



SEÇÃO ARTIGOS LIVRES

Iconografia no ensino de História: uma proposta pedagógica inclusiva para estudantes com deficiência visual

Iconography in History education: an inclusive pedagogical approach for students with visual impairments

Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão¹

RESUMO

Dentro do ensino de História, a iconografia é considerada não só um valioso recurso de representação do tempo passado como também documentação histórica, material pedagógico fundamental para a produção do conhecimento histórico e desenvolvimento do raciocínio crítico sobre a História. Com o avanço das tecnologias digitais e de comunicação, as imagens têm ganhado cada vez mais importância na sociedade, uma vez que as interações sociais recebem forte apelo da visualidade e muitas das situações cotidianas são intermediadas pelos recursos visuais. Esta característica da contemporaneidade influencia diretamente o contexto educacional e deixa evidente a necessidade de um ensino que promova uma análise crítica sobre a iconografia. Nesse sentido, escolas inclusivas que atendem alunos com deficiência visual têm um desafio em suas práticas pedagógicas para tornar esse material acessível ao seu alunado. Este artigo pretende refletir sobre os dados referentes a uma intervenção pedagógica inclusiva, feita em parceria com um professor de História, que envolveu o uso e a análise da iconografia como fonte documental e como recurso didático da disciplina, em uma turma que tinha um estudante cego matriculado. O texto traz os resultados dessa pesquisa, ocorrida em uma sala de aula do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola inclusiva da rede pública municipal de São Paulo. Os dados coletados foram analisados seguindo o referencial teórico de Bardin (2016). A partir da proposta pedagógica, procurou-se refletir e apontar possibilidades no ensino de História que fossem pautadas em uma abordagem multissensorial e fundamentadas na fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), de forma a permitir ao estudante com deficiência visual desenvolver uma análise mais completa da iconografia.

Palavras-chave: Iconografia. Ensino de História. Deficiência Visual. Leitura de Imagens. Multissensorialidade.

ABSTRACT

In History teaching, iconography is considered not only a valuable resource for representing the past, but it is also an historical documentation—a fundamental pedagogical material for the production of historical knowledge and the development of critical reasoning about History. The advancement of digital and communication technologies makes images become an increasingly important material in society, since social interactions have gained a strong visual appeal and many everyday situations are mediated by visual resources. This characteristic of contemporary times influences directly the educational context and highlights the need for teaching that promotes a critical analysis of iconography. Because of that, inclusive schools that have students with visual impairments face a challenge in their

¹ Instituto Benjamin Constant – Rio de Janeiro
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
E-mail: gabriel.leao@ibc.gov.br



pedagogical practices to make this material accessible to their students. This article aims to reflect on the data related to an inclusive pedagogical intervention, carried out in partnership with a History teacher, which involved the use and analysis of iconography as a documentary source and as a teaching resource for the subject, in a class that had a blind student enrolled. The text presents the results of the study conducted in a 7th grade classroom of an inclusive public school in the city of São Paulo. The data collected were analyzed according to the theoretical framework of Bardin (2016). Based on the pedagogical proposal, we sought to reflect and point out possibilities in the teaching of History that were guided by a multisensory approach and based on the phenomenology of Merleau-Ponty (1999), in order to allow students with visual impairment to develop a more complete analysis of iconography.

Keywords: Iconography. History Teaching. Visual Impairment. Image Reading. Multisensoriality.

Introdução

Pela lente do multiculturalismo, o ensino de História atua na valorização da diversidade humana que se faz presente no cotidiano das escolas. Em suas dimensões teórica, prática e política, a disciplina se manifesta contrária aos processos históricos de discriminação e opressão exercidos por grupos privilegiados sobre as minorias. Esse modelo de ensino propõe uma análise das construções culturais através do tempo, evidenciando como estas são moldadas por relações de poder.

Frequentemente, as diretrizes curriculares e os materiais pedagógicos adotam uma postura homogeneizadora e “monocultural”, resultando na exclusão do outro e daqueles que possuem deficiências. Torna-se fundamental, portanto, uma prática docente que respeite a cultura e a trajetória individual do aluno. É preciso promover um espaço de diálogo intercultural que reconheça as diferenças e enfrente os conflitos de forma produtiva no debate educacional. Deve-se buscar uma educação que fomente interações positivas e respeite a diversidade, visando uma formação que promova processos de interação entre alunos e que fuja dos estereótipos (Candau, 2010).

A sociedade contemporânea vive imersa em uma cultura de videntes, dominada pelas pessoas sem deficiência visual, a ponto de que “a predominância da visão e de suas representações passa despercebida, ocultas pelo hábito, da mesma forma que a prevalência na linguagem de uma terminologia própria do que é visual” (Masini, 2013, p. 25). As representações visuais carregam consigo uma percepção sobre o mundo e sobre as pessoas com deficiência oriundas de quem não possui a deficiência. E a própria linguagem da visualidade é carregada de discursos, características e formalismos desse grupo privilegiado. O poder das representações imagéticas e da linguagem visual traz uma forte influência da visão nos afazeres e decisões cotidianas e reafirma a necessidade de um olhar mais crítico sobre aquelas.

Atualmente, a sociedade vivencia uma intensa propagação de elementos visuais, resultando em uma exposição constante a fotografias, figuras, vídeos, publicidades e *memes*. Esse



fenômeno é impulsionado pela popularização de tecnologias como a internet, redes sociais e smartphones, que facilitam a produção e a circulação massiva de imagens. Consequentemente, a centralidade do olhar no cotidiano tem crescido, exercendo influência direta nos processos de ensino e de aprendizagem. Dentro dessa realidade, Masini (1994) vai afirmar que cerca de 80% das informações recebidas e das nossas experiências educacionais são visuais.

Em virtude da maior facilidade de reprodução, compartilhamento e visualização de imagens, é cada vez mais comum a utilização de recursos visuais no ensino de História. Obras didáticas, por exemplo, estão repletas de ilustrações que parecem concorrer, em busca de espaço, com os textos escritos (Bittencourt, 2001). Esses materiais visuais tornam o ensino mais didático, atrativo e ilustrativo, segundo Molina (2007, p. 18), “as palavras muitas vezes não conseguem expressar o que uma imagem pode ressignificar para outros somente sem a necessidade de verbalizar”. Por isso, pode-se dizer que as imagens auxiliam na elaboração das representações sobre períodos e eventos distantes no tempo e no espaço, situações que não são comuns ao imaginário dos estudantes.

Além disso, as representações imagéticas também têm forte potencial como fonte documental, vestígios do tempo passado com alto valor pedagógico. O uso de documentos possibilita o contato de estudantes com as situações concretas de um passado abstrato e pode favorecer o seu desenvolvimento intelectual por meio da percepção de como a História é construída. Essas estratégias familiarizam os alunos com as realidades passadas e suas formas de representação, desenvolvendo um sentido de análise crítica sobre a História.

