

ARTES VISUAIS E INCLUSÃO: ENTRE TRAJETÓRIAS PESSOAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA PÚBLICA

Shelle Góes e Góes¹

Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França²

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados parciais da pesquisa de mestrado em andamento. O objetivo é investigar o potencial das práticas artísticas visuais na promoção da interação e aprendizagem de estudantes com deficiência. A investigação parte de uma abordagem que entrelaça vivência pessoal — diagnosticada tardiamente com TDAH e mãe de pessoa com TEA, dislexia e TPAC — com os desafios da prática docente em uma escola pública estadual. O problema central reside na lacuna de formação inicial e busca por estratégias pedagógicas que superem a mera adaptação curricular, promovendo inclusão e pertencimento real. Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa descritiva, fundamenta-se em Mantoan (2003) sobre educação inclusiva no relato de experiência; Thiollent (2011) para tratar da pesquisa-ação. Os documentos que norteiam a educação e inclusão, LDB nº 9.394/96, Declaração de Salamanca (1994) a BNCC (Brasil, 2018) e outros que aludem a educação. Os resultados esperados sugerem que propostas artísticas abertas e não segregadoras reduzem a resistência dos estudantes com deficiência e favorecem a socialização, propondo que o ensino de artes, ao validar diferentes formas de comunicação e existência, constitui-se como ciência política e pedagógica essencial para uma educação verdadeiramente democrática, inclusiva e sensível às singularidades.

Palavras-chave: Autoetnografia; Educação Especial Inclusiva; Ensino de Artes Visuais; Formação Docente

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa propõe uma reflexão sobre o potencial das práticas artísticas visuais na promoção da interação e aprendizagem de estudantes com deficiência, tomando como ponto de partida a intersecção entre a minha trajetória pessoal e a prática docente no "chão da escola" pública. O estudo fundamenta-se na premissa de que a Arte, enquanto componente curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um campo de conhecimento que privilegia a sensibilidade, a intuição e a expressão subjetiva, constituindo-se como um território amplo e potente para o acolhimento das diferenças e para a construção de vínculos afetivos e sociais.

Assim, problemática emerge de um lugar de fala duplamente atravessado pela neurodiversidade: a experiência pessoal de um diagnóstico tardio de TDAH aos 41 anos e a vivência materna diante dos diagnósticos de TEA, dislexia e TPAC de minha segunda filha. Essas trajetórias revelam as marcas do isolamento escolar e a urgência de superar as lacunas de uma formação inicial docente que, historicamente, negligenciou nosso preparo para a educação

¹ Secretaria de Estado da Educação do Estado do Amapá. Mestranda do Programa de Pós-Graduação ProfArtes/UFPA. Formação e atuação em artes visuais/e-mail: shellyggoes@gmail.com.

² Docente da Escola de Aplicação e da Pós-Graduação-Mestrado ProfArtes/UFPA. Doutora em Artes pelo Programa de Pós-Graduação PPGArtes/UFPA. Email: rcabralfranca12@gmail.com

especial inclusiva. Como aponta Mantoan (2003, p. 20) “nossas ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula”, pois a escola não deve apenas instruir, mas participar ativamente da convivência social do aluno. No entanto, o desafio reside em como garantir que essa convivência não seja meramente formal, mas sim significativa e transformadora.

O cenário investigado são turmas de 6º ano do ensino fundamental II da Escola Estadual Professor José Ribamar Pestana, onde o aumento expressivo de matrículas de estudantes com deficiência em 2024, chamou nossa atenção e intensificou a necessidade de práticas pedagógicas não segregadoras, esse número de alunos com deficiências tem aumentado significativamente. Em 2025 a escola atendeu 53 alunos com deficiências e em 2026 já são 73 alunos matriculados em turmas regulares. Temos observado ao longo desses anos passados, que a aplicação de "atividades adaptadas e simplificadas" na maioria das vezes gera resistência, não aceitação, recusa e estigma entre os alunos, gerando desconforto, isolamento, servindo de premissa para práticas de bullying. Assim, esta pesquisa questiona: como as práticas artísticas visuais, com base em propostas pedagógicas coletivas, participativas e na liberdade de criação, podem promover a socialização e o pertencimento de alunos com deficiência em turmas regulares do 6º ano?

