



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

14552 - Painel Temático - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

Painel Temático

ACESSIBILIDADE: INVENTAR TECNOLOGIAS A SERVIÇO DA ÉTICA DA INCLUSÃO

Carla Biancha Angelucci - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FEUSP

Carla Biancha Angelucci - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FEUSP

Fabiane Romano de Souza Bridi - UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

Cláudia Rodrigues de Freitas - UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ACESSIBILIDADE: INVENTAR TECNOLOGIAS A SERVIÇO DA ÉTICA DA INCLUSÃO

Carla Biancha Angelucci - Feusp

Fabiane Romano de Souza Bridi - UFSM

Cláudia Rodrigues de Freitas - UFRGS

coordenadora: Carla Biancha Angelucci - Feusp

Resumo geral

O objetivo deste painel é discutir a acessibilidade, considerando-a a partir da ética da educação inclusiva, o que implica criar e experimentar tecnologias leves e duras que podem ser imprescindíveis para estudantes da educação especial sem abandonar o compromisso com a experiência de escolarização em conjunto em classes comuns de escolas comuns. Para tanto, partiremos de uma discussão teórica sobre a relação entre acessibilidade, ética da educação inclusiva e ética do cuidado, refletiremos sobre práticas pedagógicas pautadas na acessibilidade curricular e na promoção da aprendizagem e, por fim, compartilharemos o exercício ético da produção partilhada de materiais acessíveis.

Palavra-chave: educação especial; educação inclusiva; deficiência; acessibilidade; comunicação alternativa

Acessibilidade - um exercício a partir da ética do cuidado

Carla Biancha Angelucci - Feusp

Palavras-chave: educação especial; educação inclusiva; ética do cuidado; deficiência; acessibilidade

Introdução¹

Este trabalho surge de uma situação cotidiana vivida em uma instituição educacional: o provimento de recursos, apoios e profissionais para que estudantes com deficiência tenham garantido seu direito à educação formal. Trata-se de realidade vivida há algumas décadas em escolas da Educação Básica, dada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e há alguns anos em universidades, principalmente as federais, em função da lei que prevê cotas para candidatos/as com deficiência no vestibular (BRASIL, 2012).

Atendendo ao princípio da educação inclusiva de que não se trata de ação pontual sobre uma estudante, mas de ressignificação de todo o sistema de ensino, nele contido experiências profissionais, organização dos espaços e percursos pedagógicos, as distintas normativas relativas à educação especial no Brasil explicitam que a formação em educação especial não deve ser prerrogativa de professoras que trabalham ou desejam trabalhar no atendimento educacional especializado, mas de toda a comunidade escolar (BRASIL, 2008).

Os estudos feministas da deficiência ganharam força no início do século XXI, criticando uma premissa da primeira geração do modelo social da deficiência: se as barreiras forem retiradas, a experiência de opressão vivida por pessoas com impedimentos corporais deixa de existir. Rosemarie Garland-Thomson, com *Extraordinary Bodies* (2017), e Eva Kittay, com *Ethics of Care* (2011), são algumas das autoras que reconfiguram esse campo de estudos ao advogarem que a experiência de opressão, que constitui o fenômeno da deficiência (e que não é sinônimo de impedimento corporal, como já indicamos ao definirmos deficiência), relaciona-se ao não reconhecimento da dignidade, da legitimidade de certas formas de existência, entre elas as experimentadas por pessoas com impedimentos corporais. Tais estudos abrem a discussão sobre a insuficiência da identificação e enfrentamento de barreiras, pois, afinal, trata-se de reconhecer a pluralidade de corpos que habitam o mundo e suas implicações para os modos de sentir, pensar, agir, perceber. Ao fim, trata-se de explicitar a corponormatividade presente na parcialidade da história; a insuficiência das possibilidades de habitar as instituições; a violência presente na aspiração universal de independência. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é refletir, a partir da ética do cuidado, sobre uma experiência de produção de acessibilidade para estudantes da pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Metodologia

Trata-se de exercício de reflexão teórica a partir dos Estudos Feministas da Deficiência (KITTAI, 2011; TRONTO, 2020), em diálogo com o cotidiano das atividades de gestão do Programa de Pós-Graduação, mais especificamente, a produção de soluções de acessibilidade para estudantes de Mestrado e Doutorado, em uma universidade pública estadual que, até abril de 2023, não mantém política que vise à garantia de direitos de estudantes com deficiência.