Contudo, apesar do caráter esmagadoramente visual da própria aprendizagem, a leitura crítica das imagens ainda é pouco explorada no contexto educacional. Conforme já declarava Barbosa (1999), a educação deveria prestar atenção ao discurso visual, ensinando sua gramática e sintaxe a fim de tornar os estudantes conscientes da produção humana e prepará-los para compreender e avaliar todo o tipo de imagem. Segundo Bittencourt (2001, p. 89):

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhes são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho que enfrenta, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente.

O pouco ou superficial uso das imagens no ensino de História é agravado quando estudantes com deficiência visual estão matriculados no ensino comum. Nesse contexto, as práticas envolvendo o uso crítico das imagens se tornam escassas e as propostas de acessibilização desse material praticamente inexistem.



Considerando as poucas atividades pedagógicas que envolvem o uso da iconografia como material didático nessas situações, este artigo pretende apresentar as reflexões e os resultados de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP) entre os anos de 2014 e 2017 e que contou com uma intervenção no campo de caráter multissensorial². Essa proposta pedagógica explorou a percepção do corpo na construção dos conhecimentos históricos sem estar centrada no domínio da visualidade. A intervenção didática tinha a finalidade de incluir estudantes com deficiência visual durante as aulas de História em atividades que promovessem a leitura e análise de uma imagem de forma acessível, possibilitando que o aluno com deficiência participasse de forma ativa, equitativa e autônoma.

2 Proposta metodológica

De acordo com os dados do Censo Escolar (Brasil, 2024), desde a implementação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008), a maior parte dos estudantes com deficiência estão matriculados em classes comuns do ensino fundamental na rede pública. Considerando tais dados, esta pesquisa se desenvolveu durante as aulas de História³ de uma turma de 7º ano⁴ em uma escola pública municipal da zona oeste de São Paulo, pertencente à Diretoria Regional de Ensino do Butantã, que tinha apenas um aluno cego matriculado. A escola atendia estudantes do 1º ao 9º ano, além do EJA à noite; as aulas dos anos finais do Fundamental ocorriam no turno da tarde e tinha cerca de 35 alunos por sala. A instituição contava com uma Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) que realizava o Atendimento Educacional Especializado com foco na deficiência visual. A intervenção no campo foi realizada em 2016. Todo o processo foi gravado e documentado.

O estudante com deficiência visual tinha 14 anos, morava em São Paulo com a mãe, o padrasto e três irmãos. Ficou cego logo após o nascimento, mas não tinha qualquer outro comprometimento ou deficiência. Sua cegueira era praticamente total, apenas a visão de um dos olhos tinha certa percepção de luminosidade. Uma trajetória de vida que não contava com memória visual estabelecida ou qualquer tipo de referência que o influenciasse na compreensão de imagens ou na interação com o mundo pela visualidade. Frequentava a SAAI desde os sete anos de idade, quando se matriculou na referida escola, era usuário do Sistema Braille e de outros recursos de tecnologia assistiva oferecidos pela instituição.

2 Para maior aprofundamento sobre o tema, a dissertação está disponível on-line (Leão, 2017).

3 O professor de História era formado pela Universidade de São Paulo e também tinha formação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho. Atuava na área desde 2002 e estava na escola desde 2012. Teve pouca formação na área de Educação Especial e sua primeira experiência com estudantes com deficiência visual ocorreu quando entrou na referida escola e lecionou para alunos com baixa visão. Ministrava aulas para o 6º e o 7º ano.

4 Etapa do Ensino Fundamental em que é o professor especialista de História quem ministra a disciplina.

A atividade constituiu no trabalho de análise coletiva de uma imagem iconográfica, foi elaborada em parceria com o docente da disciplina e seu conteúdo orientado por aquilo que já estava sendo trabalhado com os alunos. O planejamento levou em consideração as observações feitas pelo pesquisador nos meses anteriores sobre as experiências e o nível de conhecimento que os alunos possuíam acerca do trabalho com imagens e da disciplina de História.

Conforme proposto por Gil (2002), o planejamento de intervenções surge da imersão direta no campo de estudo e do diagnóstico de seus problemas, buscando oferecer soluções viáveis. Esse processo metodológico envolve a formulação de hipóteses baseadas em observações prévias e a estruturação de um plano de ação, que precede as etapas de execução, coleta e análise técnica dos dados obtidos

O objetivo da proposta era abordar temas envolvendo o rei Luís XIV e o Absolutismo Francês, o Mecenato e a retomada dos clássicos pela aristocracia francesa. Para isso, foi escolhida apenas uma imagem a ser trabalhada e analisada, conforme sugerido por Bittencourt (2011), um documento que fosse representativo e criasse impacto visual, trouxesse informações substanciais sobre o tema e gerasse questionamentos. Optou-se pela pintura *A Família de Luís XIV* (1670) de Jean Nocret, imagem eleita pelo próprio docente e presente no livro didático *História Sociedade & Cidadania* (7º ano) de Alfredo Boulos Júnior (2012, p. 140), utilizado em sala. A escolha considerou a atratividade da fonte histórica e sua complexidade para uso em sala, bem como os objetivos do professor, de acordo com os conteúdos estudados (Bittencourt, 2011), mas também refletiu a permanência de imagens consideradas “canônicas” no ensino (Saliba, 2001).

Figura 1. *A Família de Luís XIV*, Jean Nocret, 1670, Palácio de Versalhes (França)



Fonte: Boulos Júnior (2012, p. 140).



A pintura *A Família de Luís XIV* (1670), um óleo sobre tela de grandes dimensões (305cm por 420cm), encontra-se hoje no Palácio de Versalhes e é considerada um emblema do Absolutismo na França. A obra retrata o rei Luís XIV e seus parentes representados como deuses da mitologia clássica, à exceção dos membros mais novos. Na composição, 18 figuras vestidas com túnicas estão dispostas em um cenário natural de montanhas e vegetação. O grupo inclui o monarca, sua mãe, esposa, primas e cinco filhos, além de seu irmão, Filipe de Orleães, com sua respectiva família. No total, há oito mulheres e oito crianças, além do rei e de seu irmão. Cada indivíduo assume o papel de uma divindade conforme os seus atributos simbólicos⁵.

O autor da obra, Jean Nocret, foi um renomado pintor da corte francesa e o artista principal de Filipe de Orleães, realizando diversos trabalhos para o Palácio de Saint-Cloud a partir da década de 1660. Nessa tela específica, também destinada àquele palácio, Nocret buscou enfatizar a harmonia e a serenidade do núcleo familiar. A organização visual coloca a rainha no centro, posicionada de forma simétrica entre os dois irmãos. Por ser uma manifestação do estilo barroco, a pintura é marcada pela teatralidade e pela riqueza de detalhes, utilizando cores primárias e uma iluminação uniforme que abrange todos os componentes da família. Observa-se que, enquanto os semblantes são realistas, a paisagem e as formas físicas dos personagens são apresentadas de maneira idealizada.

