



Autoras

**Lillian Jordânia Batista Franczak
Vanessa Helena S. Dalla Déa
Cláudia Santos G. B. Bezerra**

Ciar UFG

ESPAÇO DE LEITURA ACESSÍVEL NA ESCOLA

Autoras

Lillian Jordânia Batista Franczak

Vanessa Helena S. Dalla Déa

Cláudia Santos G. B. Bezerra

Ciar UFG

Goiânia

2024



Esta obra está sob licença Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0: esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Reitora

Angelita Pereira de Lima

Vice-Reitor

Jesiel Freitas Carvalho

Pró-Reitoria de Pós-Graduação

Felipe Terra Martins

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA • PPGEEB

Coordenador

Glauco Roberto Gonçalves

Vice-Coordenador

Evandson Paiva Ferreira

CENTRO INTEGRADO DE APRENDIZAGEM EM REDE • CIAR

Diretoria

Wagner Bandeira

Vice-diretoria

Silvia Figueiredo

Coordenação Pedagógica e Gestão Moodle

Janice Lopes

Coordenação de Tecnologia da Informação

Amilton Araújo

Coordenação de Comunicação

Raniê Solarevsky de Jesus

Coordenação de Projetos Educacionais

Ana Bandeira

Coordenação de Inovação e Interface

Victor Hugo César Godói

Direção de Arte

Renato Galhardo Neto

Identidade Visual

Rafael G Cardoso

Programação do e-book

Rafael G Cardoso

Diagramação

Rafael G Cardoso

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) GPT/BC/UFG

F814 Franczak, Lillian Jordânia Batista.
Espaço de leitura acessível na escola [Ebook]. / Lillian
Jordânia Batista Franczak, Vanessa Helena S. Dalla Déa, Cláudia
Santos G. B. Bezerra. - Dados eletrônicos - Goiânia : Ciar UFG,
2024.

Inclui referências.
ISBN (Ebook): 978-65-85278-67-6

1. Incentivo à leitura. 2. Educação inclusiva. 3. Leitura -
Acessibilidade. 4. Inclusão escolar. I. Título. II. Dalla Déa,
Vanessa Helena Santana. III. Bezerra, Cláudia Santos G. B.

CDU: 376-056.263

Bibliotecário responsável: Enderson Medeiros / CRB1: 2276

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	02
<hr/>	
2. DEFINIÇÕES SOBRE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE ESCOLAR	05
2.1 EXCLUSÃO ESCOLAR	06
2.2 INCLUSÃO ESCOLAR	09
2.3 ACESSIBILIDADE ESCOLAR	10
2.3.1 Barreiras	17
2.3.2 Tipos de acessibilidade	19
2.4 PENSANDO NO DESENHO UNIVERSAL	21
2.5 TECNOLOGIA ASSISTIVA	24
2.6 LEGISLAÇÃO SOBRE LEITURA ACESSÍVEL E INCLUSIVA	26
<hr/>	
3. PROMOVEDO A EMPATIA ATRAVÉS DA LEITURA	28
3.1 CONCEITOS E DEFINIÇÕES	29
3.2 EMPATIA NA ESCOLA	29
3.3 CONCEPÇÕES	31
3.4 EMPATIA E LEITURA	33
<hr/>	
4. VIVÊNCIA PEDAGÓGICA E PRÁTICAS DE LEITURA INCLUSIVA	40
4.1 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS	50
4.2 PROPOSTA DO ESPAÇO DE LEITURA ACESSÍVEL	52
4.3 ATIVIDADE DE DIAGNÓSTICO	53
4.4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	54
4.5 MATERIAIS DO ESPAÇO DE LEITURA ACESSÍVEL	58
<hr/>	
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
<hr/>	
REFERÊNCIAS	61
<hr/>	
ANEXO A – DOBRADURA DO PERSONAGEM LUCA	68
<hr/>	

INTRODUÇÃO

pag.2 



Este produto educacional foi escrito a partir de um recorte resultante da dissertação “Práticas de leitura e acessibilidade para a formação de leitores no Espaço de Leitura Acessível do Núcleo de Educação Básica Inclusiva e Formação em Práticas Docentes do CEPAE/UFG” defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, como requisito para obtenção do título de Mestre (a) em Ensino na Educação Básica, na área de concentração: Ensino na Educação Básica e na linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento.

Intitulado como “Espaço de leitura acessível na escola”, o e-book foi desenvolvido como material didático e instrucional, mais especificamente conhecido como livro paradidático a ser divulgado em meio digital. Sua finalidade é de se tornar um material paradidático que aborde inclusão, acessibilidade, desenho universal e empatia, destinado a promoção do livro, da leitura acessíveis por meio de ações em espaços escolares e culturais.

A criação de um Espaço de Leitura Acessível iniciou-se com um sonho em disponibilizar o acesso à leitura, a cultura, a formação de leitores de maneira humanizada e lúdica a um público bastante carente a esses acessos, bem como projetar o bibliotecário como protagonista frente ao atendimento às demandas da educação inclusiva, principalmente na Educação Básica, e assim garantir os direitos do público-alvo da educação inclusiva em conjunto com as demais crianças e jovens em espaços escolares e/ou bibliotecas.

Para projetar esse espaço, o documento: Transformando o nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável que possui 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas que visam mudanças para um mundo mais sustentável e resiliente até 2030 foi o maior norteador da proposta. A agenda 2030, da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), traz em seu 4º Objetivo – Educação de qualidade: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, uma direção clara de como esse espaço deve ser constituído. Outro documento importantíssimo foi a Política de Acessibilidade da Universidade Federal de Goiás (UFG, 2017). Assim sendo, o Espaço de Leitura Acessível deve assegurar os direitos humanos garantindo a realização do seu potencial em matéria de dignidade e igualdade, ser inclusivo, falar sobre inclusão e promover atividades acessíveis e inclusivas em prol da formação de leitores. Tem como público alvo estudantes do ensino fundamental, o público alvo da educação inclusiva, professores (as) em formação, professores (as) formadores, professores (as) regentes,

profissionais que trabalham na educação inclusiva, bibliotecários (as), e bibliotecários (as) inclusivos (as), pessoa que atuam em escolas de ensino básico e interessados pelo assunto.

^ pag.3 v

Foi vivenciado com 20 alunos (as), com e sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, matriculados (as) regularmente no 1º ano do Ensino Fundamental, 1 professora em formação (mediadora pedagógica que realiza o atendimento educacional especializado com o (a) aluno (a) com necessidades específicas na turma), e 01 professora regente da sala, ambos do CEPAE/UFG, na cidade de Goiânia-Goiás. A unidade escolar pertence à Rede Federal de ensino, sendo uma unidade acadêmica da Universidade Federal de Goiás (UFG), intitulada Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE). Seu desenvolvimento teve duração de 40 horas.

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos escolares, em bibliotecas, locais onde se desenvolvam atividades culturais, bem como em tantos outros locais. Apresenta replicabilidade com abrangência territorial nacional, sendo concebido a partir da observação e/ou da prática da pesquisadora e está totalmente atrelado à questão de pesquisa da sua dissertação que apresenta método claro de pesquisa-ação. Expõe de forma objetiva a aplicação e análise do produto com uma reflexão sobre esse produto, com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, associando diferentes tipos de conhecimento, autores e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas estabelecidas e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de sua utilização.

Sua elaboração ou desenvolvimento não contou com fomento, mas apesar disso, será de acesso aberto e se encontra sob o registro de depósito de propriedade intelectual de Licença Creative Commons https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.pt_BR, do tipo CC BY-NC-SA (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). Essa licença permite o compartilhamento (cópia e redistribuição do material em qualquer meio ou formato sob alguns termos específicos) e a adaptação, desde que não seja para fins comerciais, que se atribuam os devidos créditos e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

O produto educacional foi registrado e disponibilizado no Portal EduCAPES no link: <https://educapes.capes.gov.br/>, apresentado como apêndice da Dissertação de Mestrado (Apêndice 10 – Produto Educacional formato Ebook) do qual é fruto. Poderá ser encontrado nos acervos online do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Goiás (Sibi/UFG), onde ocorrerá o depósito legal da dissertação na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (BDTD/UFG) no link: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/13130>.



Os recursos materiais constantes neste e-book foram transferidos para a Professora Dr.^a Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra representando a Comissão de Educação Inclusiva (Presidente da Comissão) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG), para o Espaço de Leitura Acessível (CEPAE/UFG) e para a Professora Dr.^a Vanessa Helena Santana Dalla Déa, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/UFG), também professora formadora na Associação Down de Goiás (ASDOW), por meio da “Declaração Simplificada de Doação – Pessoa Física”, contendo as listas com as doações de livros em diferentes formatos (cartonados, mini livros, gibis, livro de banho) e materiais como almofadas confeccionadas artesanalmente, tatames coloridos, materiais pedagógicos confeccionados pela pesquisadora de forma artesanal de Etil Vinil Acetato (conhecido como E.V.A.), além de outros materiais utilizados na vivência pedagógica. A transferência total se dará por meio da disponibilização e do compartilhamento deste e-book em diversas mídias digitais.

Sua utilização foi pensada para contemplar espaços que promovam ou possam vir a promover Leitura Acessível (escolas, espaços de formação, bibliotecas, repositórios institucionais, etc.). Pretende-se que seja disseminador de práticas inclusivas através da empatia e do incentivo à leitura. Que seja utilizado como material de referência na formação de novos atores inclusivos (professores, bibliotecários e pesquisadores da área de educação inclusiva) ou simplesmente por quem se interessar pela temática.

Definições sobre inclusão e acessibilidade escolar

“É muito simples incluir. Complicado é desprezar, não acolher, esboçar um sentimento de piedade, integrar falsamente essas pessoas como se fosse um favor estar com elas. A vida, para ser humana, implica inclusão” (Pellegrinelli, 2001 p. 82).

pag.5 



O Art. 27 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, preconiza a educação como direito da pessoa com deficiência, que deve ter assegurada a oferta de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado durante toda sua vida, de forma a ter garantida a possibilidade de máximo desenvolvimento de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, independentemente de suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Em seu Parágrafo único, menciona que é “dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil, 2015).

Todas essas exigências configuradas em forma da lei procuram tão somente garantir que o sistema educacional se adeque às necessidades das pessoas com deficiência que buscam na escola seu direito a uma educação de qualidade, afinal, todas as pessoas, sejam elas jovens ou “crianças, com ou sem deficiência, têm o direito de estudar juntos para crescerem como cidadãos felizes e capazes de contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sociedade” (Sasaki, 2005, p. 22), o que se pondera é “que para além da deficiência é preciso considerar que somos todos diferentes” (Dalla Déa, 2017, p. 01) e as diferenças nos completam, nos fazem crescer, desenvolver habilidades, evoluir e transformar.

Mas afinal, o que é inclusão?

Vejamos como o autor Sasaki (2005) define o assunto: “inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluam certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas” (Sasaki, 2005, p. 21).

Após analisarmos essa definição, podemos inferir que a inclusão nada mais é que a adequação social para eliminação de barreiras que provocam a exclusão. A inclusão abrange muito mais que deficiências, ela abarca questões raciais, de gênero, etnias, etc.

Freire (2018a, p. 53) aponta a necessidade da convicção de que “minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história”, afinal, a “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2018a, p. 96). Intervenção provocada pelas mudanças que fazem história e fazem sujeitos de história e de direito. Somos seres históricos inseridos num processo democrático almejando uma vida digna e uma educação que perpassasse pelas intervenções do mundo com o apoio da solidariedade humana e da ética. A direção nos aponta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2018a, p. 47), pois somos seres humanos inconclusos e inacabados que têm na diversidade sua representatividade.

↗ pag.6 ↘

Diversidade essa que “é tratada como variedade e convivência de ideias diferentes, de pessoas diferentes no mesmo espaço onde o paradigma da heterogeneidade sobrepõe o da homogeneidade. Por isso, abarca as concepções da educação inclusiva” (Barreto; Reis, 2011, p. 21). Uma educação voltada para a “diversidade na perspectiva inclusiva, a garantia de acesso, de permanência e, sobretudo, a garantia de aprendizagem a todos os educandos, de forma indistinta” (Barreto; Reis, 2011, p. 20). Desse modo, ao almejar que a diversidade esclareça o processo de inclusão, há muito ainda que se avançar devido ao movimento contrário que se instaura em nossa sociedade, o processo de exclusão.

2.1 EXCLUSÃO ESCOLAR

As autoras Candice Marques Lima e Leilyane Oliveira Araújo Masson (2018) identificam o mal-estar pela qual a educação inclusiva é submetida em nosso país que se transformou em um país da cordialidade, pois apesar de todos terem seus direitos garantidos pelas leis, não se leva em consideração as diferenças subjetivas no contexto escolar, e assim, o aluno não se torna parte desse contexto, ele não consegue interagir com seus colegas, com seus professores e muito menos, evoluir no seu processo de aprendizagem.

Muito se tem feito para que a exclusão se erradique de vez, mas apesar de todos os “esforços, há um paradoxo inclusão/exclusão latente na realidade escolar Brasileira. Muito se fala em inclusão, e na prática, pouco se executa, o que abre largas brechas para os processos excludentes na escola” (Franczak; Dalla Déa; Bezerra, 2019a). Segundo Mantoan (2005, p. 25), “as situações de exclusão a que esses alunos são submetidos demandam ações decisivas e urgentes e medidas drásticas, que as revertam radicalmente”. Ainda segundo Mantoan (2018, p. 60), deve haver luta para erradicar de vez os processos que causam exclusão, que geram a competição, o egocentrismo e o individualismo. A busca por uma nova fase de humanização social precisa ultrapassar as barreiras de ordem física, psicológica, espacial, temporal, cultural e com isso garantir o acesso irrestrito ao conhecimento e a tudo que se tem direito. Constata-se que infelizmente o histórico de exclusão social é ainda muito grande. A escola,

por sua vez, colabora para que mais e mais registros de casos se concretizem dentro de seus muros. Apesar das lutas, a exclusão continua protagonizando diferentes papéis no contexto escolar e expondo crianças e jovens a horrores. Algumas formas de exclusão se manifestam devido à(s) /ao(s):

História - "a escola se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação" (Denari; Costa, 2018, p. 184).

Crise educacional Brasileira - "Perpetua-se, em consequência, a sábia tutela que a elite educada, ilustrada, elegante, bonita, exerce paternalmente sobre as massas ignoradas" (Ribeiro, 1986, p. 7).

Pensamento único - "O conhecimento por si não basta, nem implica força moral" (Jung, 2000, p. 49).

👉 pag.7 👈



Limitações da escola - os problemas cotidianos têm sua importância, mas a escola não pode se limitar a isso. Não pode negar a ninguém o acesso ao que de mais elevado o ser humano produziu e produz nas áreas das ciências, artes e filosofia; mas infelizmente, esta ainda é uma luta em andamento (Sacardo; Silveira, 2018, p. 124).

Enquadramento - a "escola, que se vê pressionada pela sociedade a [...] ensinar [...] e, desse modo, enquadrar a criança em sua moldura" (Kupfer, 2001, p. 38). Caráter disciplinador - o poder disciplinar como um poder microscópico sobre o corpo [...] cujo fim é tanto alcançar os corpos em suas ínfimas materialidades quanto imprimir-lhes o mais permanentemente possível determinadas disposições sociais (Veiga-Neto, 2000b).

Desigualdade de desempenho escolar – Bourdieu exemplifica como a desigualdade de desempenho escolar acontece.

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ele confere ao capital cultural – de que é, supostamente a garantia – propriedade inteiramente originais (Bourdieu, 2017, p. 82).

Arbitrário cultural - "se liga ao conjunto de culturas do presente e do passado e revela sua necessidade na relação que estabelece com as condições sociais de sua origem e perpetuação" (Reis, 2013, p. 57); "acabará por constituir a explicação ingênua de que as coisas são porque sempre foram assim, o que leva a uma naturalização de fenômenos que são produto da história". e ao "se naturalizarem, passam a ser aceitos socialmente por um grupo e posteriormente por outros, até serem legitimados por todos (Franczak, 2020, p. 362).

Corpos dóceis - "e que tomam o corpo da criança com o objetivo de torná-lo dócil". Tudo começa pela "posição relativa que essas crianças ocupam dentro de cada classe, em função de seus atributos biométricos ou em função de outros critérios dessa individualização não decorre que cada corpo tenha seu próprio tempo, separado e independente dos demais corpos", as carteiras enfileiradas fazem com que "os corpos não estejam dispersos, mas de preferência submetidos a algum tipo de cerceamento ou confinamento que os torne acessíveis às ações do poder" (Foucault, 1989).

Delimitação das quatro paredes - "ao mesmo tempo" tão fechada "em si mesmo e tão acessível ao olhar" (Veiga-Neto, 2000b) do professor que a tudo vê e a tudo sabe.

