estudantes, sua fala revela sentimento de insuficiência quanto à mediação pedagógica, apontando a necessidade de formações específicas e de materiais de apoio disponibilizados pela instituição.

Ao abordar a colaboração com o Atendimento Educacional Especializado, Paul revelou lacuna significativa: “Nunca tivemos um momento de conversar sobre eles, ver possibilidades de outras coisas. A tutora apoia, mas não há diálogo sobre as práticas”. A ausência de articulação sistemática entre professor e AEE indica

fragilidade no trabalho colaborativo, aspecto que se mostra central para a consolidação de práticas inclusivas mais efetivas.

Já o professor Vincent, licenciado em Música, cursando Licenciatura em Artes Visuais e com especialização em Educação Musical, possui quatro anos de experiência no magistério, sendo dois na escola investigada. Ao ser questionado sobre experiências anteriores com estudantes com deficiência visual, reconheceu que essa vivência exigiu planejamento mais específico e postura pedagógica mais flexível: “apresentar os conteúdos da disciplina requer um planejamento específico voltado ao aluno, e muitas vezes você precisaria de materiais que não tem acesso”.

Ao responder sobre estratégias de adaptação, Vincent relatou ter desenvolvido “algumas adaptações em forma de pequenas maquetes, com relevos. Algo bem amador, não foi da forma que eu pretendia, por questões de materiais mesmo”. Além disso, buscou associar conteúdos abstratos, como as cores, a experiências sensoriais cotidianas: o amarelo foi explicado pela sensação de calor do sol, e o vermelho pela intensidade do fogo. Tais estratégias, ainda que marcadas pela improvisação, evidenciam tentativa de deslocar a centralidade da visão para experiências perceptivas mais amplas.

Ele observou que tais recursos geraram resultados positivos, especialmente quando exploravam elementos táteis: “em alguns temas, como texturas, formas, linhas e pontos, tive um retorno positivo. O aluno conseguia compreender melhor”. Também relatou o uso de vídeos com audiodescrição e destacou que a interação e a participação do estudante são fundamentais para a eficácia das adaptações, uma vez que o diálogo possibilita construir significados a partir da realidade vivida.

Ao tratar das condições estruturais da escola, Vincent afirmou: “Não tem materiais específicos fornecidos pela escola. Quando preciso adaptar algo, tenho que solicitar recursos e fazer eu mesmo”. Embora reconheça apoio parcial do AEE, considera que esse suporte permanece limitado: “O acompanhamento existe, mas fica restrito às mesmas limitações que o professor tem. Se eu não consigo trazer o material, essa linguagem também não chega ao aluno”.

Ambos os docentes convergiram na percepção de que a formação específica constitui a principal lacuna no processo de ensino inclusivo em Arte. Paul afirmou que “a primeira coisa é a formação específica para a Arte”, enquanto Vincent reforçou a importância de “formações que ensinem como adaptar conteúdos e usar metodologias diferentes para alunos com necessidades específicas”.

Entretanto, enquanto Paul revelou maior insegurança diante da ausência de recursos e preparo, Vincent evidenciou tentativas de adaptação, ainda que marcadas por improvisação. Essa diferença demonstra que, mesmo em condições adversas, o engajamento docente e a criatividade podem abrir caminhos para experiências significativas.

Em síntese, as percepções de Paul e Vincent indicam que o fazer artístico na inclusão é atravessado por tensões entre o desejo de garantir acesso à Arte e os limites impostos pela falta de formação, de recursos e de tempo para planejamento. Ambos reconheceram que a presença de estudantes com deficiência visual exigiu repensar metodologias e conteúdos, deslocando o foco da visão para experiências multissensoriais que tornassem a Arte significativa e acessível. Nesse processo, o professor aparece como pesquisador de sua própria prática, experimentando, ajustando e recriando modos de ensinar.

4.2 O olhar especializado: práticas e desafios no AEE

O apoio pedagógico às pessoas com deficiência visual, no contexto desta pesquisa, é realizado por profissionais que atuam diretamente com os estudantes, seja acompanhando-os em sala de aula, sendo nomeadas de tutoras, seja durante o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Diferente da proposta prevista na política de AEE, que geralmente ocorre em contraturno, a dinâmica observada nas escolas pesquisadas combina o acompanhamento em sala com momentos específicos de atendimento, o que amplia o vínculo com os estudantes, mas também evidencia limitações. Em geral, não há tempo suficiente destinado à adaptação de recursos nem estrutura adequada para o desenvolvimento de práticas acessíveis no ensino de Arte.

As entrevistas realizadas com três tutoras revelaram tanto avanços quanto fragilidades dessa dinâmica. Ao serem questionadas sobre suas experiências e práticas pedagógicas no apoio a estudantes com deficiência visual, as profissionais destacaram a complexidade do trabalho e a centralidade das adaptações.

A tutora Anita, com oito anos de experiência no AEE, afirmou que sua atuação “tem sido bastante desafiadora, devido à falta de recursos para promover a acessibilidade dos conteúdos”. Ao responder sobre os principais obstáculos enfrentados nas aulas de Arte, ressaltou a ausência de materiais táteis acessíveis e

de atividades impressas em Braille, sobretudo quando os conteúdos envolviam cores e imagens sem as devidas adaptações. Mesmo diante dessas limitações, relatou que buscava oferecer aos estudantes acesso aos conteúdos por meio da descrição oral e de adaptações com materiais simples, incentivando-os “a explorarem objetos disponíveis na escola utilizando seus diferentes sentidos, como o tato, olfato, paladar e a audição”. Como estratégias, mencionou o uso de “diferentes texturas, massinha, fios de linhas e descrição oral das imagens e dos conteúdos”, além de recomendar a ampliação do uso de imagens em alto-relevo, papéis de gramaturas variadas e tecnologias assistivas de descrição de imagens. Ao tratar da formação docente, defendeu a oferta de cursos específicos na área de ensino de Artes para pessoas com deficiência visual e afirmou que “a escola deveria disponibilizar impressoras Braille e recursos permanentes” para tornar o trabalho mais efetivo.

A tutora Tarsila, com dez anos de experiência na área, ao ser indagada sobre sua rotina de trabalho, relatou que buscava proporcionar, ao estudante com deficiência visual, ambiente inclusivo e acessível, adaptando materiais e métodos de ensino para garantir sua participação. Descreveu que “inicia o trabalho com a preparação dos materiais adaptados e a organização do ambiente”, assegurando que o estudante tivesse “fácil acesso a todos os recursos necessários”. Durante as aulas, fazia uso de “materiais táteis, descrições orais detalhadas e outras estratégias que facilitassem a compreensão e a participação”. Ao abordar os principais desafios, apontou a falta de materiais em relevo, assim como telas e pranchas que auxiliariam no ensino de Arte. Para suprir parcialmente essa ausência, relatou utilizar “letras emborrachadas, EVA, recursos com velcro, livros adaptados, jogo da velha adaptado e recursos pedagógicos adaptados para leitura”, reconhecendo que esses materiais colaboravam significativamente com o processo de aprendizagem. Ainda assim, ressaltou que os recursos disponíveis “ainda são escassos quanto ao ensino de arte”, defendendo a ampliação e adequação de materiais em relevo como condição para tornar o ensino mais eficaz.

Já Lygia, tutora e especialista em AEE com atuação desde 2017, apresentou realidade híbrida entre o acompanhamento em sala e o atendimento direto no AEE. Ao ser questionada sobre as condições estruturais da escola, enfatizou que “o apoio tem sido difícil por conta da falta de adaptação, de materiais adaptáveis para serem utilizados no ensino da aula”. Segundo ela, “a estrutura ainda não está preparada para recebê-los, não tem um piso tátil”, o que evidencia que as barreiras extrapolavam o

campo pedagógico e alcançavam a acessibilidade física. Ao tratar da formação docente, destacou que “a gente sente falta de professores preparados para atender esse público... os desafios vêm acontecendo no dia a dia”. Apesar das limitações, reconheceu que os estudantes apresentavam percepção auditiva desenvolvida e conseguiam compreender boa parte dos conteúdos por meio da oralidade. Nas aulas de Arte, relatou que realizava audiodescrições espontâneas, explicando “o que está aparecendo num quadro, a imagem, o fundo...”, na tentativa de garantir acesso ao conteúdo visual. Mencionou ainda ter tentado confeccionar “uma prancha para eles aprenderem a desenhar”, mas afirmou que os recursos disponíveis eram ultrapassados e que a escola aguardava materiais atualizados. Mesmo diante desse cenário, reconheceu contar com “professores muito parceiros e muito cúmplices”, que buscavam ampliar explicações, especialmente em momentos avaliativos.

Em síntese, as falas de Anita, Tarsila e Lygia evidenciam que o papel das tutoras é fundamental no processo de inclusão de estudantes com deficiência visual, mas que sua atuação ainda está condicionada às carências estruturais e à falta de investimentos em formação e recursos. Nesse cenário, o olhar especializado dessas profissionais não apenas complementa, mas também tensiona a prática docente, evidenciando a urgência de condições efetivas para o ensino de Arte inclusivo.

4.3 Entre vivências e barreiras: a experiência escolar de estudantes com deficiência visual

Ouvir os estudantes com deficiência visual constituiu condição indispensável para compreender como as práticas pedagógicas, os recursos disponíveis e as estratégias de inclusão repercutiram em sua experiência escolar. A presença de suas vozes neste estudo não se configurou apenas como recurso metodológico, mas como posicionamento ético, que buscou reconhecê-los como protagonistas de seus percursos formativos.

Ao serem questionados sobre sua experiência geral na escola e sobre as disciplinas de que mais gostavam, os estudantes revelaram percepções distintas sobre o cotidiano escolar. O primeiro depoimento foi coletado com Edgar, 19 anos, matriculado na 1ª série do Ensino Médio. Sua trajetória evidenciou preferência por disciplinas que lhe ofereciam maior clareza estrutural, como Matemática, Língua

Portuguesa e Geografia. Ele explicou que gostava de Matemática “porque tem números”, e de Língua Portuguesa “porque tem artigo e dá pra se expressar melhor”.

Quando indagado especificamente sobre as aulas de Arte, seu envolvimento mostrou-se mais restrito: “Muito não, só gosto de pintar”, afirmou, revelando relação predominantemente prática com a disciplina e menos vinculada ao campo da apreciação estética. Ao refletir sobre as dificuldades enfrentadas, reconheceu: “Não entendo o conteúdo... sou bom na história da arte, mas tenho dificuldade de entender o que tem nas obras.”

A fala de Edgar evidencia tensão entre interesse e limitação, não por ausência de capacidade cognitiva, mas pela falta de recursos adequados à mediação dos conteúdos visuais. Ele reconheceu o esforço do professor em ajustar as explicações, “o professor deixa o conteúdo mais fácil e vai até a mesa explicar”, mas ressaltou que “os materiais poderiam ser melhorados se fossem em relevo”. Ao mencionar que nunca utilizou pranchas táteis ou materiais em áudio, acrescentou: “Só o professor explicar mais e os alunos fazerem silêncio já ajudaria.” Sua observação revela que, embora a mediação docente seja fundamental, o ambiente escolar ainda carece de instrumentos sensoriais que ampliem a compreensão das produções artísticas.

Claude e Rembrandt, irmãos gêmeos de 17 anos, também matriculados na 1ª série do Ensino Médio, compartilharam experiências semelhantes quanto ao contexto escolar, mas apresentaram nuances em suas percepções. Ao responderem sobre sua experiência geral na escola, Claude demonstrou entusiasmo: “Eu estou achando a experiência da escola muito boa... estou tendo mais acesso ao aprendizado, mais acesso ao trabalho... estou aprendendo a fazer novas coisas, coisas que jamais imaginei que eu tivesse na vida.” Rembrandt, por sua vez, adotou postura mais crítica: “Eu estou achando bom, mas acho que eu só estou cumprindo. A rotina é muito puxada, às vezes é muito cansativo.” As falas, convergentes e complementares, indicam tanto reconhecimento dos avanços proporcionados pelo ensino integral quanto o desgaste físico e emocional associado a esse modelo.

Quando questionados sobre as aulas de Arte, ambos manifestaram envolvimento e identificação com a disciplina. Claude afirmou: “Eu sou muito bom em Artes”, relatando com orgulho um episódio avaliativo: “Teve um dia que eu fui fazer a prova... eu arrisquei... e acertei.” Rembrandt associou a Arte à amplitude das expressões humanas: “Gosto muito de Artes... tudo que você faz é uma Arte, até cantar é uma Arte.” Ambos destacaram afinidade com a música, “Eu canto e toco”,

disse Claude; “Eu também, mas sou mais da percussão... gostaria mesmo era de tocar bateria”, complementou Rembrandt. As falas indicam que, quando a Arte se vincula à dimensão sonora e corporal, torna-se mais acessível e prazerosa, permitindo que se reconheçam como criadores.

Ao serem indagados sobre as dificuldades enfrentadas nas aulas de Arte, os irmãos convergiram novamente. Claude observou: “Está precisando, quando eu for desenhar, de recursos adaptados... às vezes um desenho improvisado com ajuda de cuidadores, mas ainda faltam muitas coisas.” Rembrandt reforçou: “Ainda faltam recursos pra desenhar... eu não tenho muita dificuldade, a não ser que tenha uma coisa surpreendente.” A carência de materiais acessíveis, especialmente os táteis, emergiu como principal obstáculo à participação mais efetiva.

Claude também comentou sobre as adaptações realizadas pelo professor: “Eu acho que ele colocou as questões mais fáceis pra não complicar a cabeça... não vi recursos adaptados.” Rembrandt acrescentou estratégia pessoal de aprendizagem: “A minha memória é tão boa que eu lembro de tudo... tudo mesmo.” Essa fala evidencia o desenvolvimento de estratégias cognitivas individuais que, muitas vezes, funcionam como mecanismo de compensação diante da ausência de acessibilidade material.

A ausência de contato com tecnologias assistivas foi unânime entre os três participantes. Nenhum relatou ter utilizado pranchas táteis, materiais em áudio ou recursos digitais adaptados. Claude chegou a perguntar: “Mas o que seria a prancha?”, revelando a distância entre o discurso institucional da inclusão e a realidade vivenciada na escola. Ao serem convidados a sugerir melhorias, Rembrandt propôs “autodescrição” e “material tátil”, enquanto Claude mencionou que “seria o recurso que pode trazer mais visibilidade nas aulas”. Edgar, por sua vez, reforçou a importância de explicações mais detalhadas por parte do professor.

As convergências nas falas são evidentes: todos valorizam o aprendizado, reconhecem o empenho docente e demonstram interesse pelas aulas de Arte, mas identificam lacunas significativas nos recursos e na estrutura de acessibilidade. As dificuldades relatadas não se concentram na compreensão conceitual, mas na forma como os conteúdos são mediados, ainda predominantemente visuais e pouco exploratórios em termos sensoriais.

Também emergem diferenças relevantes. Edgar apresenta perfil mais introspectivo e pragmático, valorizando a clareza das explicações e a organização do

ambiente. Claude e Rembrandt mostram-se mais expressivos, associando a Arte à música, ao movimento e à criatividade. Essas distinções indicam que o fazer artístico e a fruição estética assumem múltiplas formas de vivência, mesmo entre estudantes com a mesma deficiência, reforçando a necessidade de mediações pedagógicas sensíveis às singularidades.

