

METODOLOGIAS DO ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ESTADO DA ARTE DE 2015 A 2021

METHODOLOGIES FOR TEACHING VISUAL ARTS FOR VISUALLY IMPAIRED STUDENTS: ART OF STATE FROM 2015 TO 2021

Giciélen Beatriz Retcheski Vicente¹

Máriam Trierveiler Pereira²

Resumo: Este estudo teve como objetivo analisar as metodologias adotadas na mediação do ensino de Artes Visuais ao estudante com deficiência visual, por meio do estado da arte, no período de 2015 a 2021. De abordagem qualitativa, o processo metodológico aconteceu por via da pesquisa exploratória, bibliográfica e documental, sendo desenvolvida por intermédio da base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os resultados mostram que há uma ausência de estudos no que tange às metodologias de ensino de Artes Visuais para estudantes com deficiência visual, pois existem diversos estudos de 2015 a 2021 que abordam a metodologia do ensino das Artes Visuais, mas, apenas 3 estudos, de 169, tratam de metodologias diferenciadas para atender de modo significativo e transformador ao estudante que apresenta a deficiência visual. Sendo assim, os dados revelam a urgência de estudos voltados ao processo educativo da pessoa com deficiência visual, com relação à acessibilidade a um mundo repleto de imagens, símbolos e códigos visuais.

Palavras-chave: Cegueira. Inclusão. Métodos e procedimentos em arte. Recursos didáticos. Tendências pedagógicas.

Abstract: This study aimed to analyze the methodologies adopted in the mediation of teaching Visual Arts to students with visual impairments, through the state of the art, in the period from 2015 to 2021. With a qualitative approach, the methodological process took place through exploratory research, bibliographic and documentary, being developed through the database of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). The results show that there is an absence of studies regarding Visual Arts teaching methodologies for students with visual impairments, as there are several studies from 2015 to 2021 that address the Visual Arts teaching methodology, but only 3 studies, from 169, deal with different methodologies to provide meaningful and transformative assistance to students who have visual impairments. Therefore, the data reveal the urgency of studies focused on the educational process of people with visual impairments, in relation to accessibility to a world full of images, symbols and visual codes.

Keywords: Blindness. Inclusion. Methods and procedures in art. Didactic resources. Pedagogical trends.

¹ Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR, *Campus* União da Vitória. *E-mail:* gicielen.recheski@ifpr.edu.br

² Doutora em Engenharia Química, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, *Campus* Curitiba. *E-mail:* mariam.pereira@ifpr.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A Arte está em todos os lugares, em tudo o que se vê, nos objetos, nas construções, nas paisagens e nas pessoas. É uma área de conhecimento fundamental na formação dos indivíduos, expande seu universo cultural, favorece a aprendizagem em todas as disciplinas, abre o espaço à colaboração, à participação social, além de desenvolver a sensibilidade e abrir as portas para a expressão do imaginário, das emoções e da subjetividade.

De acordo com Fusari e Ferraz (2001, p. 23),

a arte é representação do mundo cultural com significado, imaginação; é interpretação, é conhecimento do mundo; é, também, expressão dos sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que se simboliza. A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo.

De forma diferenciada, o indivíduo cego, ao se sentir incapaz de usar a linguagem visual, encontra no modo tátil, um meio alternativo para usufruir do mundo, o qual o possibilita compreender e se apropriar do meio à sua volta. Para estes, os estímulos táteis, paladar, auditivo e olfativo são ainda mais importantes, pois estes sentidos fazem também o papel dos olhos, uma vez que, “a cegueira é uma alteração grave ou total [...] que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente” (Sá, 2007, p. 15).

Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo analisar as metodologias de ensino adotadas na mediação do ensino de Artes Visuais ao estudante com deficiência visual, por meio do estado da arte, no período de 2015 a 2021. Este estudo justifica-se, conforme o artigo 1º, da Declaração Universal dos Direitos Humanos: todos os indivíduos nascem livres e com direitos iguais (ONU, 1948). Então, não há ressalvas, é necessário alcançar a todos os discentes que compõem uma sala de aula, por mais heterogênea que seja, visando uma educação inclusiva, pois, segundo Mantoan (2003), implica em uma mudança de perspectiva, visto que a educação deve ser pensada a partir de uma formação integral do estudante. E para atingir tal preparação, é necessário que haja

um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter

acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação (Mittler, 2003, p. 24).

Conforme Ferraz e Fusari (1993), os métodos educativos em Arte são ações pedagógicas aplicadas, para contribuir no processo de apreensão dos estudantes. Deste modo, como questão problematizadora, apresenta-se: quais metodologias de ensino estão sendo utilizadas na mediação dos conteúdos de Artes Visuais para estudantes com deficiência visual?

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, aborda-se sobre a legislação referente à inclusão e ao ensino de Arte, bem como, as tendências pedagógicas e suas influências na Metodologia dessa área de conhecimento.

2.1 Legislação sobre Inclusão

Ao olhar para as pessoas com deficiência no geral, percebe-se que a luta por igualdade de condições no que tange uma educação de qualidade, significativa e transformadora, advém desde os primórdios da civilização (Trancoso, 2020).

Os primeiros registros em lei de uma educação para este grupo no Brasil, deu-se a partir do Decreto n.º 1428, estabelecido pelo governo imperial sob o comando do Imperador D. Pedro II, no ano de 1854. A partir de então, surgiram algumas instituições subsidiadas pelo governo, as quais atualmente são referências no ensino de deficientes visuais e auditivos, como o Instituto Benjamin Constant - IBC (antigo Imperial Instituto dos Meninos Cegos) e o Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES (antigo Instituto dos Surdos Mudos, criado em 1857) (Brasil, 2008).

A fundação destas escolas gerou algumas inquietações e muitas reflexões a respeito da educação para as pessoas com deficiência, e instigaram muitos debates acerca dos direitos do sujeito com deficiência ao

ensino. Tais discussões percorreram longos anos e oportunizaram algumas mudanças nas leis.

Dentre as legislações que se destinam a esta parcela da população, pode-se citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 4.024 (Brasil, 1961), de 20 de dezembro de 1961, que por meio do artigo 88 sugeria a “integração” do deficiente (apresentado na lei como excepcional) na comunidade (Brasil, 1961).

Após dez anos, por meio da Lei n.º 5.692 (Brasil, 1971), percebeu-se o encaminhamento da pessoa com deficiência a uma escola especializada, pois o texto afirma em seu artigo 9º sobre os educandos que apresentam “deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial” (Brasil, 1971, p. 4).

A Constituição Federal (Brasil, 1988) também teve papel fundamental neste processo de fixação de direitos, e conferiu ao Estado a responsabilidade de garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. No ano seguinte, e por intermédio da Lei Federal n.º 7.853 (Brasil, 1989), ficou estabelecida também a obrigatoriedade na oferta da Educação Especial gratuita em estabelecimentos públicos.

Desta forma, percebe-se que foi na década de 1990 o surgimento de um novo capítulo para a Educação Especial, bem como para o estudante com deficiência. Neste período, as discussões foram em âmbito nacional e internacional, as vozes lutavam por uma “educação para todos”, com respeito às diferenças. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos (Tailândia - 1990) e a Declaração Universal de Salamanca (Espanha - 1994), foram os documentos que apontaram para a urgência na remodelação da Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (UNESCO, 1994).

Deste modo, em 1996 foi remodelada e implementada a nova LDBEN, Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996), na qual dispõe que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial” (Brasil, 1996, p. 19). Esta lei apontou que “o atendimento educacional será em classes, escolas ou serviços

especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular” (Brasil, 1996, p. 19). Além disso, abordou um ponto essencial para o ensino do estudante deficiente, a formação de modo geral (currículo, métodos, técnicas e recursos) dos profissionais da educação para atender as necessidades deste público.

