ISSN: 2358-8829

PRÁTICAS INCLUSIVAS EM ARTE E DESENHO: MATERIAIS E PRODUÇÕES DISCENTES QUE INSTIGAM SABERES E MULTIPLICAM SENTIDOS

José Rodolfo Ribeiro Tavares [1]
Maria Cecília da Silva Barbosa [2]
Isabel Barros Robaina Fiaux [3]
Priscila Ferreira Bento de Abreu [4]
Luciula de Oliveira Cardoso [5]

INTRODUÇÃO

Como docentes atuantes nas áreas de Arte e Desenho, é proposto neste artigo uma reflexão pautada em nossas trajetórias pedagógicas e nas vivências acumuladas no chão da sala de aula. O ensino de Desenho e Arte, historicamente fundamentado na apreensão visual de formas, linhas e projeções espaciais, depara-se com o desafio premente de atender à heterogeneidade dos discentes.

A educação inclusiva representa um avanço na garantia do direito à educação, reconhecendo a diversidade humana e a necessidade de assegurar condições de aprendizagem para todos. Nesse contexto, a avaliação pedagógica e, quando pertinente, os diagnósticos realizados por profissionais habilitados contribuem para identificar necessidades educacionais e orientar intervenções adequadas, sem limitar as potencialidades dos estudantes. Nessa perspectiva, Mantoan (2003) defende a transformação das práticas escolares para acolher a diversidade e superar modelos homogêneos de aprendizagem.

A participação da família também é fundamental, pois possibilita aos educadores compreender melhor as necessidades e experiências dos estudantes, favorecendo a

[1] Doutorando em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio - RJ, jrodolfo_87@hotmail.com;
[2] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, prof.mariacecilia2017@gmail.com;
[3] Mestre em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT – IFRJ – RJ, fiaux.ufrj@gmail.com;
[4] Especialista em educação básica - Desenho, pelo Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II - RJ, prof.priscilafba@gmail.com;
[5] Pedagoga pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Pós-graduanda em Neurociência na Educação pela Universidade Estácio de Sá, luciulaoliveira@gmail.com;

ISSN: 2358-8829

construção de estratégias pedagógicas contextualizadas. Da mesma forma, a atuação do pedagogo contribui para identificar barreiras à aprendizagem, planejar intervenções e articular ações com os demais profissionais envolvidos. Sob o olhar da pedagogia entre os autores deste artigo, compreende-se que a inclusão exige a valorização das potencialidades dos estudantes e o compromisso coletivo com práticas educativas acessíveis e significativas.

Diante da falta de subsídio em nossas formações, que não nos prepararam para um cenário mais próximo da realidade e da diversidade de nosso público composto por alunos da educação básica, busca-se subsídios para adaptar os conteúdos das disciplinas mencionadas, visando a uma melhor acessibilidade ao conhecimento. Diante desse cenário, é assumido o compromisso de pesquisar, projetar e aplicar materiais didáticos adaptados e recursos multissensoriais.

O objetivo deste artigo é apresentar nossas práticas pedagógicas e os resultados alcançados, sem a pretensão de apresentar um único caminho para a adaptação de materiais e práticas, mas de compartilhar conhecimentos e saberes oriundos de nossas vivências no desenvolvimento e na mediação desses instrumentos pedagógicos, demonstrando como a transmutação de conteúdos visuais em códigos sensoriais viabiliza a inclusão cognitiva e promove a democratização do saber.

METODOLOGIA

Este trabalho é resultante da experiência pedagógica desenvolvida por nós, professores vinculados ao ensino das expressões artísticas e técnicas. Essas experiências foram desenvolvidas durante nossas aulas de Arte e Desenho com estudantes que apresentam diferentes necessidades educacionais específicas. As atividades propostas foram realizadas considerando as necessidades individuais de cada estudante, as formas de interação com os materiais adaptados e o ritmo de aprendizagem de cada um, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), especialmente em seu artigo 59, que prevê a utilização de currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos para atender às necessidades dos estudantes da educação especial (BRASIL, 1996).