Parte-se de breve elenco de demandas por acessibilidade para, então, discutir as diretrizes éticas da produção de tecnologias leves, leves-duras e duras (MEHRY, 2002) que atendam às necessidades indicadas pelas estudantes com deficiência durante seus cursos.

Resultados e discussão

As demandas por acessibilidade foram registradas junto às estudantes do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação em quatro diferentes momentos: no processo seletivo, a fim de garantir acessibilidade durante cada etapa; no ingresso, a fim de registrar as demandas duradouras (profissional de apoio, intérprete de Libras, acessibilização de ambientes virtuais; reorganização de espaços de aula e estudo), ao longo da realização de disciplinas, com a finalidade de prover arranjos temporários para demandas institucionais que não puderam ser atendidas em tempo (como a contratação de profissionais de apoio e acessibilização de ambientes virtuais), e após a realização das disciplinas, para avaliar os encaminhamentos temporários tanto para as demandas pontuais (mesa de apoio para sala de aula, acessibilização de textos de disciplinas) quanto as duradouras (já mencionadas).

Ficou explícito que, na ausência de uma política de acesso e permanência voltada para estudantes com deficiência na Universidade de São Paulo, os arranjos temporários prevaleceram. A utilização de estudantes de graduação, selecionadas a partir de editais internos, atuando como profissionais de apoio, leitoras, assistentes no uso de tecnologias digitais têm sido a solução encontrada diante da impossibilidade institucional de contratação de profissionais que prestem esses serviços. As alterações de infraestrutura e aquisição de softwares ocorrem com muito atraso, ocorrendo situações em que os espaços se tornam adequados apenas depois que as estudantes concluem seus cursos. Podemos afirmar a precariedade da garantia de tecnologias duras (MEHRY, 2002), ou seja, da aquisição e oferta de equipamentos, saberes estruturados e industrializados. Entretanto, é preciso reconhecer que, no que se refere às tecnologias leves, expressão das relações de interação e subjetividade, e às tecnologias leves-duras, que são os saberes coletivos agrupados que se organizam em diretrizes, normativas, orientações (MEHRY, 2002), tem sido possível avançar intensamente. A presença das estudantes, o debate gerado e o significativo esforço no nível da unidade, geram mudanças profundas no panorama de debates e na implicação de trabalhadoras técnico-administrativas, docentes e estudantes com a acessibilização. Não se trata mais de cumprir

tarefas, comprar equipamentos ou realizar procedimentos – sempre trabalho morto: trata-se de inventar coletivamente condições – trabalho vivo, complexo e contraditório – para que Maria, Joana e Alice realizem seus percursos de pesquisadoras.

A partir dessa experiência, caberia pensar um caminho traçado pelo *Care Collective* em seu *Care Manifesto* (2020): as autoras afirmam que os trabalhos do cuidado usualmente são relegados a mulheres e serviçais, não porque estas sejam percebidas como mais amorosas ou jeitosas, mas porque o "objeto do cuidado" é compreendido como carne abjeta, cujo contato ninguém quer porque faz lembrar a condição humana inescapável, portanto, deve ser deixada a cargo de seres inferiores. Em termos de vida escolar, podemos pensar como se dá e a quem se destina essa tarefa: as professoras da educação especial e, mais recentemente, estagiárias, monitoras, agentes de apoio, acompanhantes... e tantas outras formas de precarizar o trabalho docente, substituído por subcontratações de pessoal sem formação básica.

Sem dúvida, é importante a garantia, por parte dos sistemas de ensino, inclusive aqueles responsáveis pelo ensino superior, da formação proposta a partir de situações formais, organizadas na modalidade curso, palestra ou afins, em que pessoas externas são chamadas a contribuir com discussões teórico-práticas. inclusive, tanto a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2006) quanto a Observação no. 4 (ONU, 2016) enfatizam a necessidade de pessoas com deficiência, pesquisadoras ou não, comporem os quadros de formadoras, posto o giro epistemológico e prático que se pode operar desde a presença de pessoas com deficiência ocupando posição de quem tem a dizer sobre educação escolar.