Nesse sentido, a arte não é tratada como mera terapia ou lazer, mas como conhecimento, componente curricular que promove mediação cultural, aprendizagem e socialização por meio de práticas educativas propostas pelo professor em sua formação diária, que busca metodologias que possam contribuir para a educação inclusiva no ensino de Artes Visuais. Nessa direção, Barbosa (2017) considera que: “é necessário conhecer não só a História da Arte que ensinarão, mas também a História do seu ensino/aprendizagem para se tornarem conscientes das mudanças e transformações políticas, metodológicas, filosóficas, tecnológicas ocorridas através dos tempos” (Barbosa, 2017, p. 24).

Para dar conta desta pesquisa, o objetivo é investigar o potencial das práticas artísticas visuais na promoção da interação e aprendizagem de estudantes com deficiência. Para tanto, a pesquisa propõe a busca de propostas curriculares comuns a todos os estudantes — exemplificadas pela atividade de autorretrato e colagem, apresentados no projeto inicial — que permitiram o uso da imagem como recurso de comunicação, expressão, linguagem de autoafirmação, culminando na produção de um livro de narrativas visuais e em uma exposição coletiva que dialogue com a vivência dos envolvidos e a comunidade escolar.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa descritiva, utilizando o método da Pesquisa-Ação, que, segundo Thiollent (2011), pressupõe uma cooperação entre pesquisador e participantes para a resolução de problemas identificados na prática educativa. Complementarmente, adota-se o viés Autoetnográfico, permitindo que minha trajetória pessoal enquanto pessoa com TDAH, professora e pesquisadora — marcada pelo diagnóstico de TDAH e pela maternidade atípica — dialogue criticamente com o objeto de estudo, o qual afirma Santos (2017, p. 218) que a autoetnografia “nos remete a um tipo de fazer específico por sua forma de proceder, ou seja, refere-se à maneira de construir um relato (“escrever”), sobre um grupo de pertença (“um povo”), a partir de “si mesmo” (da ótica daquele que escreve)”. Para o autor, essa forma de fazer a pesquisa tem relevância de caráter transformador, de ação coletiva, pois, defende que: “Tudo isso tem uma conexão direta com o reconhecimento do caráter político e transformador que tal método assume ao “dar voz para quem fala” e em “favor de quem se fala” (2017, p. 219).

O lócus da investigação é a Escola Estadual Professor José Ribamar Pestana, envolvendo estudantes com e sem deficiência de três turmas do 6º ano do Ensino Fundamental

II. O percurso metodológico organiza-se em três fases principais: Levantamento e Diagnóstico: Observação participante das dinâmicas de sala de aula e identificação das barreiras de comunicação e socialização enfrentadas pelos alunos com Deficiência Intelectual, TEA, Hidrocefalia, Dislexia, TDAH e outras neurodivergências; Intervenção Pedagógica (aulas práticas de Artes Visuais): Implementação de propostas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Um exemplo central é a atividade de "Autorretrato por Colagem", que substitui a exigência do desenho acadêmico pela produção artística visual livre, permitindo que alunos não verbais ou com dificuldades motoras e de autoestima expressem suas identidades. A coleta e análise de dados serão coletados por meio de diário de bordo, registro das reações, falas e interações dos alunos durante as atividades; A análise dos dados busca identificar como a ausência de distinções visíveis nas atividades do componente curricular de artes visuais, contribuem para o sentimento de pertencimento, interação e inclusão dos alunos, refletindo na redução da recusa de participação nas atividades escolares em sala de aula.

ARTES VISUAIS E INCLUSÃO: CONVIVÊNCIA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

A fundamentação deste estudo sustenta-se na tríade: legislação inclusiva, a função social da arte/Artes Visuais e da experiência docente e discente, quando visa não apenas trazer a luz da educação e da pesquisa, o fato inclusão, mas sim, apresentar possíveis modos de fazer aulas de arte mais inclusiva, com valor significativo e sensível à luz do pertencimento e desenvolvimento da aprendizagem individual e coletiva.