Segundo Burke (1994), “a pintura que Jean Nocret fez da família real, por exemplo, é um ‘retrato mitológico’, ou *portrait historié*, na tradição renascentista de identificar indivíduos com determinados deuses ou heróis” (Burke, 1994, p. 41). O panteão representado é presidido por Apolo, o rei, caracterizado pelo trono e o cetro, atributos reais, enquanto que o patrocinador do quadro, Filipe de Orleães, é pintado como uma divindade menor, a estrela da manhã, que anuncia o nascer do sol. Nesse sentido, é possível dizer que a organização da pintura e a atribuição de papéis (como divindades mitológicas) priorizam a hierarquia e a importância política de cada membro em relação a Luís XIV. De acordo com o comentário sobre a obra, elaborado pelo Palácio de Versalhes, a cultura da antiguidade clássica foi uma fonte de inspiração para artistas contemporâneos a Nocret, fazendo parte do gosto da elite da época, que

5 Henriqueta Maria de França (tia do rei) usa um tridente e ramo de coral, representa a deusa Anfitrite (esposa de Netuno ou Poseidon); Filipe de Orleães (irmão do rei) segura uma trombeta (chifre) com uma estrela, representa a Estrela D’Alva (Eóforo ou Fósforo); Maria Luísa de Orleães (filha de Filipe de Orleães) possui asas de borboleta e tem uma coroa de flores, representa Zéfiro (o vento oeste); Henriqueta Ana de Inglaterra (esposa de Filipe de Orleães) tem uma coroa de flores, representa Flora (deusa da primavera); Ana de Áustria (mãe do rei) está próxima a um Globo e um Leão, representa Cibele ou Reia (mãe de Júpiter ou Zeus); Francisca Madalena de Orleães, Margarida Luísa de Orleães e Isabel Margarida de Orleães (primas do rei) representam as três Graças; Luís XIV segura um cetro, veste a coroa de louros e acompanha uma lira, representa Apolo (o deus do sol); Ana Maria Luísa de Orleães (prima-irmã do rei) veste uma tiara com lua e segura uma lança, representa Diana ou Artemis (deusa da Lua); Maria Teresa de Áustria (esposa do rei) está próxima a um pavão, representa Juno ou Hera (esposa de Júpiter e deusa do matrimônio); Luís, Grande Delfim de França (filho primogênito do rei), possui asas, segura uma tocha e veste uma coroa de louros, representa Himeneu (filho de Apolo); Filipe Carlos (filho do rei), possui asas e flechas, representa o cupido ou Eros (deus do amor); também estão presentes: Maria Teresa de França, Maria Ana e Ana Isabel (filhas do rei), além de Ana Maria e Filipe Carlos de Orleães (filhos de Filipe de Orleães) (Château de Versailles, c2026).



compreendia com certa facilidade a linguagem simbólica utilizada em tais retratos e os atributos associados às divindades representadas. O pintor, por exemplo, seguiu a tradição do período de viajar à Itália para estudar as obras de arte em Roma e encontrar mestres como Poussin. Por meio da pintura, criava-se uma narrativa em que o rei e sua família detinham qualidades semelhantes às dos deuses, refletindo uma ordem que pudesse triunfar tanto na política quanto na arte. A composição da obra marcava o grau de importância de cada membro da família e assegurava a preeminência do rei sobre todos os outros (Château de Versailles, c2026).

Conforme aponta Burke (1994, p. 39), “a linguagem da alegoria era bem conhecida nessa época, pelo menos entre as elites”. Esse modelo de representação, que associava deuses, deusas e heróis clássicos a valores morais, era voltado primordialmente ao público aristocrático. O autor argumenta que “a semelhança entre o rei-herói francês e os heróis de outras culturas sugere que a imagem oficial era – até certo ponto – a expressão de uma necessidade coletiva” (Burke, 1994, p. 164-165), servindo como uma ferramenta para consolidar e fortalecer a centralidade do poder do Estado Absolutista. Além disso, Burke (1994, p. 14) destaca que “o próprio rei e seus conselheiros tinham uma preocupação com a imagem real”, a qual era fabricada por meio de representações que buscavam persuadir ou impactar seus súditos.

Por outro lado, é fundamental observar que, na visão de Burke (1994), embora algumas imagens funcionassem como instrumentos de persuasão, outras eram manifestações diretas do poder monárquico ou da lealdade de seus seguidores. De forma abrangente, “as representações de Luís eram encomendadas para aumentar sua glória” (Burke, 1994, p. 16). Sobre esse aspecto, o historiador ressalta que “o rei era visto pela maioria de seus contemporâneos como uma figura sagrada. Atribuíam-lhe o poder de curar os que sofriam de doenças de pele graças a seu ‘toque real’” (Burke, 1994, p. 22) e reforça que “Luís era encarado com um soberano sagrado, e sua corte era vista como um reflexo do cosmo. Este era o sentido das muitas comparações entre o rei e Júpiter, Apolo e o sol” (Burke, 1994, p. 23). Essa caracterização do poder real foi construída e absorvida pela sociedade da época, marcando a dimensão sagrada da monarquia; por isso, o debate deve enfatizar o caráter monumental dessas imagens e a profunda carga ideológica, intencional e subjetiva de tal iconografia em seus usos históricos.

A atividade de intervenção seguiu alguns autores e propostas metodológicas de leitura de imagens a fim de analisar a obra de Nocret com os estudantes. Entre eles, foram utilizados os três momentos do enfoque *Iconográfico/iconológico* de Panofsky (2014), sem desconsiderar as críticas sobre tal método (Burke, 2004), e compreendendo que as imagens são polissêmicas e não se constituem como produto de uma cultura homogênea, mas seus significados provêm de uma diversidade de intenções e interpretações construídas ao longo da História. Também foram explorados os conceitos de *Studium* e *Punctum*, de Barthes (1984). Por fim, a iconografia foi tratada como documento histórico, de forma a considerar: autoria;



público-alvo; local, contextos e motivos de produção; influências culturais; e reinterpretações que teve ao longo do tempo (Bittencourt, 2011; Burke, 2004; Mauad, 1996).

A estruturação da proposta pedagógica fundamentou-se nos três eixos da Abordagem Triangular de Barbosa (1999): *Apreciar, Contextualizar e Fazer*. Esses pilares buscam promover uma “alfabetização pela imagem” sob uma perspectiva humanizadora, elemento crucial dada a influência da visualidade na vida social e política dos indivíduos. Segundo Barbosa (1999), as imagens funcionam como meios para conhecer as representações simbólicas de traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais de uma sociedade, abrangendo seu modo de vida, tradições e valores. Toda a intervenção foi guiada por uma abordagem de ensino multis sensorial (Ballesteros-Álvarez, 2003; Soler, 1999), fundamentada na fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), que compreende o corpo e a percepção única de cada estudante, com atenção especial àqueles com deficiência visual. Os referenciais teóricos e autores citados serão detalhados conforme a apresentação dos resultados da atividade.