Ocorre que tais atividades não concorrem, nem substituem outra dimensão da formação, que precisa habitar o cotidiano docente: a produção de espaços coletivos em que possamos interrogar a vida escolar em conjunto, entre pares, professoras e colegas trabalhadoras de outras políticas como assistência social, saúde, cultura etc. Entre pares e também com nossas estudantes. E com familiares de nossas estudantes. trata-se de construir espaços de interrogação conjunta, na expectativa de, com a corresponsabilização e ampliação de pensamento que a experiência coletiva permite, criarmos campos de experimentação que vão além das propostas tecnicamente já estabelecidas. e isso nos leva ao último ponto da argumentação.

Joan Tronto (2021) nos traz que, em uma sociedade que produz injustiça do cuidado, sobrecarregando mulheres, imigrantes, camadas empobrecidas da sociedade, com os cuidados de si, de suas familiares, e que também vendem sua força de trabalho no âmbito do cuidado, ocorrem dois fenômenos a um só tempo: a desresponsabilização coletiva pelo cuidado e a comercialização (não a profissionalização) do cuidado. Chama-nos a atenção que, sob o argumento de que profissionais de apoio a estudantes com deficiência, intérpretes de Línguas de Sinais, audiodescritoras, leitoras, não estão previstas nos Planos de Cargo, Carreira e Salário; e de que não há lugar no orçamento para a aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva, persista a política da ausência de política para pessoas com deficiência. Muitas vezes, a solução adotada - e/ou recomendada - é a realização de editais de monitoria, que

acabam por repetir a precarização da oferta de serviços - que não é qualificada, a precarização do trabalho - que é mal remunerado e mal organizado, e a precarização do cuidado - que é fragmentado, relegado às camadas subalternizadas e reafirmado em seu caráter rebaixado moral e socialmente.

Considerações finais

Diante das contribuições dos estudos sobre a Justiça do Cuidado (*Care Justice*), é possível pensar que um eixo para a acessibilização de diferentes contextos educativos é a produção, desde a interpelação do cotidiano do trabalho, da Justiça do Cuidado: como, em que momentos, por que processos, a oferta de recursos e apoios a estudantes com deficiência torna-se tarefa de uma pessoa? Que pessoa é essa? Joan Tronto (2020) insiste que a produção de *caring democracy* implica: redefinir a democracia mesma; reorganizar as responsabilidades de cuidado de forma mais justa; usar meios democráticos para construir soluções de cuidado, incorporando todas as pessoas. Vale lembrar que todas significa incluir as pessoas com deficiência na produção de soluções de cuidado. Daí a impossibilidade de se construir um protocolo de acessibilidade *a priori*, e uma política de atenção a estudantes com deficiência sem pessoas com deficiência, sem orçamento, que reproduz a precariedade das ofertas de cuidado, em geral, na nossa sociedade: uma estagiária que faça o que puder, do jeito que puder, pelo (pouco) que se está disposto a pagar.

Problematizar a terceirização da responsabilização a partir da produção da justiça do cuidado, que implica luta pela produção de partilha justa do trabalho, pode abrir ou intensificar caminhos de formação em conjunto, em contextos escolares concretos. Esperamos, assim, que a acessibilidade seja produzida no tensionamento entre os saberes construídos pelas pessoas com deficiência a partir de seus corpos, a histórica precarização de investimentos em acessibilidade que constitui nossas instituições educacionais e a invenção de tecnologias de cuidado leves,leves-duras e duras.

Referências

BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-norma-actualizada-pl.html>. Acesso em 24 abril 2023.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC. Brasília. 2008.

CARE COLLECTIVE. **Care Manifesto**. London: Verso, 2020.

GARLAND-THOMSON, R. **Extraordinary Bodies: figuring physical disability in American Culture and Literature**. New York; Columbia University Press. 2017.

KITTAY, E.F. Ethics of Care. **Ratio Juris**, Vol. 24, No. 1.

MERHY, E. E. **Saúde: a cartografia do trabalho vivo**. São Paulo: Hucitec, 2002.

Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. dezembro. 2006.

_____. **Observación n.4. Educación Inclusiva**. Comité de personas con discapacidad. Organización de las Naciones Unidas. 2016.

TRONTO, J. **Care: challenges and solutions for a sustainable future - keynote**. Conferência ministrada em 26/4/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iTprWLTiZmo>. Acesso em 10 de novembro de 2022.