De modo geral, os relatos apontam para uma inclusão em processo: há presença de cuidado docente e escuta atenta, mas persistem ausências materiais e tecnológicas que limitam a experiência estética. O ensino-aprendizagem de Arte, ao permanecer majoritariamente centrado na visualidade, restringe a expressão e a fruição desses estudantes. Assim, a inclusão, conforme se depreende das narrativas, não se limita à adaptação verbal ou ao apoio pontual, mas requer investimento efetivo na criação de condições que permitam sentir, explorar e criar a partir de suas próprias percepções sensoriais e imaginação.

4.4 O que se revela no cotidiano: percepções da observação em sala de aula

Após a escuta de professores, tutoras e estudantes, o olhar da pesquisa voltou-se para o espaço da sala de aula, lugar onde os discursos se materializam (ou se silenciam) nas práticas cotidianas. As observações, registradas em diário de campo, ocorreram em seis aulas de Arte, com duração de cinquenta minutos cada, em turmas do 1º ano do Ensino Médio. O objetivo foi compreender como a inclusão se manifestava no cotidiano, a partir das interações, gestos e recursos mobilizados no processo de ensino-aprendizagem.

As aulas observadas ocorreram em ambientes semelhantes: salas amplas, bem iluminadas, organizadas de forma convencional, com carteiras enfileiradas e o quadro como ponto central da atenção. Em todas as aulas acompanhadas, o professor manteve postura predominantemente expositiva, conduzindo o conteúdo por meio da oralidade associada a exemplos visuais apresentados no quadro ou em materiais impressos.

Durante as observações, verificou-se que as atividades seguiram dinâmica tradicional, voltada majoritariamente aos estudantes videntes. Não foi observado o uso de materiais táteis, recursos sonoros estruturados ou outras estratégias previamente planejadas que favorecessem a participação efetiva dos estudantes com deficiência visual. As tutoras acompanharam os estudantes durante as aulas; contudo,

sua atuação limitou-se, em grande parte, à observação e à oferta pontual de apoio verbal, sem a mediação por recursos acessíveis específicos.

Em uma das aulas, o professor propôs atividade prática sobre os elementos básicos da linguagem visual, ou seja, ponto, linha, forma, cor e textura. Embora o tema apresentasse potencial para abordagem multissensorial, o estudante com deficiência visual não realizou a atividade proposta. Durante boa parte do tempo, permaneceu em posição de espera, demonstrando desinteresse e sem oportunidade concreta de participação.

Os registros também indicaram que a interação entre professor e estudantes com deficiência visual ocorreu de forma pontual e pouco planejada. As instruções foram dadas, majoritariamente, de modo coletivo, sem detalhamento que favorecesse a compreensão de quem não acompanhava o conteúdo visualmente. Ainda assim, observaram-se momentos de tentativa espontânea de inclusão, quando os docentes chamavam os estudantes pelo nome ou solicitavam sua opinião sobre o tema trabalhado. Tais ações evidenciam intenção de cuidado, embora sem o suporte metodológico necessário para garantir participação mais efetiva.

As evidências registradas no diário de campo permitiram compreender o cotidiano inclusivo como campo em construção, atravessado por boas intenções, mas também por lacunas formativas e estruturais. A ausência de recursos acessíveis e de planejamento específico para o ensino de Arte a estudantes com deficiência visual indicou que a inclusão ainda se realiza de forma incipiente, dependente da sensibilidade individual do professor e das condições circunstanciais de cada aula.

A partir dessas vozes e experiências, a seção seguinte dedica-se à análise interpretativa dos dados, buscando articular o que se diz nas entrevistas, o que se evidencia nas práticas e o que ainda precisa ser transformado para que a Arte se consolide como espaço de encontro e pertencimento para todos os estudantes.

5. ENTRE OLHARES E REFLEXÕES: ANÁLISE DOS DADOS

A seção anterior correspondeu à fase de pré-análise, conforme Bardin (2016), na qual as vozes de professores, tutoras e estudantes com deficiência visual, bem como as observações em sala de aula, foram organizadas e apresentadas sem a finalidade de interpretá-las. O movimento realizado não buscou produzir inferências analíticas, mas estruturar o corpus da pesquisa, permitindo que emergissem sentidos, tensões e nuances que constituem o cotidiano do ensino de Arte nas escolas investigadas. A intenção foi dar visibilidade às experiências vividas no espaço escolar e evidenciar como a inclusão em Arte se materializa em práticas, gestos, silêncios e improvisações.

Nesta seção, o foco desloca-se da descrição para a interpretação. Trata-se de compreender como os discursos e as práticas observadas revelam sentidos mais profundos sobre o ensino de Arte para estudantes com deficiência visual, articulando-os ao referencial teórico construído na Seção 2. Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo busca inferir conhecimentos a partir das mensagens e de seus contextos de produção, permitindo compreender não apenas o que é dito, mas as condições que sustentam essas falas e práticas.

Nesta etapa, entrevistas e observações são tratadas como um corpus integrado, constituído por múltiplas linguagens: falas, gestos, silêncios, tentativas e improvisações, em consonância com a perspectiva de Bardin (2016), ao destacar que a categorização deve orientar-se pela identificação de regularidades, recorrências e rupturas significativas. Assim, a análise não se limita à classificação temática, mas busca estabelecer relações entre os dados empíricos e os referenciais teóricos que sustentam esta investigação.

A partir de leituras sucessivas e comparativas do material transcrito das entrevistas e dos registros do diário de campo, emergiram quatro categorias analíticas, construídas em diálogo com o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa. As categorias são: (1) a centralidade do olhar e a permanência do paradigma visuocêntrico no ensino-aprendizagem de Arte; (2) as tensões entre o direito à inclusão e a prática possível, evidenciando lacunas estruturais e formativas; (3) o papel da mediação pedagógica e da tutoria na sustentação da inclusão e seus impactos na autonomia dos estudantes; e (4) as frestas de criação que emergem quando a adaptação se aproxima de práticas multissensoriais e inventivas.

Essas categorias não se apresentam de forma isolada, mas articuladas, revelando um campo inclusivo em construção, atravessado por contradições, desafios e possibilidades. A análise que se segue busca compreender como tais dimensões se manifestam no cotidiano do ensino-aprendizagem de Arte, articulando os dados empíricos às discussões teóricas sobre educação inclusiva, deficiência visual e Arte-educação como experiência estética multissensorial.

5.1 Quando o olhar conduz: a centralidade da visão no ensino de Arte

O ensino de Arte, historicamente, constituiu-se a partir de forte associação entre experiência estética e visualidade. Nas práticas escolares, essa associação manifesta-se de forma quase naturalizada, como se ver fosse condição indispensável para compreender, fruir e produzir Arte. No contexto da educação inclusiva, entretanto, essa centralidade da visão tensiona o próprio sentido de acesso ao conhecimento artístico, especialmente quando se trata da participação de estudantes com deficiência visual. É a partir dessa tensão que se organiza a análise desta primeira categoria: a permanência do paradigma visuocêntrico no ensino-aprendizagem de Arte.

A leitura das entrevistas e dos registros de observação revelou que o olhar ocupa lugar privilegiado na condução das aulas, orientando tanto a seleção de conteúdos quanto as estratégias de mediação adotadas pelos docentes. A visualidade aparece não apenas como recurso, mas como eixo estruturante das práticas pedagógicas, definindo o que é ensinado e como se ensina. Essa recorrência constitui, conforme Bardin (2016), um indicador significativo para a construção da categoria analítica.

Nas aulas observadas, o conteúdo foi conduzido predominantemente por meio de imagens no quadro, projeções e explicações ancoradas em referências imagéticas. As atividades propostas partiram majoritariamente da observação de formas, cores e composições visuais, sem que fossem oferecidos materiais táteis, objetos tridimensionais ou estratégias multissensoriais planejadas que possibilitassem a participação efetiva dos estudantes com deficiência visual. Essa organização pedagógica confirma a permanência de um modelo de ensino que toma a visão como principal via de acesso ao conhecimento artístico.

As falas dos estudantes com deficiência visual reforçam esse cenário. Claude demonstrou desconhecimento sobre o que seria uma prancha tátil, enquanto Edgar afirmou que “os materiais poderiam ser melhorados se fossem em relevo”. Esses dados evidenciam que recursos discutidos na literatura especializada e previstos em normativas de acessibilidade não integram o cotidiano escolar investigado. A exclusão observada não se relaciona à ausência de interesse ou de capacidade cognitiva, mas à forma como o ensino é estruturado e mediado.

Esse cenário dialoga com a crítica ao paradigma visuocêntrico apresentada por Bernardinello et al. (2021), ao apontarem que a modernidade consolidou hierarquização dos sentidos, atribuindo ao olhar o estatuto de sentido nobre da experiência estética. No ensino de Arte, essa lógica se traduz na centralidade da imagem visual como núcleo da fruição, relegando tato, audição e corporeidade a papéis secundários. Quando transposta para o campo da inclusão, essa hierarquização contribui para a marginalização daqueles cuja percepção do mundo não se organiza prioritariamente pela visão.

À luz da perspectiva histórico-cultural, essa centralidade compromete o processo de mediação pedagógica, pois, como ensina Vygotski (2022), a deficiência não deve ser compreendida como limitação absoluta, mas como condição que exige reorganização das funções psicológicas superiores por meio de instrumentos culturais e mediações sociais adequadas. A escola assume, nesse processo, papel decisivo: quando não oferece instrumentos acessíveis, como materiais táteis, experiências multissensoriais ou descrições estruturadas, não propicia condições para que o estudante com deficiência visual construa conceitos artísticos por caminhos alternativos. Assim, não é a deficiência em si que limita o desenvolvimento, mas a ausência de mediações culturalmente organizadas.

Essa limitação torna-se ainda mais evidente no modo como a leitura de imagens é realizada. Nas aulas observadas, a leitura ocorre majoritariamente por meio da explicação oral do professor, sem a proposição de experiências sensoriais que permitam ao estudante explorar texturas, volumes, espacialidade ou relações corporais com a obra. Tal dinâmica esvazia sua dimensão sensível e afetiva. Como Vygotski (2001) afirma ao compreender a Arte como técnica social do sentimento, a experiência estética mobiliza emoção, imaginação e reorganização interna do sujeito, dimensões que não se realizam plenamente quando a fruição se restringe à informação visual.

Nesse contexto, a aplicação da Abordagem Triangular de Barbosa (2019) aparece de forma restritiva. O eixo da leitura da imagem permanece associado ao ver com os olhos, enquanto o fazer artístico não incorpora, de modo sistemático, procedimentos que ampliem a experimentação tátil ou multissensorial. Tal uso limitado reduz o potencial inclusivo da própria abordagem, cuja força reside justamente na articulação entre modos de aprender e modos de produzir sentido.

Ao confrontar os dados com o referencial discutido na Seção 2, percebe-se que a permanência do paradigma visuocêntrico contraria a compreensão da experiência estética como fenômeno integrado. Franceschini (2020) argumenta que a percepção humana é originariamente sinestésica, articulando sentidos e corporeidade na produção de significado. Wozniack (2022) reforça que a fruição pode ser provocada por associações táteis, sonoras e espaciais, ampliando o campo de experiência artística. Quando o ensino de Arte se mantém restrito à visualidade, desconsidera essa natureza integrada da percepção.

Romper com essa lógica implica deslocar a visão de seu lugar hegemônico e reconhecer que a experiência estética é corporal, relacional e multissensorial. Conforme discutido anteriormente, perceber a Arte envolve não apenas enxergar, mas sentir, ouvir, tocar e imaginar, dimensões que se entrelaçam na construção de sentidos. Nessa perspectiva, a fruição não se configura como ato passivo de observação, mas como experiência ativa de interação. Lygia Clark (1960), ao refletir sobre a relação entre espectador e obra, afirma que “Na relação que se estabelece entre você e o ‘bicho’ não há passividade, nem sua nem dele.” A Arte, portanto, realiza-se no encontro, na ação e na resposta. Quando o ensino de Arte se limita à visualidade e à transmissão informativa, reduz essa potência relacional, restringindo a experiência estética a um exercício de observação. Superar o paradigma visuocêntrico implica reconhecer a obra como espaço de interação sensível, no qual múltiplos sentidos participam da construção do significado.

5.2 Entre o direito e o possível: limites estruturais e formativos da inclusão

A efetivação da educação inclusiva no ensino-aprendizagem de Arte não se constrói apenas a partir de princípios teóricos ou dispositivos legais, mas se materializa no encontro cotidiano entre indivíduos, práticas e condições institucionais. Nesse sentido, a análise dos dados revela uma tensão entre o direito formalmente

assegurado à inclusão e as possibilidades concretas de sua realização no espaço escolar. É nesse intervalo, entre o que a legislação garante e o que a escola consegue oferecer, que se organiza esta categoria analítica: as tensões entre o direito à inclusão e a prática possível, evidenciando lacunas estruturais e formativas.

A recorrência, nas entrevistas e nos registros de observação, de menções à falta de recursos, à ausência de formação específica e à insuficiência de planejamento colaborativo constitui, conforme Bardin (2016), indicador significativo de regularidade temática. Essas ocorrências não se apresentaram de forma isolada, mas atravessaram as falas de professores, tutoras e estudantes, configurando um núcleo de sentido que sustenta esta categoria.

Do ponto de vista normativo, como discutido na Seção 2, a educação inclusiva no Brasil está amparada por um conjunto de marcos legais. A Constituição Federal de 1988, a LDBEN nº 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) asseguram o direito à educação em classes comuns, ao atendimento educacional especializado e ao acesso a recursos de acessibilidade. No entanto, os dados empíricos indicam que esse conjunto de leis ainda não se traduz em condições concretas no ensino-aprendizagem de Arte.

A distância entre o texto legal e a realidade escolar evidencia que o direito à inclusão, embora assegurado juridicamente, não se traduz, de forma imediata, em práticas pedagógicas acessíveis. A existência de leis não garante, por si só, formação docente adequada, recursos estruturais ou reorganização do trabalho pedagógico. Essa dissociação revela que a inclusão depende de políticas de implementação, investimento e acompanhamento contínuo; caso contrário, corre o risco de permanecer como ideal normativo desvinculado do cotidiano escolar.

Os professores entrevistados apontaram, de forma recorrente, a ausência de formação específica para o trabalho com estudantes com deficiência visual. Paul afirmou nunca ter recebido formação institucional sobre o tema, enquanto Vincent relatou que suas tentativas de adaptação ocorreram de maneira improvisada, sem apoio sistemático da escola. Essas falas evidenciam que a responsabilidade pela inclusão tem recaído, majoritariamente, sobre o esforço individual do docente. Tal cenário confirma a crítica de Mantoan (2015), ao defender que a inclusão não pode

depende da boa vontade de profissionais isolados, mas exige transformação estrutural do sistema educacional.

A fragilidade da formação docente repercute diretamente na prática pedagógica. As observações em sala de aula revelaram que, mesmo quando os professores demonstraram sensibilidade em relação aos estudantes com deficiência visual, faltavam-lhes instrumentos teóricos e metodológicos para planejar aulas acessíveis. A ausência de estratégias multissensoriais, de materiais adaptados e de tempo para planejamento coletivo limitou as possibilidades de construção de experiências estéticas inclusivas. Nesse contexto, a inclusão tende a restringir-se à adaptação verbal do conteúdo, sem alcançar a dimensão da fruição artística.