3 Planejamento e resultados da intervenção

Um plano de aula foi elaborado com as atividades planejadas e divididas em seis etapas: Etapa 1. Atividade de percepção dos objetos; Etapa 2. Atividade de conceituação dos objetos; Etapa 3. Descrição da iconografia; Etapa 4. Contextualização da iconografia; Etapa 5. Debate sobre a iconografia; Etapa 6. Atividade de síntese. Para tornar a iconografia acessível, foram utilizados e confeccionados alguns materiais que exploravam os sentidos e a percepção não-visual. Além disso, todo o texto foi transcrito em tinta (em fonte Arial 16) e em braille. A fim de tornar a atividade mais dinâmica e colaborativa, ela também foi proposta com o intuito de que os estudantes as realizassem em pequenos grupos.

A análise dos resultados seguiu o referencial de Bardin (2016), em três etapas: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e sua interpretação. Também foi realizada a categorização dos dados coletados durante a intervenção no campo de pesquisa em quatro conjuntos: o planejamento da intervenção; a execução da intervenção; a participação dos alunos videntes; e a participação do aluno cego. Por fim, todo material coletado, gravado e documentado foi analisado e interpretado.

3.1 Etapa 1. Atividade de percepção dos objetos

Seguindo o planejamento, para promover um *Apreciar* “inclusivo” da imagem, no primeiro momento os grupos receberiam uma série de objetos com formas, tamanhos, texturas, sons e odores variados. Cada um dos objetos estabelecia relação com algum elemento da



Nesta etapa, cada grupo deveria receber os cartões referentes aos objetos para que percebessem as características de cada material pelos diversos sentidos da percepção e levantassem hipóteses em relação ao seu uso e sua constituição, culminando no registro dessas informações. Todos os objetos passariam por todos os grupos, promovendo discussões⁹. Este momento requer um período extenso de atividade para possibilitar o aprofundamento do aprendizado sobre os itens por meio da investigação sensorial, o que estimula a criação de questionamentos e hipóteses. Essa proposta está intimamente ligada à abordagem multisensorial de ensino, focando na obtenção de saber por meio de métodos não tradicionais que envolvem a totalidade dos sentidos. Valoriza-se a experiência sensível do corpo dos estudantes ao interagirem com os objetos, priorizando uma percepção que ultrapassa o campo visual para atingir variadas formas de expressão. Ela se consolida, portanto, como um saber formado a partir do conhecimento que emerge do corpo.

A intervenção foi realizada na sala ambiente da disciplina de História. Os estudantes foram organizados em grupos de cinco. Para cada grupo foram entregues os cartões referentes aos objetos, e as questões também estavam projetadas em slide. A execução da Etapa 1 seguiu um planejamento específico; os objetos foram passados de grupo em grupo até que todos pudessem interagir com cada material. Foi orientado que um aluno de cada grupo colocasse por escrito as impressões que tiveram dos materiais, respondendo as questões do cartão, com ênfase em conceituar os objetos e sua utilidade. Foi destacada a importância da exploração sensorial dos materiais. A construção dos conhecimentos históricos por meio da significação simbólica dos artefatos, a partir da experiência sensório-corporal, era um fator importante para a atividade.

A turma demonstrou forte engajamento ao explorar as propriedades e finalidades dos materiais apresentados. Durante a descoberta das características físicas, os estudantes estabeleceram formas e conceitos baseados em referências diretas do próprio corpo e de suas rotinas, registrando observações como: “O cetro tem o tamanho de um braço” e “as flores têm perfume doce”. Esse processo de descrição detalhada pelos grupos foi fundamental para promover uma imersão sensorial, consolidando o conhecimento pela experiência corporal.

Observou-se que nem todos os alunos nomearam os itens de acordo com a pintura de Nocret, referindo-se à coroa de louros como “tiara” e ao cetro como “varinha”. As funções atribuídas aos objetos também variaram, remetendo a utilidades comuns, como o globo “para estudar os países”, a tiara “para colocar na cabeça” e as estrelas “para iluminar o céu”. Contudo, houve a recuperação de conhecimentos prévios de História, como na associação do tridente ao “deus grego Poseidon”, conectando a atividade a aprendizados já consolidados.

⁹ A proposta está relacionada ao *ThoughtWatching*, “aquecendo”, de Ott (2005), que consiste em um processo de sensibilização dos estudantes que antecede o contato direto com a produção artística, visando promover o engajamento na vivência estética e na reflexão crítica por meio da utilização integral do corpo, o que permite a livre expressão do seu potencial criativo.



O estudante com deficiência visual, mesmo apresentando certa indisposição física, interagiu de forma significativa com os materiais junto ao seu grupo. Sua participação foi especialmente intensa na fase de sensibilização, com ele tateando os objetos com cautela para identificar pesos e formas, além de buscar percepções sonoras e olfativas. Com o incentivo dos colegas, ele estabeleceu um contato mais profundo com itens como a corneta, o leão perfumado, o cetro e a coroa de louros. Essa abordagem pedagógica baseia-se no princípio de que a experiência sensório-corporal é de extrema importância para o início da atividade com a análise da imagem (Ott, 2005). Tais práticas garantem que, como defende Masini (2013), as características, os usos e conceituações sobre aqueles objetos se estabeleçam na memória corporal para um posterior uso de suas qualidades físicas e simbólicas, a fim de conceituar o mundo.

3.2 Etapa 2. Atividade de conceituação dos objetos

Para a segunda etapa, foi elaborada uma dinâmica. Após o recolhimento dos objetos, cada grupo receberia sete conjuntos de fichas para analisá-los com mais profundidade, de acordo com seus significados. Os conjuntos tinham, cada um deles, seis fichas referentes aos objetos, outras seis com os nomes dos deuses a que eles faziam referência e uma pequena descrição. As informações foram retiradas de uma atividade sobre mitologia grega que o professor de História já havia realizado e da página virtual do Palácio de Versalhes (onde a obra está exposta). Havia seis conjuntos escritos em tinta e um sétimo também em braille. Cada grupo deveria criar hipóteses para relacionar os objetos com seus respectivos deuses. Ao final, haveria uma discussão sobre as conexões feitas, e os porquês dessas hipóteses.

Quadro 1. Conteúdo das fichas dos objetos e das fichas dos deuses

Objetos	Deuses
Tridente	Anfitrite: Era filha da ninfa Dóris e de Nereu. É esposa de Netuno (Poseidon) e deusa dos mares. É representada portando um tridente, símbolo de sua soberania sobre os mares.
Trombeta e Estrela	Estrela d'Alva: Conhecido como Eósforo ou Fósforo, a estrela da manhã, é filho de Eos, deusa da Aurora, e irmão de Héspero, a Estrela Vésper. É o deus menor da luz e da manhã, que anuncia a chegada do sol.
Coroa de Flores	Flora: Na mitologia romana, é uma ninfa das Ilhas Afortunadas. Esposa de Zéfiro e deusa das flores e da primavera. Na Grécia é chamada de Clóris.
Globo e Leão	Cibeles: ou Reia para os gregos, a grande Mãe dos deuses ou a Mãe-Terra. Era representada com uma coroa de muralhas, leões por perto ou num carro puxado por esses animais.
Cetro, Lira e Coroa de Louros	Apolo: Filho de Júpiter (Zeus), deus do sol e a luz da verdade. Era o deus da morte súbita, das pragas e doenças, mas também o deus da cura e da proteção contra as forças malignas. Geralmente é representado como um homem jovem, às vezes com um manto, um arco e uma aljava de flechas, ou uma lira.
Pena de Pavão	Juno: Conhecida pelos gregos como Hera é esposa de Júpiter (Zeus) e rainha dos deuses. Deusa da maternidade, do céu e do matrimônio, é representada pelo pavão, sua ave favorita.