Notas

¹ Este texto foi redigido no feminino, reiterando tanto o compromisso com o diálogo direto com as mulheres quanto o convite à percepção dos efeitos de dominação por meio da naturalização do uso do masculino como pretensamente universal. Buscamos, ainda, não utilizar expressões que se refiram a uma funcionalidade (enxergar, escutar) para designar funções psicológicas superiores como perceber, pensar.

Práticas pedagógicas, acessibilidade curricular e aprendizagem

Fabiane Romano de Souza Bridi - UFSM

Palavras-chave: inclusão escolar, práticas pedagógicas, acessibilidade curricular e aprendizagem

Introdução

O acesso e a permanência de todas as crianças na escola pautam-se no direito público e subjetivo à educação previstos em documentos legais como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.3994 (BRASIL, 1996). Pautam-se ainda no princípio da aprendizagem como uma condição humana (MATURANA; VARELA, 2005) e, nesse sentido, presente em toda a existência. A garantia de todos a aprendizagem (incluindo a aprendizagem escolar e sistematizada) e a escolarização é vetor para os processos de democratização da educação e para a criação de condições mais justas e igualitárias de vida.

No Brasil, a partir da implementação mais efetiva de uma Política de Inclusão nos anos 2000, vivenciamos um aumento significativo do número de matrículas dos alunos da educação especial[i] nas redes públicas de ensino, evidenciando não só o direito de acesso, mas as tentativas de operacionalização dos processos de inclusão escolar. O direito ao acesso vem acompanhado do direito e a da garantia de permanência, traduzido na construção de práticas

pedagógicas e escolares que viabilizem o acesso ao conhecimento, ao currículo e à construção das aprendizagens escolares.

Pesquisas (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017) apontam as dificuldades que temos enfrentado quanto à permanência e à acessibilidade curricular por parte de um contingente significativo de alunos, incluindo os alunos da educação especial. No contexto escolar, temos observado a existência de práticas pedagógicas inadequadas ou impeditivas dos processos de aprendizagem, da construção do conhecimento e dos percursos de escolarização. Tais características se manifestam pelo empobrecimento das atividades pedagógicas ofertadas, a desconexão com os conteúdos trabalhados em sala de aula e conseqüentemente, com a restrição dos processos de interação dos alunos sejam com seus pares, com seus professores ou com o objeto do conhecimento.

Tal evidência se redimensionou e ganhou outras/novas proporções com o advento da pandemia da Covid-19. O isolamento social que vivemos coletivamente, alterou drasticamente os modos de relação e os vínculos estabelecidos com a escola, provocando fragilidades nos processos de aprendizagem e na construção do conhecimento escolar. Se historicamente já enfrentávamos os problemas de fracasso escolar e de não aprendizagem na escola (PATTO, 2010; MOYSÉS, 2008; ANGELUCCI, 2004), esta situação contingencial da Covid-19 agravou este quadro. Os prejuízos observados na aprendizagem escolar de um número significativo de alunos têm sido traduzidos como comprometimentos biológicos e individuais e tem impulsionado de forma recorrente o encaminhamento de crianças aos serviços de educação especial e a busca por diagnósticos.

A nossa defesa pauta-se na potência das práticas pedagógicas e na democratização dos processos de ensino e aprendizagem como possibilidade de resistência e de reversão das situações de não aprendizagem e das barreiras interpostas ao aprender. Nesse sentido, a inclusão é concebida como um princípio ético, político, pedagógico e organizativo das práticas escolares e sociais. Na condição de um grupo de pesquisa com forte presença de professoras[ii] na educação básica, temos nos questionado sobre: como propor práticas pedagógicas que garantam a acessibilidade curricular e a aprendizagem de todos os alunos? A questão de pesquisa se traduz nos seguintes objetivos: 1) Analisar as condições de proposição e operacionalização de práticas pedagógicas que visem a acessibilidade curricular; 2) Propor o desenvolvimento de experiências com base na acessibilidade curricular e na defesa de aprendizagem para todos.

Metodologia

A busca por respostas aos objetivos propostos foi realizada a partir de três movimentos investigativos que encontram como pontos em comum: a proposição de experiências formativas e pedagógicas a partir dos preceitos da acessibilidade curricular; e a caracterização das ações investigativas como pesquisas aplicadas e implicadas considerando seu

desenvolvimento no contexto escolar e seu comprometimento com a realidade socioeducativa de modo a compreender e intervir nos desafios pedagógicos cotidianos presentes na atuação profissional (SILVA; SÁ; NUNES, 2018). Nesse sentido, as três frentes investigativas caracterizam-se como uma pesquisa-ação colaborativo-crítica (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014).