As tutoras do AEE também evidenciaram lacunas estruturais significativas. Anita, Tarsila e Lygia mencionaram a falta de materiais em relevo, de impressoras Braille, de pranchas táteis e de tecnologias assistivas atualizadas. Embora demonstrem conhecimento técnico e criatividade para improvisar adaptações com materiais simples, suas falas revelam cotidiano marcado pela precariedade. Essa realidade dialoga com Lima (2018) e Pawlina et al. (2023), ao destacarem que a ausência de recursos adequados compromete a autonomia dos estudantes com deficiência visual e limita o alcance das práticas inclusivas.

A organização do espaço e do tempo escolar também se apresenta como fator limitador. As aulas ocorreram em salas estruturadas de forma tradicional, com carteiras enfileiradas e o quadro como centro da atenção. O tempo reduzido e a dinâmica expositiva dificultam a implementação de propostas que demandem exploração sensorial, manipulação de materiais e experiências corporais. Tal estrutura reforça modelo de ensino centrado na transmissão de conteúdos, pouco aberto à experimentação, o que contrasta com a concepção de Arte-educação defendida por Barbosa (2019; 2022), cuja abordagem pressupõe articulação entre leitura, contextualização e fazer artístico como processos integrados e dinâmicos.

A tensão entre o direito à inclusão e a prática possível também se manifesta na relação entre professores e tutoras. Embora as tutoras acompanhem os estudantes em sala, os dados indicaram ausência de momentos sistemáticos de planejamento conjunto. Essa falta de articulação fragiliza a construção de estratégias pedagógicas integradas e reforça a compreensão da inclusão como responsabilidade paralela, e não constitutiva do trabalho docente. Como defende Mantoan (2015), a inclusão

demanda reorganização curricular e institucional ampla; quando o planejamento não é compartilhado, a prática inclusiva tende a se fragmentar.

Sob a perspectiva freireana, essa realidade evidencia limites à construção da práxis pedagógica. Freire (2017) afirma que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, o que pressupõe condições objetivas de trabalho, diálogo entre os profissionais e tempo para planejar, agir e refletir. Quando tais condições não estão presentes, o ensino tende a tornar-se repetitivo e pouco transformador. No ensino de Arte, essa limitação compromete não apenas a aprendizagem conceitual, mas também a vivência estética e a expressão criadora dos estudantes.

Do ponto de vista da deficiência visual, a ausência de mediações adequadas produz consequências mais profundas. Quando as aulas se estruturam exclusivamente em torno da visualidade e não incorporam instrumentos acessíveis que reorganizem a experiência de aprendizagem, o estudante com deficiência visual permanece à margem do processo de construção conceitual. Nessa direção, a ausência de recursos e de planejamento intencional não apenas dificulta a participação imediata, mas restringe a ampliação de funções intelectuais que poderiam ser mobilizadas por meio de mediações culturalmente organizadas. Assim, os dados indicam que o desafio não está na condição sensorial do estudante, mas nas condições pedagógicas que sustentam, ou limitam, sua inserção no processo formativo.

A análise também revela que os desafios da inclusão em Arte não podem ser compreendidos de forma isolada, mas inseridos em contexto mais amplo de desvalorização da disciplina no currículo escolar. Frequentemente considerada área secundária, a Arte recebe menos investimentos em formação, materiais e infraestrutura, o que intensifica os obstáculos à inclusão. Essa percepção aparece nas falas docentes, que apontam a marginalização da disciplina como obstáculo adicional à implementação de práticas acessíveis.

Essa categoria evidencia, portanto, que a inclusão no ensino de Arte ainda se realiza de forma frágil e desigual, sustentada por esforços individuais e pouco amparada por políticas institucionais efetivas. A distância entre o direito assegurado e a prática possível revela que a inclusão não se concretiza apenas por meio de legislações, mas exige investimentos contínuos em formação, recursos e reorganização do trabalho pedagógico.

Contudo, reconhecer esses limites não significa encerrar a análise em diagnóstico de ausência. Ao contrário, torna visível a necessidade de transformação estrutural e formativa que sustente práticas inclusivas no cotidiano escolar. A inclusão, conforme discutido no referencial teórico, pressupõe valorização da diversidade como princípio pedagógico. No ensino-aprendizagem de Arte, isso implica criar condições para que todos os estudantes possam fruir, criar e expressar-se, independentemente de suas condições sensoriais.

Assim, a tensão entre o direito e o possível não se apresenta como impasse definitivo, mas como indicador da urgência de políticas institucionais e formativas capazes de sustentar uma prática pedagógica inclusiva.

5.3 Mediações em cena: tutoria, docência e os caminhos da autonomia

Refletir sobre a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino de Arte implica examinar os processos de mediação que sustentam a aprendizagem no cotidiano escolar. A mediação, para Guimarães e Andrade (2023), não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de condições para que o estudante estabeleça relações significativas com o conhecimento, com os objetos culturais e com os demais indivíduos da escola. É nesse campo relacional que se inscrevem as práticas docentes, a atuação das tutoras do AEE e as possibilidades, ou limites, de construção da autonomia.

A análise comparativa das entrevistas e dos registros de observação revelou recorrência significativa de falas e situações que apontam para a centralidade da tutoria na sustentação da inclusão. Professores, tutoras e estudantes mencionam, de diferentes formas, a dependência da explicação individualizada, a ausência de planejamento conjunto e a improvisação como estratégia frequente. Conforme Bardin (2016), essa repetição de sentidos no corpus configura núcleo temático relevante, que orienta a construção desta categoria: o papel da mediação pedagógica e da tutoria e seus impactos na autonomia dos estudantes.

Nas aulas observadas, a mediação direta do professor com os estudantes com deficiência visual ocorreu de maneira pontual, geralmente por meio de explicações adicionais ou perguntas direcionadas. Em contrapartida, a tutora permaneceu ao lado do estudante durante toda a aula, descrevendo imagens, explicando atividades e auxiliando na realização das tarefas. Essa dinâmica indica

que a mediação do conhecimento artístico não se distribui de forma coletiva, mas se concentra em uma figura específica, deslocando o eixo da inclusão para uma relação paralela à aula.

Tal configuração aproxima-se do que, nesta análise, denomina-se mediação paralela, nessa organização, embora o acesso imediato à informação seja garantido pela presença constante da tutoria, observa-se um deslocamento da experiência pedagógica para um circuito relacional específico, distinto daquele compartilhado com os demais colegas. Como consequência, fragiliza-se a construção de vivências coletivas e reduzem-se as oportunidades de interação direta com o professor, com os pares e com os instrumentos culturais mobilizados no ensino de Arte.

As falas das tutoras evidenciam o esforço constante para assegurar o acesso mínimo ao conteúdo. Anita relata recorrer frequentemente à descrição oral e à adaptação com materiais simples; Tarsila destaca a preparação prévia de recursos e a organização do ambiente; Lygia menciona a ausência de estrutura física e de materiais acessíveis como entraves permanentes. Apesar do compromisso e da sensibilidade demonstrados, seus relatos indicam que a inclusão se sustenta mais na improvisação do que em estratégias planejadas e institucionalizadas.

Essa centralidade da tutoria tensiona o papel do Atendimento Educacional Especializado conforme previsto nas políticas públicas. O AEE foi concebido como serviço complementar e suplementar ao ensino regular, destinado a apoiar a acessibilidade sem substituir a ação pedagógica do professor (Brasi, 2025). Entretanto, os dados indicam que, na prática, a tutora assume função central na mediação do conteúdo, extrapolando esse escopo e concentrando a responsabilidade pela inclusão.

À luz da perspectiva histórico-cultural, idealizada por Vygotski (2022) essa configuração apresenta implicações relevantes, pois a aprendizagem ocorre nas interações sociais mediadas por diferentes interlocutores e instrumentos culturais. Quando a mediação se restringe quase exclusivamente à tutora, reduzem-se as oportunidades de interação diversificada, empobrecendo a experiência educativa e limitando a circulação de sentidos entre estudante, professor e colegas.

Do ponto de vista da autonomia, é necessário problematizar que autonomia não significa ausência de mediação, mas internalização progressiva dos instrumentos culturais que permitem ao estudante agir com maior independência. A mediação pedagógica deve organizar-se como processo intencional de transferência gradual de

responsabilidades, ampliando a capacidade de ação do estudante. Contudo, quando o acesso ao conteúdo depende da intervenção contínua de uma única figura, o apoio pode transformar-se em dependência estrutural, ainda que não intencionalmente.

Sob a perspectiva de Vygotski (2022), a mediação deveria criar condições para que o estudante avance para além do que realiza sozinho, ampliando suas possibilidades de participação. No contexto analisado, entretanto, a ausência de recursos táteis, de tecnologias assistivas e de planejamento multissensorial reduz as oportunidades de exploração direta do conteúdo artístico. A mediação torna-se predominantemente verbal e compensatória, dificultando a construção de experiências que favoreçam a internalização autônoma dos conceitos.

A abordagem freireana também contribui para compreender essa dinâmica, pois como sinaliza Freire (2017), o conhecimento se constrói na relação dialógica entre sujeitos mediados pelo mundo. No ensino-aprendizagem de Arte, esse “mundo” envolve imagens, materiais, sons, texturas e experiências corporais, sobretudo quando o acesso a esse universo ocorre majoritariamente por intermédio de uma mediação individualizada, e não por meio de experiências compartilhadas, o diálogo se enfraquece e a aprendizagem perde parte de seu potencial emancipatório.

As falas dos estudantes indicam, ainda que indiretamente, os efeitos dessa organização. Edgar valoriza a aproximação do professor, mas aponta a necessidade de materiais em relevo; Claude e Rembrandt destacam a memória e a música como estratégias pessoais para lidar com a ausência de recursos. Esses relatos demonstram que os estudantes constroem mecanismos compensatórios para participar das aulas, evidenciando tanto sua capacidade quanto as lacunas do contexto escolar.

A ausência de planejamento pedagógico compartilhado entre professores e tutoras reforça essa fragmentação. Não foram identificados momentos sistemáticos de diálogo para construção conjunta de estratégias inclusivas. Tal configuração aproxima a inclusão de uma responsabilidade adicional e paralela, e não constitutiva do trabalho docente, contrariando os princípios defendidos por Mantoan (2015), que compreende a inclusão como reorganização estrutural da escola.

No ensino-aprendizagem de Arte, essa fragmentação assume contornos ainda mais delicados, pois a disciplina demanda mediações sensíveis, criativas e coletivas. Conforme Barbosa (2019), a Arte-educação pressupõe articulação entre fruição, contextualização e criação, processos que se enriquecem quando vividos de

forma compartilhada. A ausência de uma mediação integrada limita a possibilidade de a Arte constituir-se como experiência comum, especialmente para estudantes com deficiência visual.

A análise também evidencia que a centralidade da tutoria não decorre de desinteresse docente, mas de condições estruturais e formativas insuficientes. Os professores demonstram abertura e cuidado, mas carecem de formação específica e de recursos para assumir plenamente a mediação inclusiva. Essa constatação reforça a compreensão de que a autonomia dos estudantes está diretamente relacionada à autonomia pedagógica dos professores, que depende, por sua vez, de políticas institucionais de apoio.

Importante destacar que a centralidade da tutoria não decorre de desinteresse docente, mas de condições estruturais e formativas insuficientes. Os professores demonstram abertura e cuidado, mas carecem de formação específica e de recursos para assumir plenamente a mediação inclusiva. Essa constatação indica que a autonomia dos estudantes está intrinsecamente ligada à autonomia pedagógica dos professores, que depende de políticas institucionais de apoio.

Assim, esta categoria revela que a inclusão no ensino de Arte se sustenta em equilíbrio frágil entre esforços individuais e lacunas estruturais. A tutoria emerge como elemento fundamental para garantir acesso imediato ao conteúdo, mas sua centralidade evidencia a necessidade de redistribuição das responsabilidades pedagógicas. Para que a autonomia dos estudantes com deficiência visual se fortaleça, é imprescindível que a mediação seja compartilhada, planejada e sustentada por recursos acessíveis.

Por fim, os dados indicam que a construção de caminhos para a autonomia não depende apenas da presença da tutoria, mas da reorganização do ensino de Arte como prática coletiva, multissensorial e integrada. Quando professores, tutoras e estudantes compartilham experiências, materiais e sentidos, a mediação deixa de ser compensatória e se aproxima de um horizonte emancipatório. É nesse deslocamento, da dependência estrutural para a participação ativa, que a inclusão pode avançar de forma mais consistente.

5.4 Frestas de criação: experiências multissensoriais e potências inclusivas

Embora as categorias anteriores tenham evidenciado limites estruturais, formativos e metodológicos no ensino-aprendizagem de Arte para estudantes com deficiência visual, a análise dos dados também permitiu identificar movimentos que escapam à lógica da ausência. Em meio às lacunas observadas, surgem frestas, pequenas aberturas no cotidiano escolar, pelas quais se insinuam possibilidades de criação, participação e reinvenção da experiência artística. É a partir dessas evidências que se constrói a presente categoria analítica: as frestas de criação que emergem quando a adaptação se aproxima de práticas multissensoriais e inventivas, a qual reúne indícios de deslocamentos pedagógicos que tensionam o paradigma visuocêntrico e apontam para possibilidades inclusivas ainda em formação.

A construção desta categoria analítica decorreu das leituras sucessivas do material empírico, nas quais se observaram recorrências menos explícitas, mas significativas, relacionadas à experimentação sensorial, à criatividade improvisada e ao envolvimento afetivo dos estudantes. Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo não se limita à identificação de temas dominantes, mas também considera elementos latentes, indícios e sentidos emergentes que revelam processos em formação. Nesse sentido, as “frestas de criação” foram compreendidas como manifestações minoritárias, porém relevantes, que tensionam o paradigma visuocêntrico predominante nas práticas observadas.

As falas dos estudantes com deficiência visual constituem um dos principais indicadores dessas potências. Claude e Rembrandt, ao associarem a Arte à música, ao canto e à percussão, deslocam o eixo da experiência artística da imagem para a escuta e o corpo. Ao afirmarem que “tudo que você faz é Arte”, ampliam o conceito da disciplina para além da visualidade, reconhecendo-a como prática sensível, expressiva e cotidiana. Tal compreensão dialoga com Vygotski (2001), ao conceber a Arte como técnica social do sentimento, capaz de mobilizar afetos e reorganizar a experiência humana.

Essa ampliação conceitual encontra respaldo também na própria história da Arte moderna. Kandinsky (2015), ao investigar as correspondências entre cor e som, defendia que as cores possuem vibrações internas capazes de provocar efeitos semelhantes aos da música. Em suas “Composições”, a pintura é pensada como experiência sensorial integrada, e não como mero fenômeno visual. Ao associar Arte

à música, os estudantes revelam um caminho perceptivo que rompe com a centralidade exclusiva do olhar e aproxima-se dessa tradição estética que compreende a obra como campo de ressonância sensorial.

Edgar, por sua vez, ainda que manifeste relação mais pragmática com a disciplina, demonstra interesse pela História da Arte e utiliza a memória como estratégia de aprendizagem. Sua fala evidencia que, mesmo na ausência de recursos visuais diretos, a mediação conceitual pode favorecer o acesso ao conhecimento artístico. Aqui se revela outra fresta: a possibilidade de reorganização cognitiva por meio de explicações estruturadas, o que confirma que o acesso não depende exclusivamente da visualidade, mas da qualidade da mediação.