Fonte: elaborado pelo próprio autor, adaptado da atividade do Professor de História e das informações contidas em Château de Versailles (c2026).



A segunda etapa da intervenção seguiu o planejamento com certas adaptações, cada grupo recebeu envelopes com fichas e as divindades foram apresentadas por projeções de imagens (majoritariamente como fotografias das estátuas dos deuses). Por meio de questionamentos à turma, as divindades foram identificadas com base nos conhecimentos prévios dos alunos. O pesquisador forneceu descrições breves das figuras projetadas, ressaltando seus atributos simbólicos ou objetos que as representações portavam, e informando sobre os deuses que os estudantes ainda não conheciam.

Ao final da exposição, os alunos seguiram para a atividade da Etapa 2. Ao iniciar a tarefa, reforçou-se o caráter colaborativo para o grupo que incluía o aluno com deficiência; as fichas deveriam ser lidas em voz alta para garantir a inclusão de todos, independentemente da presença do texto em braille. Concluídas as conexões nas fichas, a classe identificou e nomeou coletivamente cada objeto, associando-o ao seu respectivo deus. Durante esse processo, os itens físicos da Etapa 1 foram novamente passados ao estudante com deficiência para facilitar sua compreensão da dinâmica.

A vinculação entre os artefatos e os seres mitológicos ocorreu por meio de diálogos com toda a sala e da exibição projetada das imagens e textos contidos nas fichas. Era fundamental que a turma conseguisse relacionar as percepções sensoriais da etapa anterior com as características divinas apresentadas na Etapa 2 para avançar no cronograma. A exibição das figuras permitiu que muitos alunos reconhecessem personagens como Juno (“a esposa de Zeus”), Flora (“deusa das flores”) e Apolo (“deus do sol”), evidenciando que os conteúdos trabalhados anteriormente sobre mitologia grega haviam sido incorporados. Verificou-se que a recepção dos estudantes a essa dinâmica lúdica com as fichas foi bastante favorável.

A participação foi contínua e a maioria conseguiu estabelecer as conexões das fichas. Os estudantes que tradicionalmente já participavam das atividades de História, opinaram com mais frequência durante a intervenção, fazendo conexões entre, por exemplo, a lira e Apolo, ou a trombeta e a anunciação do sol. Relações bem elaboradas e que demonstravam que certos conceitos já haviam sido interiorizados, possibilitando uma maior reflexão sobre a imagem e seus elementos estéticos. Apesar do material acessível e das orientações, o estudante com deficiência visual teve uma participação restrita na tarefa, lendo algumas fichas, mas sem auxiliar seus colegas de maneira engajada na execução da proposta. Mais uma vez, a pouca proatividade do sujeito cego entrava em cena, e era potencializada pelas ações de seus pares, que tentavam realizar a atividade com agilidade, sem dar muito espaço ao seu protagonismo.



3.3 Etapa 3. Descrição da iconografia

Nesta etapa haveria a exibição da imagem projetada: *A Família de Luís XIV* e a entrega da reprodução da mesma imagem para cada aluno. Ballesterio-Álvarez (2003) defende que o uso de adaptações das representações em relevo é extremamente útil para a compreensão das imagens bidimensionais. Por isso, o estudante com deficiência visual receberia uma reprodução tátil da imagem, confeccionada com materiais de papelaria pelo pesquisador¹⁰. A reprodução destacava 6 dos 18 personagens da pintura¹¹ e utilizava diversos materiais para dar relevo, destaque e diferenciar as texturas.

As figuras eram fixadas à base tátil por meio de tiras de velcro, permitindo que fossem destacadas para transmitir aos alunos as noções de profundidade e a relação entre figura e fundo. Para facilitar a orientação, o verso de cada personagem recebia uma numeração em braille correspondente aos pontos na base da reprodução, que também contava com a elaboração dos objetos portados e uma legenda braille em sua parte posterior.

É fundamental considerar que, embora utilizem objetos e relevos, esses recursos são representações ou simulações, funcionando como uma espécie de “tradução” que oferece informações cruciais para a compreensão da obra, sem substituir a iconografia em si. No caso de estudantes com cegueira congênita, que podem apresentar dificuldades com conceitos de perspectiva, a variação de texturas atua como um auxílio para a apropriação dos diferentes planos visuais, desde que haja a devida mediação. Assim, uma das maiores vantagens da reprodução tátil é possibilitar a localização espacial dos elementos, prática que deve estar sempre aliada à audiodescrição.

Dessa forma, a Etapa 3 foca na descrição da imagem fundamentada nos pressupostos de Snyder (2007) e Sarraf (2014). A metodologia utiliza uma linguagem objetiva, vívida e imaginativa, selecionando detalhes e nuances essenciais para organizar a iconografia de maneira coesa. Esse exercício de descrição é uma ferramenta poderosa que auxilia tanto o aluno com deficiência quanto os estudantes videntes a desenvolverem uma leitura crítica da imagem. Essa etapa conversa conceitualmente com a *descrição pré-iconográfica* trazida por Panofsky (2014), uma proposta de leitura de imagens que identifica formas, objetos, gestos, expressões, seres e acontecimentos de uma obra de maneira sucinta e clara, seus “significados naturais”, sem qualquer carga interpretativa ou conceitual.

¹⁰ A confecção da versão tátil da obra *A Família de Luís XIV* utilizou como base uma impressão em preto e branco colada sobre uma placa de papelão. O estandarte que emoldura a figura do rei foi destacado em alto relevo, apresentando pilastras marcadas com tinta amarela e o tecido representado por papel crepom cor vinho. Os personagens de maior relevo na atividade foram produzidos em papelão, respeitando rigorosamente suas silhuetas originais, mas com texturas diferenciadas para o toque. Suas túnicas foram recriadas com tecido fino tingido, ao passo que os cabelos foram simulados com o uso de lã marrom e amarela. Essa variedade de materiais teve como objetivo central permitir que o estudante explorasse sua sensibilidade tátil ao interagir com os elementos da pintura.

¹¹ Entre eles estavam: Henriqueta Maria de França, Filipe de Orleães, Henriqueta Ana de Inglaterra, Ana de Áustria, Luís XIV e Maria Teresa de Áustria.

O estudante com deficiência visual precisa ser acompanhado de perto neste momento, quando é feito o reconhecimento da representação tátil da obra, seus elementos, texturas e formas, nomeando-os e os localizando no espaço. O saber e a percepção presentes no corpo são importantes elementos na interação com os objetos e a reprodução tátil (Merleau-Ponty, 1999). O descobrimento das formas e o reconhecimento das superfícies pelo toque, aliados à descrição, podem abrir caminho para uma identificação da composição visual da pintura.