A metodologia envolveu a observação dos estudantes durante as aulas, a orientação individual e a adaptação das atividades sempre que necessário, utilizando um

ISSN: 2358-8829

Plano de Ensino Individualizado (PEI). Para trabalhar os conteúdos, utilizam-se diferentes formas de explicação e exploração dos materiais, buscando facilitar a compreensão e ampliar a participação dos estudantes nas propostas. Nos casos em que havia a necessidade, houve exploração de outros sentidos, como o tato, para permitir o contato com formas, texturas e materiais utilizados nas atividades artísticas.

Durante o desenvolvimento das atividades propostas, procurou-se respeitar o ritmo de cada estudante, oferecendo ajuda quando necessário e buscando alternativas para abordar os conteúdos diante das dificuldades encontradas. Essas adaptações foram importantes para que todos pudessem participar das atividades de acordo com suas potencialidades e habilidades.

REFERENCIAL TEÓRICO

À vista disso, nosso marco teórico ancora-se na perspectiva da Educação Especial Inclusiva proposta por Sartoretto e Bersch (2010) e no respaldo jurídico da Lei Brasileira de Inclusão (2015) e do artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. Nesse sentido, a pessoa que possui a condição de deficiência é aquela considerada com algum impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial e por isso no âmbito educacional também lhes é assegurado um ensino inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida (BRASIL, 2015). Para fins de efeitos práticos, esse ensino inclusivo deve ser garantido por meio de abordagens e estratégias elaboradas em conformidade às demandas de cada estudante individualmente, o que implica, consequentemente, na elaboração do PEI.

Dentro da disciplina de Desenho Geométrico, que historicamente é ligada às linguagens e marcada pelo predomínio de análises visuais, faz-se necessária a superação dessas barreiras sensoriais, perceptivas e comunicacionais. Com isso, percebe-se a exigência da mobilização da Tecnologia Assistiva (TA). Conforme apontam Sartoretto e Bersch (2010), a TA abrange recursos, metodologias e estratégias destinadas a ampliar habilidades funcionais e promover a autonomia de estudantes com deficiência. Essa conceituação não se restringe a aparatos digitais de alta complexidade, uma vez que engloba soluções de baixa tecnologia, tais como materiais táteis, moldes em relevo e pranchas comunicativas.

ISSN: 2358-8829

Dessa forma, as experiências que são apresentadas caminham para diferentes abordagens, porém todas pautadas na Tecnologia Assistiva. Para estudantes não oralizados ou com dificuldades de decodificação textual, a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), discutida por Schirmer (2009), consolida-se como ferramenta para a apropriação conceitual. Desse modo, o nosso referencial relaciona-se com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), garantindo formas diversificadas de representação, engajamento e expressão no fazer artístico e gráfico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As seções subsequentes dedicam-se a apresentar nossas estratégias pedagógicas de adaptação e as metodologias de ensino acessível, fundamentadas nas vivências e experimentações pretéritas de nossa equipe docente. Essa abordagem reside na análise de práticas cotidianas, estruturadas no formato de relatos de experiência profissional, com foco central na reflexão metodológica docente frente aos desafios da diversidade em sala de aula. Dessa forma, os tópicos seguintes buscam detalhar como a implementação de recursos didáticos diversificados e o redimensionamento das estratégias de ensino viabilizaram a inclusão escolar nas áreas de Arte e Desenho.

Relato I - Inclusão na SEEDUC-RJ

O seguinte relato tem como objetivo apresentar uma reflexão fundamentada na prática docente de uma professora que atua na rede estadual de ensino do Estado do Rio de Janeiro, visando expor caminhos metodológicos inclusivos. Essa vivência prática teve início com o primeiro contato da docente com um estudante com deficiência visual.

O desafio consistia em possibilitar o acesso a conteúdos tradicionalmente apresentados por meio de recursos predominantemente visuais, especialmente aqueles relacionados ao desenho, às formas geométricas e à representação espacial. Essa situação levou a autora à necessidade de repensar materiais, estratégias e procedimentos, buscando preservar os objetivos pedagógicos sem desconsiderar as particularidades do estudante.

Deste modo, a educadora desenvolveu estratégias pedagógicas que possibilitaram o acesso às atividades de desenho por meio de recursos táteis e materiais

ISSN: 2358-8829

concretos. Em uma das etapas da prática realizada com um estudante do 6º ano com deficiência visual, a professora utilizou EVA, linhas, barbantes, materiais com diferentes texturas e objetos tridimensionais, empregados na construção de formas e contornos em relevo.