1º movimento: refere a uma proposição de formação em serviço, com 7 professores dos anos finais em uma escola pública da rede municipal de ensino. A formação envolveu 4 encontros e a operacionalização dos conceitos teóricos a partir de experiências práticas (planejamento e o desenvolvimento de aulas) com base nos processos de democratização do ensino (MEIREU, 1998, 2002), do desenho universal para a aprendizagem e de articulações pedagógicas entre o professor do ensino comum e o professor de educação especial.

2º movimento: refere-se a uma experiência investigativa em uma escola pública da rede estadual de ensino que envolveu a proposição e realização de uma prática pedagógica, com 23 alunos de 5º ano, no contexto de pós-pandemia, a partir dos princípios do desenho universal para a aprendizagem.

3º movimento: refere a uma experiência investigativa em uma escola pública da rede municipal de ensino, numa turma de 1º ano, com 10 alunos[iii], que objetivou o desenvolvimento de uma prática pedagógica em articulação e colaboração entre a professora do ensino comum e uma professora de educação especial, com proposição de atividades inspiradas no desenho universal para a aprendizagem e na articulação pedagógica entre o professor do ensino comum e o professor de educação especial.

A produção dos dados empíricos envolveu os registros no diário de campo e a análise de documentos como os planejamentos e a produção dos alunos.

Resultados e discussão

A análise do material empírico permitiu algumas generalizações apesar das singularidades contextuais de cada um dos contextos investigativos. O primeiro eixo analítico refere ao *papel decisivo da gestão da escola e das redes de ensino* no desenvolvimento de experiências inovadoras e diferenciadas que abarquem, por exemplo, a presença de dois professores em tempo integral em uma turma escolar; espaços de planejamento colaborativo; espaços de formação em serviço; e as condições de produção das práticas pedagógicas, ou seja, as condições físicas, materiais, humanas e didáticas para o desenvolvimento de proposições inovadoras. O segundo eixo analítico, refere ao *processo formativo em serviço dos professores* no sentido de formar e instrumentalizar esses professores para a proposição de práticas que visem a acessibilidade curricular e a partir das necessidades contextuais, cotidianas e singulares de cada comunidade escolar. Nesse sentido, a defesa é de uma proposição de artesanaria, um processo formativo construído com os professores, tecido coletivamente. O terceiro eixo refere ao enriquecimento da experiência pedagógica frente à

presença de dois professores em sala de aula (neste caso, um professor do ensino comum e um professor de educação especial). *Experiências de colaboração e articulação* apesar de requererem uma disponibilidade dos professores envolvidos, têm se mostrado potentes na medida em que garantem um espaço compartilhado de diálogo e reflexão sobre a prática e a busca de soluções coletivas para os desafios cotidianos. Destaca-se que a ação do professor de educação especial com foco no contexto mais amplo de sala de aula, tem exigido deste professor, no seu percurso formativo, melhor e maior apropriação do campo pedagógico e tem colaborado para a aprendizagem tanto do aluno público da educação especial, como de um contingente de alunos que por diversas razões manifestam fragilidades na aprendizagem escolar. Poderíamos afirmar ainda que o desenvolvimento de práticas em colaboração e articulação redimensiona a própria prática pedagógica em educação especial que se mostra diversa em âmbito nacional e na sua relação com a compreensão e a oferta do atendimento educacional especializado. O quarto eixo refere ao planejamento e a proposição de práticas pedagógicas que garantam diferentes possibilidades de engajamento, diferentes formas de apresentação do conteúdo escolar e uma diversificação nas formas de sistematização/representação/expressão dos conceitos trabalhados. A *diversificação didático-metodológica* encontra apoio nas contribuições de Meirieu (1998) e no reconhecimento aos diferentes itinerários de aprendizagem dos alunos que manifestam nas múltiplas formas singulares de existir, múltiplas formas singulares de interagir com o conhecimento e construir aprendizagem. O quinto eixo refere ao uso de forma mais efetiva e sistematizada dos *recursos tecnológicos* com fins pedagógicos. Observou-se um aumento no uso dos artefatos tecnológicos no período da pandemia e uma incorporação desse artefato na proposição das práticas pedagógicas no retorno à presencialidade.