Objeto de dominação - (Marques, 2018, p. 54) a "redução espacial a pontos determinados implica necessariamente a produção de um corpo retraído e aprisionado"

Racismo - se entendermos por racismo não apenas a rejeição do diferente, mas, também, a obsessão pela diferença, entendida como aquilo que contamina a pretensa pureza, a suposta ordem, a presumida perfeição do mundo. (Veiga-Neto, 2001).

São inúmeros os autores (as) que discorrem sobre os motivos de exclusão escolar em diferentes fases da história praticadas em nosso sistema educacional Brasileiro. Lima e Masson (2018, p. 65) concordam que há a normalização da educação na escola e ela tem o propósito de tornar o diferente igual, normal, de maneira preconceituosa distanciando as pessoas simplesmente por causa de suas características pessoais e individuais, repetindo o que acontece com diversas outras minorias desacreditadas na sociedade. Ao invés de acolher, a escola reduz oportunidades de convivência com a sua turma, independentemente de terem pessoas com ou sem deficiência juntas em uma mesma sala de aula.

^ pag.8 v



A autora Alves (2006, p. 32), destaca "o quanto a escola já se empenhou em implementar ações homogeneizadoras, moldar seus alunos, no sentido de sua adequação à ordem social, buscando forjar seus hábitos, interesses e motivações". Enfoca que como "pano de fundo à problemática da exclusão da diferença, pelo viés da aparência física e da deficiência, encontra-se, sistematicamente, a repulsa à diversidade, ao heterogêneo, ao que não consegue ser igual" (Alves, 2006, p. 35). Segundo seus relatos, não "é difícil percebermos a idéia errônea de uma estreita ligação entre aparência física e desempenho

escolar, como se um jeito diferente de andar ou de se comunicar, uma maneira menos comum de gesticular pudessem, por si só, serem indicativos de impossibilidade de aprendizagem". Um exemplo de pessoas que sofrem por estarem dentro desse enquadramento são as pessoas com deficiência física, paralisia cerebral, Síndrome de Down, entre tantas outras características, que são discriminadas a bel prazer por causa de "sua aparência, por apresentarem um conjunto de características físicas diferenciadas, o que faz com que sejam mais facilmente identificadas como 'deficientes'. Disso decorre toda uma rede de sentidos que as tem subestimado, para aquém de suas reais potencialidades (Alves, 2006, p. 34).

E como consequência desse tratamento, no cotidiano escolar, essas crianças e jovens são tolerados sob o discurso do respeito à diversidade (Sampaio, 2006, p. 23). Um discurso que veio como "um pressuposto, uma atitude necessária de modo a permitir/tolerar que o outro seja o que é ou, através da nossa intervenção e generosidade, o tornemos normal, igual a nós. E, sob esta ótica, a mesmidade da escola termina por 'proibir' a diferença do outro (Sampaio, 2006, p. 23). Diferença essa que deve ser mascarada como condição de aceitação pelos demais.

É comum em nossos dias atuais muitas pessoas agirem "como se a inclusão fosse, apenas, para pessoas [...]" com "deficiência" (Carvalho, 2005, p. 30). O que está posto e como continua sendo posto em nossas escolas é muito perigoso, "o horror à diferença" que "trabalha contra o diferente e não contra a própria diferença" (Veiga-Neto, 2000a). O autor problematiza o assunto ao afirmar que a: "inclusão, nesse caso, funcionaria como um dispositivo de equalização tal que, paradoxalmente, deslocaria a norma para um ponto diferente daquele que tem hoje" (Veiga-Neto, 2001). Para ele, a "inclusão pode ser vista como o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re) conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro". E ao ser detectada "alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o mesmo não se identifica com o outro, que agora é um estranho" (Veiga-Neto, 2001). Uma realidade muito difícil de ser compreendida e pode ser revertida com a educação promotora de sujeitos dialógicos.

Mantoan (2018, p. 32) concorda que o "reconhecimento e valorização das diferenças, demolindo os pilares nos quais a escola tem se firmado até agora" é uma das alternativas nesse embate contra a exclusão ou qualquer forma de discriminação pela condição em que a criança e os jovens se encontram ao frequentarem a escola. Para Carlos Bernardo Skliar e Regina Maria de Souza (2009) anulamos um sujeito para que possamos ter sobre ele o controle total. Isso ocorre em nossas escolas principalmente com as pessoas com deficiência, com necessidades educacionais específicas e mobilidade reduzida. Os autores enfatizam que a "deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria idéia da normalidade e com sua historicidade" (Skliar; Souza, 2009). Mantoan (2018, p. 10) complementa ao dizer que não "somos iguais em tudo, mas conquistamos o direito à igualdade e devemos reclamá-lo, toda vez que nossas diferenças forem motivo de exclusão, discriminação, limitação de possibilidades na escola, na sociedade geral".

O autor Eduardo Viveiros de Castro, em "Metafísica canibais", analisa algo semelhante sobre pensar outra mente e com outras mentes sendo "sensível à criatividade e reflexividade inerente à vida de todo coletivo, humano e não-humano" (2015, p. 25), bem como na forma "teórico-prática da descolonização permanente do pensamento" (Castro, 2015, p. 20). Descolonizar o pensamento talvez seja um dos exercícios a serem praticados por nós como uma das alternativas para romper com a exclusão, já que a colonização do pensamento aconteceu e se perpetua até nossos dias fortalecendo os movimentos excludentes que tiveram seu início evidenciados na história.

Percebe-se que impor uma prática como verdadeira é algo inaceitável. Nos constituímos como seres inacabados que somos, construídos pelos resultados cotidianos de nossos estranhamentos decorrentes do processo de ensino e aprendizagem. São as diferenças que nos individualiza e nos torna singulares, nos fazendo compreender e sermos compreendidos. É através delas que a construção do conhecimento rompe as continuidades e sustenta novas aquisições de conhecimentos capazes de promover a transformação.

É a escola que se deve retomar e reordenar esses processos de tal forma a proporcionar ao sujeito a quebra das barreiras para o rompimento dos moldes em que o colocaram juntamente com os demais. Brandão (1983, p. 47) afirma que a educação é resultado da ação de todo o meio sociocultural, sendo a escola apenas uma das formas de acessá-la, pois está por toda parte. Por esse motivo "é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido-e-aprendido da cultura seja ensinado com a vida – e também com a aula – ao educando". E Paulo Freire (2018a, p. 36) nos brinda com a afirmação de que a "aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação" deve sempre acontecer. Para ele, se deve zelar pela "rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia" (Freire, 2018a, p. 37).

Assim, diferentes atores são responsáveis por fazer com que isso aconteça. Cabe à escola o dever de acolhê-los e mais do que isso, dar-lhes condições para que nela se desenvolvam. Cabe à sociedade repensar suas concepções, seus conceitos, suas práticas e se renovarem em prol de novos pensamentos abertos, sensíveis, críticos e mais reflexivos. É preciso provocar mudanças significativas para que nossos alunos conquistem mais autonomia. Além disso, que esses novos pensamentos provoquem a consciência de classe e desconstruam "o excesso de individualidade, prepotência e arrogância distribuídas através das obviedades presentes no meio social" (Franczak, 2020, p. 364). Nossas práticas profissionais, sejam elas dentro ou fora da escola, devem aproximar o que se ensina com o que se pratica para que tudo faça sentido dentro do processo de aprendizagem e construam relações que oportunizem os sujeitos avançarem para além do que se espera. Paulo Freire comprova isso ao dizer que "melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática" (Freire, 2018a, p. 93). Quem

não pratica o que diz e não sabe o que faz, deve ser afastado do cotidiano escolar para que as práticas tenham discursos convergentes e sejam aproximadas de uma realidade sem exclusão. Devemos lutar com todas as nossas forças manifestando contrários a tudo que foi exposto. Ações de resiliência e resistência deverão ser objetivos comuns no contexto da educação inclusiva em prol da inclusão escolar.

2.2 INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar na visão de Barreto e Reis (2011, p. 20) "é essencial para o fortalecimento da dignidade e exercício dos direitos humanos". Por esse motivo, se torna "um forte chamamento para que sejam revistas as direções em que estamos alinhando nosso leme, na condução de papéis como cidadãos, educadores, pais" (Mantoan, 2018, p. 40). As famílias simplesmente querem que suas crianças e jovens sejam felizes na escola. Felizes no sentido de serem acolhidos e respeitados ao receberem como os demais alunos as possibilidades de aquisição de novos conhecimentos.

pag.10

Santarosa (2014, p. 52), defende que a "inclusão muito mais que simples atendimento, representa o combate à separação, à exclusão", o que Dischinger, Ely e Borges (2009) também concordam, já que "inclusão escolar é um movimento mundial que condena toda forma de segregação e exclusão". Para elas, a inclusão escolar é capaz de transformar a escola através do "rompimento de atitudes de discriminação e preconceito, de práticas de ensino que não levam em consideração as diferenças, e de barreiras de acesso, permanência e participação dos alunos com deficiência nos ambientes escolares". Na escola inclusiva, todos devem sentir-se bem-vindos, acolhidos e atendidos em suas necessidades específicas. A inclusão escolar vem para proporcionar o encontro de diferentes e simplesmente trabalha para que todos tenham oportunidades iguais.

Vivemos, segundo Mantoan (1999b), "em uma sociedade da informação, do conhecimento, da diversidade, em que o cenário educacional é o privilegiado para promover essa transição deste para um novo tempo da humanidade". Assim, "o que se espera da escola é que seus planos se definam por uma educação para a cidadania global, plena, que se livra dos preconceitos e se dispõe a reconhecer a interdependência, a complementaridade entre as pessoas". Continua expressando que nosso interesse atual deveria ser "conhecer o outro lado, ou seja, o das deficiências do ensino, do ponto de vista estrutural e funcional, de modo que possamos não somente reconhecê-las, mas ultrapassá-las, conforme cada caso se apresente [...]". Para ela, a "intenção, portanto, é conhecer a natureza dessas barreiras, onde elas estão localizadas, se intrínsecas ou extrínsecas à formação inicial e/ou na continuada dos professores, se próprias da organização dos sistemas de ensino".

A gestão escolar é peça fundamental para concretizar a inclusão na escola. Somos sabedores das grandes dificuldades de diversas ordens que a escola enfrenta, mas a gestão deve administrar essas

dificuldades levando suas demandas às secretarias de educação e buscar parcerias com instituições que trabalhem as diferentes diversidades da educação inclusiva. Isso proporciona o compartilhamento do conhecimento de profissionais habilitados, bem como suas experiências. A escola tem que passar por transformações constantes se quiser encontrar as respostas possíveis para embasar as mudanças didáticas e pedagógicas. E para além disso, deve lutar pelos investimentos principalmente na Educação Básica, para que a comunidade escolar aperfeiçoe seus conhecimentos, a escola melhore as condições dos seus recursos físicos e materiais e o quadro de profissionais sejam mais qualificados a promoverem espaços e ações mais inclusivos. Somente assim, será capaz de zerar a dívida enorme provocada pelas constantes barreiras impostas e “saldar a enorme dívida que temos com os alunos que sofrem ou sofreram porque elas existem” (Mantoan, 1999b). Um dos caminhos apontados para é o conhecimento sobre as possibilidades advindas da acessibilidade e principalmente da escolar.

2.3 ACESSIBILIDADE ESCOLAR

O “acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis pressupõe a adoção de medidas de apoio específicas para garantir as condições de acessibilidade, necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência”, bem como a disponibilidade de “ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social” (Brasil, 2013, p. 8). Pode-se perceber que para promover acessibilidade na escola, deve existir uma rede que trabalhe em prol de um funcionamento totalmente voltado para objetivos inclusivos, bem como ambientes capazes de proporcionar o que realmente eles necessitam para adquirir a tão sonhada autonomia e um maior grau de desenvolvimento a esses estudantes.

pag.11

Para facilitar a compreensão, retornemos à pesquisa, pois a mesma nos fornecerá alguns dados e informações. Ela se utilizou do método com abordagem quantitativa e qualitativa, sendo realizada através da pesquisa-ação. Seus dados foram coletados através do uso do diário de campo, dos questionários aplicados, da formação de professores, da vivência pedagógica, dos desenhos e das fotografias. Seus sujeitos foram divididos em dois grupos distintos, o de professores e o de alunos. O “Grupo Professores” teve como ponto de partida as respostas adquiridas no questionário aplicado e nos registros no diário de bordo realizados no dia da formação de professores. O “Grupo Alunos” parte da observação no dia da realização das vivências pedagógicas e práticas de leitura inclusiva registradas no diário de bordo, nas fotografias, nos vídeos gravados e nos desenhos livres feitos pelos alunos como forma de avaliar de forma lúdica toda a ação colocada em prática.

Pensando nisso, os/as participantes da pesquisa pertencentes ao “Grupo Professores” foram indagados sobre seus conhecimentos referentes à acessibilidade. Era preciso situar-se a sobre o nível desses conhecimentos a respeito do assunto. O grupo teve uma questão, a de número 27, aberta, que

perguntava o que os (as) participantes entendiam por acessibilidade. Ela resultou nas seguintes respostas:

Carminha – Acesso, direito à...

Igor – Conjunto de mecanismos, ações e ideias que visam promover a inclusão ou acesso de todos a diversas esferas da sociedade.

Luca – É um direito de todo cidadão ter acessibilidade nas mais diferentes esferas sociais: seja acessibilidade a locais ou acerca de conhecimento.

Lucinda – A facilidade/possibilidade de aproximação de algo.

Luísa – Tornar algo acessível, possível de ser alcançado.

Mônica – Tornar algo fácil, ou possibilitar que algo ou alguma coisa, possa ser adaptada para melhor atender a um propósito.

Pipa – Aquilo que é fácil adquirir, entender, se aproximar.

Ritinha – Tornar acessível à todos, para que a sociedade geral tenha acesso a todas as coisas.

Simone – Tornar acessível que não está acessível. É facilitar o acesso.

Tati – Entendo como algo de fácil acesso, que permite o acesso a algo respeitando a singularidade.

Tina – Acessibilidade é garantir o acesso a espaços, formação de todas as pessoas independente de seus desafios.

De acordo com as respostas, os sujeitos possuem as seguintes noções dos conceitos de acessibilidade, como: direito ao acesso, possibilidade de participação em sociedade sem ser excluído, tipos de acessibilidade, o respeito às singularidades e a relação da acessibilidade com a inclusão. Esses sujeitos podem ser considerados, uma baixa parcela da comunidade educacional com esses conhecimentos.

Embora a acessibilidade seja um termo muito usual cotidianamente, principalmente nas escolas, nas bibliotecas, nos diversos equipamentos culturais, ainda temos muitas pessoas que desconhecem seu verdadeiro significado, pouco conhecem ou simplesmente tem um conhecimento raso ou deturpado sobre o assunto. Pensando nessa perspectiva, é que foi preciso trazer vários conceitos e definições sobre acessibilidade são trazidos para reflexão e melhor compreensão.

Na Lei nº 13146, de 06 de julho de 2015, em seu "Art. 53. A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social" (Brasil, 2015). Pode-se compreender ainda no Art. 3º:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

No Brasil, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) possui várias normas que regulamentam produtos, serviços, entre outros. A ABNT NBR 9050, traz os conhecimentos que definem dois importantes termos que devem ser bem conhecidos. São eles:

- A. Acessibilidade – possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida. [...]
- B. Acessível – espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2015, p. 2).

Segundo Mazzoni et al. (2001, p. 34) "a acessibilidade é um processo dinâmico, associado não só ao desenvolvimento tecnológico, mas principalmente ao desenvolvimento da sociedade". Para Pupo, Melo e Ferrés (2006, p. 17) "acessibilidade ou possibilidade de alcance aos espaços físicos, à informação, aos instrumentos de trabalho e estudo, aos produtos e serviços diz respeito à qualidade de vida de todas as pessoas". Para Almeida (2015, p. 27) a acessibilidade "é condição prévia para a inclusão social. É um direito básico que garante a não discriminação do cidadão em função das suas necessidades específicas". Já o autor Lanna Júnior (2010, p. 85), afirma que acessibilidade é assegurar:

o acesso das pessoas com deficiência, com segurança e autonomia e em igualdade de condições com os demais, ao ambiente físico, espaços, equipamentos urbanos, edifícios, serviços de transporte, sistemas de informações e comunicação, inclusive sistemas e tecnologias da informação e da comunicação e a outros serviços e instalações públicos ou abertos ao público, em zonas tanto urbanas como rurais.

Calado (2006, p. 30) afirma que "a acessibilidade do meio é condição essencial para o indivíduo realizar qualquer tarefa dentro de suas capacidades, ou seja, movimente-se, locomova-se e atinja uma meta planejada, utilizando ou não aparelhos específicos, e sem depender de outras pessoas".

Assim, a acessibilidade promove a todas as pessoas que elas sejam inclusas na sociedade independente de tempo e de espaço. O que se percebe é que a "busca por acesso a bens e serviços por pessoas com necessidades específicas no Brasil vem aumentando a cada ano, tornando urgente a promoção de melhorias no trato com a diversidade" (Almeida, 2015, p. 22-23). Diversidade essa que deve ser acolhida e aceita como algo natural. Para Lima (2006, p. 65), a "promoção da acessibilidade insere-se no

contexto mais amplo da promoção da igualdade, princípio baseado na consciência de que as pessoas são desiguais” devido a vários fatores, embora tenham direitos de serem tratadas como iguais.