Iniciou-se, então, a caminhada em direção a uma educação inclusiva que, segundo Mantoan (2003), implica numa mudança de perspectiva, pois, a educação deve ser pensada a partir de uma formação integral do estudante. E, para se atingir tal preparação, é necessário

um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas [...] ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (Mantoan, 2003, p. 32).

Sendo assim, e buscando assegurar a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, passou a existir, no ano de 2008, a Política da Educação Especial nos moldes da educação inclusiva. Esta política está alinhada com os pressupostos da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e as diretrizes para o ensino e permanência do estudante com necessidades educacionais especiais na escola pública (Brasil, 2008).

Este documento, assim como o Decreto Legislativo n.º 186, de 06 de julho de 2008, embasou a criação da Lei Brasileira de Inclusão ou, Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 13.146 (Brasil, 2015), que definiu o conceito de deficiência em um modelo biopsicossocial. Ou seja, agregou à análise médica o olhar social, e, se destina a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, p. 1).

Após cinco anos, por meio do Decreto n.º 10.502, que traz a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2020), de 30 de setembro de 2020, foi proposto flexibilizar os sistemas de ensino ofertando: classes e escolas comuns e inclusivas, classes e escolas especiais, e, classes e escolas bilíngues de surdos, segundo as demandas específicas dos estudantes. A partir deste

momento, ficou a critério da família a escolha da instituição para matricular sua filha ou filho.

Pelo contexto apresentado, por meio destes documentos se firma uma nova terminologia, a qual aboliu a palavra portadores, dentre outros termos outrora utilizados, e consolida a nomenclatura “pessoa com deficiência” para se referir a este grupo social.

2.2 Tendências Pedagógicas e suas Influências na Metodologia do Ensino de Arte

O ensino de Arte no Brasil passou por muitas transformações desde antes da chegada dos jesuítas até a atualidade. Este texto, porém, abordou as tendências a partir do século XIX, as quais se constituíram em decorrência dos contextos históricos vividos em cada época (Ferraz; Fusari, 1993). As tendências pedagógicas existentes durante este percurso guiaram o processo educativo em Arte e estiveram em consonância com as metodologias adotadas.

No que tange à Pedagogia Tradicional, o ensino-aprendizagem em Arte restringiu-se à “teoria estética mimética”, ou seja, não havia liberdade de expressão, tampouco incentivo para a exploração do imaginário e criação. Assim, apreciava-se a cópia do natural, em outras palavras, as habilidades manuais. Os métodos se pautavam na exposição verbal dos conteúdos, os quais eram repassados de forma linear pela figura do professor, que era o detentor/centralizador do conhecimento, e visavam a “preparação do estudante para a vida profissional e para as atividades desenvolvidas tanto nas fábricas quanto em serviços artesanais” (Ferraz; Fusari, 1993, p. 30).

Diferente da Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova ou Escolanovismo rompeu com as cópias, passou a valorizar a expressão livre, levou em consideração a individualidade e o interesse do estudante, para assim, “desenvolver as experiências cognitivas num aprender fazendo: o processo é importante, o produto, nem tanto. Tal pedagogia é pautada no educando, ou seja, ele é o ator principal e o professor, coadjuvante” (Ferraz; Fusari, 1993, p. 31-36).

Desta forma, as atividades deveriam ser elaboradas com base nas fases de desenvolvimento do estudante e acreditava-se na importância do trabalho em grupo como propulsor para o desenvolvimento mental (Libâneo, 1992). Contudo, dentro desta tendência pedagógica, surgiu por parte dos docentes um equívoco metodológico, entendendo como livre expressão o espontaneísmo, onde tudo era permitido e tudo era considerado Arte (Cava, 2015).

Nas décadas de 1960 a 1970, surgiu a Pedagogia Tecnicista, que veio para atender o mundo tecnológico em expansão. Nas salas de aula, os professores utilizavam diferentes “recursos tecnológicos e audiovisuais, indicando uma “modernização” no ensino” (Ferraz; Fusari, 1993, p. 32). Entretanto, nas aulas de Arte, os docentes contavam com materiais alternativos (sucata), valorizando o “saber construir e saber exprimir-se”, apoiando-se no livro didático e demonstrando pouco comprometimento com os conhecimentos das linguagens artísticas (Ferraz; Fusari, 1993, p. 32).