Figura 3. Reprodução tátil de *A Família de Luís XIV*



Fonte: elaborado pelo próprio autor.



Durante a Etapa 3, foi projetada a imagem da tela *A Família de Luís XIV*, de Nocret, com sua respectiva legenda, e sua reprodução tátil foi entregue ao estudante com deficiência. Inicialmente, houve a indução do toque no esquema tátil, a fim de que ele reconhecesse as dimensões do quadro. Em seguida, foi realizada a descrição da imagem com localização dos objetos e personagens na reprodução. Cada elemento descrito era indicado no esquema para o aluno, que retirava o item do velcro para melhor manuseio. A descrição da obra ocorreu de forma coletiva enquanto o aluno cego explorava o esquema tátil. A audiodescrição foi organizada em três planos distintos: os personagens situados no canto inferior direito, o grupo central (analisado da esquerda para a direita) e o cenário ao fundo, culminando no desafio para que a turma identificasse a figura de Luís XIV.

Fundamentada nas diretrizes de Snyder (2007) e Sarraf (2014), a descrição detalhou o ambiente, a quantidade de personagens, suas vestes, atributos mitológicos e dados da legenda. Este processo foi mediado por um diálogo ativo e perguntas disparadoras, embora a investigação tátil simultânea à descrição em grupo tenha apresentado certas dificuldades para o estudante cego. Essa etapa inicial é crucial para apreender a composição e os temas da obra, servindo de base para uma análise contextualizada posterior; ao final, a maior parte da turma demonstrou ter compreendido os elementos fundamentais da iconografia.

3.4 Etapa 4. Contextualização da iconografia

A Etapa 4 propõe a transição entre o eixo do Apreciar e o de Contextualizar de Barbosa (1999). Nesse momento, os estudantes devem identificar os personagens da pintura a partir da correlação entre os objetos explorados táteis e o conteúdo das fichas mitológicas. Além disso, trabalha-se com a legenda para reconhecer dados técnicos como autoria, material, dimensões e localização da obra, integrando a análise iconográfica (Panofsky, 2014), que visa a compreensão de temas, alegorias e simbolismos conforme as convenções culturais.

Para aprofundar essa reflexão, adota-se a perspectiva de Bittencourt (2011), promovendo um debate que trata a iconografia como imagem-documento em suas dimensões de crítica externa e interna, inserindo-a em seu contexto sociocultural (Mauad, 1996). A análise abrange ainda as dinâmicas de produção, consumo e as várias interpretações (Chartier, 1988) que a obra pode suscitar. É fundamental, nesse processo, evidenciar a carga ideológica, intencional e subjetiva da imagem, discutindo os discursos de domínio político presentes na representação da família real como deuses. Como suporte a essa discussão, a Etapa 4 se inicia com a utilização de textos complementares que fazem referências às imagens analisadas, para uma leitura compartilhada entre os grupos, incluindo versões acessíveis em braille para garantir a participação plena de todos os alunos. Ao todo havia mais seis conjuntos de textos em tinta e um sétimo em tinta e braille contendo informações sobre a obra e o contexto sociocultural.



Quadro 2. Textos para leitura compartilhada

1	• Luís XIV era encarado com um soberano sagrado, e sua corte era vista como um reflexo do cosmo. Por isso era comparado, muitas vezes, aos deuses Júpiter, Apolo e ao próprio sol. • O rei era visto pela maioria de seus contemporâneos como uma figura sagrada. Atribuíam-lhe o poder de curar os que sofriam de doenças de pele graças a seu "toque real".
2	• Encomendado por Felipe de Orleães, irmão do rei, para o seu castelo, a pintura "A Família de Luís XIV" faz parte das grandes composições com que os príncipes costumavam decorar suas casas no século XVII. • Desde a Renascença, a cultura da antiguidade clássica é uma das principais fontes de inspiração para os artistas. Os grandes senhores os como monarcas usavam pinturas sobre a mitologia e a história clássica para decorar suas casas. Muitas vezes, eles próprios eram representados como personagens mitológicos.
3	• Através da arte, os monarcas queriam mostrar que sua fama e suas qualidades eram iguais às dos deuses e heróis que os gregos e romanos contavam em suas histórias. • Jean Nocret era pintor oficial do rei e se baseou na mitologia para realizar seu trabalho. Os deuses pintados não são liderados por Júpiter (Zeus), rei dos deuses na mitologia romana, mas por Apolo. No quadro, a relação entre Luís XIV e seus familiares não correspondem ao parentesco dos deuses.
4	• O pintor representa os parentes de Luís XIV, de acordo com a importância que o rei dava a cada membro da família. Ana de Áustria, mãe de Luís XIV, aparece vestida de Cibele, mãe dos deuses, e Maria Teresa como Juno, rainha dos deuses. Felipe de Orleães, patrocinador do quadro, é pintado vestido de uma divindade menor, ele é a estrela da manhã anunciando o nascer do sol. • A Luís XIV é atribuída a famosa frase: "O Estado sou eu".

Fonte: elaborado pelo próprio autor, adaptado de Burke (1994) e Château de Versailles (c2026).

Concluída a leitura, os questionamentos voltaram ao centro do debate, marcando a fase do *Contextualizar* (Barbosa, 1999), que visa estabelecer conexões com a cultura e a História Social. Esse estágio alinha-se ao conceito de *Studium*¹² de Barthes (1984), este consistindo no processo de apropriação de elementos culturais compartilhados que fundamentam a compreensão da relevância da imagem e seu status como documento histórico.

A execução da Etapa 4 propiciou uma ampliação significativa do diálogo entre os estudantes da turma. Durante essa fase, debateu-se a identidade de cada membro da família real na pintura e os motivos de sua representação, focando especialmente nos seis personagens evidenciados pela reprodução tátil. Logo após as interpretações iniciais da iconografia, a turma realizou uma leitura coletiva dos textos de apoio, acompanhada de explicações pormenorizadas que contaram com um alto nível de engajamento e participação dos alunos. O conceito de Absolutismo foi expresso por um dos estudantes e foi feita uma conexão entre a figura de Luís XIV como o "rei sol", um monarca absolutista. A partir do questionamento sobre a representação da família real como deuses da mitologia greco-romana, aos poucos, as conexões com os conteúdos trabalhados pelo professor foram sendo estabelecidas, principalmente por aqueles que usualmente mais participavam. Novamente, conexões com outras aulas foram feitas, trazendo a ideia da retomada aos clássicos, sua cultura e arte, pela aristocracia

¹² O *Studium* representa a dimensão coletiva da imagem, fundamentada em significados culturalmente compartilhados que despertam o interesse do observador durante o processo de análise. Trata-se de um elemento que, sob um olhar objetivo e atento, torna a obra perceptível e inteligível, permitindo que o espectador a interprete com base em seus conhecimentos prévios sobre a cultura. O conceito está diretamente vinculado às intenções de quem produziu a imagem, possibilitando o reconhecimento de sua relevância e valor como documento histórico.



francesa do século XVII¹³ uma vez que o quadro foi encomendado pelo irmão de Luís XIV, Filipe de Orleães (a estrela da manhã), para adornar seu palácio.