Considerações finais

Os movimentos investigativos evidenciaram que as condições de proposição e operacionalização de práticas pedagógicas que visem a acessibilidade curricular não estão centradas em um aspecto ou elemento. Tal intencionalidade no contexto escolar denota a complexidade do fenômeno em questão e os desafios que temos enfrentado para garantir os processos de democratização do ensino e da aprendizagem a partir da inclusão como princípio ético, político e pedagógico. O trabalho evidenciou cinco dimensões que podem facilitar e sustentar esses processos: a gestão, a formação de professores em serviço; as experiências de colaboração e articulação do trabalho pedagógico; a diversificação didático-metodológica e o uso das tecnologias com fins pedagógicos. Destaca-se que este foi um movimento inicial de análise e indica a necessidade de avançarmos enquanto área de conhecimento na realização de pesquisas e na produção do conhecimento específico que colaborem com a construção de práticas pedagógicas acessíveis.

Referências

ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, abr. 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

COSTA, Juliane Medianeira da Silva. O Desenho Universal para a Aprendizagem: uma abordagem no retorno ao ensino presencial. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Santa Maria, RS: UFSM, 2023. URS

JESUS, Denise Meyrelles de, VIEIRA, Alexandro Braga e EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**. 2014, v. 39, n. 3, pp. 771-788.

LAVARDA, Eliane Sperandei. Práticas pedagógicas e acessibilidade curricular nos anos finais do ensino fundamental. **Projeto de Tese**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, RS: UFSM, 2021.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 5ªed. São Paulo: Palas Athena, 2005.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7ªed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem-na-escola. Edição revista e ampliada. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PLETSCH, M. D., SOUZA, F. F. D., & ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. vol.14, n. 35, 2017.

ZAMBELI, Lisania Barbosa. Desafios da inclusão escolar na sala de aula: uma experiência de ensino colaborativo. **Projeto de Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Santa Maria, RS: UFSM, 2023.

[1] Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) compreende-se como alunos da educação especial aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

[ii] O uso da expressão no feminino refere ao fato de sermos todas mulheres

[iii] Do universo de 10 alunos, uma aluna é público da educação especial

Lendo em dupla: acessibilidade em livros em multiformato

Cláudia Rodrigues de Freitas – UFRGS

Palavras-chave: livros infantis em multiformato; acessibilidade; inclusão; comunicação alternativa.

Introdução

Na mente criativa das crianças, cada livro é um mundo. A literatura infantil tem a capacidade de abrigar a imaginação entre as páginas, relacionar a ficção à realidade e projetar, logo na primeira infância, o gosto pela leitura. No entanto, a escassez de recursos de acessibilidade na produção literária nacional nega, a muitas crianças, o prazer de ler. Por isso, torna-se essencial discutir a acessibilidade aos livros infantis presentes nas escolas, bibliotecas e livrarias, buscando elementos que qualifiquem e permitam o acesso de todas as crianças à leitura.

Um livro para todos, né?

O livro é pra todo mundo ler.

Um, dois, três... ler todo mundo junto, ler sozinho...

Todo mundo pode, por que quem é cego não pode?

Quem é surdo não pode?

A gente também tem direito de ler, né?

Uma pessoa com deficiência visual também é gente, né?!

Gabrielle Victória (2023)¹ (1)

Gabrielle, menina de 13 anos com cegueira, ao conhecer os livros com imagens táteis e braille, evoca o direito à leitura. Sim é um direito inalienável a todas as crianças, e, nesse contexto, perguntamos: como viabilizar o acesso ao livro proporcionando leitura para todos e em pares? Os livros acessíveis em multiformato nascem da ideia de direito referido em 1948 com a Declaração Universal do direito ao acesso à cultura. Entendemos que tal viabilidade se dá com a qualificação do livro na direção de acesso através de materiais diversos, com histórias instigantes que proporcionem acesso a boas emoções.

A pesquisa em questão neste documento objetivou o estudo e o desenvolvimento de

tecnologias voltadas à produção de livros ilustrados em multiformato para crianças entre 4 a 12 anos, em processo de letramento, em formato possível de ser produzido em grande escala. Buscamos, inicialmente, analisar obras existentes dirigidas a crianças com deficiência visual e, a partir delas, desenvolver livros ilustrados tátil e em braille, buscando a qualidade do produto e a viabilidade de produzi-los em número suficiente com o intuito de permitir a multiplicação e a socialização.