As tentativas relatadas pelos professores também se configuram como indícios de deslocamento. A confecção de pequenas maquetes em relevo e a associação de cores a sensações térmicas mencionadas por Vincent, ainda que descritas como improvisadas, aproximam-se de uma perspectiva multissensorial da Arte. Ao relacionar o amarelo ao calor do sol ou o vermelho à intensidade do fogo, o docente estabelece pontes entre conceito artístico e experiência corporal, ampliando o repertório perceptivo dos estudantes.

Esses movimentos dialogam com a noção de adaptação como criação, discutida por Santos (2023), segundo a qual adaptar não significa simplificar, mas reinventar a experiência estética a partir da diferença. A adaptação, nesse contexto, deixa de ser compensatória e passa a assumir caráter inventivo. Mesmo quando não sistematizadas, tais iniciativas indicam abertura para uma prática pedagógica que reconhece a diversidade sensorial como ponto de partida.

As observações em sala de aula, embora revelem predominância de práticas tradicionais, registraram momentos em que pausas, explicações mais detalhadas e convites à participação verbal produziram envolvimento mais ativo dos estudantes. Esses episódios, ainda que pontuais, configuram rupturas na lógica expositiva e indicam que a sensibilidade pedagógica já existe, embora careça de sustentação metodológica e estrutural.

A discussão teórica sobre sinestesia e corporeidade, apresentada na Seção 2, ilumina essas experiências como potenciais reorganizações perceptivas. Franceschini (2020) sustenta que a percepção humana é integrada e que a Arte pode catalisar essa integração sensorial. Quando a fruição envolve tato, audição,

movimento e imaginação, desloca-se a hegemonia do olhar e amplia-se o campo da experiência estética.

Wozniack (2022) contribui ao demonstrar que práticas de fruição sinestésica, baseadas em associações sensoriais e perguntas disparadoras, ampliam a construção de sentidos subjetivos. Embora tais estratégias não tenham sido sistematicamente observadas nas escolas investigadas, as associações espontâneas feitas por estudantes e docentes indicam terreno fértil para sua incorporação. A possibilidade de “ouvir cores” ou “sentir formas” não se apresenta apenas como recurso para a deficiência visual, mas como ampliação epistemológica do ensino de Arte.

A obra de Lygia Clark oferece outro horizonte interpretativo para compreender essas frestas. Ao conceber a obra como organismo vivo e relacional, que se realiza na interação “corpo a corpo” com o participante, Clark desloca a experiência artística do campo da contemplação para o da vivência sensorial. Essa concepção dialoga diretamente com a perspectiva inclusiva aqui defendida: quando o estudante manipula, escuta, experimenta e participa, a Arte deixa de ser imagem distante e torna-se acontecimento.

Do ponto de vista da Abordagem Triangular de Barbosa (2019), as frestas de criação revelam possibilidades de reinterpretação de seus eixos estruturantes. Se o “ver” for compreendido como perceber, o “ler” como construir sentidos e o “fazer” como vivenciar processos criativos multissensoriais, a própria metodologia da Arte-educação se abre para práticas inclusivas. As experiências sonoras e corporais valorizadas pelos estudantes indicam que a fruição pode ocorrer mesmo na ausência da imagem visual, desde que a mediação seja sensível e intencional.

As pesquisas de Pawlina, Silva e Donato (2023) reforçam essa direção ao evidenciar que estratégias multissensoriais ampliam a autonomia e o engajamento de estudantes com deficiência visual. A ausência desses recursos nas escolas analisadas não invalida sua relevância, mas explicita a urgência de investimentos formativos e estruturais que sustentem tais práticas de forma consistente.

É fundamental, contudo, evitar a romantização dessas potências. As frestas coexistem com lacunas significativas e não substituem a necessidade de políticas institucionais sólidas. Elas não configuram ainda uma prática consolidada, mas indicam tensões produtivas no interior do campo investigado. Reconhecê-las não significa minimizar os limites, mas identificar pontos de inflexão possíveis.

Assim, a análise evidencia que a Arte ocupa lugar estratégico na experimentação de práticas inclusivas. Por sua natureza sensível, aberta à multiplicidade de linguagens e à exploração corporal, a disciplina oferece condições privilegiadas para deslocamentos pedagógicos. Quando o ensino de Arte se abre à multissensorialidade, cria-se campo fértil para que a inclusão deixe de ser compensatória e se torne constitutiva do fazer pedagógico.

Por fim, esta categoria demonstra que a inclusão no ensino-aprendizagem de Arte não se limita à adaptação técnica de materiais ou à presença física do estudante em sala. Ela se concretiza quando a experiência estética se torna acessível, compartilhada e corporalmente vivida. As frestas de criação identificadas indicam que, mesmo em contextos marcados por limitações, existem possibilidades reais de transformação. Fortalecê-las implica reconhecer a diversidade sensorial como princípio pedagógico e afirmar a Arte como espaço de pertencimento, invenção e potência inclusiva.

6. MATÉRIA E SENTIDO: CRIAÇÃO DE UM MANUAL ACESSÍVEL PARA O ENSINO DE ARTE

Transformar ideias em matéria é também um gesto de criação. Após atravessar percursos teóricos, escutar as vozes que ecoam no cotidiano da educação inclusiva e analisar práticas que revelam limites e potências no ensino-aprendizagem de Arte, esta seção volta-se à materialização de um recurso educacional que procura dar forma concreta às reflexões construídas ao longo da pesquisa. Se, até aqui, o percurso investigativo desvelou tensões, lacunas e possibilidades, agora ele se converte em proposição. O pensamento ganha espessura sensível, e a análise se transforma em gesto pedagógico.

O movimento que conduz a esta seção não é de ruptura, mas de continuidade. As categorias que emergiram da análise, a centralidade do olhar, os limites estruturais e formativos, os desafios da mediação e as frestas de criação multissensorial, não permanecem apenas como diagnóstico crítico; encontram, nesta seção, um campo de elaboração prática. O manual emerge como resposta possível às tensões identificadas, não no sentido de solucioná-las integralmente, mas de abrir caminhos, provocar deslocamentos e oferecer ferramentas que dialoguem com a realidade escolar.

Criar um recurso acessível para o ensino-aprendizagem de Arte implica reconhecer que o conhecimento não se esgota no discurso teórico, mas se constrói também na relação com a matéria, com o corpo e com os sentidos. Nesse sentido, o manual proposto não se configura apenas como um produto pedagógico, mas como um exercício de tradução: traduzir imagens em relevo, conceitos em experiências, ausência em possibilidade. Trata-se de tornar palpável o que muitas vezes permanece invisível no currículo e nas práticas escolares.

Ao privilegiar a experimentação multissensorial, esta seção reafirma a compreensão de que a Arte não pertence exclusivamente ao domínio do olhar. A fruição estética, como discutido nas seções anteriores, envolve o corpo inteiro e se reinventa quando outras vias perceptivas são reconhecidas como legítimas. O manual nasce, portanto, do desejo de ampliar esse campo, criando condições para que estudantes com deficiência visual não apenas acompanhem as aulas de Arte, mas participem delas como pessoas ativas de interpretação e de criação.

Mais do que um guia técnico, o recurso educacional se inscreve como um gesto poético-pedagógico. Ele convida professores a repensarem suas práticas, a experimentarem materiais, texturas e sons, e a se colocarem também como aprendizes nesse processo. Ao fazê-lo, o manual afirma a docência em Arte como espaço de invenção, escuta e sensibilidade, em que ensinar e aprender se entrelaçam.

A elaboração deste material parte do reconhecimento de que a inclusão não se efetiva apenas por meio de adaptações pontuais, mas pela construção de propostas que respeitem a diversidade sensorial e promovam a participação ativa dos estudantes. Nesse horizonte, o manual busca fortalecer o protagonismo discente, ampliar a autonomia e valorizar modos plurais de acesso ao conhecimento artístico, reafirmando o direito de todos à fruição estética como dimensão da cidadania cultural.

Ao reunir matéria e sentido, esta seção assume que a pesquisa não se encerra na análise, mas se prolonga na criação. O recurso educacional “Arte ao Alcance das Mãos: manual didático para o ensino de Arte a estudantes com deficiência visual” constitui-se, assim, como desdobramento ético e pedagógico do percurso investigativo, articulando teoria, prática e imaginação na tentativa de construir uma Arte-educação mais sensível, mais consciente de suas mediações e mais comprometida com a inclusão.

6.1 A arte de traduzir o invisível: apresentação do recurso educacional

O recurso educacional “Arte ao Alcance das Mãos: manual didático para o ensino de Arte a estudantes com deficiência visual” foi concebido com foco no Ensino Médio, a partir do compromisso de ampliar o acesso às aulas de Arte por meio de experiências multissensoriais que privilegiam o tato como via estruturante da fruição estética. Seu objetivo é favorecer a participação ativa, a construção de sentidos e o exercício da criatividade, reafirmando o direito à experiência artística como dimensão da cidadania cultural.

A elaboração do manual não surge como iniciativa isolada, mas como desdobramento direto das análises realizadas ao longo desta pesquisa. As categorias apresentadas no capítulo anterior evidenciaram que a centralidade do olhar permanece como eixo dominante nas práticas pedagógicas observadas, limitando a participação efetiva de estudantes com deficiência visual. Também se identificaram

lacunas estruturais, fragilidades nas mediações e ausência de recursos acessíveis. Nesse contexto, tornou-se necessário propor um material que respondesse concretamente às demandas identificadas.

Ao reconhecer que a experiência estética não se restringe à visão, o manual fundamenta-se na compreensão de que a Arte mobiliza o corpo inteiro, conforme discutido no referencial teórico. A perspectiva histórico-cultural (Vygotsky, 2022) aponta que o desenvolvimento se dá por meio de mediações sociais e culturais, e que a deficiência não constitui impedimento absoluto, mas exige reorganização das vias de acesso ao conhecimento. Assim, o recurso busca oferecer instrumentos que possibilitem a construção de conceitos artísticos por caminhos sensoriais alternativos.

A Figura 1 apresenta a capa do manual, cuja composição visual sintetiza o princípio que orienta a proposta: tornar a Arte acessível ao toque, reafirmando que o conhecimento estético pode ser explorado para além do olhar.

Figura 1 – Capa do manual “Arte ao Alcance das Mãos”



Fonte: Elaboração das pesquisadoras (2026)

A capa foi concebida de modo a comunicar visualmente a ideia de aproximação sensorial, indicando que o material se destina a ampliar formas de perceber e interagir com obras artísticas. Mais do que elemento gráfico, ela representa, de forma simbólica, o deslocamento da centralidade da visão para uma perspectiva multissensorial.

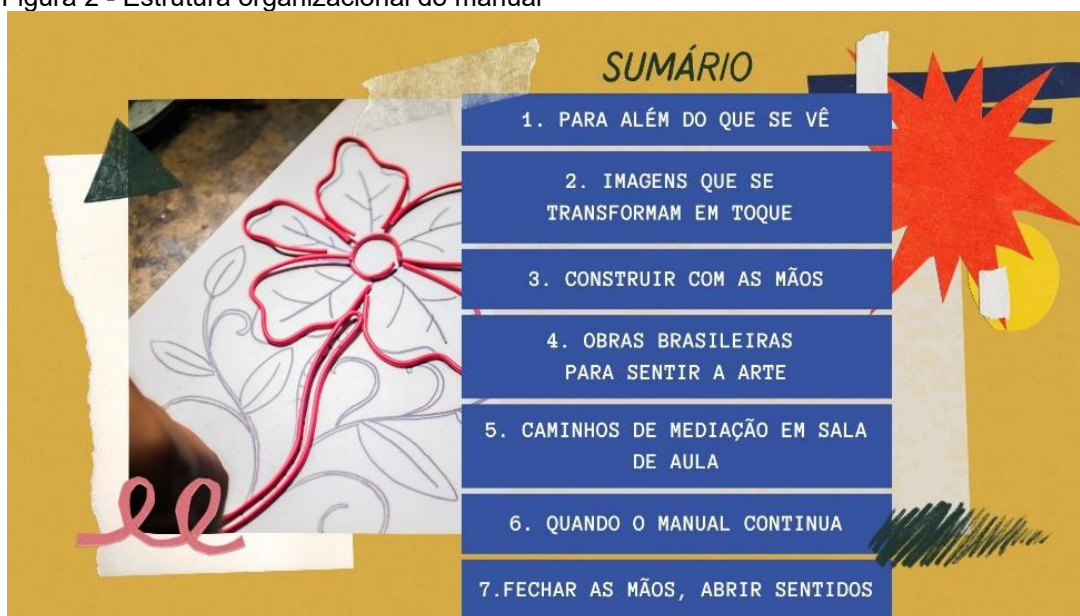
Estruturado em formato digital acessível (PDF), o manual articula-se a um conjunto de pranchas táteis que representam obras de arte brasileiras de relevância

histórica. Essas pranchas foram elaboradas para exploração em relevo, permitindo que elementos como linha, forma, composição e organização espacial possam ser percebidos por meio do toque. A escolha pelo formato digital visa ampliar a circulação do material, facilitar sua reprodução e possibilitar adaptações conforme a realidade de cada escola.

O recurso organiza-se a partir de dois elementos complementares. O primeiro consiste no conjunto de pranchas táteis, desenvolvidas com critérios de simplificação formal, hierarquização de planos e organização sequencial da leitura tátil, reconhecendo que a exploração manual ocorre de maneira progressiva e demanda clareza perceptiva na distribuição dos elementos. O segundo elemento é o manual pedagógico propriamente dito, que reúne fundamentação teórica, orientações metodológicas e sequência didática estruturada para o uso das pranchas em sala de aula.

A organização interna do manual pode ser observada na Figura 2, que apresenta sua estrutura distribuída em capítulos articulados entre fundamentação, orientação prática e proposta didática.

Figura 2 - Estrutura organizacional do manual



SUMÁRIO	
1. PARA ALÉM DO QUE SE VÊ	
2. IMAGENS QUE SE TRANSFORMAM EM TOQUE	
3. CONSTRUIR COM AS MÃOS	
4. OBRAS BRASILEIRAS PARA SENTIR A ARTE	
5. CAMINHOS DE MEDIAÇÃO EM SALA DE AULA	
6. QUANDO O MANUAL CONTINUA	
7. FECHAR AS MÃOS, ABRIR SENTIDOS	

Fonte: Elaboração das pesquisadoras (2026)

A estrutura apresentada evidencia que o material não se limita à oferta de recursos táteis, mas propõe um percurso pedagógico que articula leitura sensorial, contextualização histórica e produção artística. Tal organização dialoga com a

compreensão de que a Arte-educação envolve fruição, reflexão e criação (Barbosa, 2019), reinterpretadas sob perspectiva inclusiva.

O desenvolvimento do recurso foi organizado em etapas articuladas. Inicialmente, realizou-se levantamento teórico sobre Arte-educação inclusiva, acessibilidade sensorial e metodologias multissensoriais. Em seguida, a análise das entrevistas e das observações em sala de aula permitiu identificar demandas concretas do contexto escolar, orientando decisões pedagógicas e materiais.