A inclusão escolar, para além de um imperativo legal estabelecido pela LDB 9.394/96 e pela Declaração de Salamanca de 1994, deve ser compreendida como um princípio ético de convivência. O que para Mantoan (2003) na escola, o importante é respeitar limites, contudo, sem deixar de possibilitar metodologias o estudante tenha avanços no processo de ensino/aprendizagem:

“A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.” (Mantoan, 2003, p. 36).

No entanto, a realidade da escola pública, como a Escola Estadual Professor José Ribamar Pestana, demonstra que a matrícula é apenas o primeiro passo. A inclusão efetiva exige o que chamamos de sentimento de pertencimento, ao que Santiago (2020) sugere, que “o professor hoje deve ser um mediador que oportunize às crianças experimentar e vivenciar etapas da aventura do perceber, do sentir, do construir e do conviver em grupo”. (Santiago 2020, p. 56). Se utilizando do leque de possibilidades artísticas visuais, como instrumento de conexão que contribua para estimular os estudantes a desenvolver seu potencial criativo, diferenciando-se em sua singularidade ao mesmo tempo em que é capaz de integrar-se e socializar-se. Nesse sentido, no processo de ensino/aprendizagem, ensinar não basta transferir conhecimento como nos afirma Paulo Freire (2009, p. 47) quando esclarece nesse sentido: “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 191), “É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas”. Assim, reposiciona o ensino de Arte como um campo de práticas expressivas e abre caminhos para que alunos com diferentes níveis de alfabetização e suporte (como os alunos com TEA nível 2 citados no projeto de pesquisa) participem da mesma atividade. A arte

funciona aqui, como uma tecnologia assistiva intelectual. Como observado nas atividades de autorretrato e colagem, a imagem preenche a lacuna da palavra, da fala, do não dito, não escrito. Para o aluno não verbal ou com dificuldades na escrita, a BNCC visa “o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais” previstas como competências da BNCC (Brasil, 2017, p. 197), garantindo que o aluno comunique seus desejos e medos sem a barreira do código linguístico tradicional. A BNCC (Brasil, 2017, p. 191) institui ainda que:

Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo.

A fundamentação teórica desta pesquisa também se debruça sobre o conceito de neurodiversidade. Meu próprio diagnóstico tardio de TDAH e a vivência com a maternidade atípica (TEA, dislexia e TPAC) não são apenas dados biográficos, mas "lentes sensíveis de atuação". Pesquisar a própria prática à luz da própria neurodivergência, permite uma compreensão mais profunda das barreiras sensoriais (como o incômodo com barulhos relatado pelo aluno do 6B), sons, cheiros, texturas e das dificuldades de socialização. A arte, nesse contexto, atua como um mediador sensível que respeita o tempo e o silêncio de cada sujeito, permitindo que a identidade seja construída coletivamente, sem o estigma da incapacidade e da limitação. A análise dos resultados fundamentar-se-á na observação das práticas realizadas em sala de aula, confrontadas com minhas próprias vivências e o referencial teórico da educação inclusiva.

Os relatos dos alunos das turmas 6A, 6B e 6C apresentados no projeto inicial, revelam que a deficiência, muitas vezes, é acompanhada por um sentimento de incapacidade aprendida. O aluno da turma 6A (12 anos, DI) expressou sentir-se constantemente incapaz, uma percepção que ecoa minha própria trajetória educacional, marcada por inquietações e baixa autoestima antes do diagnóstico de TDAH. Diante dessa afirmação, é importante destacar o pensamento de Ana Mae Barbosa (2014, p. 33) sobre o fazer artístico na escola com fundamentação: “Só um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte”. Pensando nessa perspectiva, não foi à toa, ao propormos o autorretrato por colagem, deslocamos o foco da "falta" (não saber desenhar ou escrever) para a "possibilidade" (escolher imagens que representem sentimentos). O resultado foi a quebra da resistência: alunos que antes se isolavam, passaram a ocupar o espaço da sala como sujeitos de saber.