A acessibilidade deve ser construída cotidianamente através da observação do outro que convive ao seu redor. Quando se observa o outro, os estigmas sociais podem ser derrubados para que a acessibilidade volte a “oferecer novas possibilidades para criar ambientes verdadeiramente acessíveis e permitir maior independência para as pessoas com deficiências” (Mace; Hardie; Place, 1991, p. 37, tradução nossa). Loch (2007, p. 88-89) defende que “acessibilidade significa poder realizar as ações desejadas, maximizando competências e habilidades, diminuindo as dificuldades e as barreiras encontradas, permitindo participação, igualdade e mais independência para uma vida normal”. O que envolve “o acesso aos espaços públicos e privados, externos e internos, a informação e a comunicação visual, aos recursos e aos equipamentos, entre outros elementos que permitam às pessoas com deficiência acessar o mundo em que se vive”.

👉 pag.13 👈

Mesmo que as pessoas com necessidades específicas contem “com uma legislação farta, com leis que protegem seus direitos e endossam a questão da acessibilidade. Torna-se, portanto, indispensável que ocorra a implantação de políticas públicas objetivando a acessibilidade na educação” (Almeida, 2015). É pela educação que muitos processos exclusórios serão revertidos, novas possibilidades criadas para que haja maior acessibilidade no âmbito escolar, e conseqüente à melhora no processo de ensino e aprendizagem.

Vários autores e pesquisadores da área de inclusão apontam sérias e graves ocorrências de falta de acessibilidade escolar. As unidades escolares sofrem com essa realidade e mais ainda, as crianças e jovens que possuem necessidades específicas. Para Pletsch, Fonte e Glat (2006, p. 09), a “acessibilidade das escolas para recebimento de alunos com deficiências é outro grave entrave”. O que Corrêa (2010, p. 14) garante, é que as “condições de acessibilidade das escolas podem estar comprometidas, pois muitas construções foram realizadas em épocas não muito recentes, quando o paradigma da inclusão e da filosofia do desenho universal não eram concebidos pela arquitetura dos edifícios públicos”. Naquela época era pouco provável encontrar alunos com deficiência frequentando as salas de aula do ensino regular. Hoje, a acessibilidade escolar é “entendida como um dos primeiros requisitos que possibilita a todos os alunos o acesso à escola, uma vez que garante que todos circulem por suas dependências, utilizem funcionalmente todos os espaços, frequentem a sala de aula e atuem em diferentes atividades” (Corrêa, 2010, p. 16).

A autora Márcia do Valle Pereira Loch relata que uma “escola bem projetada garante um ambiente de maior qualidade e, desta forma, uma melhor configuração para o uso seguro e com autonomia por aqueles que podem apresentar restrições quanto ao uso do espaço e dos equipamentos” (Loch, 2007, p.

94). Para isso, "o projeto deve ser baseado nas atividades escolares desenvolvidas e no cotidiano vivencial dos alunos". Ela compreende que estas "ações de projeto podem fazer com que realmente este processo de concepção atinja o objetivo de ajudar a melhorar eventuais problemas no espaço escolar de interação e de utilização sadia do espaço e dos equipamentos" (Loch, 2007, p. 94). Considera como um fator muito importante à ação ser continuada. "As intervenções não devem parar, mas serem constantemente avaliadas e melhoradas, pois a avaliação pós-uso determina o sucesso da proposta". Para além "disso, a possibilidade de novas formas de percepções no ambiente escolar gera novas necessidades, que sendo a escola acessível, algumas modificações simples podem ser implantadas muito fácil e rapidamente" (Loch, 2007, p. 97-98). A continuidade do processo mostra que o mesmo deve ser gradual. Tudo começa com um passo, depois outro passo, mais alguns passos... E, nunca se encerra. Sempre haverá algo novo a se incluir, a melhorar e a modificar. O processo de acessibilidade escolar não pode e nem deve ser estático. Ela comprova que esse

[...] conjunto de transformações exige que a escola inicie um processo de repensar e reformular seu papel e sua função na sociedade, tornando-se um ambiente de acesso ao saber, capaz de oferecer alternativas para facilitar o aprendizado de todos e se caracterizar como um espaço do saber, um espaço do conviver com o outro, um espaço da cooperação e da solidariedade. [...]. A escola é um dos primeiros locais onde as crianças experimentam responsabilidades e desenvolvem as formas de relacionamento sociais. Para as crianças com deficiências, a escola tem um papel determinante para sua inclusão. Para tal, a escola deve estar preparada para receber, aceitar e respeitar as características destas crianças. Precisa dar suporte pedagógico adequado e ter um espaço físico onde as crianças possam utilizar sem evidenciar suas restrições decorrentes da deficiência (Loch, 2007, p. 146).

pag.14

Loch (2007, p. 147) defende como "a deficiência na escola impõe ações específicas e pressupõe um ambiente que respeite a diversidade, a prática pedagógica tem que respeitar as diferenças e atender de forma natural às necessidades específicas dos alunos". Também defende que a "questão ambiental, envolvendo ambiente físico, mobiliário e equipamentos, é tão importante para a inclusão escolar quanto a questão didática e organizacional". Ainda segundo ela, cada "uma diz respeito a um aspecto, mas se vistas separadamente e com graus de importância diferenciados, a meta da inclusão escolar sofrerá danos" (Loch, 2007, p. 148). Em seguida, Loch (2007, p. 157-162) destaca os dois planos para a realização da acessibilidade escolar: o físico e o pedagógico. Em seu relato aponta os elementos que julga mais importantes, a saber:

Acesso Físico – Acesso sem discriminação ou diferenciação; aos meios de transporte e às áreas externas e internas da escola (públicas, semipúblicas ou privadas); ao maior número de espaços e de equipamentos possíveis; desenho apropriado; múltiplas possibilidades de uso e de acesso; Desenho Universal (DU) ou outro conceito similar; eliminação das barreiras físicas; apropriado tratamento de pisos; atividades, materiais e equipamentos acessíveis; melhoria contínua; avaliação pós-uso; manutenção constante.

Ambientação – Clima sócio afetivo; espaços e produtos bem resolvidos; ambiente descontraído, esteticamente agradável, organizado e democrático; espaços para crianças e adolescentes, não apenas para adultos; limpeza; conservação; comportamentos orientados pelo tratamento adequado dos espaços (cores, dimensões, texturas etc); ambientes que promovam a interação e as relações entre indivíduos; meio ambiente e práticas pedagógicas atentos a diversidade e a igualdade de direitos.

Aprendizagem – Método de ensino acessível a todos; compreensível; materiais didáticos que atendam uma ampla gama de usuários, evitando a diferenciação; igualitária; materiais individualizados, mas não diferenciados; materiais de acordo com os diferentes graus de cognição e de coordenação; visa melhorar a performance na realização das atividades; salas multimeios ou similar; aberta às diferenças.

Autonomia – Independência; de orientação ou de deslocamento no espaço; na utilização de equipamentos ou de materiais didáticos; no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno.

Comprometimento – Conhecimento sobre as restrições e as necessidades que cada deficiência impõe; envolvimento com os aspectos políticos; sociais; econômicos; legais etc da questão; com a demanda da acessibilidade espacial, da inclusão social e com a igualdade de oportunidades para todos; baseado na interação humana (profissionais da área de projeto e da escola, professores, alunos, comunidade, famílias etc); realização de planejamentos e projetos coletivos.

Comunicação – Comunicação tratada como canal que leva a informação (processo de captação da informação) e a informação como base da ação; envolve diversas formas de comunicação/informação/sinalização entre pessoas e de interação com objetos: pictórico, gráfico, verbal, tátil, virtual, sonoro, luminoso, linguagem simples ou sinais, que compreende exatidão da informação fornecida e facilidade em dar ou receber informações ou direções; tratamento acústico adequado (ruído/silêncio) a fim de facilitar a concentração e evitar distração; materiais informativos adicionais (mapas táteis, placas indicativas, piso alerta, desenhos esquemáticos etc); fácil percepção da informação, seja ela sobre as diversas atividades existentes, os locais onde ocorrem, percursos, localização das rotas acessíveis, meios de deslocamento, sobre uso de produtos etc; comunicação visual/gráfica com tamanhos, cores, contrastes e formas adequadas, legível e com equilíbrio de desenho.



Confiabilidade – Fácil entendimento do espaço e de seus equipamentos, organizados de forma simples, intuitiva, compreensível e com desenho adequado; respeitar as habilidades de concentração e de comunicação (fala, escrita, leitura), independentemente da experiência, do conhecimento ou da percepção do usuário; gerar feedbacks durante e após a realização da tarefa; informação essencial e adicional adequadas; clara identificação do espaço, dos produtos e das possíveis ações a que estes se propõem; trabalhar o contraste de cor e de textura, assim como o tratamento de piso (piso alerta e direcional) e a demarcação dos percursos, dos cruzamentos e da localização de equipamentos; atenção à durabilidade (do produto), ao bom funcionamento, a manutenção e a conservação do espaço e de seus elementos.

Conforto – Ambientes com acústica, temperatura e iluminação adequados; desenho ergonômico; gama antropométrica de acordo com a idade do usuário; dimensões e espaço de uso apropriado (acesso, alcance, aproximação, manipulação); atenção as questões de postura e mobilidade do usuário; evitar fadiga ocular, cansaço, distração; contrastes de cores simples; utilização do mobiliário, dos equipamentos, dos produtos e do espaço com mínimo esforço físico.

Deslocamento – Rotas acessíveis que contemplem circulação vertical (rampas, elevadores e escadas) e horizontal, com percursos curtos; fluxos e zoneamentos funcionais; ação confortável e segura; facilitar a representação mental do espaço, o processamento das informações espaciais e a tomada de decisão; elementos referenciais (dinâmicos ou permanentes), sinalização espacial (arquitetônicas e de objetos) e informações adicionais, como: tátil, sonora e gráfica (figurativa, alfabética).

Diversidade – Espaços e equipamentos que respeitem as diferenças e as semelhanças entre as crianças e os adolescentes (habilidades, necessidades específicas etc); dentro dos gostos e da realidade das crianças e dos adolescentes; igualdade de direitos; todos os envolvidos como determinantes dos projetos; planejamento participativo.

Excelência – No espaço físico escolar (espaços, equipamentos, material didático); nas ações de projeto; na busca pela inclusão na educação; na comunicação e na interação social; ir além das questões que envolvem o comprometimento.

Interação – Social; diálogo; com o coletivo; integração com a realidade como um todo, envolvendo a casa, o bairro, a cidade e o mundo; de estímulos externos (objetos) e internos (razão); processo dinâmico; afetividade; cooperação; comunicação (linguagem).

Mediação – Sujeito-meio-objeto; importante papel do professor; envolve várias formas de comunicação entre grupos-indivíduo-professor; tem base na observação (define ação); realizada através do diálogo e da interrogação constante; linguagem; instrumentos físicos e simbólicos; signos; assimilação; afetividade; cooperação; intervenção planejada; comunicação (ação-reflexão); palavra; pensamento.

Método – Prático; dentro do contexto e da realidade do aluno; crítico; reflexivo; utilização de materiais manipuláveis, interativos e físicos; trabalho em grupo; exploração individual; interatividade; coletivo e

individualizado; colaboração mútua; experiência; clima de desafio; valor do erro (parte do processo); multidimensional (humano, técnico, político social); de questionamento.

Observação – Ajuda na definição do planejamento; ação do professor sobre o trabalho do aluno; formal e informal; do cotidiano; da prática pedagógica; das necessidades, características e restrições dos alunos e do processo; tem a finalidade de desenvolver os sentidos dos alunos; um dos objetivos da aprendizagem.

Organização – Do pensamento; do conhecimento; da comunicação; do processo de aprendizagem e do ensino; do espaço físico; envolve os processos de assimilação, de acomodação, de adaptação, de organização do conhecimento em construção.

pag.16

Participação – Ênfase nos aspectos internos dos indivíduos; como a organização escolar (visão sistêmica) pode interferir nos aspectos biopsicossociais individuais e de grupo para efetivar a construção do conhecimento de forma ativa; criar atores ativos em todas as etapas do processo, desde a concepção, a definição ou escolha do tema até a reflexão final sobre as vivências desencadeadas, os resultados obtidos e a avaliação da aprendizagem; processo contínuo; mudança atitudinal; importante aspecto para a mediação e a interação entre os membros do grupo; trabalho com, não para, a pessoa.

Pensamento – Método de trabalho; abrange o entendimento de elementos sócio culturais, políticos e econômicos; tomada de consciência; de transformação; contextualização.

Processo – Reflexivo (professor e aluno em sua prática diária); ação (interação) - reflexão (metacognição) - ação (conceitualização); de desenvolvimento; de aprendizagem; esquemas; funções psíquicas; (re)transformação; (re)construção; internalização; conceitualização; assimilação, acomodação, adaptação e organização; o aluno é o sujeito do processo; aberto; interdependentes; de avaliação contínua.

Solidariedade – É uma das bases da mediação e da interação; do trabalho em grupo; de todo o método de trabalho e de construção coletivo do conhecimento dentro da dinâmica participativa e sócio histórica; construção da cidadania pelo conhecimento científico e tecnológico.

Se os planos físico e pedagógico não são contemplados, o cotidiano pode ser cruel para os alunos nas escolas. Moysés (2001, p. 47-48) provoca a reflexão para uma triste realidade: a da criança rotulada que resiste na luta contra o preconceito. De tanto lutar, acaba resistindo e incorporando essas condições durante toda sua vida. Assim, se torna a criança que não sabe, aquela incapaz em qualquer outro ambiente, a que recebe um peso muito grande que a escola coloca em suas mãos e ela terá que carregá-lo por toda sua vida. Tudo isso poderá ser o motivo desse aluno evadir-se da escola, revoltar-se e

tornar-se um adulto infeliz. É preciso que os planos se conversem, se unam e mais do que ficar somente no papel, se concretizem vislumbrando “todos os direitos humanos envolvidos no ato escolar, desde a decisão de freqüentar a escola” (Prieto, 2003) até a execução dos deveres. Direitos e deveres esses que contemplem o aluno “sair de casa e chegar à escola, circular dentro de suas instalações, participar expressando suas opiniões e questionamentos, escolher as atividades opcionais das quais gostaria de participar, fazer as mesmas atividades e procedimentos propostos ao grupo em que está inserido” (SCIS, 2006). Não é somente dentro da sala de aula que esses direitos e deveres têm que ser garantidos, ou seja, há que se garantir que esse aluno consiga sair de sua casa, chegar à escola, lá permanecer com dignidade e retornar ao seu lar com sua integridade física, mental e emocional preservadas.

Muito do que se vê acontecendo nas escolas pode ser falta da realização de um bom diagnóstico das condições de acessibilidade. Há muitos instrumentos em muitos estudos sobre o assunto, que estão disponíveis gratuitamente e que permitem “diagnosticar e, ao mesmo tempo, indicar possíveis mudanças na estrutura arquitetônica escolar de forma a melhorar as condições de acessibilidade existentes” (Manzini, 2006, p.54), bem como muitos outros, enfocando o plano pedagógico. O que se percebe é a dificuldade de acesso a esse material para que seja amplamente divulgado e utilizado para os devidos fins que foram propostos. Enquanto o acesso fica restrito a uma pequena parte dos profissionais das escolas, se constata “como essas percepções errôneas podem resultar em decisões de projeto, planejamento e programa que proíbem a participação de pessoas com deficiência” (Mace; Hardie; Place, 1991, p. 5, tradução nossa), e todas as outras pessoas que poderiam se beneficiar de suas possibilidades de melhorias. Assim, essas percepções errôneas se transformam em barreiras.

^ pag.17 v



Em todos os conceitos e definições, fica bem claro, a constituição da acessibilidade enquanto direito que gera autonomia, independência e exercício de cidadania ao possibilitar condições de participação social em utilização de espaços e serviços. Engana-se quem pensa que a acessibilidade é para atender uma pequena parcela da população ou somente a pessoas com deficiência. Acessibilidade é algo que garante a todas as pessoas a segurança primordial para acessar e vivenciar sua vida em sociedade. O que nem sempre é exercido em decorrência das inúmeras barreiras que prejudicam todo o processo.

2.3.1 Barreiras

As barreiras são tudo aquilo que impedem que as pessoas exerçam seus direitos. Sasaki (2005, p. 21) assegura que eliminá-las, “consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluía certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas”. Para isso, a “eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e

concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender". No artigo 3º da Lei nº 13.146/2015, parágrafo 5º, barreiras são

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- A. barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- B. barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- C. barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- D. barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- E. barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- F. barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015).