O desenvolvimento das atividades teve como procedimento inicial a exploração tátil dos objetos, orientada pela professora, possibilitando ao estudante identificar características relacionadas à forma, ao volume, às dimensões, aos contornos e às diferentes superfícies. Posteriormente, essas informações foram mobilizadas na construção de representações em relevo, estabelecendo uma relação entre a experiência sensorial e a produção artística.

Durante as atividades, a docente pôde observar que o estudante desenvolvia estratégias próprias para reconhecer, organizar e representar as formas, demonstrando curiosidade e envolvimento diante dos materiais apresentados, além de correlacioná-los com o conteúdo teórico exposto.

O uso de recursos concretos e táteis favoreceu não apenas a compreensão dos conteúdos, mas também a autonomia do educando na realização das propostas. Cada descoberta realizada pelo estudante reafirmava para a pesquisadora que a atividade ganhava novos sentidos, evidenciando a importância de oferecer tempo, escuta e diferentes possibilidades de experimentação.

Relato II - Adaptando o ensino do Desenho no Colégio Pedro II

Em meados de 2016, o professor recebeu sua primeira aluna com deficiência visual. No início, o docente sentiu-se muito despreparado, pois sua formação não havia contemplado a educação inclusiva. Junto a essa aluna e ao NAPNE (Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas), composto por uma equipe multidisciplinar de pedagogos e mediadores, o educador conseguiu traçar algumas metas e estratégias para ensinar figuras planas. No entanto, ainda percebeu a necessidade de qualificar-se melhor para atender aos estudantes, principalmente por a disciplina de Desenho ser essencialmente visual.

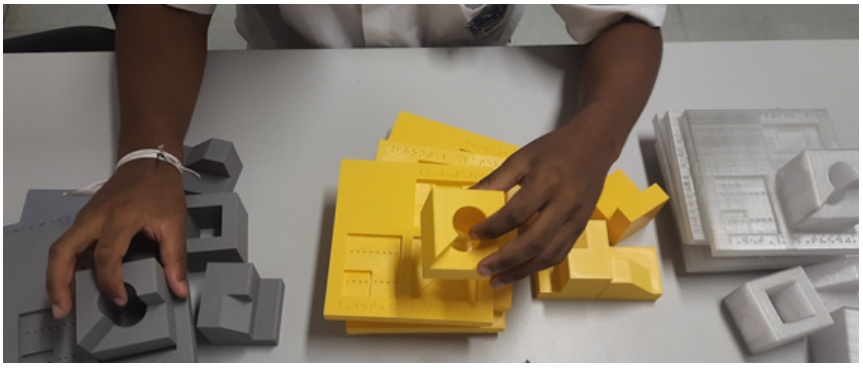
Por meio de tentativas e erros, o professor foi desenvolvendo materiais que não eram tão duradouros. Para melhor subsidiar suas práticas em sala de aula, foi necessário buscar uma complementação por meio de um curso de pós-graduação. Durante o

Mestrado em Design, o docente compreendeu melhor sobre o design e as metodologias que podiam melhorar a sua produção de materiais pedagógicos.

Nesse processo, o pesquisador entendeu a manufatura aditiva como um método de produção em escala menor, distante do nível industrial, que pode ser viabilizado de forma mais acessível por meio da impressão 3D. Diante disso, o autor pontuou alguns conteúdos do Ensino Médio para adaptar, realizou os esboços para a modelagem tridimensional e, logo após, efetuou a impressão 3D por filamentos. A partir desses estudos, o professor concebeu a materialização do kit didático denominado Geometral Educacional.

O kit foi idealizado para atender a duas propostas de conteúdo. Na primeira, apresentam-se cinco sólidos e cinco placas sensoriais em baixo relevo, contendo as faces frontal, superior e lateral. Com esse material, a intenção do professor é estimular a participação dos alunos para que compreendam qual sólido se encaixaria com cada placa com inscrições em baixo relevo. Por meio dessa proposta, é possível explicar os conceitos de linhas, retas e planos, além da relação entre a volumetria tridimensional e as faces bidimensionais dos sólidos.