Metodologia

Para garantir que o livro seja efetivamente acessível, mostra-se necessário articular conhecimentos multidisciplinares na sua idealização e produção. Em nosso grupo, possibilitou-se, efetivamente, reunir uma equipe composta por professores especialistas em educação especial, consultores em deficiência visual vidente e não vidente, design de produto, dois audiodescritores (sendo um vidente, e outro não vidente), mestrandos, doutorandos ligados ao projeto. Após o fechamento do texto da história, buscamos desenvolver imagens bidimensionais para os livros. As imagens passam pelos ajustes considerados necessários, juntamente às considerações significativas apontadas pelas consultoras.

Após o fechamento da história, passamos ao desenvolvimento das imagens em desenho bidimensional CAD (*computer aided design*) e, na sequência, realizaram-se testes de corte dos materiais selecionados na máquina laser. Após a escolha final de quais imagens táteis do livro seriam feitas e com quais materiais, passamos ao momento da inserção nos livros, que, no momento apontado, já estavam impressos. Muitas mãos para a montagem. Após os cortes, as peças passaram por uma seleção no grupo a fim de analisar qual material seria melhor para as imagens táteis. Essa seleção contou com o auxílio de duas consultoras, dentre as quais uma com deficiência visual. Por meio do toque, constataram-se alguns problemas como cantos vivos ou formas que não fazem sentido, sendo discutidas alternativas pelo grupo para refinamento e novo teste.

Após todos os testes e com a versão final, passou-se ao corte e à inserção no livro. Braille, sendo testado por especialistas videntes e não videntes, é inserido.

Resultados e discussão

Até o momento, contamos com dezenas de edições por meio das quais algumas obras foram replicadas na quantidade de duas a vinte cópias com fins de divulgação e de acesso. No grupo de pesquisa, produziram-se cinco livros, que se utilizam de versão com imagens táteis além de sobreposições quando necessárias; igualmente, contam com QR code e Cd, que viabilizam o acesso à audiodescrição e à contação da história em Língua Brasileira de Sinais – Libras e legendas. De modo semelhante, é possível acessar os livros multiplicados pelo site do grupo de pesquisa. O referencial teórico sustenta-se em estudiosos como Sousa e Castelini (2021), Polato (2010), Freitas, Tezzari, Stockmanns e Cardoso (2020), Wellichan, e Manzini, (2021), Ramos, Freitas e Werner (2021), entre outros.

Até o momento, foram produzidos cinco títulos, todos em multiformato, com tiragens pequenas (entre 100 a 700 exemplares de cada um), sendo entregues prioritariamente a escolas e a bibliotecas públicas do Rio Grande do Sul. O desenvolvimento de tecnologia que permitam o acesso ao livro infantil a todas as crianças tem convocação social e importância ao promover não só o acesso ao livro e à leitura, mas a interação entre crianças com e sem deficiência visual, tendo o mesmo livro em seus diferentes formatos.

Existe, portanto, a necessidade de livros “táteis ilustrados”, em que o primeiro tipo de “leitura” diz respeito à decodificação de imagens táteis que, por sua própria natureza de símbolos “complexos”, precisam ser exploradas e decodificadas (CALDIN, LANNERS E POLATO. p. 34) (Tradução nossa).

A riqueza de imagens das histórias infantis colabora para a produção do imaginário da criança. “Através dos livros ilustrados, a criança com deficiência visual tem a oportunidade de socializar, refinar a exploração tátil e conhecer o simbolismo da língua escrita.” (POLATO, 2010, p. 2).

Para o desenvolvimento dos livros, consideramos alguns pontos importantes para que sejam de fácil manuseio, garantindo a possibilidade de serem explorados e lidos sem dificuldades pelas crianças, tanto as videntes quanto as não videntes. Não há restrições quanto à extensão do texto desde que seja claramente legível através de bom contraste. Os livros devem ser pensados e produzidos com materiais de toque agradável. Sendo coloridos e divertidos, criam um momento favorável ao compartilhamento entre crianças videntes e não videntes. Constatamos que a abertura total das páginas na superfície de leitura facilita a exploração háptica das imagens e do texto. Consideramos o tamanho cromático e tipográfico mínimo 16 e indicamos a importância de haver correspondência entre texto em tinta e em braille na mesma página ou entre páginas que fiquem lado a lado.