A seleção das obras constituiu etapa fundamental do processo. Foram priorizadas produções brasileiras de relevância histórica e com potencial de tradução tátil, considerando clareza compositiva, possibilidade de hierarquização de elementos e viabilidade de representação em relevo. A elaboração dos esboços buscou preservar os elementos estruturantes das obras, evitando excesso de informações que pudessem comprometer a leitura tátil.

Cabe destacar que as artistas das obras selecionadas também foram utilizadas como pseudônimos das participantes da pesquisa, estratégia adotada para preservar a identidade das tutoras e, ao mesmo tempo, estabelecer um diálogo simbólico entre as vozes investigadas e referências significativas da Arte brasileira.

A produção das pranchas envolveu materiais acessíveis e de baixo custo, como MDF, EVA, feltro, tinta guache e caneta 3D, reafirmando o compromisso com a replicabilidade em escolas públicas. A escolha desses materiais dialoga com a categoria que evidenciou limites estruturais no contexto investigado, demonstrando que a proposta foi pensada para ser viável e adaptável.

Os critérios de adaptação adotados na construção das pranchas dialogam com estudos sobre leitura tátil e organização perceptiva em relevo, especialmente as contribuições de Tederixe (2019), que enfatizam a importância da simplificação formal, da hierarquização de planos e da distinção clara entre texturas como elementos fundamentais para a construção de imagens acessíveis. Tais princípios orientaram as decisões relativas à seleção de elementos, definição de níveis de relevo e organização espacial das composições adaptadas.

Por fim, procedeu-se à organização do manual pedagógico, estruturando-o em formato acessível, com introdução teórica, orientações práticas e sequência didática voltada à mediação sensorial e à criação artística. O material foi concebido para apoiar o professor na condução das atividades, sem substituir sua autoria pedagógica.

Cada etapa de elaboração foi guiada por princípios de acessibilidade, clareza conceitual e flexibilidade metodológica. Espera-se que o manual contribua para fortalecer práticas docentes inclusivas, ampliando possibilidades de fruição estética e reafirmando que a Arte pode e deve ser espaço de participação efetiva para todos os estudantes.

6.2 Tecer o sensível: estrutura e proposta do manual

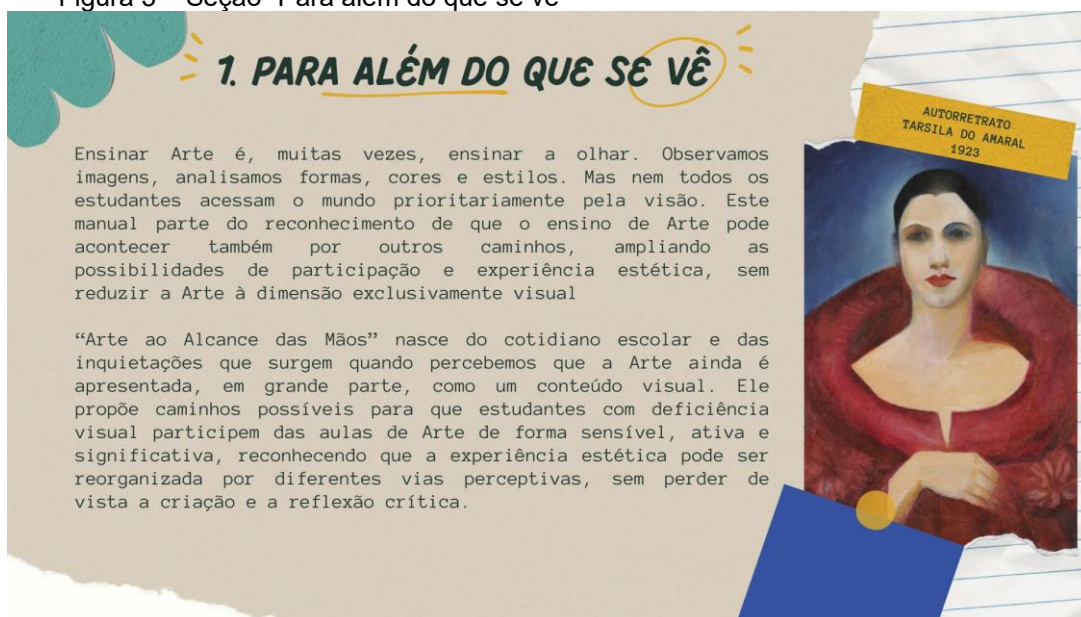
Se o manual nasce como resposta às tensões evidenciadas na análise, sua estrutura não poderia ser arbitrária. Ela foi concebida como um tecido: cada parte conecta-se à outra, formando uma trama em que teoria, prática e sensibilidade se sustentam mutuamente. Organizar o manual significou, portanto, pensar não apenas em conteúdos, mas em percursos, caminhos que o professor pode trilhar junto aos estudantes, respeitando tempos, modos de perceber e formas diversas de aprender.

A estrutura do recurso foi pensada para dialogar com três dimensões fundamentais do ensino de Arte: a compreensão do contexto, a fruição estética e a criação. A organização aproxima-se, ainda que de modo adaptado, da Abordagem Triangular (Barbosa, 2019), ao articular leitura, contextualização e fazer artístico. Entretanto, ao deslocar a centralidade exclusiva da visualidade, o manual amplia o conceito de “leitura”, incorporando o tato, a escuta e a imaginação como vias legítimas de interpretação da obra.

O manual organiza-se em seis partes que se articulam progressivamente. A primeira, intitulada “Para além do que se vê”, apresenta os fundamentos teóricos que sustentam a proposta. Nela são retomados princípios da Educação Inclusiva, reflexões sobre multissensorialidade, experiência estética e mediação pedagógica. Essa abertura reafirma que a acessibilidade não é técnica isolada, mas posicionamento ético e epistemológico.

A Figura 3 apresenta a seção inicial do manual, evidenciando a forma como o material introduz a discussão conceitual que fundamenta a proposta pedagógica.

Figura 3 – Seção “Para além do que se vê”



Fonte: Elaboração das pesquisadoras (2026)

Essa organização reforça a coerência entre o recurso educacional e o percurso investigativo da dissertação, ao situar, logo no início do manual, os princípios teóricos que orientam a construção das propostas didáticas.

Em seguida, a seção “Imagens que se transformam em toque” apresenta orientações sobre adaptação tátil. Nessa parte, discutem-se critérios de simplificação formal, seleção de elementos essenciais da obra e escolhas materiais que favoreçam a leitura em relevo. A adaptação é compreendida como recriação estética, não como mera transposição da imagem visual.

A terceira parte, “Construir com as mãos”, dedica-se ao passo a passo da confecção das pranchas. Ao explicitar o processo construtivo, o manual reconhece o professor como indivíduo criador, capaz de produzir recursos acessíveis a partir de materiais simples. Essa seção reforça a dimensão prática e formativa do recurso.

Na quarta parte, “Obras brasileiras para sentir a arte”, são apresentadas as obras selecionadas, acompanhadas de explicações sobre as escolhas realizadas na tradução tátil. Cada prancha é contextualizada historicamente e analisada sob perspectiva formal, permitindo que o professor compreenda tanto a obra quanto os critérios de adaptação.

A Figura 4 apresenta essa seção do manual, na qual são reunidas as obras escolhidas para compor as propostas de adaptação tátil e mediação pedagógica.

Figura 4 – Seção “Obras brasileiras para sentir a arte”



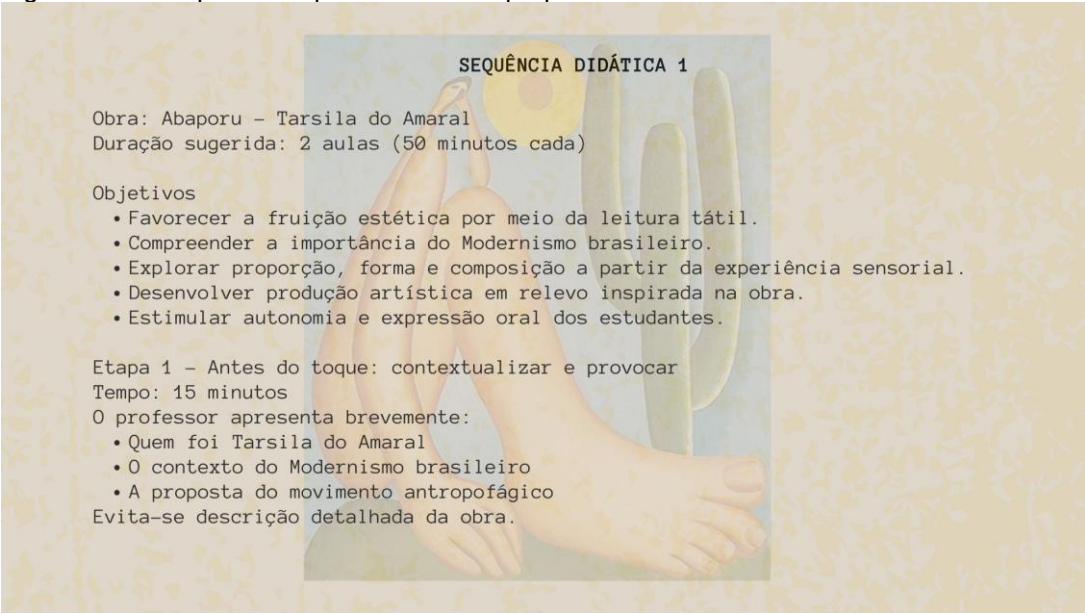
Fonte: Elaboração das autoras (2026)

Essa organização permite que o professor compreenda não apenas a obra em si, mas também os critérios utilizados para sua tradução tátil e sua utilização em sala de aula.

A quinta parte, “Caminhos de mediação em sala de aula”, constitui o núcleo pedagógico do manual. Nela são apresentadas sugestões de sequência didática, perguntas disparadoras e estratégias de condução da fruição sensorial e da criação artística. A proposta organiza-se em etapas que contemplam exploração tátil, contextualização dialogada e produção criativa, reafirmando a integração entre leitura, reflexão e fazer.

A Figura 5 apresenta um exemplo de sequência didática incluída no manual, evidenciando a forma como as atividades são organizadas para orientar o trabalho docente.

Figura 5 – Exemplo de sequência didática proposta no Manual



SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

Obra: Abaporu – Tarsila do Amaral
Duração sugerida: 2 aulas (50 minutos cada)

Objetivos

- Favorecer a fruição estética por meio da leitura tátil.
- Compreender a importância do Modernismo brasileiro.
- Explorar proporção, forma e composição a partir da experiência sensorial.
- Desenvolver produção artística em relevo inspirada na obra.
- Estimular autonomia e expressão oral dos estudantes.

Etapa 1 – Antes do toque: contextualizar e provocar
Tempo: 15 minutos

O professor apresenta brevemente:

- Quem foi Tarsila do Amaral
- O contexto do Modernismo brasileiro
- A proposta do movimento antropofágico

Evita-se descrição detalhada da obra.

Fonte: Elaboração das autoras (2026)

A inclusão dessas propostas evidencia que o recurso não se limita à disponibilização de pranchas táteis, mas se consolida como orientação pedagógica estruturada para a mediação em sala de aula.

Após a etapa de fruição e contextualização, o Manual propõe atividades de criação artística. Os estudantes são convidados a produzir a partir da experiência vivida, mobilizando diferentes materiais e repertórios sensoriais. O objetivo não é reproduzir a obra estudada, mas elaborar resposta criativa própria, valorizando singularidades perceptivas.

A sequência didática foi pensada para respeitar progressão pedagógica e, ao mesmo tempo, manter flexibilidade. Cada proposta pode ser adaptada conforme o tempo disponível, o perfil da turma e os recursos existentes na escola. Essa abertura impede que o manual se transforme em modelo rígido e reforça seu caráter de instrumento de apoio.

Outro aspecto central da estrutura é a valorização da escuta. Ao longo das propostas, há orientações para registro das percepções dos estudantes, momentos de partilha e incentivo à verbalização das experiências táteis. Essa dimensão dialógica aproxima a proposta de uma concepção freireana de educação, em que o conhecimento se constrói na interação e no reconhecimento da experiência do outro.

A seção “Quando o manual continua” amplia a proposta, sugerindo desdobramentos e adaptações possíveis. O encerramento, intitulado “Fechar as

mãos, abrir sentidos”, reafirma a dimensão sensível do percurso, convidando o educador a compreender que a inclusão transforma não apenas o acesso à obra, mas a própria experiência estética.

A estrutura do recurso, portanto, não se limita a apresentar materiais, mas constrói um percurso pedagógico coerente com os princípios discutidos ao longo da dissertação. Ao articular fundamentação, adaptação, construção e mediação, o manual rompe com práticas fragmentadas e propõe experiência integrada.

Tecer o sensível, nesse contexto, significa organizar a experiência estética como vivência, e não apenas como transmissão de informação. A estrutura do Manual convida o professor a experimentar, adequar e reinventar as propostas, reconhecendo que a inclusão se constrói na prática cotidiana e na abertura para o novo.

Assim, o manual não se apresenta como solução definitiva para os desafios do ensino-aprendizagem de Arte em contextos inclusivos, mas como instrumento de trabalho que dialoga com as necessidades identificadas na pesquisa. Sua proposta reafirma que a acessibilidade não empobrece a experiência artística; ao contrário, amplia-a, tornando-a mais sensível, plural e significativa.

A organização estrutural do manual responde diretamente às categorias analíticas identificadas na pesquisa. À centralidade do olhar contrapõe-se a ampliação sensorial; aos limites estruturais, a escolha de materiais de baixo custo e replicáveis; às fragilidades de mediação, a proposição de sequências didáticas estruturadas; e às frestas de criação identificadas nas práticas docentes, a valorização da autoria discente e da experimentação multissensorial.

6.3 Mãos à obra: guia para confecção e uso de pranchas táteis

A prancha tátil constitui o eixo material mais concreto do Manual *Arte ao Alcance das Mãos*, pois é nela que a proposta de ampliação sensorial se torna palpável. Se no tópico anterior foi apresentada a lógica pedagógica do recurso, aqui o foco desloca-se para o processo construtivo, para as decisões estéticas e técnicas que possibilitam transformar imagem em relevo.

A elaboração de uma prancha tátil não consiste na simples transposição da imagem visual para uma superfície elevada. Trata-se de um processo de tradução estética que exige análise formal da obra original, definição de hierarquias compositivas e escolhas materiais intencionais. O primeiro passo descrito no manual

consiste na observação detalhada da obra, identificando seus elementos estruturantes: linhas predominantes, formas centrais, relações de plano e equilíbrio compositivo.

A etapa seguinte envolve a simplificação da imagem. Diferentemente da leitura visual, que permite apreensão simultânea do conjunto, a leitura tátil ocorre de forma sequencial. Por isso, o manual orienta a redução de detalhes secundários e a manutenção apenas dos elementos essenciais à compreensão da composição. Essa síntese evita sobrecarga sensorial e favorece a construção de imagem mental organizada.

Após essa etapa analítica, inicia-se o planejamento material. A escolha do suporte garante estabilidade. Em seguida, definem-se os materiais de relevo, como EVA, tecidos com diferentes texturas e aplicações com caneta 3D. Cada material é selecionado considerando contraste tátil, resistência e clareza de diferenciação entre planos.

A Figura 6 apresenta o processo de construção da prancha tátil, evidenciando algumas das etapas envolvidas na organização dos materiais e na definição dos níveis de relevo.