Benvegnú (2009), em sua dissertação 'Acessibilidade espacial requisito para uma escola inclusiva: estudo de caso - Escolas Municipais de Florianópolis' define, a partir de seus estudos, alguns tipos de barreiras. São elas:

- A. Barreiras atitudinais – "aquelas estabelecidas na esfera social. Fazem parte das atitudes e do comportamento frente ao outro. [...] geralmente materializam-se em ações que fazem parte de preconceitos ou ocorrem por desconhecimento, podendo ser de forma intencional ou não percebida" (Benvegnú, 2009, p. 74);
- B. Barreiras físico-espaciais – "qualquer elemento natural ou construído que limite ou impeça a realização das atividades desejadas". Segundo ela, são "existentes nas edificações (no entorno ou no interior dos edifícios de uso público e privado) e as barreiras urbanísticas existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público (calçadas e praças)" (Benvegnú, 2009, p. 76);

C. Barreiras nas comunicações e informações; (Benvegnú, 2009, p. 77);

D. Barreira à acessibilidade causada por ausência de manutenção ou conservação – a “falta de manutenção ou conservação nas edificações e nos espaços urbanos também se constitui numa barreira à acessibilidade. A manutenção no revestimento do piso de uma calçada é um fator importante para segurança, evitando, por exemplo, quedas e tropeços” (Benvegnú, 2009, p. 78);

E. Barreiras à acessibilidade causada pela ausência de elementos ambientais – “exemplo de barreira à acessibilidade [...] causado pela ausência de elementos ambientais [...] quando há falta de sinalização (visual, tátil, sonoro) em determinado ambiente ou espaço urbano e esta ausência de informação pode se tornar fontes de perigo” (Benvegnú, 2009, p. 79);

F. Barreiras lumínicas – “geralmente [...] atende a normativa de iluminação pensada para pessoas com visão normal e que raramente a iluminação é utilizada nos espaços para sinalizar elementos ambientais que se tornam obstáculos para pessoas com problemas de mobilidade ou mesmo com baixa visão” (Benvegnú, 2009, p. 80).

pag.18



Para o Ministério das Cidades (Brasil, 2004, p. 28-30) constituem alguns tipos de barreiras:

- Barreiras físicas: “Este tipo de barreira pode ser natural, ou produzida e, se apresenta, com frequência, nas edificações (públicas ou privadas), nos espaços urbanos, nos meios de transportes e no mobiliário de apoio”;
- Barreiras técnicas: “Obstáculos gerados pelas evoluções sociais ou tecnologia que, limitem ou impeçam a acessibilidade aos espaços, estendendo-se ainda a objetos, aparelhos, comunicações, deslocamento, e/ou entendimento de certas situações”;
- Barreiras atitudinais: “Entraves produzidos por atitudes de uma pessoa ou da sociedade, devido o desconhecimento, despreparo, ignorância ou descaso” (Brasil, 2004, p. 28-30).

Nesse contexto, são apresentadas as visões de outros autores sobre os diferentes tipos de barreiras. Para Pupo, Melo e Ferrés (2006, p. 42) “As barreiras de atitudes e a necessidade de conscientização da sociedade, entre tantos obstáculos, acabam desembocando na questão orçamentária das instituições que se propõem a ser acessíveis e inclusivas”. Para Lima e Masson (2018, p. 61), “as barreiras arquitetônicas (falta de rampas, de elevadores, de sinalizadores para cegos, de corrimãos) podem dificultar a acessibilidade do aluno, além da falta de materiais, que pode gerar dificuldade para o professor desenvolver trabalhos criativos e que produzam aprendizado”. Para Lanna Júnior (2010, p. 97), será preciso que a escola seja acessível arquitetonicamente, tenha sala “de recursos com equipamentos e material didático que permitam o acesso à aprendizagem, informação e comunicação por todos, bem como corpo docente e funcionários capacitados para prestar atendimento de acordo

com as necessidades específicas de todos os alunos". As autoras Dischinger, Ely e Borges (2009, p. 21) falam que as "barreiras físicas podem ser elementos naturais ou construídos, que dificultam ou impedem a realização de atividades desejadas de forma independente".

Já as autoras Dischinger e Machado (2006, p. 36) apresentam algumas barreiras:

- "As barreiras atitudinais são aquelas estabelecidas na esfera social, em que as relações humanas centram-se nas restrições dos indivíduos e não em suas habilidades";
- "As barreiras físicas são representadas por elementos arquitetônicos físicos ou de desenho espacial que dificultam, ou impedem, a realização de atividades desejadas de forma independente causando diversos tipos de restrições";
- "As barreiras de informação são aquelas que dificultam ou impedem o acesso às informações espaciais necessárias para a orientação nos ambientes e a realização de atividades".

Todas essas barreiras apresentadas pelos diversos autores devem ser repensadas, visto que "a existência de barreiras à acessibilidade prejudica a todos, ainda que uns sejam prejudicados em maior proporção que outros, dependendo da capacidade da pessoa e do obstáculo a ser vencido. As barreiras impedem o mais básico dos direitos de ir e vir com independência" (Benvegnú, 2009, p. 81). Para Galvão Filho e Damasceno (2006, p. 26) "as limitações do indivíduo com deficiência tendem a tornar-se uma barreira [...]", e, desenvolver "recursos de acessibilidade seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem, proporcionados pela cultura". Não se deve pensar que as barreiras são existentes e prejudicam somente as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. As barreiras prejudicam a todos e faz com que uma pessoa (super eficiente) que não tenha deficiência passe por uma situação de dificuldade que impede sua autonomia naquele momento. Para o rompimento dessas barreiras se faz necessário à aplicação de variados tipos de acessibilidade.

2.3.2 Tipos de acessibilidade

Observamos que como há tipos de barreiras, há também tipos de acessibilidade, mesmo porque as "características dos espaços escolares e do mobiliário podem aumentar as dificuldades para a realização de atividades, o que leva a situações de exclusão" (Dischinger; Ely; Borges, 2009, p. 15). Para Dias (2016, p. 26), o "edifício escolar, antes do advento da legislação da acessibilidade não considerava a questão do acesso, pois não havia a consciência do paradigma da inclusão social e nem a legislação federal de Diretrizes e Bases da Educação". A escola não era um lugar comum a todas as pessoas e muito menos para os alunos com deficiência que não se configuravam como usuários desse ambiente e nem do ensino ali ofertado, assim, não "havia preocupação com os obstáculos causados por desníveis

nos pisos, circulações estreitas, altura de peitoris das janelas, bebedouros, pias e banheiros acessíveis, entre outros elementos construtivos". Após as mudanças na legislação, a "acessibilidade espacial em um edifício escolar está relacionada aos seguintes fatores: deslocamento, uso, comunicação e orientação espacial. Estes quatro fatores estão interligados e basta o não cumprimento de um deles para que haja o comprometimento dos demais" (Dias, 2016, p. 27). Com o comprometimento estabelecido, tudo corre o risco de perder sua função primordial, pois quando "pensamos em garantir o direito à educação, corrigir o meio significa considerar fatores que estão relacionados ao estudar e ao aprender, tanto os que dependem do ambiente quanto os que constituem a singularidade do aluno" (Teixeira, 2008, p. 47), e ambos caminham juntos.

Dischinger, Ely e Borges (2009, p. 15) confirmam a urgência no cumprimento da legislação e normas para a melhoria nas condições de acesso e uso das escolas Brasileiras. Reformas ou construções de novas escolas obrigatoriamente devem levar em consideração as necessidades de pessoas com deficiência. Verbas precisam ser destinadas para a realização de obras e conhecimento técnico específico precisa ser difundido entre os profissionais responsáveis pela avaliação, projeto, fiscalização e manutenção dos espaços nas escolas.

O autor Romeu Kazumi Sasaki apresenta seis dimensões de acessibilidade, a saber:

- Acessibilidade arquitetônica: sem barreiras ambientais físicas em todos os recintos internos e externos da escola e nos transportes coletivos;
- Acessibilidade comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braille, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital)
- Acessibilidade metodológica: sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação de todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática etc.), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc. baseada em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares etc.).
- Acessibilidade instrumental: sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho etc.) e de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais etc.).

- Acessibilidade programática: sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc.), em regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários etc.) e em normas de um geral.
- Acessibilidade atitudinal: através de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações (Sasaki, 2005, p. 23).



Elali (2004), em seu texto: 'Um sistema de avaliação da acessibilidade em edificações do Campus Central da UFRN', apresentado no Seminário Acessibilidade no Cotidiano, fala dos seguintes tipos:

1. Acessibilidade Física ou Arquitetônica: enfatiza o combate às barreiras físicas que constituem obstáculos para a utilização do meio, e geralmente são originadas pela morfologia dos edifícios ou de áreas urbanas.
2. Acessibilidade Comunicacional ou Informacional: refere-se à facilitação do acesso a um local tendo por base a divulgação de informações a respeito do mesmo, o que envolve, inclusive, os sistemas de comunicação visual (inclusive em braille), lumínica e/ou auditiva em seu entorno.
3. Acessibilidade Social: relativa aos processos de inclusão social de diversos grupos ou categorias de pessoas sobretudo no que se refere aos aspectos relacionados às chamadas "minorias", como grupos étnicos (negros, indígenas), homossexuais, portadores de deficiências físicas ou mentais, entre outros.
4. Acessibilidade Psicológica: relacionada à percepção que uma pessoa ou grupo tem em relação à "receptividade" do ambiente a si (Elali, 2004).

Teixeira (2008) apresenta, em sua dissertação 'Acessibilidade como fator de equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência na escola: análise de garantias legais em países da América Latina', a proposta de sistematização do conceito de acessibilidade na educação escolar a partir de três eixos a serem exploradas:

- Acessibilidade física/ arquitetônica: com ações e planos diretamente focados no meio, edificações e no mobiliário, com base nas premissas do Desenho Universal, abrangendo:
 - Transporte e rotas acessíveis;
 - Edificações e instalações;
 - Mobiliário

- Ajudas técnicas para a educação: também conhecidas como tecnologia assistiva, seu foco está nas pessoas com deficiência, sua interação com o meio e a superação de limitações decorrentes das deficiências, com o apoio em conceitos de ergonomia física e ergonomia cognitiva nas seguintes áreas:
 - Tecnologias assistivas para mobilidade;
 - Tecnologias assistivas para motricidade;
 - Tecnologias assistivas para comunicação e acesso à informação.

- Cultura de Acessibilidade: ações de produção e circulação do conhecimento e práticas, que têm por base as situações, pesquisas e informações voltadas à acessibilidade e à inclusão da pessoa com deficiência, com vistas à construção de uma sociedade acessível, a partir da transformação paulatina dos paradigmas sociais. Pode ser dividida em:
 - Conscientização: - Incentivo governamental para expansão e divulgação dos direitos da pessoa com deficiência; - Criminalização da discriminação; - Incentivo à formação profissional e realização de campanhas de disseminação da informação e esclarecimento da sociedade.
 - Planejamento de políticas públicas e institucionais para equiparação de oportunidades de acesso (Teixeira, 2008, p. 48-49).

As autoras Dischinger, Ely e Borges (2009) criaram o 'Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível' com o objetivo de embasar os conhecimentos básicos e fornecer instrumentos de avaliação capazes de apontar as dificuldades que os alunos com deficiência deparam no uso dos espaços e equipamentos escolares. Elas acreditam que se esses problemas forem identificados, a busca pelas soluções pode ser mais precisa e ágil e poderão atenuar ou abolir de vez as

barreiras físicas que os impeçam de estar num ambiente escolar acessível. O manual foi dividido em quatro partes: na primeira, constam os conceitos relativos à inclusão no ensino, barreiras à inclusão, e acessibilidade espacial; na segunda, apresentam os principais problemas e suas possíveis resoluções para cada ambiente da escola, sendo toda ilustrada para melhor compreensão da comunidade escolar; na terceira, contêm orientações gerais; na quarta, são disponibilizadas as planilhas criadas com base nas leis e normas vigentes à época para que cada ambiente escolar seja avaliado.

Em todo esse percurso conceitual dos tipos de acessibilidade, é “importante considerar que a eliminação de barreiras físicas, nas escolas, depende de diferentes ações – avaliação dos vários ambientes da escola, elaboração de projetos, execução de obras e sua fiscalização”, o que resulta em alguns casos em novos projetos e em outros em adequar as já existentes. É “importante compreender, em primeiro lugar, as necessidades oriundas das diferentes deficiências para, então, eliminar as barreiras físicas que impedem a inclusão de todos os usuários” (Dischinger; Ely; Borges, 2009, p. 22). Lembrar que para além das barreiras físicas existem as pedagógicas. Não adianta só priorizar uma delas. “Assim, para incluir a pessoa com deficiência na escola é preciso desenvolver estratégias de equiparação de oportunidades, para que todos tenham as mesmas chances de participar de propostas comuns e individuais”. Mais do que isso, é “preciso realizar um esforço anterior no desenho de propostas que sejam flexíveis e se apresentem aos indivíduos promovendo seu acesso e participação” (Teixeira, 2008, p. 36), pois é “justamente a falta de planejamento para acessibilidade que prejudica em muito as condições de desempenho da pessoa com deficiência em determinadas atividades” (Teixeira, 2008, p. 45). Considera que planejar “pode ser o primeiro passo para a busca da elaboração de estratégias de equiparação de oportunidades na escola para a promoção e conquista da cidadania, já que a acessibilidade é um dos principais fatores de sucesso para a permanência dos alunos com deficiência na escola” (Teixeira, 2008, p. 46). E esse planejamento deve ser pensado a partir dos princípios do Desenho Universal.

2.4 PENSANDO NO DESENHO UNIVERSAL

Para pensar no Desenho universal é imprescindível primeiramente conhecer seus conceitos, definições, sua visão geral, seus princípios e concepções na visão de diferentes autores e entidades nacionais e internacionais. Nos Estados Unidos o termo utilizado é Design Universal e no Brasil, adotou-se o termo Desenho Universal por entender que o termo Design seja menos abrangente e mais restritivo que o termo Desenho.

A ‘Lei Estadunidense da Pessoa com Deficiência – Disability Acts’, de 2005, em síntese, apresenta uma definição mais abrangente para o conceito. Nos Estados Unidos o termo utilizado é Design Universal e

no Brasil, adotou-se o termo Desenho Universal por entender que o termo Design seja menos abrangente e mais restritivo que o termo Desenho. Desse modo, o Design Universal seria:

1. O projeto e construção de um ambiente tal que possa ser acessado, compreendido e usado pelo:
 - A. O maior número de pessoas possível;
 - B. Da maneira mais independente e natural possível;
 - C. No espectro possível de situações;
 - D. Sem a necessidade de adaptação, modificação, dispositivos assistivos ou soluções especializadas, por quaisquer pessoas de qualquer idade, tamanho ou possuindo quaisquer habilidade ou deficiência particular física, sensorial, mental, intelectual ou de saúde; e
2. Em relação aos sistemas eletrônicos, quaisquer processos de criação, serviços ou sistemas baseados em produtos eletrônicos de modo que possam ser usados por qualquer pessoa. (National Disability Authority, 2012).

Segundo o National Disability Authority (2012), o Design Universal deve incorporar uma abordagem em dois níveis: o design sensível ao usuário – “forçando os limites dos produtos, serviços e ambientes ‘tradicionais’ para incluir o maior número possível de pessoas” e o design personalizável – “design para minimizar as dificuldades de adaptação a usuários específicos”. Para a instituição, “não é esperado que o projetista encontre uma solução de design que atenda às necessidades de 100% da população, pois o Universal Design não é do mesmo tamanho”. Assim, “os designers são convidados a explorar soluções de design mais inclusivas; aqueles projetos que ampliam os limites o máximo possível sem comprometer a integridade ou a qualidade do produto”. E caso haja disponibilização de mais de uma opção de recurso de design, a opção é pelo recurso mais inclusivo.

pag.22



Já no Brasil, no “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, em seu Art. 3º, parágrafo 2º, o Desenho Universal se apresenta como “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015). Nessa mesma legislação, o Desenho Universal é tratado em outros artigos:

Art. 55. A concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade.

§ 1º O desenho universal será sempre tomado como regra de caráter geral.

§ 2º Nas hipóteses em que comprovadamente o desenho universal não possa ser compreendido, deve ser adotada adaptação razoável.

§ 3º Caberá ao poder público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior e na formação das carreiras de Estado.

§ 4º Os programas, os projetos e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de fomento deverão incluir temas voltados para o desenho universal.

§ 5º Desde a etapa de concepção, as políticas públicas deverão considerar a adoção do desenho universal.

Art. 56. A construção, a reforma, a ampliação ou a mudança de uso de edificações abertas ao público, de uso público ou privadas de uso coletivo deverão ser executadas de modo a serem acessíveis.

§ 1º As entidades de fiscalização profissional das atividades de Engenharia, de Arquitetura e correlatas, ao anotarem a responsabilidade técnica de projetos, devem exigir a responsabilidade profissional declarada de atendimento às regras de acessibilidade previstas em legislação e em normas técnicas pertinentes.