Figura 1 - Sólidos e placas sensoriais

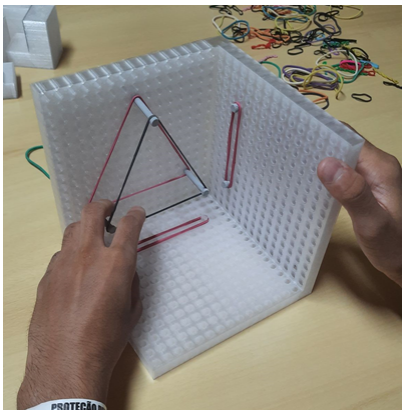


Fonte: Autoria própria, 2026.

A segunda parte do kit foi desenvolvida para o ensino da Geometria Descritiva. Nesta, o autor idealizou um quadrante que representa o diedro, constituído por três planos ortogonais entre si e, dentro desses planos, diversos furos. Neles, é possível encaixar pinos de vários tamanhos para representar os pontos nas coordenadas X, Y e Z (correspondentes às abscissas, aos afastamentos e às cotas, respectivamente). Dando

continuidade ao conteúdo de Geometria Descritiva, ao somar mais de um pino e com o auxílio de um elástico, tornava-se possível conceituar retas e suas respectivas projeções.

Figura 2 - Quadrante diedro



Fonte: Autoria própria, 2026.

Além disso, completando com no mínimo três coordenadas, torna-se possível estabelecer a representação de um plano e suas projeções. Desse modo, o kit obteve aceitação tanto por parte dos alunos com deficiência visual quanto dos alunos videntes, uma vez que se trata de um recurso interativo e didático.

Relato III - Desenho Geométrico no CAp-UFRJ

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp UFRJ) possui na sua grade curricular a disciplina de Desenho Geométrico (DG) desde a sua fundação. Nesse sentido, é ofertado ao ensino fundamental II (EF II) e nas primeira e segunda séries do ensino médio (EM); durante o EF II os estudantes estudam o espaço bidimensional, seus entes geométricos primitivos e as diferentes formas geométricas; por outro lado, no EM, o estudo se expande para o espaço tridimensional, com análise de relações geométricas dentro da geometria descritiva. Com isso, a base de conteúdos é pautada no Desenho Geométrico Básico e na Geometria Descritiva.

Com relação ao ensino colaborativo da instituição, entre o setor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os demais setores, o colégio atua na concepção da bidocência, na qual ambos os professores atuam juntos na turma, compartilhando o planejamento, a condução das aulas, a criação de materiais didáticos e a avaliação dos estudantes. Na prática, no entanto, percebemos que o exercício da estruturação do

ISSN: 2358-8829

planejamento não é realizado periodicamente pela falta de tempo na carga horária. Assim, tem-se buscado caminhar para uma incorporação funcional da teoria.

No que diz respeito às neurodivergências, a professora de DG pode acompanhar um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de nível três de suporte. Vale ressaltar que esse nível apresenta limitações nas interações sociais e comunicativas, além de sensibilidade sensorial. Por isso é necessário apoio constante, realizado pela equipe do Atendimento Educacional Especializado e do apoio escolar.

Assim como já relatado anteriormente, fez-se necessária uma adaptação tanto nos materiais didáticos quanto na metodologia de ensino. Uma das estratégias utilizadas foi a abordagem da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), proposta por Carolina Rizzotto Schirmer, professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; essa proposta apresenta formas alternativas para a comunicação com estudantes com algum nível de dificuldade na fala e na leitura. Nesse contexto, a abordagem atua na acessibilização dos signos ainda desconhecidos pelos estudantes, com destaque para a utilização de pictogramas que auxiliam na interpretação dos comandos das atividades.

Nessa experiência, o desafio encontrado dizia respeito à compreensão, por parte do estudante, de conceitos primitivos do desenho geométrico, tais como ponto, linha e plano, bem como a identificação de figuras geométricas planas. No que diz respeito ao trabalho colaborativo, todas as adaptações realizadas no conteúdo especializado de desenho geométrico foram desenvolvidas em consonância com as demandas identificadas pelo professor do setor de AEE. Na situação específica, o conteúdo trabalhado refere-se ao 7º ano do Ensino Fundamental II. Por isso, enfatiza-se a necessidade de um diálogo frequente entre ambos professores, principalmente, pois o professor do AEE possui maior propriedade relacionada às necessidades dos discentes.