Por meio da Lei n.º 5.692 (Brasil, 1971), neste mesmo ano houve a inserção da Arte como atividade educativa dentro do sistema educacional básico, 1º e 2º graus (atualmente denominados ensino fundamental e médio), cunhada sob a nomenclatura “Educação Artística”. No entanto, os avanços foram poucos, visto que a proposta de uma Educação por meio da Arte, a qual buscava “a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático” foi substituída por uma ideia que “propunha valorização da tecnicidade e profissionalização” (Fusari; Ferraz, 2001, p. 19-20).

Neste sentido, Cava (2015, p. 34) afirma que foi “banido das escolas o espírito crítico reflexivo e a tendência tecnicista firma-se [...] no princípio da otimização: racionalidade, eficiência e produtividade”.

Pode-se dizer que um dos pontos negativos, com a implementação da “Educação Artística”, é que não havia no Brasil cursos superiores para a formação de arte-educadores. E, para suprir a falta de profissionais na área, em questão com urgência, foram criados cursos de licenciatura curta, os quais eram insuficientes, pois apresentavam uma carga horária baixa (duração de dois anos), onde os conteúdos eram repassados de forma sintética para abarcar todos os assuntos dispostos no currículo, e logo, possibilitar a atuação do professor na educação.

Já os cursos de licenciatura plena, estendiam-se por quatro anos, onde nos dois primeiros anos era oferecida uma formação geral, e nos dois últimos, o professor em formação poderia optar em qual das linguagens artísticas gostaria de se aperfeiçoar. “Assim, o profissional saía formado em Educação Artística, com ênfase – ou habilitação – em alguma das quatro áreas” (Zagonel *et al.*, 2013, p. 7-8), gerando lacunas no processo educativo.

Conforme o disposto no Parecer n.º 540 (Brasil, 1977), do Conselho Federal de Educação, os arte-educadores que atuavam em suas áreas específicas, agora deveriam abranger e transmitir, ao mesmo tempo, e de forma competente, os conhecimentos sobre as múltiplas linguagens artísticas: Artes Plásticas, Música, Desenho Geométrico e Teatro. Com isso, instaurando a figura de um professor polivalente, gerando insegurança e dúvidas em sua prática metodológica (Zagonel *et al.*, 2013).

Tais mudanças desestabilizaram e fragilizaram a prática educativa de muitos docentes, demonstrando a necessidade de discussões e reformulações das leis que regiam o trabalho dos professores em Arte. Sendo assim, educadores, pesquisadores, artistas, filósofos e psicólogos, junto aos movimentos e organizações, reuniram-se em debates frente à luta contra a polivalência instaurada, assim como, pela valorização do ensino de Arte, pois, a partir da Lei n.º 5.692 (Brasil, 1971), tornou-se “atividade”, deixando de ser componente curricular obrigatório. Entretanto, visto de forma pejorativa e diminutiva, conforme consta no Parecer n.º 540/77, “[...] não é matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (Ferraz; Fusari, 1993, p. 38).

As ações contra a polivalência e a valorização do ensino de Arte ainda transcorrem na atualidade com muito afinco, porém, em um cenário voltado a uma educação humana e omnilateral dos sujeitos, e não mais mercadológica.

Naquele mesmo período (décadas de 1960 e 1970), vislumbravam-se indícios de uma nova pedagogia, a “Libertadora”, idealizada por Paulo Freire, e pautada no ensino por meio do diálogo entre educador-educando, objetivando à consciência crítica (Ferraz, Fusari, 1993). De acordo com as autoras, “começa a se “desenhar” um redirecionamento pedagógico que incorpora qualidades das pedagogias tradicional, nova, tecnicista e libertadora [que] pretende ser mais “realista e crítica” (Ferraz; Fusari, 1993, p. 33).