§ 2º Para a aprovação, o licenciamento ou a emissão de certificado de projeto executivo arquitetônico, urbanístico e de instalações e equipamentos temporários ou permanentes e para o licenciamento ou a emissão de certificado de conclusão de obra ou de serviço, deve ser atestado o atendimento às regras de acessibilidade.

§ 3º O poder público, após certificar a acessibilidade de edificação ou de serviço, determinará a colocação, em espaços ou em locais de ampla visibilidade, do símbolo internacional de acesso, na forma prevista em legislação e em normas técnicas correlatas.

Art. 57. As edificações públicas e privadas de uso coletivo já existentes devem garantir acessibilidade à pessoa com deficiência em todas as suas dependências e serviços, tendo como referência as normas de acessibilidade vigentes (Brasil, 2015).

Segundo a ABNT, o Desenho Universal é retratado pela "concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem utilizados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva". Em nota, apresenta seus pressupostos: "equiparação das possibilidades de uso, flexibilidade no uso, uso simples e intuitivo, captação da informação, tolerância ao erro, mínimo esforço físico, dimensionamento de espaços para acesso, uso e interação de todos os usuários" (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2015, p. 4). Afirma que esse "conceito propõe uma arquitetura e um design mais centrados no ser humano e na sua diversidade" e de tal modo, institui critérios "para que edificações, ambientes internos, urbanos e produtos atendam a um maior número de usuários, independentemente de suas características físicas, habilidades e faixa etária, favorecendo a biodiversidade humana e proporcionando uma melhor ergonomia para todos" (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2015, p. 139).

^ pag.23 v



Mantoan (2000b) destaca que homens, mulheres, crianças, velhos, moços possuem necessidades antropométricas, ergométricas, que devem ser desenhadas nos para acomodar as pessoas, independentemente de suas medidas. Quando se pensa nos altos, baixos, gordos, magros, em diferentes posições sentado, em pé... se deve pensar também que as pessoas devem ter opções para que haja o uso de cada produto que atenda a sua necessidade e sejam criados através de projetos obedecendo "a padrões estéticos sendo [...] bonitos, atraentes e muitas vezes lúdicos; [...] devem, acima de tudo, visar a o bem-estar e autonomia das pessoas em geral" (Mantoan, (2000b). O Desenho Universal deve ser pensado para todas as pessoas como forma de promover a acessibilidade e a inclusão.

Em 1997, na Universidade Estadual da Carolina do Norte (NC State University), um grupo de trabalho composto por arquitetos, designers de produtos, engenheiros e pesquisadores de design ambiental, liderados por Ronald Mace, desenvolveram os "7 Princípios do Design Universal": Princípio 1 – Uso Equitativo; Princípio 2 – Flexibilidade no uso; Princípio 3 – Uso Simples e Intuitivo; Princípio 4 – Informações perceptíveis; Princípio 5 – Tolerância a erros; Princípio 6 – Baixo esforço físico e Princípio 7 – Tamanho e espaço para abordagem e uso. Eles objetivam "orientar o processo de design e educar designers e consumidores sobre as características de produtos e ambientes mais utilizáveis" (The Center for Universal Design, 1997, p.1, tradução nossa).

Para além disso, a “função do Desenho Universal não é criar produtos especiais, uma vez que o projeto universal não é exclusivo e sim inclusivo; é a idéia de que todo mundo deveria ter acesso a tudo por todo o tempo: tarefa difícil, mas não impossível” (Covington; Hannah, 1996, p.4). Essa ideia contempla o fato de que o “Desenho Universal não é uma tecnologia direcionada apenas aos que dele necessitam; é desenhado para todas as pessoas”, sua intenção “[...] é, justamente, evitar a necessidade de ambientes e produtos especiais para pessoas com deficiências, assegurando que todos possam utilizar com segurança e autonomia os diversos espaços construídos e objetos” (Carletto; Cambiaggi, 2008, p. 10). Lusher e Mace (1989) dizem que ao invés “de responder apenas às demandas mínimas com leis que exigem alguns recursos especiais para pessoas com deficiência, é possível projetar a maioria dos itens fabricados e elementos de construção para serem usados por uma ampla gama de seres humanos”, o que incluem “[...] crianças, idosos, pessoas com deficiência e pessoas de tamanhos diferentes. Este ... é um conceito que é agora inteiramente possível e que torne econômico e socialmente aceito”. Não há que se ofertar “guetos”, e sim espaços onde as pessoas possam se interagir e conviver em harmonia respeitando a diversidade. Há uma responsabilidade social imbuída na inclusão de respeito ao outro, respeito às diferenças que são primordiais.

Na “Carta do Rio: Desenho universal para um desenvolvimento inclusivo sustentável”, de 12 de janeiro de 2004, a ênfase é dada ao um “mundo guiado pelos princípios do Desenho Universal e do Desenvolvimento Inclusivo, [...] um mundo melhor, mais pacífico, mais habitável, mais equitativo e, inexoravelmente, com melhor qualidade de vida” (Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2006, p. 72). Nela, o “propósito do desenho universal é atender às necessidades e viabilizar a participação social e o acesso aos bens e serviços à maior gama possível de usuários, contribuindo para a inclusão das pessoas que estão impedidas de interagir na sociedade e para o seu desenvolvimento”. Segundo essa carta, são muitos os grupos excluídos que por diversas razões não participam da vida social. São eles: “pessoas pobres, as pessoas marginalizadas por sua condição cultural, racial, étnica, pessoas com diferentes tipos de deficiência, pessoas muito obesas e mulheres grávidas, pessoas muito altas ou muito baixas, inclusive crianças, e outras” (Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2006, p. 70).

^ pag.24 ^



A autora Calado (2006, p. 42), apresenta o desenho universal como “um modo de conceber produtos, meios de comunicação e ambientes para serem utilizados por todas as pessoas o maior tempo possível, sem a necessidade de recorrer a adaptações ou projetos especializados [...] independentemente, de sua idade, capacidade ou habilidade” (Calado, 2006, p. 42). De acordo com ela, o planejamento baseado no Desenho Universal se volta para a diversidade humana com todas as necessidades específicas a serem atendidas. Ela não concorda com a ideia de que se realize “projetos especiais para pessoas especiais, o que exige o cuidado com cada detalhe e uma compreensão do conjunto de necessidades diferenciadas”

(Calado, 2006, p. 44), pois na verdade, o que existe são as necessidades diferenciadas de pessoas e não pessoas diferenciadas. Para solucionar alguns dos problemas advindos dessas necessidades diferenciadas faz-se necessário o uso da "Tecnologia Assistiva".

2.5 TECNOLOGIA ASSISTIVA

A Tecnologia Assistiva e sua aplicação, "abrange todas as ordens do desempenho humano, desde as tarefas básicas de autocuidado até o desempenho de atividades profissionais" (Brasil, 2009). Por esse motivo, nos deparamos com o uso de vários recursos em nosso cotidiano sem ao menos identificá-los como tal. Diante disso, apresentam-se os conceitos, definições, visão geral, sua utilização no ambiente escolar e concepções de autores e instituições da área.

De acordo com García e Galvão Filho (2012, p.13), a influência norte-americana "concebe bem além de meros dispositivos, equipamentos ou ferramentas, englobando no conceito também os processos, estratégias e metodologias a eles relacionados". Ela "estabelece os critérios e as bases legais que regulamentam a concessão de verbas públicas e subsídios para a aquisição desse material entende Assistive Technology como sinônimo de recursos e serviços", enquanto a influência europeia conceitua a "Tecnologia Assistiva [...] traduzido pelas expressões Ajudas Técnicas ou Tecnologia de Apoio (García; Galvão Filho, 2012, p. 14). Assim como o Desenho Universal, a Tecnologia Assistiva teve e continua tendo influências nos âmbitos nacional e internacional, por isso a importância do conhecimento sobre assunto em ordem global para que conseguirmos compreender o alcance dessas influências em nosso país.

No Brasil, o uso da "[...] expressão 'Tecnologia Assistiva' com frequência é utilizada na língua portuguesa ao lado das expressões 'Ajudas Técnicas' e 'Tecnologia de Apoio', na maioria das vezes como sinônimos, em outras, apontando diferenças no sentido de cada uma delas" (García; Galvão Filho, 2012, p. 19). Acrescentam que embora se depreenda com essas "ideias relacionadas à expressão 'Ajudas Técnicas', situadas na legislação Brasileira, encontramos com mais frequência, em nosso país, a expressão 'Tecnologia Assistiva', principalmente no meio acadêmico" (García; Galvão Filho, 2012, p. 22).

O autor Romeu Kazumi Sassaki (1996) realiza um questionamento sobre o termo correto ou o melhor termo para uso aqui no Brasil:

Mas como traduzir assistive technology para o português? Proponho que esse termo seja traduzido como tecnologia assistiva pelas seguintes razões:

Em primeiro lugar, a palavra assistiva não existe, ainda, nos dicionários da língua portuguesa. Mas também a palavra assistive não existe nos dicionários da língua inglesa. Tanto em português como em inglês, trata-se de uma palavra que vai surgindo aos poucos no universo vocabular técnico e/ou popular. É, pois, um fenômeno rotineiro nas línguas vivas.

Assistiva (que significa alguma coisa "que assiste, ajuda, auxilia") segue a mesma formação das palavras com o sufixo "tiva", já incorporadas ao léxico português. [...]. Nestes tempos em que o movimento de vida independente vem crescendo rapidamente em todas as partes do mundo, o tema tecnologia assistiva insere-se obrigatoriamente nas conversas, nos debates e na literatura. Urge, portanto, que haja uma certa uniformidade na terminologia adotada, por exemplo com referência à confecção/fabricação de ajudas técnicas e à prestação de serviços de intervenção tecnológica junto a pessoas com deficiência (Sassaki, 1996).

^ pag.25 v



Segundo ele, devido ao fato de não possuir uma tradução do termo inglês para o português, a adoção de um termo padrão facilitaria a referência tanto nas ajudas técnicas quanto nas prestações de serviços tecnológicos. Em agosto de 2007, o Comitê de Ajudas Técnicas da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, em ata de reunião, votou e aprovou por unanimidade sobre o uso único da expressão "Tecnologia Assistiva". Nessa reunião foi "decidido também que essa expressão seja utilizada no singular, por referir-se a uma área do conhecimento e sugere-se que se façam os possíveis encaminhamentos para a revisão da nomenclatura em instrumentos legais no país" (Brasil, 2007 apud García; Galvão Filho, 2012, p. 23). Vejamos as nomenclaturas, conceitos/ definições segundo algumas autorias:

Tecnologia Assistiva ou Ajuda Técnica – Produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social – (Brasil, 2015, p. 1).

Tecnologia Assistiva – É uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social – (Brasil, 2007).

Tecnologia Assistiva – Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia a dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avôs para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência – (Manzini, 2005, p. 82).

Ajuda Técnica ou Tecnologia Assistiva – Produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. NOTA – Esse termo também pode ser denominado “tecnologia assistiva” – (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2015, p. 3).

Tecnologia Assistiva – É toda e qualquer ferramenta, recurso ou processo utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com deficiência. [...] desde artefatos simples, como uma colher adaptada ou um lápis com uma empunhadura mais grossa para facilitar a preensão, até sofisticados programas especiais de computador que visam a acessibilidade – (Galvão Filho; Damasceno 2006, p. 26).

Tecnologia Assistiva, “Ajuda Técnica” “Tecnologia de Apoio” – Conceitua o termo conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência – (Dalla Déa, 2017, p.06).

Ajudas Técnicas – Consideram-se os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa com deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade – (Brasil, 2002, p. 04).

No Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu capítulo 3º, Art. 74, parágrafo 1º, é “garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida” (Brasil, 2015, p. 15). Essa garantia deverá ser cumprida pelo poder público através de planos específicos de medidas. “Ressalta-se então a importância de se ampliar a compreensão sobre TA ou ainda, de deixar mais claro no conceito do CAT a compreensão de que Tecnologia Assistiva é mais do que artefatos ou produtos que auxiliam a ‘função’”. Precisa ser ampliado o conceito, visto que ele “[...] envolve também serviços, estratégias e práticas e acima de tudo a aplicação do conhecimento destinado a promover a autonomia e participação das pessoas com deficiência” (Brasil, 2009, p. 15).

^ pag.26 v

Freire, Freire e Oliveira (2018, p. 39) dialogam com a ideia de que a “tecnologia é um instrumento, um instrumento cultural e histórico. Como tal, a introdução e o uso da tecnologia têm que ser considerados em suas dimensões históricas e culturais. Nós não podemos impor a uma cultura o uso de instrumentos tecnológicos”, mas podemos emprestar-lhes essa tecnologia para modificar a cultura e fazer com que a história tenha novos rumos mais acessíveis.

Uma maneira de modificar essa cultura seria o emprego de leitura acessível e inclusiva nas escolas. Leitura essa que seria disponibilizada em ambientes construídos em prol de uma nova sociedade mais acessível e inclusiva, capaz de possibilitar que as pessoas com deficiência estejam presentes,

crescendo, desenvolvendo, se realizando, expandindo, para que sejam respeitadas em suas diferenças e convivam com humanidade. Para além de conhecer sobre a Tecnologia Assistiva e todas as suas possibilidades, é primordial a contextualização sobre as leis que regem a leitura acessível e inclusiva.

2.6 LEGISLAÇÃO SOBRE LEITURA ACESSÍVEL E INCLUSIVA

No Brasil, a Educação Básica e a Educação Inclusiva possuem uma série de leis, normas, decretos e normativas que resguardam, em vários âmbitos e sentidos, os direitos das pessoas com deficiência no ambiente escolar. Esses direitos são resultado de anos de lutas. Lutas essas, que foram travadas para que essas pessoas fossem adquirindo direitos que, se cumpridos, garantem-lhes melhores condições de vida dentro e fora da escola.

Para trabalhar com leitura acessível e inclusiva no contexto da Educação Inclusiva na Educação Básica deve-se, para além de conhecer sobre esse contexto, primordialmente conhecer também sobre seus dispositivos legais e normativos para que através deles, possa pautar suas ações e práticas, intervir e direcionar a elaboração, e criação de novos projetos. No Quadro 1 estão dispostos os dispositivos legais e normativos sobre leitura acessível e inclusiva.

Quadro 1 – Dispositivos legais e normativos sobre leitura acessível e inclusiva

NACIONAIS		
ANO	DISPOSITIVOS LEGAIS E NORMATIVOS	TEOR
1962	Lei nº 4.169, de 4 de dezembro	Oficializa as convenções braille para uso na escrita e na leitura dos cegos.
1998	Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro	Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Garante a reprodução de obras literárias, artísticas ou científicas, para uso das pessoas com deficiência, sem que para isso seja necessário a cessão de direitos autorais.
2002	Lei nº 10.436 de 24 de abril	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.
2002	Portaria MEC nº 2678, de 24 de setembro	Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional.
2003	Lei nº 10.753, de 30 de outubro	Institui a Política Nacional do Livro. Assegura às pessoas com deficiência acesso à leitura e aos livros em meio digital, magnético e ótico.

NACIONAIS		
ANO	DISPOSITIVOS LEGAIS E NORMATIVOS	TEOR
2004	Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro	Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
2004	ABNT NBR 9.050 de 31 de maio – Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos	Esta Norma estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quando do projeto, construção, instalação e adaptação de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos às condições de acessibilidade.
2005	Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
2009	Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
2011	Decreto nº 7.559, de 1 de setembro	Dispõe sobre o PNLL - Plano Nacional do Livro e Leitura - dá outras providências. Fomenta as ações de produção distribuição e circulação de livros e outros materiais de leitura em formatos acessíveis.
2015	Lei nº 13.146, de 6 de julho	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Define que o poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação.



INTERNACIONAIS

ANO	DISPOSITIVOS LEGAIS E NORMATIVOS	TEOR
2016	Tratado de Marraqueche	Tratado internacional, ratificado pelo Brasil, em vigor desde setembro de 2016, visa facilitar o acesso de pessoas com deficiência ao livro e à leitura. Define que livros e outros materiais em formato de texto e ilustrações podem ser reproduzidos e distribuídos em formatos acessíveis, sem a necessidade de autorização do titular de direitos autorais, preconizando que o direito ao acesso à obra deve prevalecer sobre os direitos autorais.

Fonte: Elaborado pela própria autora (2021), com base nos autores Oliveira (2022) e Mauch (2016).

Por isso, é muito importante que todos nós conheçamos o marco legal vigente e os seus desdobramentos normativos, que criam um novo campo de oportunidades para a democratização do acesso ao livro e à leitura e para a constituição de bibliotecas e espaços de leitura para todos, sem qualquer tipo de discriminação. Somente dessa forma, é que os profissionais das escolas, das bibliotecas e da sociedade em geral, podem conhecer e difundir tais marcos legais, pois esse conhecimento específico o auxiliará nas melhores tomadas de decisões. A aplicação desses marcos legais garante não só o direito das pessoas com deficiência, mas o real acesso ao livro e à leitura, à cultura, à educação, à acessibilidade, à comunicação e à informação.