A partir disso, no que tange à aplicação prática da abordagem de Schirmer (2009), foram utilizados os pictogramas para garantir a compreensão do estudante. Nesse ponto, a autora incorpora a abordagem da CAA como área integrante da Tecnologia Assistiva; tal campo permite tanto acessibilidade digital e computacional quanto a utilização com recursos de baixa tecnologia.

Sobre esse aspecto, o professor pedagogo também fez uso de *tablet* para desenvolver atividades interativas com o estudante; no entanto, para a experiência vivenciada em sala de aula durante as aulas da disciplina, outros recursos foram utilizados. No que tange à utilização dos pictogramas, conforme apresentado na Figura

3, é perceptível a sua inserção nos enunciados e nas instruções passo a passo das tarefas. Essa estratégia reduziu a sobrecarga cognitiva da leitura puramente textual e permitiu ao estudante compreender com autonomia a sequência de comandos solicitados para cada construção gráfica. Também foi trabalhada a oralidade a partir dos pictogramas, estabelecendo uma relação entre a representação fonética e as formas gráficas.

Figura 3- Utilização dos pictogramas.



Fonte: Autoria própria, 2026.

Deste modo, a adaptação realizada com a visualização dos conteúdos a partir do pareamento de imagens manteve-se enquanto proposta já realizada, mas a inserção desses pictogramas torna mais acessível a compreensão dos comandos das atividades. Nestas adaptações, são utilizadas ilustrações de objetos do cotidiano (como portas, relógios e caixas) de forma associada às suas representações bidimensionais, o que auxilia o processo de abstração dos conceitos de figuras geométricas planas. Posteriormente, foi identificada a necessidade de utilização de recursos multissensoriais e táteis (Figura 4), uma vez que o trabalho com materiais concretos se apresenta essencial para consolidar a transição entre o tridimensional e o bidimensional para estudantes neurodivergentes.

Além disso, atividades com manipulação de barbantes também foram utilizadas para delimitar contornos e, assim, foi verificado que o emprego de pequenos papéis amassados para sinalizar vértices e pontos ao longo da circunferência permitiu que o estudante internalizasse a noção de continuidade da linha e delimitação do plano por meio do tato. Nesse sentido, foi percebido que o uso de uma perspectiva multissensorial

auxiliou a compreensão de que o contorno da circunferência é composto por infinitos pontos. Tais materiais concretos complementaram o suporte visual dos pictogramas.

Figura 4 - Perspectiva multissensorial (papéis amassados como pontos na circunferência).



Fonte: Autoria própria, 2026.

Essa experiência relatada expandiu a prática docente no que diz respeito às metodologias de ensino adotadas. A utilização desses diferentes recursos de acessibilidade no ensino de Desenho Geométrico desmistifica a compreensão de conteúdos tradicionalmente tidos como abstratos. Ao transpor os conceitos de ponto, reta e plano para a esfera multissensorial, unindo a visualidade dos pictogramas à concretude tátil de materiais de baixa tecnologia, assegurou-se não apenas o acesso ao currículo, mas a participação ativa e autônoma do estudante nas atividades propostas.

Relato IV - Estágio na Educação Básica (Escola Pública em Petrópolis) e na Educação Profissional (CIEE - Centro de Integração Empresa Escola)

A autora deste relato, em sua formação enquanto pedagoga, teve a oportunidade de vivenciar e aprofundar discussões relacionadas à inclusão e à acessibilidade pedagógica, ampliando a reflexão para além do ensino estrito de Arte e Desenho e alcançando a própria organização do trabalho pedagógico e a preparação de sujeitos para a vida em sociedade.

Durante o estágio realizado em 2018 em uma escola pública municipal de Petrópolis, por meio do acompanhamento diário de uma estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível de suporte 2, a pedagoga evidenciou que o ato de ensinar

exige, acima de tudo, intencionalidade no planejamento e rigor na organização do ambiente. Ao longo dessa vivência, a docente pôde estruturar e aplicar propostas pedagógicas pautadas no acolhimento das singularidades sensoriais e cognitivas da educanda. Entre as intervenções desenvolvidas pela profissional, destacou-se a mediação por meio da música e do fazer tátil.