Acreditamos que a apresentação dos livros às crianças deve se dar inicialmente por meio da leitura pelos genitores ou pelos ensinantes, pois é significativo garantir que o leitor, sobretudo se for pequeno e com uma deficiência visual, compreende aquilo explorado com a ponta dos dedos. A leitura compartilhada é o caminho a ser realizado inicialmente, e consideramos que a voz familiar de um familiar ou do professor pode oferecer afeto compartilhado entre as páginas. Logo em seguida, é a alegria de leitura com os pares, com os colegas. A leitura entre vidente e não vidente, juntos, com o livro compartilhado, propõe vibração partilhada. Livros são preciosos artefatos ao compartilhamento e ao entretenimento. Mais tarde, a criança se tornará autônoma e os procurará por conta própria a fim de lê-los com muito gosto e de forma independente.

Considerações finais

A busca por uma sociedade mais justa e igualitária, por meio da qualificação e da ampliação da inclusão, concretiza-se quando todas as crianças puderem ter também o acesso aos livros infantis. No Brasil, os processos de inclusão escolar vêm tomando forma nas práticas pedagógicas, nos marcos legais e se fazem presentes nos debates e nas reflexões que acontecem no cotidiano das escolas.

Os livros acessíveis em multiformato vêm demonstrando ocupar importante espaço no cenário local ao serem entregues em eventos chamados pela Universidade e contam com alguma visibilidade regional pela ampla procura. Em outros cenários, vêm sendo apreciados como importantes formas de acesso à leitura para todos.

Como imaginar que uma criança com baixa visão e cegueira possa dar início aos primeiros anos escolares sem romper a barreira que uma publicação clássica impõe, ou seja, sem nunca ter lido um livro em braile e com ilustrações táteis? Como viver e desenvolver o prazer pela leitura sem a experiência direta com livros? O livro como objeto tecnológico se reinventa na possibilidade de acesso, buscando as adequações de acessibilidade necessárias às crianças através de um desenho universal.

Referências

CALDIN, R.; LANNERS, J.; POLATO, E. Per immaginare, la mente ha bisogno di immagini. Progetto di sperimentazione di libri illustrati tattilmente, per bambini con deficit visivo dai 2 ai 5 anni. In: Con occhi nuovi. Disabilità visiva e identità tra rischi e certezze. Org. CALDIN, Roberta. La disabilità visiva. 2009

FREITAS, C. R.; TEZZARI, M.; STOCKMANN, R. e CARDOSO, E. (2020). Livros ilustrados táteis: uma possibilidade de acesso à literatura para crianças com deficiência visual em fase de letramento. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID). 115-129. 10.17561/reid.n24.7.

POLATO, E. Per immaginare, la mente ha bisogno di immagini. L'importanza dei libri illustrati tattilmente come mediatori per l'alfabetizzazione e la relazione nei bambini in età prescolare - Contributo in occasione della manifestazione "Libri che prendono forma" (Roma 17 marzo 2010, MiBAC - FNIPC).

RAMOS, R. de C. R.; FREITAS, C. R. de; WERNER, S. Kubai, o encantado e a mesa tangível. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp.4, p. 3138–3160, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.4.15738. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15738>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SOUSA, C.M. A. O.A.; CASTELINI, A L. O. Projeto Leitura para Todos: livros em multiformato/multissensoriais segundo os princípios do desenho universal para aprendizagem. In: Carina Alves; Mônica Pereira. (Org.). Caminhos Possíveis para Incluir: Educação, cultura, esporte e lazer. 1ed. Curitiba/Paraná: Brazil Publishing, 2021, v. 1, p. 12-36.

WELLICHAN, D. S. P; MANZINI, E. J. Usuários da informação com deficiência em bibliotecas: uma análise da produção científica em Biblioteconomia e Ciência da Informação. EM QUESTÃO, v. 27, p. 172-203, 2021.

Notas de final de texto: Os livros já desenvolvidos também apresentam publicações em Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA).

¹ · Frases transcritas da reportagem UFRGS TV. Disponível em <https://youtu.be/4D9FUvwAzLw>