Apesar de solicitado, o estudante com deficiência visual não se prontificou a ler um dos textos em braille, como estava sendo feito pelo restante da turma. É importante destacar que, durante as aulas de História observadas, o aluno já não tinha o costume de ler os textos do livro didático em voz alta, prática feita, com grande frequência, por seus colegas.

3.5 Etapa 5. Debate sobre a iconografia

Seguindo os pressupostos de Bittencourt (2011) no Ensino de História, nesta quinta etapa foram formuladas perguntas a serem debatidas oralmente sobre a imagem considerando seu caráter documental: "1. O que está sendo representado?"; "2. Quem é o autor?"; "3. Quando e onde a pintura foi feita?"; "4. Por que a imagem foi feita?"; "5. Para quem o quadro foi feito?"; "6. A imagem foi inventada ou é um retrato da realidade?"; "7. O que lhe chamou a atenção nesta imagem?"; "8. Qual sua importância para a História? (Por que a imagem perdeu até hoje?)".

A sexta questão busca analisar a função da imagem enquanto representação (Chartier, 1988), compreendendo-a como um conjunto de símbolos culturais e investigando seu vínculo complexo com a realidade (Mauad, 1996). Já as perguntas sete e oito direcionam o debate para os conceitos de *Punctum*¹⁴ e *Studium* de Barthes (1984) e para a natureza *documental* da iconografia em diálogo com a História Social e Cultural (Burke, 2004). O encerramento dessa discussão foca na análise dos componentes estéticos e nos estilos artísticos presentes na obra.

Este estágio da atividade fundamenta-se na *interpretação iconológica* (Panofsky, 2014), que visa decifrar os sentidos intrínsecos e valores simbólicos da pintura ao correlacioná-la ao contexto sociocultural de sua produção. A intervenção pretende consolidar uma perspectiva crítica baseada em Burke (2004), reconhecendo que a iconografia não é um espelho de uma cultura homogênea, mas sim uma fonte documental rica, fruto de contextos específicos e motivações diversas.

Na execução da Etapa 5, após abordar as questões iniciais, debateu-se se a obra era uma invenção ou um retrato fidedigno da realidade. Observou-se que grande parte dos alunos acreditava que a cena ocorria em uma floresta real; contudo, foi esclarecido que tanto o cenário quanto as vestimentas eram elementos imaginários criados para atender aos objetivos da

13 É importante destacar que o quadro havia sido encomendado pelo irmão de Luís XIV, Filipe de Orleães, representado na obra como a estrela da manhã, para ser colocado em seu palácio.

14 O *Punctum* é um elemento de análise e interpretação da imagem de ordem individual, pessoal e subjetiva. É o detalhe que chama a atenção do espectador ou o sensibiliza. Ele é específico da interpretação pessoal e se lança sobre o espectador de forma insistente. Não é convencionalizado e nem toda imagem vai desdobrá-lo (Barthes, 1984).



representação. Conforme aponta Rossi (2006), é habitual que estudantes iniciem a leitura de imagens de forma literal, tratando a composição visual como uma reprodução direta do real. Nesse cenário, a prática da leitura compartilhada e o uso de perguntas disparadoras foram fundamentais para promover o diálogo e a reflexão crítica da turma.

Todo o aparato material e pedagógico disponibilizado permitiu uma maior interação do estudante cego com a obra de arte e seus conceitos. A conexão tátil, sinestésica e multisensorial entre o aluno e os materiais foi observada. Contudo a característica de passividade e de pouca participação nos debates foi uma constante. Isso gerava dificuldades, como relatado por seus docentes, na identificação sobre o que ele de fato compreendia dos conteúdos trabalhados. A baixa desenvoltura demonstrada pelo estudante pode ser interpretada como um reflexo de uma passividade que ele absorveu em suas interações com a família, professores e colegas, as quais eram pautadas, muitas vezes, pela superproteção e pela privação de autonomia e oportunidades. No entanto, é necessário considerar que o próprio aluno encontrava vantagens nessas situações, agindo conforme sua conveniência e transferindo suas responsabilidades para terceiros. Como esse padrão de comportamento foi mantido por longos anos sem acarretar desconfortos ou punições, é possível que ele tenha se consolidado como sua forma habitual de agir.

3.6 Etapa 6. Atividade de síntese

A transição entre os estágios de *Contextualizar* e *Fazer* (Barbosa, 1999) manifesta-se no debate, na elaboração de inferências e no levantamento de hipóteses pelos estudantes a partir de perguntas disparadoras, processo que fundamenta a construção do saber por meio da interpretação das imagens. O eixo do *Fazer* se consolida na Etapa 6 da intervenção, com a distribuição de um roteiro de questões (acessível em braille e tinta) que permite a elaboração das respostas tanto em sala de aula quanto em casa, conforme a gestão do tempo disponível. O material possui uma primeira parte sobre os dados da obra de arte (título; autor; ano em que foi feita; material usado; onde foi feita; e local onde é exposta atualmente), seguida de uma pergunta que faz a conexão entre a imagem e o conteúdo trabalhado na disciplina: “Explique por que Luís XIV e outros reis absolutistas eram representados como deuses da mitologia”. Esta questão faz referência direta ao Absolutismo e ao poder contido nas representações do rei.

Neste momento, a legenda da obra entrou em foco e cada elemento (título, autor, ano, dimensão etc.) foi detalhado. Em seguida, os estudantes responderam à referida questão (“Explique por que Luís XIV e outros reis absolutistas eram representados como deuses da



mitologia”¹⁵), que fazia referência a iconografia com os conteúdos da disciplina. Houve intensa discussão dos alunos em seus respectivos grupos para responder em papel as perguntas que lhes foram entregues¹⁶. Praticamente todos responderam corretamente os dados referentes à obra, de acordo com a legenda da imagem. Já na última questão, oito estudantes tiveram um bom desempenho, conseguindo argumentar com suas próprias palavras, fazendo conexões entre o Absolutismo e a representação do rei como um deus, no sentido de compartilhar a imagem do seu grande poder. Alguns também salientaram o fato de a cultura e a história clássica serem utilizadas como temas pelos pintores da época. Quatro alunos tiveram respostas “razoáveis”, simples, pouco articuladas ou meras cópias de trechos dos textos que auxiliavam na resposta daquela pergunta, sem uma reflexão individualizada. Por fim, seis das respostas não tinham relação com o comando da pergunta. A maior parte dos estudantes conseguiu expressar alguma compreensão e conexão entre a iconografia e as questões políticas e sociais da época, ao Absolutismo francês e suas representações, principalmente no que toca a figura de Luís XIV. Ainda que alguns textos não tenham sido muito elaborados, foram satisfatórios, considerando-se esta proposta uma atividade pontual para uma turma de sétimo ano.