Como recurso pedagógico de Tecnologia Assistiva de baixa tecnologia, a pedagoga promoveu a construção de instrumentos musicais utilizando materiais recicláveis e manipuláveis, como mangueiras plásticas flexíveis, funis e fitas coloridas (Figura 5).

Sob o olhar pedagógico, o uso do material reciclável cumpriu um papel duplo: superou a escassez de recursos comerciais ao transformar itens do cotidiano em ferramentas pedagógicas acessíveis e conferiu materialidade ao aprendizado, permitindo à estudante explorar sons, ritmos, texturas e formas de maneira concreta e interativa.

Figura 5 - Utilização de materiais recicláveis e manipuláveis (instrumento musical)



Fonte: Autoria própria, 2018.

Do ponto de vista da sua estruturação enquanto pedagoga, a autora compreendeu na prática a extrema relevância da organização, da previsibilidade e da rotina para estudantes neurodivergentes. Para mitigar a ansiedade e favorecer a regulação sensorial antes de tarefas cognitivas de mesa, a pesquisadora propôs, em conjunto com a professora regente, atividades corporais prévias, como saltar sobre marcas delimitadas no chão. Complementarmente, a docente estruturava a rotina com suporte visual e antecipação das etapas das tarefas, o que conferia à estudante segurança, previsibilidade e autonomia para interagir com o espaço e com os colegas, inclusive em atividades coletivas como jogos de tabuleiro.

ISSN: 2358-8829

Entretanto, esse contexto também revelou o papel determinante da escola quanto ao compromisso institucional com a inclusão. A educadora percebia que, em diversos momentos, as possibilidades de inclusão ficavam condicionadas ao empenho isolado dos estagiários e docentes ou à limitação dos recursos disponíveis. A efetivação da inclusão requer uma gestão escolar atenta, que garanta apoio institucional, articulação entre professores regentes, pedagogos e profissionais de apoio, além de um ambiente físico e relacional verdadeiramente acolhedor.

Essa reflexão sobre o papel das instituições estendeu-se para a atuação da autora deste relato na Educação Profissional com jovens no CIEE Rio. Em turmas heterogêneas de capacitação (jovens de 14 a 24 anos), dedicadas ao desenvolvimento de competências comportamentais e à preparação para o mercado de trabalho, a pesquisadora evidenciou que as barreiras pedagógicas se manifestam também na transição para a vida adulta e profissional.

A prática cotidiana no CIEE reafirmou para a educadora que o desenho pedagógico flexível e acessível, pautado em dinâmicas diversas, recursos visuais e metodologias ativas, não beneficia apenas estudantes com laudo ou diagnóstico. Pelo contrário, a formação profissional inclusiva exige que as instituições reconheçam as diferentes trajetórias, ritmos e repertórios dos educandos. Ao eliminar barreiras de comunicação e aprendizagem no ensino técnico e profissional, garante-se o direito de todos à participação plena na vida produtiva e social, consolidando a inclusão como princípio educativo universal.

Relato V - Inclusão com ensino significativo no Colégio Pedro II

Durante a atuação da docente na disciplina de Desenho no Colégio Pedro II, Campus Realengo II, a professora teve a oportunidade de trabalhar com discentes com TEA e Síndrome de Down. Essa experiência foi de extrema relevância em sua trajetória profissional, visto que permitiu aplicar estratégias pedagógicas diferenciadas, tornando a aprendizagem mais concreta, significativa e contextualizada com a realidade dos estudantes.

É fundamental ressaltar a complexidade de reestruturar as abordagens didáticas a fim de assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem significativa do

ISSN: 2358-8829

conhecimento, sem simplificar ou esvaziar os objetivos curriculares da etapa de ensino. Nesse sentido, destaca-se que:

> A educação inclusiva demanda estratégias em constante processo de inovação que permitam ao estudante – diante de suas limitações - se reconhecer como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, construindo um conhecimento significativo com base em suas experiências. Mais do que isso, ela representa uma proposta de reestruturação holística da educação envolvendo a política, cultura e o processo de aprendizagem vivenciado nas escolas, de forma que estas respondam às mais diversas diferenças existentes entre os estudantes. (OLIVEIRA; GONÇALVES; ARAÚJO, 2020, p. 83).