Seguindo o mesmo princípio “realista e crítico”, nasceu na década seguinte (1980), por meio do pensamento de Dermeval Saviani, uma nova pedagogia, que persiste até os dias atuais e embasa a concepção e prática pedagógica de grande parte dos educadores do Brasil, a chamada Pedagogia Histórico-crítica, a qual visa proporcionar aos discentes a aproximação dos conhecimentos culturais basilares e indispensáveis para uma prática social viva e transformadora.

Saviani explica que essa tendência pedagógica teoriza sobre

[...] métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos, sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (1980, p. 60-61).

Desta maneira, a tendência em questão objetiva a formação de sujeitos históricos – educando e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendem que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas (Paraná, 2008).

Diante do exposto, compreende-se que o professor deve ter ciência do processo histórico da disciplina em que atua, clareza da opção teórica e filosófica, bem como, o alinhamento do método pedagógico com a metodologia adotada para que, como resultado, obtenha-se um trabalho significativo e transformador na vida do estudante. Caiado (2003, p. 33) ressalta:

As práticas pedagógicas revelam as concepções que o educador tem sobre o homem, sobre a sociedade, sobre a educação. As práticas pedagógicas com os alunos com deficiência demonstram, também, as concepções do educador sobre o conceito de deficiência e educação especial, embora nem sempre o educador tenha consciência das concepções que fundamentam seu trabalho.

Neste sentido, Sá (2007) complementa apontando que cada indivíduo transita por diferentes percursos mentais para a codificação das imagens. Para Sá, “a habilidade para [...] assimilar a informação será ampliada de acordo com a pluralidade das experiências, a variedade e qualidade do material, [...] e a

forma como o comportamento exploratório é estimulado e desenvolvido” (2007, p. 16).

Então, entende-se que para se obter o desenvolvimento pleno dos educandos com deficiência visual, é necessário que as ações pedagógicas visem à estimulação dos outros sentidos (olfato, tato, paladar e auditivo) que compõem o corpo humano e permitem sentir, ver e explorar o mundo a sua volta.

O ensino de Arte, por intermédio das políticas públicas educacionais, segue, paulatinamente, alcançando espaço. Em 1996, por meio da Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996), Art. 26, ficou estabelecido que “o ensino da arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996, p. 13). A partir deste ponto, o componente Arte passou a ter importância no currículo e a ser considerada uma área do conhecimento. A nomenclatura “Educação Artística” foi substituída por “ensino de Arte” abrangendo as linguagens da Dança, Música, Teatro e Artes Visuais, “fixando na figura do professor a velha imagem de polivalência”.

O artigo supracitado e expresso na LDBEN n.º 9.394 (Brasil, 1996), sofreu alterações ao passar dos anos, contudo, as mais significativas ocorreram nos anos de 2016 e 2017. Por meio da remodelação da Lei n.º 13.278, de 02 de maio de 2016, houve, sob igualdade de condições, a obrigatoriedade do ensino de Dança, Teatro, Música e Artes Visuais, e, em 16 de fevereiro de 2017, foi acrescentada na Lei n.º 13.415, por meio do artigo 35-A, § 2º, a obrigatoriedade do ensino de Arte no Ensino Médio, todavia, na forma de estudos e práticas, não como disciplina.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta pesquisa caracterizou-se de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, exploratória e documental, com o intuito de conhecer e examinar as contribuições das leis e dos pesquisadores sobre o assunto.