Para os alunos com TEA nível 2 (turmas 6B e 6C), a atividade funcionou como uma ponte comunicativa. O aluno não verbal (6B) utilizou a colagem para externalizar seu incômodo com o barulho e sua paixão por gibis, transformando o silêncio em discurso visual. A ausência de distinções entre os trabalhos e a liberdade criativa possibilitaram uma experiência inclusiva. Essa percepção mostra que, no ensino de artes, a imagem pode atuar como uma "tecnologia assistiva" que dispensa adaptações segregadoras. Quando o aluno da turma 6C projeta o desejo de ser policial, ele demonstra que, apesar das limitações de escrita cursiva, possui plena compreensão de seu projeto de vida e das demandas sociais, validando a tese de Mantoan (2003):

“A escola prepara o futuro e, de certo que, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão!” (Mantoan, 2003, p. 48).

A discussão desses resultados é indissociável da experiência autoetnográfica. O incômodo sentido por mim, ao ver minha filha ser criticada por dificuldades de interação em 2013 tornou-se o motor para uma docência sensível em 2024. A identificação das várias lacunas em minha formação acadêmica diante dos aspectos da educação especial e inclusiva, impulsionou a busca por uma prática que não apenas "tolere" a presença do aluno com

deficiência, mas que garanta sua participação ativa, mesmo carregada por sentimentos de incapacidade, de falta, buscamos somar saberes, vivências, experiências e conhecimentos tão necessários a nossa prática docente e principalmente, para uma prática inclusiva que perceba e respeite a diversidade. A análise dos autorretratos, apresentados no projeto inicial, revela que a socialização ocorreu de forma orgânica durante a partilha de materiais e memórias, e que o fazer coletivo reduziu a exposição individual que tanto angustiava os estudantes, promovendo o que chamamos de inclusão pelo pertencimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória a ser percorrida durante essa pesquisa, reafirma que a inclusão escolar vai muito além da garantia de acesso físico ou da conformidade legal; ela reside na construção de espaços onde a singularidade de cada sujeito seja a base, e não o obstáculo, do processo de aprendizagem. As vivências compartilhadas — desde as memórias pessoais enquanto estudante neurodivergente até as produções visuais dos alunos da Escola Estadual Professor José Ribamar Pestana — revelam que o ensino de Artes Visuais possui uma potência única de mediação. Propondo que as práticas artísticas, quando fundamentadas na coletividade e na liberdade de expressão, funcionam como um antídoto à exclusão e ao estigma da incapacidade. A atividade de autorretrato e colagem, mesmo simples, demonstrou que é possível promover o aprendizado sem a necessidade de diferenciações que exponham ou segreguem o aluno com deficiência. Ao validar o desenho, a colagem, o gesto, a escolha e até o silêncio como formas legítimas de comunicação, a escola cumpre sua função social de promover o pertencimento.

A pesquisa também evidencia a urgência de uma reforma nas políticas de formação docente, no sentido de promover a formação continuada dando subsídios de conhecimentos sobre as demandas da contemporaneidade presente nas salas de aulas, como crianças com TDAH, TEA, DI, TPAC, DISLEXIA e outros. A frustração sentida diante das lacunas da minha formação inicial destaca a necessidade de um currículo acadêmico que contemple a educação inclusiva de forma transversal e humana. Meu "lugar de fala" nessa pesquisa, enquanto mulher com TDAH, mãe de uma criança atípica e professora da educação básica demonstra que a sensibilidade e a empatia favorecem o uso de metodologias que promovam a participação, integração e favorecimento do ensino-aprendizagem.

Por fim, o projeto lança-se para o futuro com a realização de novas propostas artísticas a ser pesquisa e realizadas em sala de aula, com os alunos matriculados no corrente ano, bem como a criação do livro de narrativas visuais e por fim a organização de exposição coletiva. Tais ações visam não apenas documentar o processo, mas devolver aos alunos a imagem de si mesmos como criadores e cidadãos. Espera-se que este estudo contribua para que outros educadores percebam na arte um caminho possível para uma educação verdadeiramente democrática, sensível e, sobretudo, humana.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**: anos oitenta e novos tempos. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 19.02.2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? / São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

SANTIAGO, Maria Cecília do Amaral C. B. A Arte como forma de construção do olhar do professor na educação inclusiva. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. (Org.) **Linguagens da Arte na infância**. – 2ª ed. Atual. – Joinville, SC: Univille, 2020. P. 56-

SANTOS, Silvio Matheus Alves. **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica**: atores, perspectivas e desafios. (2017). *Plural*, 24(1), 214-241. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs.2017.113972>.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.