PROMOVENDO A EMPATIA ATRAVÉS DA LEITURA

"Ler é cuidar-se, rompendo com as grades do isolamento. Ler é evadir-se com o outro, sem contudo perder-se nas várias faces da palavra. Ler é encantar-se com as diferenças" (Queirós, 1999, p. 24).

pag.28 



Falando em promoção da empatia, Amaral (1998, p. 22) traz um belo exemplo quando realiza uma analogia da Educação, com o uso da roupa adequada. Nessa analogia, transplantemos o contexto para o contexto da Educação Inclusiva.

Brincando com as idéias, diria que a Educação, como cada um de nós, deve escolher a roupa adequada para os dias frios assim como para os de calor; os alimentos compatíveis com o horário e/ou clima, os comportamentos para as situações de alegria ou de tristeza, as expressões emocionais para momentos públicos ou de intimidade... Enfim, escolher o melhor (para cada um de nós e para aqueles que nos cercam) para um melhor viver (Amaral, 1998, p. 22).

Na Educação Inclusiva, "a escola precisa ser o lugar no qual as diferenças subjetivas possam surgir a partir da relação do aluno com a lei simbólica, que se traduz na relação de respeito com o outro, nas obrigações do dia a dia das atividades educacionais". Nela, segundo Lima e Masson (2018, p. 57), incluir "é, portanto, poder ajudar a surgir um sujeito onde ainda não talvez não exista e que a partir disso possa criar pensamentos e/ou objetos que o auxiliem nessa constituição subjetiva". Compreendem que é "preciso que o aluno seja reconhecido com um ser capaz de criar, produzir, brincar, amar e aprender. Nesse sentido, um olhar do professor que o signifique como um sujeito pode possibilitar que ambos produzam algo novo numa relação professor-aluno" (Lima; Masson, 2018, p. 58). As autoras Barreto e Reis (2011, p. 22) complementam ao dizer que "cada aluno tem desempenhos muito diferentes na relação com os objetos de conhecimento e a prática escolar tem que buscar reconhecer essa diversidade para assegurar respeito aos diferentes sujeitos e possibilitar avanços em suas aprendizagens". Além do mais, as "relações que se formam no processo de desenvolvimento tornam-se

mais significativas quando o educando estabelece ligação com suas vivências, contextualiza o saber e constrói instrumentos para criar e recriar sua realidade". A partir disso, "se torna capaz de compreender e lidar com as diferenças individuais e sociais presentes no seu cotidiano. Desse modo, o que deve ser enfatizado são suas potencialidades e não as suas deficiências" (Barreto; Reis, 2011, p. 23-24). Observa-se que as diferenças são comuns na diversidade e acontecem naturalmente, e a promoção da empatia e da solidariedade facilita esse caminhar diante de tantos outros obstáculos já presentes na vida das pessoas.

Para Freire, Freire e Oliveira (2018), somos "solidários quando compartilhamos da luta contra as situações de abuso, ao tomarmos atitudes de resistência que outros também tomam" (p. 124). A Educação Inclusiva, portanto, deve "ser humanizadora, fomentadora de solidariedade" (p. 127). Donaldo Macedo em seu texto no posfácio de 'Pedagogia da solidariedade': intitulado 'Revisualizando Freire além dos métodos', afirma que Paulo Freire nos desafia "a abraçar a esperança como uma força transformadora assumindo nossa relação no mundo e com o mundo como agentes históricos capazes de denunciar toda e qualquer forma de opressão de maneira que nós possamos anunciar um mundo mais justo e mais humano" (Freire; Freire; Oliveira, 2018, p. 140). Quando ocorre o individualismo "cada um pensa principalmente no seu interesse pessoal [...] a tendência é nos fecharmos em nós mesmos" (Freire; Freire; Oliveira, 2018, p. 86). A "solidariedade tem que ser construída em nossos corpos, em nossos comportamentos, em nossas convicções" (Freire; Freire; Oliveira, 2018, p. 81). Para fomentar essa solidariedade é preciso se inserir no contexto histórico, nas lutas contra a opressão, contra a marginalização e contra tudo o que gera exclusão.

Precisamos sonhar. "Sem sonhos não há vida, sem sonhos não há seres humanos, sem sonhos não há existência humana" (Freire; Freire; Oliveira, 2018, p. 49). E sonhar pressupõe se solidarizar-se com o outro. A solidariedade "caminha de mãos dadas com a consciência crítica. Eu não consigo imaginar o mundo melhorando se nós não adotarmos, realmente, o sentimento da solidariedade e não nos tornarmos imediatamente um grande bloco de solidariedade". É urgente [...] "lutarmos pela solidariedade" (Freire; Freire; Oliveira, 2018, p. 80-81). Os mesmos autores continuam endossando a "importância fundamental e absoluta da solidariedade, de como o respeito pelo outro é absolutamente indispensável, de como discutir transformações com respeito" (Freire; Freire; Oliveira, 2018, p. 88-89). Para eles, a diversidade é constituída pelo multiculturalismo presente em nossa sociedade. Segundo eles, o multiculturalismo "implica respeito por todas as culturas, e este respeito implica que a cultura primária ou que se considera primária não imponha seus valores às outras culturas" (Freire; Freire; Oliveira, 2018, p. 104). Criticidade, sonhos, lutas, multiculturalismo geram solidariedade.

Solidariedade, neste sentido, é partilhar da luta dos que tentam escapar de suas várias formas de opressão. É uma manifestação de apoio e uma postura existencial e política.

Partilhar da luta do outro contra a opressão é unir-se a estes outros na conquista da justiça social, é ir além dos limites da caridade, que fornece uma ajuda pontual, mesmo que contínua; é assumir uma ação libertadora (Freire; Freire; Oliveira, 2018, p. 123).

Solidariedade gera libertação do sujeito e caminha de mãos dadas com a empatia gerando uma ajuda mútua entre ambas sem qualquer tipo de interesse futuro. Seguem alguns conceitos, algumas definições, informações sobre a empatia na escola e concepções, para um entendimento mais aprofundado e fundamentado sobre o assunto.

3.1 CONCEITOS E DEFINIÇÕES

No final do século XIX, a palavra alemã *Einfühlung* (sentir dentro, sentir em) usada no contexto da filosofia da arte para descrever a experiência estética deu origem ao termo empatia. "O conceito *Einfühlung* tentaria representar o mecanismo por meio do qual os seres humanos entendem ou captam a perspectiva de objetos inanimados e outras espécies de animais se colocando em seu lugar" (Gallese, 2003). De acordo com De Wall (2010) o "termo foi retraduzido em versão grega *empathia*, o qual depois originou a palavra empatia em diversas línguas". Logo, o conceito de 'empatia' nasceu na Estética da Arte e ao longo do século XX, enveredou-se para os estudos da Filosofia, da Psicologia, da Educação e das Neurociências.

Para Batson (1991) "empatia é mobilização para o outro" e essa mobilização "implica em altruísmo, que por sua vez consiste em um estado motivacional com o objetivo de aumentar o bem-estar alheio". Segundo Brolezzi (2014), a empatia "passou a ser um termo explicativo para a relação entre a imitação interior e a capacidade de compreensão dos outros atribuindo a eles sentimentos, emoções e pensamentos, ligando assim a questão original estética da arte com a psicologia, a sociologia e a neurociência". Ainda define empatia

[...] como uma resposta afetiva e cognitiva vicária a outras pessoas, ou seja, uma resposta afetiva e cognitiva apropriada à situação de outra pessoa, e não à própria situação. Segunda a definição que adotaremos aqui, essa resposta supõe uma mobilização para o outro. Iremos propor então que essa mobilização também é importante para a abertura para o mundo exterior, transcendendo a circunscrição do sujeito, necessária para abrir-se a conhecimentos novos (Brolezzi, 2014).

Os autores Vigotski (1999), Bachelard (1996,) e Rogers (1977; 1983) a definem como mobilização para o universo exterior. Universo que extrapola o lado interior do sujeito e passa a se relacionar com o exterior representado por outros 'Eus', se transformando em outros 'Nós'. Goleman (2001, p. 136) afirma que empatia se trata de um "termo inicialmente usado por teóricos da estética para designar a capacidade de perceber a experiência subjetiva de outra pessoa". Para ele, empatia significa "compreender os sentimentos e preocupações dos outros e adotar a perspectiva deles; reconhecer as

diferenças no modo como as pessoas se sentem em relação às coisas” (Goleman, 2001, p. 355). E, essa “capacidade – de saber como o outro se sente – entra em jogo em vários aspectos da vida” (Goleman, 2011a, p. 133). Dentre esses vários aspectos da vida, o contexto escolar se torna um campo muito produtivo para a investigação da empatia.

3.2 EMPATIA NA ESCOLA

A empatia na escola teve seu início nos anos de 1970 quando Empatia e Educação estabeleceram uma relação entre os processos de ensinar e a terapia. O autor Carl Rogers desenvolveu seus estudos e em suas obras: ‘Tornar-se pessoa’ (1997), ‘Um jeito de ser’ (1983) e ‘Terapia centrada no cliente’ (1992), uma relação com o trabalho de orientação de pessoas e a atividade de ensinar. Sua associação teve como ponto de partida o trabalho do orientador ou terapeuta e o professor, bem como o papel do cliente ou paciente e o aluno. Ele destaca que um “alto grau de empatia talvez seja o fator mais relevante numa relação, sendo, sem dúvida, um dos fatores mais importantes na promoção de mudanças e de aprendizagem”, porque quando “o professor demonstra que compreende o significado, para o aluno, das experiências em sala de aula, a aprendizagem melhora” (Rogers, 1977) e ambos desfrutaram de um melhor relacionamento.

^ pag.30 v



Brolezzi (2004) analisa a empatia escolar por dois aspectos:

- A. Primeiro – “refere ao papel da empatia no conhecimento que o professor tem do que o aluno sabe. A empatia seria então uma atividade preponderantemente do professor, a quem caberia o papel de compreender e olhar o aluno por dentro”.
- B. Segundo – “refere ao papel da empatia na compreensão da influência que o conhecimento do próprio professor sobre o que ele sabe ou acha que sabe tem nesse processo”.

O autor avalia dois lados, o lado do aluno que ao ser avaliado pelo professor deve ser contemplado com toda sua bagagem interior e anterior de conhecimentos, sentimentos e emoções, e o lado do próprio professor que se autoanalisa pelos seus conhecimentos, sentimentos e emoções e toda sua bagagem de experiências. Desse modo, a

[...] empatia seria uma atividade por parte do professor, ao considerar a influência do seu próprio ego na relação com o aluno, mas também seria uma atividade fundamental por parte do aluno. O aluno, por meio da educação da empatia, poderia mobilizar-se para o universo exterior, e deixar-se adentrar na mente do professor e partilhar dos seus conhecimentos. Empatia então se torna uma porta de acesso ao universo exterior e

os conhecimentos que transcendem o sujeito, em uma espécie de oposição ao egocentrismo cognitivo (Brolezzi, 2014).

Em 'Escolas abertas à diversidade' Mantoan [2020], diz que o "apoio ao colega [...] é uma atitude extremamente útil e humana e que tem sido muito pouco desenvolvida nas escolas, sempre tão competitivas e despreocupadas com a construção de valores e de atitudes morais". Entretanto, em: 'Diversidade na escola: a experiência do LEPED' (1999), avalia que as "escolas deste novo tempo reconhecem as possibilidades humanas e valorizam as 'eficiências desconhecidas' tão comumente rejeitadas e confundidas por não caberem em nossos moldes virtuais do bom aluno". Para ela, esse

[...] novo plano da escola requer o desenvolvimento do espírito de solidariedade, fraternidade, cooperação e de coletividade entre as gerações mais novas. Significa ensinar a reconhecer o multiculturalismo, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais, afetivas, enfim, a construir uma nova ética, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e mais ainda, planetária. Implica em que se abandonem as categorizações e as oposições excludentes entre os iguais, os diferentes, e que se busquem a articulação a flexibilidade, o criativo, a interdependência entre as partes que antes se conflitavam nos nossos pensamentos, ações, sentimentos (Mantoan, 1999).

A autora ainda complementa afirmando que "existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam por solidariedade, colaboração, compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos" (Mantoan, 2018, p. 61). Quando as escolas são abertas à diversidade, todos são importantes no processo. Alunos com e sem deficiência, professores, colegas e toda comunidade escolar. Os valores são cultivados e os moldes e padronizações deixam de existir para dar lugar ao que o multiculturalismo e a pluralidade mais prezam: as diferenças em todos os sentidos.

Rodrigues e Silva (2012, p. 72) entendem que "iniciativas que busquem a promoção da empatia no contexto escolar podem contribuir para fomentar ações pró-sociais, minimizar a manifestação do comportamento agressivo e a diminuição da violência na escola". As autoras reconhecem "a relevância de se favorecer a promoção do desenvolvimento de habilidades empáticas, especialmente no contexto educativo" (Rodrigues; Silva, 2012, p. 71), mesmo porque "promover o desenvolvimento da empatia no contexto escolar pode contribuir para a minimização de comportamentos agressivos e para o incremento da competência social das crianças" (Rodrigues; Silva, 2012, p. 63). E isso

[...] serve como ponto de partida para otimizar a eficiência cooperativa entre educando e professor no processo de ensino-aprendizagem, ao valorizar a diversidade como agente de transformação de consciência social, viabilizando o exercício da cidadania na construção de uma sociedade inclusiva (Brasil, 2002, p. 3).

E assim, como destaca Goleman (2011b), cada "marco no desenvolvimento da empatia torna a criança mais capaz de entender como sentem ou pensam as outras pessoas ou quais poderiam ser as suas intenções". Feshback e Feshback (2009) e, Brolezzi (2014) "apontam para a questão da violência nas escolas. Em particular, o evento da agressão por parte de crianças e adolescentes, fenômeno que tem relação inversa com o da empatia". Para eles, a "compreensão da educação como um processo mais integral, envolvendo os aspectos sociais, cognitivos e afetivos, atribui à empatia outro papel". Esse amadurecimento que as crianças adquirem ao entender a si mesmas abrange seu desenvolvimento e elas passam a entender melhor os outros que estão a sua volta. Essas mudanças de comportamentos promovem habilidades outras, distantes do exercício da violência e da agressividade, passam a ser mais tolerantes, a compreender melhor as diferenças, além de fortalecerem seu relacionamento com as pessoas do convívio escolar.

O autor Rogers (1983) chama a atenção para o fato essencial de o professor trabalhar o desenvolvimento da empatia em sua atividade profissional. "Quando o professor tem a capacidade de compreender internamente as reações do estudante, tem uma consciência sensível da maneira pela qual o processo de educação e aprendizagem se apresenta ao estudante", assim "[...] aumentam as probabilidades de uma aprendizagem significativa". Nesse sentido ele associa o trabalho do professor ao de um psicólogo destacando o papel do professor na realização dessa empreitada frente ao desenvolvimento da empatia. Pavarini; Souza (2010) concordam que "à medida que a criança amplia sua compreensão acerca da causalidade das emoções e como essas influenciam o comportamento humano, ela também passa a demonstrar uma maior preocupação com o estado emocional do outro" passando a produzir outros comportamentos sociais voltados para a empatia.

Brolezzi (2014) aponta que "momentos de empatia, de sintonia entre as pessoas, de um entrar no universo do outro, de troca de pensamentos. Também é um momento em que as pessoas estão mais sensíveis, para aprender, para ensinar, para perguntar". E isso é importantíssimo no ambiente escolar.

Para ensinar é preciso desarmar-se. Ensinar é mostrar que não é impossível aprender, nem é tão difícil assim. O aluno tem que fazer a sua parte, e entender que a ciência pode ser misteriosa, mas não se tratam de segredos ocultos e enterrados. É preciso não ter medo, não se perder ao entrar no universo da cultura. [...]. Assim, o professor que pratica a empatia tem capacidade de organizar as atividades didáticas identificando as dificuldades e erros dos alunos não com pesar, mas com naturalidade de quem utiliza esses mesmos obstáculos para permitir aos alunos irem além no aprendizado e na aquisição de formas de pensar críticas e investigativas (Brolezzi, 2014).

Em vários pontos os autores são unânimes: a empatia deve ser desenvolvida no seio escolar para que a Educação Inclusiva aconteça de maneira leve, natural e humanamente possível. Esse processo é gradual e apaziguador. Professores e alunos aprendem juntos, encontram obstáculos, mas os contornam. Fora do campo da Educação, outras aplicações da empatia também são importantíssimas para um melhor viver.