Figura 6 – Processo de construção da prancha tátil



Fonte: Elaboração das autoras (2026)

Essa etapa materializa as decisões tomadas durante a análise da obra, transformando elementos visuais em superfícies e volumes perceptíveis ao toque.

O Manual orienta que diferentes planos da obra sejam representados por texturas distintas, criando contrastes perceptíveis ao toque. Áreas principais devem possuir relevo mais pronunciado; elementos secundários, relevo mais discreto. Essa gradação facilita a leitura e evita ambiguidade excessiva. A fixação firme dos materiais e o acabamento cuidadoso são etapas indispensáveis para garantir segurança e qualidade.

Antes de considerar a prancha finalizada, recomenda-se uma revisão sensorial. Essa revisão consiste na exploração tátil da superfície, verificando se o percurso pode ser compreendido sem orientação visual. Ajustes podem ser necessários, especialmente quando formas se confundem ou quando há excesso de informação concentrada.

A Figura 7 apresenta a prancha tátil concluída após o processo de adaptação e organização dos níveis de relevo.

Figura 7 – Prancha tátil concluída



Fonte: Elaboração das autoras (2026)

O resultado evidencia a organização dos elementos da obra em relevo, permitindo que a composição seja explorada por meio do toque e interpretada a partir da leitura tátil.

No que se refere ao uso pedagógico, o Manual orienta que o primeiro contato do estudante com a prancha seja de exploração livre. O toque inicial permite que o estudante construa impressões próprias, identifique formas e estabeleça relações

espaciais. Somente após essa etapa o professor intervém com perguntas mediadoras, ampliando a leitura e contextualizando a obra.

A prancha não opera isoladamente. Ela integra sequência didática que articula exploração sensorial, contextualização histórica e produção artística. Após a fruição tátil, o estudante é convidado a produzir em relevo, experimentar materiais e elaborar interpretações próprias. Essa etapa reafirma o princípio de que a experiência estética culmina na criação.

Outro aspecto relevante é o tempo pedagógico. A leitura tátil exige pausas e retomadas. O Manual enfatiza a importância de respeitar o ritmo do estudante, evitando condução apressada ou excessivamente diretiva. O silêncio atento e a escuta das percepções constituem parte essencial do processo.

Reconhece-se que a prancha tátil não reproduz integralmente a complexidade da obra original, pois toda adaptação envolve escolhas interpretativas e reorganização estética. Sua função não é substituir a imagem visual, mas oferecer mediação possível que reorganiza a experiência artística por vias sensoriais alternativas. Quando integrada ao percurso pedagógico do manual, a prancha amplia o acesso à fruição estética e contribui para a superação do paradigma exclusivamente visuocêntrico identificado na análise dos dados.

“Mãos à obra”, portanto, não se restringe ao ato de confeccionar um recurso didático. Representa postura investigativa e criadora do professor, que assume a adaptação como exercício estético e pedagógico. Ao produzir e utilizar pranchas táteis, o educador transforma sua prática e reafirma que ensinar Arte é também criar condições para que todos possam sentir, interpretar e produzir.

Ressalta-se que as pranchas elaboradas não foram submetidas a testagem sistemática com estudantes com deficiência visual no contexto desta pesquisa. A proposta apresentada constitui-se como desenvolvimento teórico-metodológico fundamentado na literatura especializada e em formação específica na área de adaptação tátil, configurando-se como recurso passível de validação e aperfeiçoamento em investigações futuras. Reconhece-se, portanto, que a experiência concreta em sala de aula poderá demandar ajustes, reafirmando o caráter aberto e investigativo do material.

6.4 Entre texturas, sons e cheiros: elementos que expandem o olhar

Se as pranchas táteis constituem o núcleo material do manual *Arte ao Alcance das Mãos*, elas não esgotam as possibilidades de ampliação da experiência estética. O recurso foi concebido com centralidade na dimensão tátil, mas sua proposta pedagógica se insere em uma compreensão mais ampla de multissensorialidade, na qual outros sentidos podem ser convocados como extensões da fruição artística.

Ao longo desta pesquisa, defendeu-se que a Arte não pertence exclusivamente ao domínio da visão. A experiência estética mobiliza o corpo em sua totalidade, articulando percepção espacial, memória, imaginação e afetividade. Essa compreensão dialoga com a noção de experiência sinestésica discutida na fundamentação teórica, segundo a qual a fruição artística pode integrar diferentes canais sensoriais na construção de sentido. Assim, embora o manual se organize prioritariamente a partir da tradução tátil das obras, ele abre espaço para que o professor amplie a mediação por meio de elementos sonoros e olfativos, quando pertinentes à proposta pedagógica.

A dimensão sonora aparece como sugestão metodológica complementar, não como estrutura fixa do material. Durante a utilização das pranchas, o professor pode propor associações entre formas e ritmos, entre texturas e intensidades sonoras, estimulando perguntas que favoreçam a imaginação sensível. Indagações como “que som essa forma sugere?” ou “essa composição parece silenciosa ou movimentada?” não visam respostas corretas, mas a expansão do campo interpretativo. O som, nesse contexto, funciona como provocação estética, ampliando a leitura tátil para além da superfície.

De modo semelhante, o uso de aromas pode enriquecer determinadas propostas, especialmente quando a obra dialoga com paisagens, ambientes naturais ou cenas cotidianas. Um cheiro suave de terra, de madeira ou de flores, por exemplo, pode funcionar como elemento evocativo, contribuindo para a construção de imagens mentais e sensações associadas à composição estudada. O aroma não substitui a obra nem define sua interpretação, mas cria uma atmosfera sensorial que favorece a imersão.

É importante destacar que a incorporação de sons e cheiros exige planejamento e cuidado. O Manual sugere que esses elementos sejam utilizados com intencionalidade pedagógica e sensibilidade às especificidades da turma,

considerando possíveis hipersensibilidades ou desconfortos. A multissensorialidade não deve transformar-se em sobrecarga sensorial, mas em ampliação qualitativa da experiência.

Essa ampliação dialoga com a compreensão de que a sinestesia, no campo pedagógico, não é fenômeno neurológico restrito, mas estratégia didática que estimula associações criativas entre sentidos. Ao integrar tato, audição e olfato de forma equilibrada, o professor reorganiza a experiência estética como vivência corporal integrada, rompendo com o paradigma exclusivamente visuocêntrico identificado na análise dos dados.

A integração sensorial também favorece a participação de todos os estudantes, não apenas daqueles com deficiência visual. Ao ampliar as vias de acesso à obra, o professor cria ambiente em que diferentes formas de perceber são legitimadas. Nesse sentido, a proposta não beneficia exclusivamente um grupo específico, mas enriquece a experiência coletiva.

Entre texturas, sons e cheiros, o ensino-aprendizagem de Arte aproxima-se de experiência estética mais plural e integrada. A inclusão deixa de ser compreendida como adaptação isolada e passa a constituir reorganização mais ampla da prática pedagógica. Ao permitir que múltiplos sentidos participem da construção do significado, o Manual reafirma que a fruição artística pode ser reinventada a partir da diversidade sensorial.

Assim, expandir o olhar não significa negá-lo, mas deslocá-lo de sua posição hegemônica. Quando o tato conduz, o som provoca e o aroma evoca, a experiência estética torna-se mais complexa e sensível. O Manual, ao sugerir essas possibilidades, reafirma que ensinar Arte em perspectiva inclusiva é também ampliar os modos de sentir e interpretar o mundo.

6.5 De educador para educador: aplicabilidade e possibilidades de uso

O manual *Arte ao Alcance das Mãos* não se apresenta como modelo fixo a ser seguido, mas como instrumento aberto que se constrói na prática. Sua aplicabilidade não reside na reprodução literal das propostas, mas na capacidade de cada educador de reinterpretá-las à luz de seu contexto. Ao dirigir-se de educador para educador, o recurso reconhece que o ensino de Arte é atravessado por

realidades diversas, culturas escolares específicas e condições institucionais que influenciam diretamente as escolhas pedagógicas.

A proposta foi concebida considerando a realidade das escolas públicas brasileiras, nas quais a limitação de recursos constitui desafio concreto. Por essa razão, os materiais sugeridos para a confecção das pranchas foram selecionados pela viabilidade econômica e facilidade de acesso. Essa escolha revela posicionamento político: a inclusão não pode depender de tecnologias sofisticadas ou investimentos inacessíveis. Um recurso inclusivo precisa ser replicável, sustentável e adaptável.

Entretanto, a aplicabilidade do manual não se reduz à dimensão material. Ela exige compreensão de que a inclusão é prática pedagógica intencional, e não simples presença de recurso acessível. A prancha tátil, por si só, não garante transformação da experiência estética. É a mediação sensível, o planejamento cuidadoso e a escuta ativa que conferem potência ao material. Sem essa dimensão reflexiva, o recurso pode ser incorporado de forma superficial, esvaziando seu sentido.

Nesse aspecto, a proposta dialoga com a concepção de docência como prática investigativa. Utilizar o manual implica observar as respostas dos estudantes, ajustar estratégias e refletir sobre os próprios modos de ensinar. A aplicabilidade, portanto, não é automática; ela demanda postura crítica e disponibilidade para rever práticas consolidadas.

A implementação do recurso pode assumir diferentes formatos. Ele pode integrar projetos interdisciplinares, compor sequências didáticas específicas ou ser incorporado ao planejamento anual da disciplina. Essa flexibilidade permite que o manual dialogue com currículos diversos e com as demandas institucionais de cada escola. Ao não impor roteiro fechado, o material preserva a autonomia docente e favorece adaptações criativas.

A proposta também pode contribuir para processos de formação continuada. O manual pode ser utilizado em momentos de estudo coletivo entre professores, estimulando discussões sobre acessibilidade, mediação e multissensorialidade. Nesse sentido, ele deixa de ser apenas material didático e passa a funcionar como disparador de reflexão pedagógica.

Outro aspecto relevante diz respeito à cultura escolar. Para que a proposta se consolide, é necessário que a inclusão seja compreendida como responsabilidade coletiva, e não como tarefa isolada do professor de Arte. O apoio da gestão, o diálogo com o Atendimento Educacional Especializado e o reconhecimento da importância da

disciplina no currículo constituem fatores que fortalecem a continuidade do uso do recurso.

Não se ignora, contudo, que desafios permanecem. A produção das pranchas demanda tempo e dedicação, elementos escassos na rotina docente. Além disso, a valorização da Arte como área de conhecimento ainda enfrenta resistências em muitos contextos escolares. Tais limites indicam que a aplicabilidade do manual depende também de condições institucionais e políticas mais amplas.

Apesar desses desafios, o recurso apresenta potencial de expansão para outros níveis de ensino. Com ajustes nas contextualizações históricas e nas propostas de criação, pode ser utilizado no Ensino Fundamental. Sua lógica multissensorial também pode inspirar práticas em outras áreas do conhecimento, ampliando o debate sobre acessibilidade pedagógica.

Ao compartilhar este Manual, não se pretende oferecer solução definitiva para os impasses do ensino-aprendizagem de Arte em contextos inclusivos. Oferece-se um caminho possível, construído a partir da escuta das vozes participantes, da análise crítica das práticas e da criação de alternativas viáveis. Trata-se de proposta situada, que pode ser ampliada e recriada por outros educadores.

Assim, de educador para educador, o Manual reafirma que adaptar é também criar e que a inclusão se constrói no cotidiano da sala de aula. Sua aplicabilidade reside na abertura ao diálogo, na disposição para experimentar e na consciência de que ensinar Arte, em perspectiva inclusiva, é compromisso ético e político com o direito de todos à experiência estética.

7. O QUE FICA DEPOIS DA IMAGEM: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar uma pesquisa que atravessa o campo da Arte e da Educação Inclusiva implica reconhecer que nenhuma conclusão é definitiva. O que permanece, após o percurso teórico, empírico e criativo desenvolvido nesta investigação, não é um ponto final, mas um deslocamento de olhar. A pergunta que orientou este estudo não buscava apenas respostas técnicas, mas a possibilidade de reconfigurar práticas e concepções.

Os dados analisados revelaram que a exclusão no ensino de Arte não se manifesta apenas na ausência de matrícula ou na negação explícita de participação, mas, sobretudo, na centralidade da visualidade como eixo estruturante das práticas pedagógicas. A predominância de metodologias que tomam a imagem visual como principal via de acesso ao conhecimento artístico limita a experiência estética de estudantes com deficiência visual e restringe a própria compreensão de Arte no contexto escolar.

A partir da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), foi possível identificar categorias que evidenciam tensões estruturais, lacunas formativas e fragilidades na articulação entre docência e Atendimento Educacional Especializado. A mediação, elemento central na perspectiva histórico-cultural de Vygotski (2022), mostrou-se presente, mas muitas vezes improvisada e pouco sistematizada. A inclusão, nesse cenário, dependeu frequentemente da sensibilidade individual do professor ou da atuação isolada da tutoria, revelando a necessidade de políticas institucionais mais consistentes.

Ao mesmo tempo, a pesquisa também evidenciou frestas de criação. Nas falas dos estudantes e nas tentativas docentes de adaptação, emergiram indícios de que a Arte pode se reinventar quando reconhece outras vias perceptivas. A associação entre formas, texturas, música e memória demonstrou que a fruição estética não está condicionada exclusivamente à visão, mas pode ser vivida de maneira corporal e integrada.

Essa constatação dialoga com as reflexões de Barbosa (2019) sobre a flexibilidade da Abordagem Triangular, especialmente quando compreendida como modo de aprender e não como modelo rígido de ensino. Ao deslocar a leitura da imagem para além do olhar, amplia-se o sentido de fruição e contextualização,

permitindo que o estudante construa significados a partir de sua própria experiência sensorial.

Também se confirma a pertinência das contribuições de Freire (1996), ao compreender a educação como prática dialógica. A escuta das vozes dos estudantes com deficiência visual revelou que eles não reivindicam simplificação do conteúdo, mas condições para acessá-lo. O direito à participação implica reconhecer o estudante como indivíduo de saber e não como destinatário passivo de adaptações mínimas.

No plano das políticas públicas, a pesquisa reafirma que os marcos legais brasileiros asseguram o direito à educação inclusiva, mas sua efetivação ainda enfrenta desafios concretos. A ausência de recursos específicos para o ensino de Arte e a carência de formação docente na área indicam que a inclusão demanda mais do que normativas; exige investimento, planejamento e mudança de concepções pedagógicas.

Nesse contexto, o manual *Arte ao Alcance das Mãos* configura-se como uma possibilidade de resposta prática às lacunas identificadas. Ele não pretende substituir políticas estruturais, mas oferecer um caminho possível, fundamentado teoricamente e testado em diálogo com a realidade escolar. A proposta de pranchas táteis e orientações multissensoriais materializa a ideia de adaptação como criação, reafirmando que tornar acessível não é simplificar, mas reinventar.

A elaboração do recurso educacional demonstrou que a tradução da imagem para o relevo exige escolhas conscientes, síntese e intencionalidade pedagógica. Esse processo evidenciou que a acessibilidade não empobrece a obra, mas reorganiza sua experiência, tornando-a mais aberta a diferentes formas de percepção.

A pesquisa também evidencia que a incorporação de práticas multissensoriais amplia a experiência estética no contexto escolar, favorecendo maior participação e diversidade de repertórios sensíveis. Assim, a inclusão desloca-se de uma lógica compensatória para uma perspectiva formativa e enriquecedora.