Para a Etapa 6, o estudante com deficiência utilizou sua máquina de datilografia braille. Mesmo com apoio, o aluno gastou grande tempo para organizar seus materiais e iniciar a atividade. As informações da legenda e os elementos que compunham a imagem foram destacadas junto ao estudante. As respostas das primeiras questões foram satisfatórias, contudo, não houve tentativa para a questão chave sobre *A Família de Luís XIV*. Mais uma vez, o aluno com deficiência realizou a proposta de forma incompleta, impedindo um mapeamento mais detalhado dos seus conhecimentos — característica já observada anteriormente, em que as atividades escritas ou avaliativas eram feitas majoritariamente durante o Atendimento Educacional Especializado ou em sua própria casa.

Considerações finais

As recepções dos estudantes à atividade executada foram variadas, o que revela a heterogeneidade da turma. Como afirma Rossi (2006), os alunos possuem diferentes níveis de compreensão e interpretação das imagens, de acordo com sua experiência prévia sobre esse material. É comum que as interpretações sejam literais quando o sujeito não possui familiaridade com certos conceitos da iconografia. Aos poucos, ele vai decifrando as intenções do autor da imagem, seus aspectos subjetivos e adquirindo consciência de suas próprias opiniões, pensamentos e percepções em relação ao material visual observado e analisado.

15 As perguntas: “O que lhe chamou a atenção nesta imagem?” e “Qual sua importância para a História?”, feitas para serem discutidas no planejamento, não foram trabalhadas diretamente com os alunos, contudo, foram contempladas nas demais discussões, emergindo e revelando o *Punctum* e o *Studium* da obra. De maneira geral, o tempo gasto com as atividades foi maior que aquele planejado, o que interferiu na análise da obra.

16 Ao todo, foram preenchidas 19 folhas com as respectivas respostas dos estudantes, uma delas em braille.



O momento de interação entre o estudante cego e os objetos foi uma atividade dinâmica e construtiva, com grande entusiasmo e abertura de possibilidades para conexões significativas. O acesso à iconografia por meio de propostas *multissensoriais*, somadas à audio-descrição e ao uso da reprodução tátil, pareceu cumprir seus objetivos. Apesar de o aluno não ter atingido parâmetros mais complexos nas suas respostas e interpretações sobre os conteúdos trabalhados, esse pode ser um reflexo do histórico de não participação do estudante com deficiência em sala e das poucas possibilidades de construção autônoma do conhecimento oferecidas a ele no ambiente educacional. Fator que influencia na compreensão dos conteúdos das disciplinas, na participação em sala e nas formas de articulação dos aprendizados vivenciados.

A diferente relação que o estudante com deficiência visual tem com a imagem não se dá apenas pela sua falta de “sensibilidade visual”, presente desde o início da vida, mas também pelo tipo de contato que ele estabelece com as informações visuais, sempre intermediada por recursos de acessibilidade, por “traduções” destas informações. As mudanças na forma e nos materiais a que ele tem acesso acarretam, necessariamente, em mudanças no conteúdo do que está sendo apresentado. As diferentes metodologias e materiais que dão acesso à iconografia geram uma experiência perceptiva diferenciada, se comparada à dos alunos videntes, ainda que tenha íntima relação com a visualidade trabalhada. Mesmo assim, essas relações são passíveis de construir conhecimento, pois foram edificadas no trabalho com o corpo e na sua relação e reflexão sobre os objetos e práticas ali vivenciadas.

Este artigo pretendeu promover uma discussão em torno das potencialidades pedagógicas que a multissensorialidade carrega, de forma a permitir que o estudante com deficiência visual participe do processo de construção do conhecimento histórico e desenvolva uma compreensão crítica sobre a realidade. Desta forma, a disciplina pode propiciar a elaboração de uma cidadania social que abarque os conceitos de igualdade, justiça, diferença, luta e conquista, no sentido de preservar e ampliar o respeito, a tolerância e o direito à diferença. Essa prática auxilia na construção e no reconhecimento de identidade pela via da diversidade, possibilitando que o sujeito se torne agente de transformação da realidade próxima a partir de um ensino democrático que garanta a igualdade, do ponto de vista da cidadania e, ao mesmo tempo, da diversidade, como direito.

Referências bibliográficas

BALLESTERO-ÁLVAREZ, José Alfonso. *Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos*. 2003. 121 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1999.



- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARTHES, Roland. *A Câmara Clara*: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História*: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001. p. 69-90.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História Sociedade & Cidadania*: Edição reformulada: 7º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2012.
- BRASIL. INEP. *Censo da Educação Básica 2023*: Notas estatísticas. Brasília, DF: Inep/MEC, 2024. Disponível em: <https://riep.inep.gov.br/items/7092d89f-7084-4455-bf71-6191ee8e96bc> Acesso em 05 de mai. 2026
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2008.
- BURKE, Peter. *A fabricação do rei*: a construção da imagem pública de Luís XIV. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- BURKE, Peter. *Testemunha ocular*: história e imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). *Multiculturalismo*: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-37.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural*: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1988.
- CHÂTEAU DE VERSAILLES. *Commentaire d'œuvre*: Louis XIV et la famille royale par Jean Noret. [c.2026]. Disponível em: https://www.chateauversailles.fr/sites/default/files/presse/documents/ressource-pedagogique_commentaire-famille_royale_par_noret.pdf Acesso em: 05 de mai. 2026
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002.
- LEÃO, Gabriel Bertozzi O. S. *Ensino de História para cegos*: investigando práticas com uso da iconografia. 2017. 311 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- MACHADO, Regina Stela. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (org.). *A abordagem triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 64-79.



MASINI, Elcie A. F. Salzano. *O perceber de quem está na escola sem dispor da visão*. São Paulo: Cortez, 2013.

MASINI, Elcie A. F. Salzano. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados*. Brasília, DF: CORDE, 1994.

MAUAD, Ana Maria. Através da Imagem: Fotografia e história Interfaces. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 73-98, 1996.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. 2. ed. São Paulo: Martin Fontes, 1999.

MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de História e Imagens: possibilidades de pesquisa. *Domínios da Imagem*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 15-29, nov. 2007.

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 113-141.

PANOFSKY, Erwin. *Significado nas artes visuais*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 117-127.

SARRAF, Viviane, Panelli. Audio-description and sensory approach: different ways to understand contemporary art in the Modern Art Museum in São Paulo. *ICOM Education*, [Italy], v. 25, p. 113-124, 2014.

SNYDER, Joel. Audio description: the visual made verbal. *The International Journal of the Arts in Society*, [United States], v. 2, n. 2, 2007. Disponível em: <https://cgscholar.com/publishers/articles/audio-description> Acesso em 05 de mai. 2026.

SOLER, Miquel-Albert. *Didáctica multissensorial de las ciencias: un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1999.

Recebido em: 11.3.2025

Revisado em: 13.11.2025

Aprovado em: 5.2.2026