Para abordar o conceito de distância entre dois pontos, a professora planejou uma sequência didática diversificada. A proposta inicial apresentou caráter lúdico: sob a orientação da docente, a turma modelou esculturas de massinha sobre papel em branco, marcando pontos em extremidades opostas e aferindo a extensão com régua. Esse momento introduziu a noção de métrica, apresentando unidades de mensuração que se tornaram familiares ao longo do processo.

Na etapa posterior, a turma acompanhou, com o suporte da professora, o crescimento de plantas cultivadas por eles durante semanas, registrando o aumento de suas dimensões e aproximando a teoria da prática. Em seguida, a docente conduziu os estudantes em uma vivência pelos jardins da escola para coletar folhas e flores, produzindo carimbos com tinta guache sobre papel e finalizando com a medição das impressões geradas.

Culminando nas ações pedagógicas sobre o tópico, os alunos utilizaram, sob a supervisão da autora, barbantes para dimensionar objetos do ambiente escolar, colando os fios no papel para posterior conferência dos valores. Por fim, a turma desenhou as silhuetas uns dos outros em tamanho real, descobrindo suas proporções corporais com o auxílio de uma fita métrica disponibilizada pela docente.

Tais experiências, mediadas pela professora, possibilitaram a apreensão do conceito de distância, conferindo sentido à teoria ao relacioná-la a vivências práticas. Isso tornou o saber acessível, significativo, criativo e relevante, favorecendo a autonomia e garantindo a permanência dos educandos no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A acessibilidade material, mediada pela colaboração pedagógica, não apenas cumpre um direito legal, mas também transmuta a percepção estética em uma

ferramenta de inclusão cognitiva, social e cultural. No contexto do ensino de Arte e Desenho, essa compreensão amplia o próprio sentido do fazer artístico, transformando-o em um espaço de encontro, expressão, autonomia e valorização da diversidade. Sob essa ótica, reforça-se a necessidade de consolidar parcerias com o setor de AEE para traçar metas assertivas e viabilizar a adaptação da ementa curricular.

Na prática docente, a efetivação da inclusão exige uma atuação direta dos pares de docentes, que devem identificar barreiras como instruções extensas, vocabulário inacessível, excesso de estímulos e processos avaliativos engessados. Cabe-lhes planejar ambientes de aprendizagem flexíveis que considerem a variabilidade humana desde a sua concepção, garantindo a inclusão de todos.

Nesse processo, os diagnósticos pedagógicos e clínicos cumprem um papel fundamental: fornecem subsídios para mapear os diferentes modos de aprender, comunicar e perceber, orientando a organização da rotina e o uso de recursos adequados. Contudo, essa estrutura só se consolida com o apoio dos responsáveis, cuja parceria contínua fortalece o acompanhamento do desenvolvimento infantil, conecta as vivências da família à escola e assegura um trabalho articulado em prol da singularidade e do engajamento coletivo.

Por fim, conclui-se que a construção de práticas inclusivas exige sensibilidade para reconhecer as singularidades, disposição para rever caminhos e criatividade para transformar materiais e metodologias em instrumentos de ação. Quando o discente encontra condições para experimentar, criar e comunicar-se por meio de diferentes linguagens, o conhecimento deixa de ser uma experiência restrita e passa a ser verdadeiramente compartilhado.

REFERÊNCIAS .

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 out. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér**. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**

São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf. Acesso em: 26 out. 2026.

OLIVEIRA, Allison Bezerra; GONÇALVES, Luciléa Ferreira Lopes; ARAÚJO, Maria do Rosário Sá. Construindo o conhecimento geográfico a partir de projetos de extensão na educação inclusiva: experiências a partir da casa do idoso e unidade prisional de ressocialização de imperatriz, Maranhão. **In: SEABRA, Magno Alexon Bezerra (org.). Distúrbios e transtornos de aprendizagem: aspectos teóricos, metodológicos e educacionais.** Curitiba: Bagai, 2020. p.83-96. E-book. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/584716/2/Editora%20BAGAI%20-%20Dist%C3%BArbios%20e%20Transtornos%20de%20Aprendizagem.pdf. Acesso em: 26 out. 2026.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 67p.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto. **Acessibilidade na comunicação é um direito - Comunicação Alternativa é um caminho.** Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 9 pgs., 2009. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24039. Acesso em: 05 out. 2026.