No entanto, é necessário reconhecer limites. O estudo concentrou-se em um contexto escolar específico e em número restrito de participantes, o que não permite generalizações amplas. Além disso, a implementação sistemática do manual depende de fatores institucionais, como tempo disponível, formação docente e apoio da gestão escolar. A sobrecarga profissional pode constituir obstáculo à consolidação de práticas inclusivas mais elaboradas.

Outro limite reside na própria complexidade da tradução sensorial da obra de Arte. Nenhuma prancha tátil substitui integralmente a experiência visual original. Contudo, essa constatação não invalida a proposta; ao contrário, reafirma que toda mediação é uma interpretação, e que a acessibilidade constitui forma legítima de leitura e recriação.

A pesquisa também aponta para a necessidade de aprofundar estudos sobre a dimensão sonora e olfativa no ensino de Arte para estudantes com deficiência visual. Embora sugeridas como possibilidades, tais dimensões ainda podem ser exploradas com maior sistematização em investigações futuras.

Do ponto de vista teórico, este estudo contribui ao articular educação inclusiva, sinestesia, abordagem multissensorial e prática docente no campo específico da Arte-educação. Ao aproximar autores como Vygotski, Freire e Barbosa de estudos contemporâneos sobre fruição sinestésica, amplia-se o debate sobre como ensinar Arte em contextos inclusivos sem reduzir sua complexidade estética.

No plano pedagógico, a principal contribuição reside na proposição de um recurso viável e replicável, que reconhece o professor como criador de estratégias e não apenas executor de orientações externas. Ao compartilhar o manual, esta pesquisa convida outros educadores a experimentarem, adequarem e ampliarem a proposta.

O que fica depois da imagem é a compreensão de que a Arte não se limita ao que se vê, mas ao que se sente, se interpreta e se cria. Quando o ensino reconhece essa pluralidade, a deficiência deixa de ser compreendida como ausência e passa a ser vista como diferença perceptiva legítima.

Permanece a compreensão de que a inclusão exige revisão permanente de práticas, escuta atenta às singularidades e disposição para reinventar metodologias.

Por fim, permanece a convicção de que ensinar Arte em perspectiva inclusiva é um exercício ético e estético. Ético, porque afirma o direito de todos à participação cultural. Estético, porque amplia as formas de fruição e criação, enriquecendo o próprio campo da Arte-educação.

Se esta pesquisa provocar deslocamentos no olhar do pesquisador, dos participantes e de outros educadores, já terá cumprido parte de seu propósito. Mais do que oferecer respostas definitivas, buscou-se ampliar o debate e fortalecer práticas que reconheçam a pluralidade das experiências estéticas no contexto escolar.

7.1 Contribuições para a Arte-Educação Inclusiva

As contribuições desta pesquisa para a Arte-Educação Inclusiva podem ser compreendidas em múltiplos níveis, que se articulam entre reflexão teórica, análise empírica e proposição prática. Ao investigar o ensino de Arte para estudantes com deficiência visual em contexto escolar, o estudo não apenas identificou fragilidades, mas também sistematizou caminhos possíveis para a construção de práticas mais acessíveis e sensíveis.

No plano teórico, a pesquisa reafirma a pertinência de articular a perspectiva histórico-cultural de Vygotski (2022) com os fundamentos da Educação Inclusiva e com a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2019). Ao evidenciar que a deficiência visual não representa limitação absoluta, mas condição que exige reorganização das mediações pedagógicas, o estudo desloca o foco da ausência sensorial para a potência da mediação social e cultural.

Ao dialogar com estudos contemporâneos sobre sinestesia e percepção multissensorial, a pesquisa fortalece a compreensão de que a experiência estética pode ser provocada por diferentes vias sensoriais, contribuindo para tensionar a hegemonia da visualidade ainda presente nas práticas escolares.

No campo metodológico, a utilização da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) permitiu organizar as vozes de professores, tutoras e estudantes de modo sistemático, revelando categorias que ultrapassam impressões individuais e evidenciam padrões estruturais. Essa sistematização contribui para que a discussão sobre inclusão no ensino de Arte deixe de ser tratada apenas em nível discursivo e passe a se fundamentar em dados empíricos interpretados de forma rigorosa.

A escuta dos estudantes com deficiência visual constitui contribuição significativa da pesquisa. Ao reconhecê-los como participantes ativos do processo investigativo, o estudo reafirma uma postura ética que valoriza suas percepções e experiências.

No âmbito pedagógico, destaca-se a elaboração do manual *Arte ao Alcance das Mãos*, que materializa as reflexões teóricas e os achados empíricos em uma proposta concreta. Ao estruturar pranchas táteis acompanhadas de orientações metodológicas, o recurso evidencia que a adaptação pode ser concebida como ato criador.

A proposta de trabalhar a tradução tátil de obras brasileiras amplia o repertório de estratégias acessíveis no contexto escolar e contribui para a valorização da produção artística nacional. Além disso, ao sugerir a incorporação de elementos multissensoriais complementares, como possibilidades sonoras e olfativas, o manual aponta para horizontes pedagógicos que podem ser desenvolvidos em pesquisas futuras.

Outra contribuição relevante reside na reafirmação do papel do professor como mediador e criador. A pesquisa demonstra que a inclusão não se efetiva apenas pela presença do estudante com deficiência visual em sala, mas pela intencionalidade pedagógica que organiza a experiência estética.

No plano institucional, a pesquisa evidencia a necessidade de maior articulação entre o professor de Arte e o Atendimento Educacional Especializado. Ao revelar lacunas na comunicação e na construção conjunta de estratégias, o estudo contribui para a reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico em escolas que se propõem inclusivas.

A investigação também amplia o debate sobre o direito à fruição cultural, ao afirmar que estudantes com deficiência visual têm direito não apenas ao acesso formal ao currículo, mas à experiência estética.

Contribui, ainda, ao demonstrar que as propostas multissensoriais apresentadas podem enriquecer a experiência de toda a turma, ampliando repertórios perceptivos e favorecendo maior engajamento.

Do ponto de vista formativo, o estudo pode subsidiar programas de formação inicial e continuada de professores, oferecendo referencial teórico e sugestões práticas fundamentadas. A sistematização apresentada ao longo da dissertação pode contribuir para que docentes se sintam mais seguros ao trabalhar com estudantes com deficiência visual.

Em síntese, as contribuições desta pesquisa não se encerram na proposição de um recurso educacional, mas se estendem à reflexão crítica sobre o próprio modo como o ensino de Arte tem sido organizado. Ao tensionar práticas consolidadas e propor deslocamentos, o estudo amplia o debate sobre os fundamentos da inclusão no campo da Arte-educação.

O que se acrescenta ao campo da Arte-Educação Inclusiva é, portanto, uma articulação consistente entre teoria, escuta empírica e criação pedagógica. Essa tríade fortalece a compreensão de que a inclusão não é concessão, mas direito; não

é favor, mas compromisso; não é adaptação superficial, mas reconstrução consciente da prática educativa.

Ao final deste percurso, permanece a convicção de que ensinar Arte em perspectiva inclusiva é reconhecer que toda experiência estética é, em essência, plural. Quando a escola amplia seus modos de mediação, amplia também as possibilidades de encontro entre indivíduos, linguagens e sentidos.

7.2 Limites e horizontes: para onde podemos seguir

Toda pesquisa é situada. Ela nasce em um contexto específico, dialoga com determinadas pessoas e responde a perguntas delimitadas no tempo e no espaço. Reconhecer seus limites não diminui sua relevância; ao contrário, evidencia maturidade metodológica e rigor científico. Esta investigação, ao analisar o ensino de Arte para estudantes com deficiência visual em uma realidade escolar particular, produziu reflexões consistentes, mas não pretende esgotar a complexidade do tema.

Um primeiro limite refere-se ao recorte empírico. A pesquisa concentrou-se em um número restrito de participantes e em contextos institucionais específicos. As percepções coletadas e analisadas revelam tendências importantes, mas não permitem generalizações amplas sobre todas as escolas públicas ou sobre a totalidade das práticas de ensino de Arte em perspectiva inclusiva. Estudos futuros poderiam ampliar o número de instituições investigadas, comparando realidades distintas e identificando padrões mais abrangentes.

Outro limite diz respeito ao tempo de acompanhamento das práticas pedagógicas. As observações realizadas captaram recortes do cotidiano escolar, mas não permitiram acompanhar processos de transformação a longo prazo. Investigações futuras poderiam desenvolver pesquisas-intervenção ou estudos longitudinais, avaliando o impacto continuado de recursos multissensoriais no desenvolvimento estético e na autonomia dos estudantes com deficiência visual.

No que se refere ao produto educacional, reconhece-se que o manual *Arte ao Alcance das Mãos* representa uma proposta inicial, passível de ampliação e aperfeiçoamento. A tradução tátil das obras constitui uma mediação possível, mas não esgota as formas de acesso à experiência artística. A sistematização de recursos sonoros e olfativos, sugerida ao longo da pesquisa, pode ser aprofundada em versões futuras do material, ampliando a dimensão sinestésica da proposta.

Também se evidencia como limite a dependência de condições institucionais para a implementação do recurso. A sobrecarga docente, a escassez de tempo para planejamento e a falta de políticas estruturais de formação continuada podem dificultar a consolidação de práticas inclusivas mais elaboradas. Assim, a continuidade e expansão das propostas apresentadas dependem de investimentos que ultrapassam a iniciativa individual do professor.

No campo teórico, embora esta pesquisa tenha articulado referenciais importantes, há espaço para aprofundar diálogos com outros estudos contemporâneos sobre acessibilidade cultural, design universal e tecnologias assistivas aplicadas à Arte. O avanço das ferramentas digitais abre possibilidades ainda pouco exploradas no contexto investigado.

Apesar desses limites, os horizontes que se abrem são significativos. A pesquisa evidencia que a Arte-educação em perspectiva inclusiva não exige necessariamente recursos sofisticados, mas reorganização consciente das mediações pedagógicas. Essa constatação aponta para a necessidade de fortalecer programas de formação inicial e continuada que integrem acessibilidade sensorial ao currículo da formação docente em Artes Visuais.

Outro horizonte relevante reside na ampliação do debate sobre fruição estética como direito cultural. Ao reafirmar que estudantes com deficiência visual têm direito não apenas à presença na sala de aula, mas à experiência estética, o estudo contribui para deslocar a inclusão do campo assistencial para o campo da cidadania cultural. Investigações futuras podem aprofundar essa dimensão, articulando Arte-educação e políticas culturais inclusivas.

A pesquisa também abre caminho para estudos comparativos entre diferentes deficiências e suas implicações no ensino de Arte. A abordagem multissensorial aqui discutida pode dialogar com práticas voltadas a estudantes surdos, com deficiência intelectual ou com transtornos do espectro autista, ampliando o campo de investigação sobre inclusão nas linguagens artísticas.

Outro desdobramento possível refere-se à avaliação da aprendizagem estética em contextos multissensoriais. Como mensurar o desenvolvimento da percepção, da criatividade e da autonomia em propostas que não se baseiam exclusivamente na visualidade? Essa questão demanda instrumentos avaliativos sensíveis e coerentes com a perspectiva inclusiva.

No plano pedagógico, os horizontes apontam para a necessidade de consolidar uma cultura escolar que valorize a colaboração entre professor de Arte e Atendimento Educacional Especializado. A articulação entre esses profissionais pode fortalecer práticas inclusivas e reduzir a fragmentação identificada na análise dos dados.

Há também espaço para aprofundar o uso de tecnologias digitais acessíveis no ensino de Arte, como impressão 3D, aplicativos de audiodescrição e recursos interativos que ampliem as possibilidades de tradução sensorial das obras. Tais ferramentas podem potencializar a proposta iniciada com as pranchas táteis.

No âmbito acadêmico, esta pesquisa contribui para um campo ainda em consolidação: o da Arte-Educação Inclusiva com foco específico na deficiência visual. A continuidade desse debate depende da produção de novos estudos que articulem teoria, prática e criação de recursos educacionais.

Um dos horizontes abertos por esta investigação é a compreensão de que a inclusão não se esgota em modelos prontos ou soluções isoladas. Ela se constrói na prática cotidiana, por meio da escuta, da reflexão e da experimentação permanente, exigindo compromisso coletivo e revisão constante das mediações pedagógicas.

Se algo se consolida ao final deste percurso é a compreensão de que a imagem não se encerra na superfície visível. Ela se prolonga na experiência sensorial, na memória e na criação. Ensinar Arte em perspectiva inclusiva é aceitar o desafio de reinventar o próprio conceito de ver, reconhecendo que a percepção é plural e que a escola precisa acompanhar essa pluralidade.

Assim, os limites aqui reconhecidos representam um ponto de partida. Os horizontes indicam que a pesquisa não se encerra nesta dissertação; ela se projeta na prática docente, em novas investigações e na construção coletiva de uma Arte-Educação mais sensível, democrática e acessível.

Se esta pesquisa começou com a inquietação diante de um ensino de Arte ainda centrado no olhar, ela se encerra reafirmando que ver é também tocar, escutar, imaginar e criar. O que permanece após este percurso investigativo não é apenas um manual ou categorias analíticas, mas a convicção de que a inclusão transforma o próprio conceito de experiência estética. Quando a escola reconhece que o mundo pode ser percebido por múltiplas vias, amplia-se não apenas o acesso de estudantes com deficiência visual, mas a compreensão da Arte como linguagem viva e plural.

Talvez seja esse o maior resultado: reconhecer que a imagem não termina na retina, mas continua nas mãos, na escuta, na memória e na imaginação, porque educar para a sensibilidade é também educar para a diferença.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Bernardo et al. **A pedagogia multissensorial com crianças cegas ou com baixa visão**. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 23, n. 60, v. 2, p. 137-150. 2019. Disponível em: <https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/706>
- BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil. **Revista GEARTE**, [S. l.], v. 9, 2022. DOI: 10.22456/2357-9854.127855. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/127855>.
- BARBOSA, Ana Mae; FONSECA, Annelise Nani (org.). **Criatividade Coletiva: Arte e educação no século XXI**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERNARDINELLO, Luciana et al. **Visualidades em disputa: discussões sobre a formação do sensível da pessoa com deficiência visual**. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, 2021. p. 1-96. Disponível em: <https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/820>
- BERGANTINI, Loren P. Sinestesia nas artes: relações entre ciência, arte e tecnologia. **ARS (São Paulo)**, [S. l.], v. 17, n. 35, p. 225–238, 2019. DOI: 10.11606/issn.2178-0447.ars.2019.151267. Disponível em: <https://periodicos.usp.br/ars/article/view/151267>.
- BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015.
- CLARK, Lygia. *1960 – Os Bichos*. Portal Lygia Clark. Associação Cultural Lygia Clark, 2021. Disponível em: <https://portal.lygiacklark.org.br/>. Acesso em: fev. 2026.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FRANCESCHINI, Sheila Regiane. Sinestesia, arte, cultura e tecnologia: impactos na sociedade. **Colloquium Socialis**. ISSN: 2526-7035, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 23–30, 2020. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/cs/article/view/3462>.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam (livro eletrônico). 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Viviane Alves; ANDRADE, Arheta Ferreira de. Arte e Cegueira: reflexões sobre acessibilidade multissensorial de obras de arte bidimensionais. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. e0058, 2024. DOI: 10.5965/198431781820231e0058. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/23934>. Acesso em: jan. 2026.

KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

KLEE, Paul. **Confissão criadora**. Rio de Janeiro: Expresso Zahar, 2014.

LIMA, Eliana Cunha. **O aluno com deficiência visual**. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MARCHI, Sandra Regina. **Design universal de código de cores tátil**: contribuição de acessibilidade para pessoas com deficiência visual. 2019. Tese (Doutorado em Engenharia Mecânica). Universidade Federal do Paraná, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: Teoria, métodos e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório Mundial sobre a Visão**. Light for the World International, 2021. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241516570>. Acesso em ago. 2025.

PAWLINA, R. G. **O “Estado da Arte” sobre o Ensino de Artes Visuais para estudantes cegos e com baixa visão (1996-2022)**. 2023. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13891979.

PAWLINA, Rafael Guilherme; SILVA, João Henrique da; DONATO, Sueli Pereira. O ensino de Artes Visuais para estudantes cegos e com baixa visão: metodologias e

estratégias de ensino. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 25, p. e023033, 2023. DOI: 10.22483/2177-5796.2023v25id5065. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/5065>.

SANTOS, Caue de Camargo dos. Pensar e tatear a Educação das Artes Visuais de pessoas com Deficiência Visual. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 9, n. 3, p. 193–210, 2023. DOI: 10.5965/24471267932023193. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/24450>.

STEERS, John. Criatividade: ilusões, realidades e novas oportunidades. In: BARBOSA, Ana Mae; FONSECA, Annelise Nani (org.). **Criatividade Coletiva: Arte e educação no século XXI**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2023.

TEDERIXE, Lisânia Cardoso. **Livro tátil**: possibilidades de ensino e aprendizado da criança cega. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão). Universidade Federal Fluminense, 2019.

TEIXEIRA, Ana. (2023). Acessíveis estéticas, arte e os dilemas da cultura de eficiência. **Pitágoras 500**. Campinas, v.13, n.00, p. e023002, 2023. DOI: 10.20396/pita.v13i00.8673204. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8673204>

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras Completas – Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. /Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Psicologia da arte**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WOZNIACK, Bruno Henrique. A fruição sinestésica entre a percepção e a poética. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 27, n. 2, p. 121–139, 2022. DOI: 10.33871/19805071.2022.27.2.6984. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistacientifica/article/view/6984>

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a), o(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como colaborador(a) do estudo intitulado “*Arte-educação para estudantes com deficiência visual: uma abordagem sinestésica*”, de responsabilidade da Professora Márcia Raika e Silva Lima, da Universidade Estadual do Maranhão, e da pesquisadora assistente Iulianna Almeida de Carvalho, mestranda do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI/UEMA.

O objetivo desta pesquisa é analisar práticas pedagógicas inclusivas que garantam o acesso equitativo e a participação de estudantes com deficiência visual nas aulas de Arte. Busca-se compreender tanto a percepção desses estudantes sobre as aulas, quanto as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores para promover a inclusão no ensino de Arte.

Esta investigação permitirá às pesquisadoras elaborarem materiais acessíveis voltados ao aprimoramento de práticas pedagógicas inclusivas, com o objetivo de favorecer o processo de ensino/aprendizagem e fortalecer a inclusão escolar de estudantes com deficiência visual.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes:

1. Participar de uma entrevista semiestruturada, com duração aproximada de 40 minutos a 1 hora, na qual serão abordadas suas experiências e estratégias de acompanhamento e mediação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual no contexto escolar. A entrevista será gravada, transcrita e posteriormente disponibilizada para que o(a) senhor(a) possa ler seu conteúdo e, se desejar, corrigir ou complementar suas falas. Após essa etapa, as informações serão analisadas e interpretadas pelas pesquisadoras;

2. Autorizar a observação de momentos de acompanhamento aos estudantes com deficiência visual, durante os quais serão feitas anotações sobre suas práticas de apoio pedagógico e interações com esses alunos. As observações ocorrerão em até três sessões, com duração aproximada de 50 minutos cada.

Todos os procedimentos serão realizados na escola, em horários previamente combinados e que sejam convenientes para o(a) senhor(a).

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são:

1. Desconforto durante as entrevistas ou observações: Caso o(a) Sr.(a) sinta-se desconfortável ou sob pressão, poderá interromper a entrevista ou observação a qualquer momento.

2. Quebra de sigilo e confidencialidade: para resguardar sua privacidade, todas as informações coletadas serão tratadas com confidencialidade. Os dados serão armazenados em ambiente seguro e acessados exclusivamente pela equipe de pesquisa. Os resultados serão divulgados sem qualquer elemento que permita a identificação dos participantes, utilizando-se codinomes para garantir o anonimato.

Serão adotadas todas as medidas necessárias para prevenir ou minimizar eventuais riscos, assegurando que sua participação ocorra de maneira ética, segura e respeitosa.

Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são:

1. Melhoria das práticas pedagógicas: A participação do(a) Sr.(a) pode ajudar a identificar e desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes para o ensino/aprendizagem a estudantes com deficiência visual.

2. Contribuição para a inclusão educacional: A pesquisa contribuirá para um melhor entendimento sobre a inclusão educacional, podendo beneficiar diretamente estudantes com deficiência visual ao proporcionar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

3. Desenvolvimento profissional: Participar da pesquisa pode oferecer ao(a) Sr.(a) uma oportunidade de reflexão sobre suas práticas pedagógicas, além de promover o aprendizado de novas estratégias e metodologias.

Embora não haja benefícios diretos e imediatos para o(a) Sr.(a), a pesquisa poderá contribuir significativamente para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e poderá beneficiar futuros estudantes e educadores. Caso haja interesse, poderemos compartilhar os resultados da pesquisa com o(a) Sr.(a) após sua conclusão, contribuindo para um entendimento mais amplo das práticas inclusivas na educação.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com as pesquisadoras pelo e-mail julianna.carvalho.uma.t4@gmail.com.

Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para as pesquisadoras.

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias-MA. Telefone: (99) 3521-3938.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Concordo em participar do estudo intitulado: **Arte-educação para estudantes com deficiência visual: uma abordagem sinestésica.**

____/____/____

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Nós, Márcia Raika Silva e Lima e Julianna Almeida de Carvalho declaramos cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

APÊNDICE B

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Arte-educação para estudantes com deficiência visual: uma abordagem sinestésica*”, de responsabilidade da Professora Márcia Raika e Silva Lima, da Universidade Estadual do Maranhão, e da pesquisadora assistente Iulianna Almeida de Carvalho, mestranda do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI/UEMA.

Essa pesquisa quer entender melhor como são as aulas de Arte para estudantes com deficiência visual, quais estratégias os(as) professores(as) utilizam e como essas aulas podem ser melhoradas. Seus responsáveis já autorizaram a sua participação, mas você só vai participar se quiser. Isso é uma escolha sua, e você pode desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para você.

A pesquisa será feita em duas escolas. Nós vamos assistir a algumas aulas de Arte para entender como elas acontecem e conversar com você sobre sua vivência e suas percepções. Também faremos uma entrevista com duração de aproximadamente 30 minutos, que será gravada com sua autorização, em horários que não atrapalhem suas atividades escolares. Nessa conversa, vamos querer saber como você compreende os conteúdos de Arte, quais são as formas que mais ajudam no seu aprendizado e o que poderia ser melhor.

Depois dessa fase, em um outro momento da pesquisa, vamos convidar você novamente para conhecer alguns materiais táteis (materiais que podem ser tocados), como imagens em relevo ou com diferentes texturas. Queremos saber sua opinião sobre eles e entender se esses materiais ajudam você a compreender melhor as obras de arte.

Esta pesquisa é segura. Talvez você se sinta um pouco desconfortável ao falar de algumas experiências, mas a entrevista será feita com muito respeito. Você poderá parar a conversa a qualquer momento ou escolher não responder a alguma pergunta, se preferir. Apesar disso, sua participação é muito importante, pois pode ajudar a melhorar as aulas de Arte. Ao compartilhar sua opinião, você contribuirá para a criação de materiais mais acessíveis e interessantes para estudantes com deficiência visual, ajudando não só a você, mas também outros colegas agora e no futuro. Acreditamos

que essa contribuição será importante para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas.

Todas as informações que você nos contar serão mantidas em sigilo. Vamos usar nomes fictícios, e ninguém saberá que você participou da pesquisa. Os resultados serão apresentados em trabalhos acadêmicos, eventos ou publicações científicas, mas sem identificar você ou outros participantes.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa “Arte-educação para estudantes com deficiência visual: uma abordagem sinestésica”.

Entendi que esta pesquisa é segura, mas que posso me sentir um pouco desconfortável ao falar sobre minhas experiências. Também entendi que posso ajudar a melhorar as aulas de Arte para mim e para outros colegas, contribuindo com ideias e opiniões importantes.

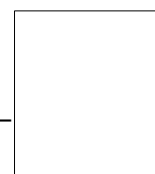
Se eu quiser participar, posso dizer “sim”, mas sei que posso desistir a qualquer momento, sem precisar dar explicações e sem que ninguém fique chateado comigo. Os pesquisadores conversaram com os meus responsáveis e responderam às minhas dúvidas.

Recebi uma via deste termo de assentimento. A outra ficará com as pesquisadoras. Concordo em participar da pesquisa.

___/___/___

Assinatura do menor

Assinatura do responsável pelo menor



Impressão
datiloscópica do
menor

Márcia Raika e Silva Lima

CPF: 478.949.623-68

Pesquisadora responsável

Iulianna Almeida de Carvalho

CPF: 026.872.313-39

Pesquisadora assistente

APÊNDICE C

Roteiro

Entrevista Semiestruturada para Estudantes com Deficiência Visual

1. Introdução

- Nome:
- Idade:
- Série:
- Tempo de matrícula na escola:

2. Experiência Educacional Geral

- Como você descreveria sua experiência geral na escola?

Boa. O que gosta de mais?

- Quais são as suas disciplinas favoritas? Por quê?

3. Experiência com Arte

- Você gosta das aulas de Arte? Por quê?
- Quais atividades de Arte você mais gosta de fazer?
- Quais dificuldades você enfrenta durante as aulas de Arte?

4. Inclusão e Acessibilidade

- Os professores de Arte adaptam as atividades para que você possa participar plenamente? De que forma?
- Os materiais utilizados nas aulas são acessíveis para você? Como você acha que poderiam ser melhorados?

5. Tecnologias e Recursos

- Você já usou pranchas táteis ou materiais em áudio durante as aulas de Arte? Se sim, como foi a experiência?
- Quais outros recursos você acha que poderiam ajudar no seu aprendizado em Arte?

6. Expectativas e Sugestões

- Você tem alguma sugestão específica para os professores de Arte sobre como tornar as aulas mais inclusivas?

APÊNDICE D

Roteiro

Entrevista Semiestruturada para Professores de Arte

1. Introdução

- Nome:
- Formação Acadêmica:
- Tempo de experiência como professor de Arte:
- Tempo de atuação na escola:

2. Experiência e Práticas Pedagógicas

- Como você descreveria sua experiência no ensino de Arte?
- Você já teve experiência anterior com estudantes com deficiência visual? Pode contar um pouco sobre essa experiência?

3. Desafios e Adaptações

- Quais são os principais desafios que você enfrenta ao ensinar Arte para estudantes com deficiência visual?
- Que estratégias você utiliza para adaptar as atividades de Arte para esses estudantes?
- Como você avalia a eficácia dessas estratégias?

4. Recursos e Materiais

- Quais materiais e recursos você utiliza para tornar as aulas de Arte mais acessíveis?
- Você já utilizou pranchas táteis ou materiais em áudio? Como foi a experiência?
- Que tipo de formação ou suporte adicional você acha que seria útil para melhorar suas práticas inclusivas?

5. Colaboração e Suporte

- Como é a colaboração com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas suas aulas de Arte?
- Que tipo de suporte você recebe da escola para trabalhar com estudantes com deficiência visual?

6. Expectativas e Sugestões

- O que você acha que poderia ser melhorado na escola para apoiar melhor o ensino de Arte para estudantes com deficiência visual?

APÊNDICE E

Roteiro

Entrevista Semiestruturada para Profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

1. Introdução

- Nome:
- Formação Acadêmica:
- Tempo de experiência no Atendimento Educacional Especializado:
- Tempo de atuação na escola:

2. Experiência e Práticas Pedagógicas

- Como você descreveria sua experiência no apoio a estudantes com deficiência visual?
- Pode descrever um dia típico de trabalho com esses estudantes?

3. Desafios e Adaptações

- Quais são os principais desafios que você enfrenta ao apoiar estudantes com deficiência visual nas aulas de Arte?
- Que estratégias e adaptações você utiliza para ajudar esses estudantes durante as aulas de Arte?
- Como você avalia a eficácia dessas estratégias?

4. Recursos e Materiais

- Quais recursos e materiais você recomenda ou utiliza para tornar as aulas de Arte mais acessíveis?
- Você já utilizou pranchas táteis ou materiais em áudio? Como foi a experiência?
- Que tipo de formação ou suporte adicional você acha que seria útil para melhorar seu trabalho?

5. Colaboração e Suporte

- Como é a colaboração com os professores de Arte nas suas atividades?
- Que tipo de suporte você recebe da administração escolar para desempenhar suas funções?

6. Expectativas e Sugestões

- O que você acha que poderia ser melhorado na escola para apoiar melhor o ensino de Arte para estudantes com deficiência visual?

Anexo A

Parecer do Comitê de Ética

CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA



Continuação do Parecer: 7.696.962

Pesquisador Responsável	SolicitacaoPesquisador.pdf	14/05/2025 23:21:01	IULIANNA ALMEIDA DE CARVALHO	Aceito
Declaração de concordância	DeclaracaoConcordancia.pdf	14/05/2025 23:16:41	IULIANNA ALMEIDA DE CARVALHO	Aceito
Outros	CurriculoPesquisadoraAssistente.pdf	12/05/2025 16:52:38	IULIANNA ALMEIDA DE CARVALHO	Aceito
Outros	CurriculoPesquisadoraResponsavel.pdf	12/05/2025 16:50:00	IULIANNA ALMEIDA DE CARVALHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPlataformaBrasil.pdf	12/05/2025 15:36:08	IULIANNA ALMEIDA DE CARVALHO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	12/05/2025 15:34:50	IULIANNA ALMEIDA DE CARVALHO	Aceito
Outros	DeclaracaoIsencaoConflitoInteresse.pdf	12/05/2025 10:19:00	IULIANNA ALMEIDA DE CARVALHO	Aceito
Outros	TCUD.pdf	12/05/2025 10:16:48	IULIANNA ALMEIDA DE CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	12/05/2025 10:14:53	IULIANNA ALMEIDA DE CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	12/05/2025 10:14:24	IULIANNA ALMEIDA DE CARVALHO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaoDosPesquisadores.pdf	12/05/2025 10:13:35	IULIANNA ALMEIDA DE CARVALHO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	12/05/2025 10:13:12	IULIANNA ALMEIDA DE CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	12/05/2025 09:56:13	IULIANNA ALMEIDA DE CARVALHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS, 08 de Julho de 2025

Assinado por:
MARIA EDILEUZA SOARES MOURA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br