Conforme salienta Gil (2002, p. 45):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes:

enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

A investigação foi realizada no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), devido à credibilidade e profundidade nas informações, bem como, à densidade dos objetos pesquisados. A organização das informações foi pelos seguintes critérios de inclusão: dissertações e teses, que tinham como propósito de estudo a metodologia do ensino de Arte voltada a estudantes com deficiência visual, de 2015 a 2021. As palavras-chave utilizadas foram: “metodologia do ensino das Artes Visuais”, “recursos didáticos táteis”, “materiais táteis”, “inclusão e Arte”, e “deficiência visual”. Estas foram descritas entre aspas, para delimitar o assunto e a ocorrência exata das mesmas. Os critérios de exclusão foram dissertações e teses em que o elemento de investigação tratava-se estritamente do ensino de Arte.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na busca pelas palavras-chave, foram localizadas um total de 169 produções, sendo 132 dissertações e 37 teses, publicadas entre os anos de 2015 a 2021. Deste modo, vale ressaltar que este resultado é o total do somatório feito e organizado na Tabela 1, que expõe a sistematização do processo de buscas.

Tabela 01 - Buscas de dissertações e teses, por ano e por palavras-chave

Ano	Palavras-chave									
	Metodologia do Ensino das Artes Visuais		Recursos Didático Táteis		Materiais Táteis		Inclusão e Arte		Deficiência Visual	
	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D
2015	23	9	-	-	-	-	1	-	1	-
2016	18	6	-	-	-	-	1	-	1	-
2017	26	9	-	-	-	-	3	-	-	-
2018	32	7	-	-	-	-	1	-	-	-
2019	18	4	-	-	-	-	-	-	-	-
2020	15	2	-	-	-	-	1	-	1	-
2021	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total:	132	37	-	-	-	-	7	-	3	-

Fonte: BDTD, organizado pelas autoras (2021)

Legenda: M - dissertações de mestrado; D - teses de doutorado.

Conforme apresentado na Tabela 1, 2018 foi o ano com mais dissertações sobre metodologia e, sobre esse tema, o ano de 2020 foi o que menos teve dissertações e teses; provavelmente por efeito da pandemia da covid-19.

Ao realizar uma nova busca, por meio de tópicos diferentes dentro do universo dos 169 estudos, logo chamou a atenção a falta de publicações entre os anos de 2015 a 2021, abordando os temas: “Recursos Didáticos Táteis” e “Materiais Táteis”. Todavia, pelas palavras-chave “Inclusão e Arte”, obteve-se um total de 7 dissertações; e, por meio das palavras “Deficiência Visual”, foram encontradas 3 produções dentro da temática. Porém, por uma análise dos resumos, as dissertações pertencentes aos anos de 2016 e 2020 foram excluídas por não se relacionarem diretamente com o objeto de estudo desta pesquisa.

A dissertação denominada “O Ensino de Arte e Educação Inclusiva: um estudo de caso com os professores da rede municipal de Cabedelo-PB” foi descartada, visto que seu objetivo foi questionar o processo de legitimação da educação inclusiva, conhecer as práticas pedagógicas dos docentes de Arte frente à inclusão, e verificar se os professores recebem alguma formação para atender este público. Da mesma forma, a pesquisa “O Ensino da Arte nas Séries Iniciais do Fundamental 1: sentidos e significados para estudantes com deficiência, professoras, coordenadoras e gestoras da rede escolar municipal da cidade de Araguaína-Tocantins” foi excluída desta investigação, uma vez que esta indaga se o ensino de Arte é uma disciplina que por meio das linguagens artísticas, potencializa a inclusão, socialização, e contribui para a permanência dos/as estudantes com deficiência na escola.

Analisou-se também a produção do autor Oliveira Neto (2015), intitulada “Desenho e Deficiência Visual: uma experiência no ensino de Artes Visuais na perspectiva da educação inclusiva”, o qual desenvolveu seu estudo a partir da seguinte questão: É possível construir uma abordagem de ensino de desenho envolvendo alunos videntes e não videntes, no contexto da classe comum do ensino regular? Em resposta, o autor salientou que é preciso, primeiramente, vencer os estigmas excludentes que estão presentes na mente das pessoas, e transmitem pensamentos de descrença e de incapacidade, para após, oportunizar o acesso ao conhecimento.