3.3 CONCEPÇÕES

São vários os autores que têm na empatia uma grande confiança para realização de mudanças e transformações em sociedade. A seguir, apresenta-se o que cada um deles defende em suas ideias concebidas através de suas pesquisas. Freire (2018b, p. 52) nos faz refletir em nossas práticas, em nosso fazer no mundo, na esperança, na libertação e na humanização que se dê não somente para nós mesmos, para o mundo, para o outro. Para ele, a "práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo", pois na verdade só "existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também" (Freire, 2018b, p. 81). Há então uma esperança que nos move. Não estamos sós. Sempre se convive "com o mundo, no mundo e com os outros". Esse fato é capaz de "libertar o pensamento pela ação dos homens uns com os outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torna-lo mais e mais humano" (Freire, 2018b, p. 91). E essa é uma das maneiras mais lindas de se realizar a verdadeira empatia. A doação solidária da esperança a si e aos outros.

^ pag.32 v

Sasaki (2005, p. 23) vê a empatia como: "Aplicação da teoria das inteligências Múltiplas; Incorporação dos conceitos de autonomia, independência e empoderamento; Práticas baseadas na valorização da diversidade humana, no respeito pelas diferenças individuais, no desejo de acolher todas as pessoas". Para Falcone (1999) a "relevância da empatia para o desenvolvimento saudável torna-se cada vez mais evidente, expressando uma habilidade de comunicação que parece estar cada vez mais adequada às demandas do mundo atual" e Del Prette e Del Prette (2005) narram que "a habilidade empática possui subclasses fundamentais tais como: observar, prestar atenção, ouvir; demonstrar interesse e preocupação pelo outro; reconhecer/ inferir sentimentos do interlocutor; compreender a situação (assumir perspectiva)"; propõe que também é através da empatia que se carece "demonstrar respeito pelas diferenças; expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro; oferecer ajuda; compartilhar". 1

Um dos grandes autores da área, Goleman (2011a, p. 337), afirma que a "capacidade de pôr de lado nosso foco e impulsos autocêntricos tem vantagens sociais: abre caminho para a empatia, para ouvir de fato, para adotar a perspectiva de outra pessoa". Para ele, a "empatia, como vimos, leva ao envolvimento, ao altruísmo e à piedade. Ver as coisas da perspectiva da outra quebra estereótipos

tendenciosos, e assim gera a tolerância e a aceitação das diferenças”. Mistura-se a isso a definição de que “a raiz do altruísmo está na empatia, a capacidade de identificar as emoções nos outros; sem a noção do que o outro necessita ou de seu desespero” (Goleman, 2011a, p. 26). É por esse motivo que “as atividades de empatia devem tornar a criança capaz de identificar as pistas não-verbais de como outra pessoa se sente” (Goleman, 2011a, p. 12) e ajudá-las a “aperfeiçoar sua autoconsciência e confiança, controlar suas emoções e impulsos perturbadores”, pois “[...] aumentar sua empatia resulta não só em um melhor comportamento, mas também em uma melhoria considerável no desempenho acadêmico” (Goleman, 2011a, p. 13). Crianças tolerantes aceitam as diferenças, se relacionam humanamente com outras pessoas, desenvolvem amor desinteressado ao próximo e com certeza crescem se tornando adultos mais conscientes de seu papel social, cultural e histórico. “A empatia é alimentada pelo autoconhecimento; quanto mais consciente estivermos acerca de nossas próprias emoções, mais facilmente poderemos entender o sentimento alheio” (Goleman, 2011a, p. 133). O autor reforça sua tese que as “pessoas empáticas estão mais sintonizadas com os sutis sinais do mundo externo que indicam o que os outros precisam ou o que querem” (Goleman, 2011a, p. 74) e de que a “ligação entre empatia e envolvimento: a dor do outro é nossa. Sentir com o outro é envolver-se” (Goleman, 2011a, p. 142). Um envolvimento voluntário, não obrigatório que emana do coração, da vontade de ajuda e cooperação para com o próximo e para com o outro e todas as suas diferenças.

Brolezzi (2014) concorda que “a capacidade de enxergar o outro é de certo modo necessária para todos. E as crianças, desde pequenas, possuem essa capacidade, que deve ir se desenvolvendo aos poucos”. Faz uma análise de que “não se pode diminuir a importância dos aspectos afetivos e psicológicos levantados por Rogers, que podem ser considerados associados as pedagogias libertárias como as de Freire” e embora a empatia esteja situada “no campo das interioridades e das intimidades, ela seria uma forma de se conceber a interação entre aluno, professor e conhecimento como uma relação construída socialmente, uma janela para acessar a realidade ampliada de conhecimentos do mundo lá fora”. Conhecimento esse que para muitas pessoas não é muito fácil ser adquirido devido às limitações que possuem e a falta de infraestrutura e apoio que possuem.

pag.33

Krznaric (2015), em: ‘Sobre a arte de viver: lições da história para uma vida melhor’, faz um panorama sobre a empatia. Para o autor, “ouvindo as histórias e as lutas das pessoas, chegamos a reconhecer sua singularidade e começamos a tratá-las como seres humanos. Abrimo-nos para descobrir traços compartilhados, bem como diferenças”. No entanto, “a empatia importa não apenas por nos tornar bons, mas por ser boa para nós. Ela tem o poder de curar relacionamentos desfeitos, erodir nossos preconceitos, expandir nossa curiosidade em relação a estranhos e nos fazer repensar nossas ambições”. Analisa que “a empatia cria os vínculos humanos que tornam a vida digna de ser vivida. É

por isso que tantos autores que pensam sobre estilo de vida, hoje, acham que desenvolver nossa empatia é essencial para o bem-estar pessoal”.

Para Motta (2006, p. 531) a “empatia é fundamental para o convívio em sociedade, porque promove a compaixão, a benevolência e a tolerância, além de ser um elemento indispensável para o desenvolvimento infantil saudável e feliz”. Defende que algumas variáveis ambientais favorecem a empatia em “um contexto que oferece à criança uma variedade de oportunidades para experimentar e expressar diferentes emoções e que satisfaz as suas necessidades físicas e emocionais, desestimulando a preocupação excessiva por si mesma” (Motta, 2006, p. 524). Outras autoras refletem sobre a questão da empatia e sua influência na construção de um mundo mais inclusivo.

Quando se passa a conhecer o que o outro é, faz, sonha, fica-se mais próximo de uma realidade que pode ser bastante diferente da realidade na qual se convive. A partir do momento que se conhece, um novo olhar pode ser despertado. Deste modo, novas maneiras de enxergar o mundo do outro se configuram como uma maneira eficaz de evoluir, pois, passa-se a conhecer realidades distintas e a se colocar naquele lugar antes habitado pelo outro que estava bem distante. E por meio da educação isso se concretiza (Franczak; Dalla Déa; Bezzerra, 2019a).

A presença da empatia na vida das pessoas nos faz observar que ela atua em áreas que nem mesmo se tinha noção de sua ocorrência. O mundo da leitura é uma delas.

3.4 EMPATIA E LEITURA

Empatia e Leitura constroem um mundo diferenciado baseado nas diversidades e nas diferenças. Goleman (2011a, p. 336) fala em empatia no sentido de “leitura das emoções”, uma leitura com maior “capacidade de adotar a perspectiva do outro”, com melhor “empatia e sensibilidade em relação aos sentimentos dos outros” e com melhor “ouvir os outros”. Para ele, a “empatia é um ato de compreensão tão seguro quanto a apreensão do sentido das palavras contidas numa página impressa” (Goleman, 2011a, p. 37). Ao ler, o sujeito se coloca no lugar de um personagem, vive uma vida de outra pessoa ou ser pelas escritas de um autor que também representa outro “Eu”. Nesse sentido são o “Eu” do autor, o “Eu” do personagem e o “Eu” do leitor. O encontro desses “Eus” pode gerar um novo “Eu” mais empático, mais curioso, mais criativo, mais participativo, mais “tudo o que desejar ser”.

Brolezzi (2014) vê essa relação como uma “atitude tipicamente de empatia” porque é ao “[...] olhar para as pessoas, as ideias e os autores, tentando ver o que os une, o que os torna semelhantes e de que forma poderiam atuar juntos. Assim, encontramos semelhanças de formas de olhar e de pensar o ser humano nas obras de autores clássicos e novos”. Desenvolver o olhar para o outro nos faz olhar para nós mesmos de outra maneira. Faz-nos enxergarmos o que estava adormecido dentro de nós em relação ‘com o mundo’. Mundo esse ampliado pela variedade de livros, de narrativas, de histórias, de

emoções, de saberes e sabores. Já Vigotski (1999), "indicava que empatia seria uma espécie de transferência de estados de espírito do observador para o interior de formas, objetos e fenômenos". Termo que também "utilizou para referir-se à ampliação da realidade que é obtida pela literatura e a entrada do leitor no papel dos personagens, ou mesmo na constituição do leitor como novo autor da obra que lê". Embora sejamos diferentes, somos unidos por algo que nos tornam semelhantes: somos todos humanos e dentro de nós sempre haverá algo adormecido igualmente aos contos de fadas. Algo a ser descoberto como nas aventuras, algo que nos motiva, nos faz felizes como nas comédias. Transferir o estado de espírito de algo lido para a realidade é ampliar a constituição de um leitor.

pag.34



Cândido (2004, p. 172) revela que tanto a empatia quanto a leitura são "aquilo que consideramos indispensável para nós" e "[...] indispensável também para o próximo". Adianta que pode "ser uma aquisição consciente de noções, emoções, sugestões, inculcamentos, mas na maior parte se processa nas camadas do subconsciente e do inconsciente, incorporando-se em profundidade como enriquecimento difícil de avaliar". E assim, as "produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo". Já Gottschall (2012, p. 61), "alega [...] uma projeção imaginativa na história lida: Nós temos empatia pelos personagens ficcionais – nós sabemos como eles estão se sentindo – porque nós literalmente experienciamos os mesmos sentimentos que eles". Enquanto Kidd e Castano (2013) "ficção parece expandir nosso conhecimento sobre a vida dos outros, ajudando-nos a reconhecer nossa similaridade com eles" provando em seus estudos que a ficção promove habilidades sociais e empáticas em seus leitores.

A empatia é uma consciência do fato de que nossos interesses não são os interesses de todo mundo e de que as nossas necessidades não são as necessidades de todo mundo, e que algumas concessões devem ser feitas a cada momento. Não acho que a empatia seja caridade, não acho que seja sacrifício pessoal, não acho que seja prescritiva. Acho que a empatia é uma maneira em permanente evolução de viver tão plenamente quanto possível, porque ela expande nosso invólucro e nos leva a novas experiências que não poderíamos esperar ou apreciar até que nos fosse dada a oportunidade (Krznaric, 2015, p. 20).

O filósofo e pensador Roman Krznaric escreveu em 2015 um livro com o título: 'O poder da empatia' nele categorizou seis hábitos que buscam o aperfeiçoamento da empatia e que aqui relacionamos com o ato de ler (Quadro 2).

Quadro 2 – Relação empatia e leitura

ATOS	DEFINIÇÃO
Ato 1 – Acione seu cérebro empático	"Mudar nossas estruturas mentais para reconhecer que a empatia está no cerne da natureza humana e pode ser expandida ao longo de nossas vidas". Na leitura isso ocorre quando o ato de ler inicia na vida de uma pessoa e com o passar dos tempos também se expande e torna-se algo essencial.
Ato 2 – Dê o salto imaginativo	"Fazer um esforço consciente para colocar-se no lugar de outras pessoas – inclusive de nossos "inimigos" – para reconhecer sua humanidade, individualidade e perspectivas". Na leitura a imaginação é algo comum. E é através dela que o leitor se coloca no lugar do autor ou do personagem, se transporta para o cenário da história e se vê enfrentando desafios.
Ato 3 – Busque aventuras experienciais	"Explorar vidas e culturas diferentes das nossas por meio de imersão direta, viagem empática e cooperação social". Na leitura a entrega se realiza quando o leitor se torna capaz de entrar na história, de vivenciá-la, de propor soluções, de dar outros finais. Finais quase sempre felizes.
Ato 4 – Pratique a arte da conversação	"Incentivar a curiosidade por estranhos e a escuta radical, e tirar nossas máscaras emocionais". Na leitura a conversação acontece com o personagem. Muitas vezes se tornando um deles, outras vezes querendo que esse personagem seja semelhante a alguém que ele admira ou se espelha.
Ato 5 – Viaje em sua poltrona	"Transportarmo-nos para as mentes de outras pessoas com a ajuda da arte, da literatura, do cinema e das redes sociais na internet". Na leitura a viagem se dá sem ao menos sair da sua poltrona. Com o acesso ao livro, a viagem se inicia, é interrompida, se refaz, continua ou é finalizada. A literatura tem o dom de humanizar as pessoas para que elas tomem a direção dessa viagem.
Ato 6 – Inspire uma revolução	"Gerar empatia numa escala de massa para promover mudança social e estender nossas habilidades empáticas para abraçar a natureza". Na leitura a inspiração de uma revolução se perfaz quando o sujeito se torna sujeito. Quando se torna criticamente liberto e livre para expor suas opiniões, seus sentimentos, seus desejos, sua vontade em ver o outro prosperar. Os livros e a literatura têm esse dom de nos mobilizar para a transformação.

Fonte: Elaborado pela autora (2021) baseado em Krznaric (2015, p. 15).



Essa relação empatia e leitura é algo possivelmente de ser construída e trabalhada na escola através da leitura. A leitura abre as portas para que esse universo seja acessado por meio da literatura. Como deixa claro, da mesma forma que a empatia, a leitura permite o rompimento de nosso envoltório para que saíamos da caixinha, proporcionando experiências outras como visitar outras cidades, outros povos, outros tempos. Experiências que não se concretizariam de outra forma a não ser com o acesso a um livro (em mãos, em Libras, em Braille, em relevo, em áudio, em imagens, digital, entre outros). Como em um conto ou história de um livro:

Um dia você acordará para descobrir que o mundo parece diferente. Quando você entrar numa sala cheia de gente, não se concentrará mais nos indivíduos, mas nas relações entre eles. Perceberá onde os laços empáticos são fortes e onde permanecem latentes. Sua visão ficará cheia de fios invisíveis de conexão humana – tanto reais quanto potenciais – que mantêm o mundo coeso numa tessitura de compreensão mútua. E você será capaz de ver o desenho na tapeçaria, e se o padrão tecido por suas próprias ações está contribuindo para sua beleza. [...]. A empatia é a arte de se pôr no lugar do outro e ver o mundo de sua perspectiva. Ela requer um salto da imaginação, de modo que sejamos capazes de olhar pelos olhos dos outros e compreender as crenças, experiências, esperanças e os medos que moldam suas visões do mundo. [...]. Olhar a vida do ponto de vista do outro não só nos permite reconhecer suas dores ou alegrias, mas pode nos estimular a agir em favor dele (Krznic, 2013).

No estudo 'A relação entre a empatia e a prática da leitura literária e sua influência para o bibliotecário de referência, apresentado no XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (XVI ENANCIB), em 2015, as autoras Adriana Silva Ornellas e Patrícia Vargas Alencar consideram

[...] a empatia como uma habilidade natural do ser humano que pode diminuir enquanto somos socializados e influenciados culturalmente, mas também pode ser desenvolvida. Neste sentido, a leitura literária mostrou-se uma das atividades mais pertinentes para tal aperfeiçoamento pois possui características que simulam a realidade e colocam o leitor em situações que o fazem refletir a partir da perspectiva do outro. A leitura literária nos permite, através da narração de acontecimentos e dos sentimentos dos personagens, ter conhecimento sobre o outro. A chamada experiência literária engrandece nossa percepção do mundo e do outro, sendo, portanto, uma atividade de prática e desenvolvimento da empatia. (Ornellas; Alencar, 2015).