Como estratégia metodológica para este estudo, o autor utilizou a “oficina pedagógica” como espaço de produção e o “tateamento experimental” como possibilidade de conhecimento, e se baseou nos estudos de Bakhtin (na relação com o outro) e de Cèlestin Freinet, com a concepção de que educar é construir juntos. Sendo assim, para atingir os objetivos propostos, foram realizadas sequências didáticas baseadas no tema com objetos do cotidiano e na experimentação tátil, por meio de diferentes materiais alternativos, como: barbante, prancha para desenho, objetos tridimensionais diversificados, entre outros.

Posto isto, percebeu-se que os resultados da pesquisa proposta mostraram que há uma ausência de estudos no que tange às metodologias de ensino de Artes Visuais para estudantes com deficiência visual, pois existem diversos estudos de 2015 a 2021 que tratam da metodologia do Ensino das Artes Visuais, mas, apenas três que tratam dentro desta metodologia sobre a deficiência visual, sobre inclusão, sobre materiais ou recursos didáticos táteis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória do ensino de Arte, assim como a história da pessoa com deficiência, foi e é marcada por diversos percalços, os quais fortaleceram e ressignificaram muitos dos estereótipos enraizados ao longo destes quase 170 anos de história do tema. Entretanto, e apesar dos progressos, nota-se que na atualidade o componente “Arte” ainda é pouco valorizado, visto por muitos como mera atividade complementar, onde o professor continua com a missão polivalente. Da mesma forma, houve avanços na proposta de inclusão dos estudantes com deficiência no ambiente escolar, todavia, a mesma ocorre a passos lentos, por vezes significativos, mas em outros momentos muito aquém do que as legislações estabelecem.

O professor necessita ter clareza das bases epistemológicas e filosóficas que norteiam sua prática educativa, pois só assim haverá avanços. As metodologias adotadas pelo docente no processo de ensino-aprendizagem do estudante com deficiência visual, bem como do aluno vidente, são fundamentais para o desenvolvimento global dos discentes, uma vez que estas correspondem aos encaminhamentos educativos, com o objetivo de auxiliar

aos estudantes na compreensão e apropriação dos conteúdos abordados de forma plena.

Observa-se que existe uma carência de estudos sobre metodologias inclusivas para o ensino de Artes Visuais aos estudantes com deficiência visual. Sendo assim, sugere-se e incentiva-se a produção científica sobre o tema supracitado, a fim de explorar as possibilidades educativas e auxiliar o professorado em suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854**. Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. Brasília: Câmara dos Deputados, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-08506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 dez. 2021.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 mar. 2022.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 dez. 2021.

_____. **Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, 1 de outubro de 2020. Seção 1, p. 6-8. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 16 set. 2022.

_____. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 05 set. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 19 dez. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou

difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Artigo 58. Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 31 mar. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Parecer Conselho Federal de Educação n.º 540** – CE de 1º e 2º grau. Aprovado em 10 de fevereiro de 1977 (Processo s/n). Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º, da Lei n.º 5692/71. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n._540-1977_sobre_o_tratamento_a_ser_dado_aos_comp_curriculares.pdf. Acesso em: 31 mar. 2022.

CAVA, Laura Célia Sant'ana Cabral. **Metodologia do ensino das artes**. Londrina: S.A., 2015.

CAIADO. Katia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas, SP: Editora: Autores Associados, 2003.

FERRAZ, Maria Heloísa Correia de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do Ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa Correia de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. Revista da Ande, São Paulo, v. 3, n.º 6, 1983, p. 11-19.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 abr. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de educação: arte para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.** Curitiba: SEED, 2008.

SÁ, Elisabeth Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual.** Brasília/DF. MEC, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1980.

TRANCOSO, Bartira Santos. **Deficiência intelectual: da exclusão à inclusão.** Curitiba: InterSaber, 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento das Ações das Necessidades Educativas Especiais.** Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

ZAGONEL, Bernadete; DÓRIA, Lílian Fleury; ONUKI, Giseli; DIAZ, Marília. **Metodologia do ensino de arte.** Curitiba: InterSaber, 2013.