A empatia sendo utilizada para promover a leitura inclusiva se faz primordialmente necessária para dar ao outro a possibilidade dos encontros que a leitura nos proporciona, das trocas, do ensino, da

aprendizagem, da concretização do amor ao próximo e das experiências possíveis:

- A. Às pessoas com deficiência visual – “enxergar com os ouvidos” quando o leitor empresta sua voz ao ler em voz alta, “enxergar com as mãos” quando se materializa objetos para que ela possa tocar ou sentir as histórias. Quando se confecciona os personagens e os cenários com materiais pedagógicos em alto relevo e com diferentes texturas. E mesmo quando se faz uma audiodescrição ² de imagens fixas (história em quadrinhos, livros e outros) ou em movimento (vídeos, filmes, séries, programas e outros). Quando se oferta um livro em formato digital que possa ser lido em voz alta por programas de computadores específicos ou mesmo impressos em Braille;
- B. Às pessoas com deficiência física – “devolver-lhes os membros” quando lhe dão a possibilidade de se deslocarem em uma cadeira de rodas para visitarem uma biblioteca, um museu, um centro cultural, um teatro e outros. Quando lhe devolvem a possibilidade, simplesmente, de ir à escola sobre rodas, de muletas ou com uso de bengala, e a tantos outros lugares (exercendo assim, seu direito à autonomia), podendo entrar com segurança, ali permanecer para ler ou pesquisar variados assuntos. Quando lhe dão a chance de fazer um gesto, como piscar os olhos, por exemplo, e assim conseguir folhear seu livro predileto ou usá-lo para realizar suas pesquisas com auxílio de um folheador;
- C. Às pessoas com deficiência auditiva – “escutar ou se fazer ouvidos através das mãos” quando lhes possibilitam, ouvir ou ser a voz, através da “Língua de Sinais” em diferentes idiomas. Quando podem participar de uma leitura em voz alta, ouvir ou contar histórias em Libras ou outra Língua de Sinais de outro país, escrever um livro, interpretar uma pintura, assistir a um filme, participar de rodas de conversas, clube de livros e realizar tantos outros feitos com o auxílio de um intérprete;
- D. Às pessoas com deficiência intelectual ou com neurodiversidade – “compreenderem e se fazerem compreendidos” quando se traduz em imagens algo que apenas está escrito por meio de pictogramas. Quando se utiliza a linguagem adequada, as adaptações pedagógicas e informacionais que estimulem o atendimento a algumas características específicas individualizadas, tais como a oferta de sala de leitura bem silenciosa, com redução total de ruídos ou iluminação diferenciada, atividades de promoção de leitura com menor interação social possível, em outros casos o contrário, leituras compartilhadas com maior interação social, contação de histórias com uso de recursos que provoquem mais estímulos, entre outros;
- E. Às pessoas excluídas ou refugiadas – “a chance de ser e estar no mundo” – quando a diversidade é acolhida e passa fazer parte dos mais variados assuntos em nosso acervo, seja pessoal ou institucional. Quando se promove debates, rodas de conversa, trabalha com personagens de livros infantis, realiza exposições e levam informação de qualidade para os usuários sobre eles, bem como a realidade que vivem.



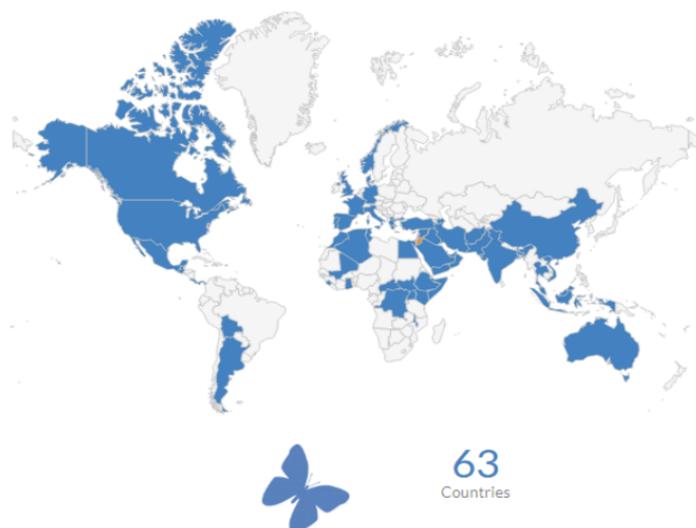
Essa dupla, empatia e leitura, pode sim beneficiar crianças e jovens nos contextos educacionais, principalmente na primeira infância quando se iniciam suas jornadas nos contextos escolares, quando adotadas em unidades escolares de educação básica e no ato de ler. Ambas, propiciam um ambiente de trocas, de ensino, de aprendizagem com o outro, de concretização do amor ao próximo, de solidariedade, de justiça e de liberdade. Ambas estimulam a interação e a inter-relação com o meio.

Observe crianças e jovens que ainda não articulam as palavras, mas que compreendem o mundo à sua volta. Talvez não sejam oralizados, mas se comunicam por meio de linguagem própria, são capazes de entender e se fazer entender em seu cotidiano. Muitas delas, com necessidades específicas, dependem de uma maior oferta de linguagem para melhor se desenvolverem. E a leitura é capaz de oferecer-lhes isso, mais linguagem e estímulos para auxiliarem a obter progressos consideráveis em seu desenvolvimento pessoal, intelectual e emocional. Ao ler em voz alta, mostrar ou descrever imagens de um livro, folheá-lo, tateá-lo, tocá-lo, manuseá-lo, sentir seu cheiro, fazer do livro um 'brinquedo', tirar dele por meio de um fantoche seus personagens, possibilita que crianças e jovens abram suas portas culturais e para além disso, um ato de estabelecimento de carinho, aconchego, afetividade e amor.

Um dos exemplos mais lindos que tivemos oportunidade de conhecer é o We Love Reading, embora não seja brasileiro, um programa de incentivo à leitura que usa a empatia para realizar mudanças no Oriente Médio, em especial nos campos de concentração da Jordânia. Embora não seja brasileiro, o programa de leitura é realizado de maneira empática nos inspirando a desenvolver projetos que englobem essas duas áreas: Empatia e Leitura. O programa tem como fundadora e diretora Dr^a. Rana Dajani, sendo realizado desde 2006 e teve seu início em 2014 no campo de refugiados de Zaatari, na Jordânia, por meio de um projeto piloto. Busca promover mudanças por meio da leitura no Oriente Médio, tais como: diminuir o sofrimento das crianças após serem expostas a experiências traumáticas; diminuir o sofrimento infantil e construir uma comunidade e conseqüentemente uma nação prospera. Está sendo patrocinado pela Taghyeer que é uma organização independente sem fins lucrativos fundada em 2010 em Amã, na Jordânia e está registrada no Ministério do Desenvolvimento Social e Ministério da Cultura na Jordânia, reinveste qualquer financiamento recebido por causa de seus produtos e serviços, voltando à missão social. Ela visa promover o amor da leitura pelo prazer entre as crianças. Oferece treinamentos para homens, mulheres e jovens locais para realizar sessões regulares de leitura em voz alta para crianças em espaços públicos em seus bairros. As pessoas capacitadas têm a oportunidade de se tornarem Embaixadores da Leitura WLR.

Hoje se faz presente em mais de 60 países em todo o mundo (Imagem 1), onde milhares de bibliotecas da We Love Reading (WLR) foram estabelecidas. Possui uma filosofia baseada no efeito borboleta (o conceito de que pequenas ações podem ter conseqüências de longo alcance). Eles acreditam que apenas uma pessoa pode fazer a diferença e que a contribuição de cada indivíduo é importante. Através do esforço coletivo, a transformação se desdobra. Sua missão se associa a capacitação e envolvimento da força de trabalho, criando parcerias com as principais partes interessadas, alavancando a tecnologia e garantindo o desenvolvimento contínuo com base em pesquisas científicas.

Imagem 1 – Programa We Love Reading pelo mundo



Fonte: Disponível em: <https://weloveread.org/>. Acesso em: 31 jul. 2023.

Audiodescrição (AD): Imagem contendo mapa mundial com destaque em azul para os países que participam do projeto We Love Reading. Na parte central e inferior do mapa há uma borboleta em azul e, em seguida está escrito '63 países'.

pag.37

Tem como valores: os direitos das crianças; a qualidade; a inclusão independente de gênero, religião, status social e etnia; integridade; impacto no respeito, propriedade e gerações futuras; abordagem centrada no ser humano. Trabalham em parceria com fundações, organizações, instituições locais e internacionais que compartilham a visão e a paixão por espalhar o amor pela leitura para crianças na Jordânia e em todo o mundo.

É detentor de várias premiações internacionais das mais variadas instituições e organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre outras. Possuem periódicos e várias publicações com acesso em sua página na internet, bem como muitas histórias de sucesso ao redor do mundo. Buscam promover a responsabilidade social, cívica, o engajamento, o bem-estar psicossocial, através de uma metodologia construída a partir de pesquisas aprofundadas sobre o desenvolvimento da primeira infância.

Acreditam que ler para crianças desde a mais tenra idade é fundamental para nutrir uma mente forte e saudável, pois mantém e fortalece as conexões neuronais essenciais. Além disso, o impacto múltiplo da leitura é de grande importância em tempos de crise, como guerra ou desastre natural, quando o

trauma impede o desenvolvimento cerebral da criança, a educação é interrompida e as crianças carecem de interações positivas e significativas com os pais e outros adultos. Estabelecem parcerias com instituições acadêmicas como a Universidade de Yale, a Universidade de Chicago e universidades locais para conduzir estudos que monitoram os efeitos do programa WLR no desenvolvimento infantil. Disponibilizam as diferentes pesquisas que resultantes dessa parceria (eficácia da leitura, empatia, resiliência, sustentabilidade, ansiedade e depressão infantis aliadas ao baixo rendimento escolar ou evasão, entre outros). Ao mesmo tempo, mostram os resultados de alguns estudos em que a leitura de livros explora sentimentos e emoções, aumenta a preocupação empática e o comportamento pró-social (conduta social que beneficia alguém ou a sociedade, como compartilhar ou obedecer às regras).

O programa desenvolve livros criativos e que libertam a imaginação das crianças. Adotam critérios e a metodologia própria, levando em consideração fatores como tema, relevância para a cultura e os antecedentes das crianças, idioma e adequação à idade. Desse modo, valorizam escritores, ilustradores, designers e editores locais, pois todo conteúdo é revisado por consultores de educação e consultores nos respectivos temas de conteúdo. Criou 32 livros infantis com uma variedade de temas, incluindo conscientização ambiental, empatia, gênero, não violência, deficiência e refugiados. Segundo dados do site, desde 2018 até o momento, distribuíram mais de 266.213 livros em toda a Jordânia, capacitaram mais de 4.478 Embaixadores da Leitura WRL e mais de 7.529 estagiários, realizaram 154.860 sessões de leitura com mais de 497.792 crianças lendo.

O modelo do programa foi projetado para ser:

- A. Simples e acessível – Facilita a adaptação em diversos contextos culturais, linguísticas e socioeconômicos;
- B. Flexível – Estabelece a relação com o custo-benefício baseado na comunidade permitindo sua expansão de fronteiras tornando base ideal para um movimento de leitura.
- C. Social – Alavanca a ação coletiva no nível local para criar mudanças na comunidade e em toda a sociedade;
- D. Baseado em evidências – Demonstra empiricamente o impacto que o programa tem na sociedade, nas crianças e nos Embaixadores da Leitura.

Está alinhado aos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, de 2015, da Organização das Nações Unidas (ONU), cujas metas visam mudanças para um mundo mais sustentável e resiliente até 2030 (Nações Unidas no Brasil, 2015). Englobam quatro ODS delas e abrange as principais áreas expostas no Quadro 9.



Quadro 3 – Relação principais áreas de impacto e os ODS

PRINCIPAIS ÁREAS DE IMPACTO	
Saúde Psicossocial e Mental	ODS – 3 – Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.
Desenvolvimento da primeira infância	ODS – 4 – Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.
Refugiados	ODS – 4 – Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.
Empoderamento das mulheres	ODS – 5 – Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.
Consciência social	ODS – 10 – Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.
Empreendedorismo Social	ODS – 10 – Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.

Fonte: Elaborado pela autora (2021), segundo o Programa WLR.

Bem como qualquer leitor e qualquer pessoa que incentive a leitura e tenha empatia, ler ou ouvir histórias fantásticas é algo fascinante e que nos propõe uma viagem experiencial a outras realidades. Diante desse programa e todas as ações realizadas por meio das pessoas e entidades envolvidas, convidamos-vos a embarcar nessa aventura. Aventura de conhecer como uma ideia se multiplica, propaga, se fortalece, se expande além das fronteiras, se torna importante para quem dela depende para ter um mundo melhor, um dia mais alegre, uma noite mais calma e aquece os corações com mais esperança. Essa aventura terá como história a história da Embaixadora de leitura WLR, Asma.

Asma é uma refugiada do campo de Zaatari (maior campo de refugiados sírios na Jordânia) que se casou aos 16 anos e concluiu seus estudos. Mudou para a Jordânia durante a crise síria com dois filhos e seu marido. Teve um aborto espontâneo e estava deprimida. Em 2014, participou do treinamento da We Love Reading em dois dias e começou a ler em seu bairro. Asma continuou lendo em voz alta para as crianças de sua vizinhança, recuperando sua positividade e construindo sua resiliência (Imagem 2). Em 2015, com o aumento de sua confiança, começou a escrever suas próprias histórias e passou a escrever para a revista mensal Zaatri. Em 2016, ela recebeu um convite para ser professora. Apesar de não ter concluído seus estudos, tinha capacidade para cuidar das crianças, envolvê-las na leitura e na diversão promovendo o aprendizado. Com o aumento de sua autoconfiança pensou em ir além de si mesma se tornando um catalisador para os outros. Em 2017, Asma iniciou o treinamento de meninas

adolescentes a ler em voz alta para que elas também pudessem começar a ler em voz alta para crianças em seus bairros. Sua atitude empática a transformou em empreendedora social.

Imagem 2 – Embaixadora de Leitura WLR Asma em Zaatri na Jordânia



Fonte: <https://io.wp.com/weloverreading.org/wp-content/uploads/2019/06/2017-11-869-2-2.jpg?w=2048&ssl=1>. Acesso em: 28 maio 2020.

Como Asma, outras tantas pessoas mudam parte do mundo de alguém com suas ações. Para se motivarem, apresentamos algumas imagens do trabalho realizado pelo Programa We Love Reading ao redor do mundo (Imagens 3 e 4).

Imagem 3 – Embaixadores de Leitura do Programa We Love Reading pelo mundo



Fonte: <https://weloveread.org/success-stories> . Acesso em: 28 maio 2020.

Imagem 4 – Histórias de sucesso do Programa We Love Reading no mundo



Fonte: <https://weloveread.org/success-stories/> . Acesso em: 28 maio 2020.

Imagem 5 – Fases iniciais do desenvolvimento dos livros infantis para o Programa We Love Reading



Fonte: <https://weloveread.org/book-development/>. Acesso em: 28 maio 2020.

Imagem 6 – Fases finais do desenvolvimento dos livros infantis para o Programa We Love Reading



Fonte: <https://weloveread.org/book-development/>. Acesso em: 28 maio 2020.

A empatia por meio da leitura nos faz enxergar o diferente, o mundo lá fora de nós mesmos, a criar laços indestrutíveis, 'fios de conexões humanas', realizar uma 'tessitura de compreensão mútua', ver sob uma ótica diferente, compreender o antes não compreendido, tornar latente a esperança, moldar outro mundo possível e, acima de tudo transformar isso em ação consciente. Como um livro, a empatia nos mostra que nossos interesses são diferentes, não são os interesses de todo mundo, bem como nossas necessidades também não são as necessidades de todo mundo, as histórias demonstram realidades distintas, atraem outros interesses.

Vivência pedagógica e práticas de leitura inclusiva

“Cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. E os olhos, tomando das rédeas, abrem caminhos, entre linhas, para as viagens do pensamento. O livro é passaporte, é bilhete de partida” (Queirós, 1999, p. 23-24).

pag.40 



A vivência pedagógica e práticas de leitura inclusiva realizadas com o GRUPO ALUNOS se consolidaram com a presença e o acompanhamento da professora regente da sala, de uma mediadora que realiza a mediação pedagógica do (a) aluno (a) com necessidades específicas (criança com transtornos globais do desenvolvimento e autismo) da turma do 1º B, da primeira fase do Ensino Fundamental do CEPAE/UFG, da pesquisadora e de um terceiro (meu esposo), que foi autorizado a nos auxiliar com as gravações e fotos pelo celular. A proposta apresentada pela pesquisadora era da realização em 5 encontros (referentes a 5 dias distintos), mas pelo contexto bem próximo às férias escolares e um imprevisto, foram desenvolvidas as atividades no dia 17 de dezembro de 2019, durante todo o período de aulas (7h30min às 11h40min, respeitando os horários de intervalos e lanche).

Contextualizando, para a descaracterização da identidade das crianças do GRUPO ALUNOS, foram nomeadas com os nomes dos personagens criados pelo cartunista Maurício de Sousa, da Turma da Mônica, na seguinte ordem alfabética, a saber: Aninha, Anjinho, Denise, Dorinha, Edu, Franjinha, Jeremias, Jurema, Magali, Milena e Rosinha. O espaço da própria sala de aula foi escolhido para realização das atividades por entender que seria melhor para a turma e não haveria necessidade de deslocamento, o que poderia diminuir ainda mais o tempo de realização das atividades, mesmo porque não existe na escola outro espaço disponível diferente e mais acolhedor que a própria sala de aula.

Os conteúdos trabalhados foram relacionados à diversidade humana, leitura e acessibilidade. Na vivência, as práticas de leitura inclusivas possibilitaram a aplicação de diversos conceitos e conhecimentos a respeito dos assuntos. Houve intenso diálogo. No geral, a turma apresentou uma excelente participação individual e coletiva, colaboração, interesse e curiosidade no desenvolvimento das atividades propostas. Tudo foi desenvolvido de forma lúdica para favorecer o entendimento das crianças e despertar-lhes a atenção. O desenvolvimento da vivência pedagógica e práticas de leitura inclusiva tiveram suas atividades baseadas na Atividade de Diagnóstico e na Sequência Didática (item

4.4) que foram separadas por encontros, os quais cada uma delas equivaleu a uma hora/aula. A avaliação, os recursos necessários e a finalização das atividades aparecerão uma única vez (após o 5º Encontro – Sequência Didática) por terem sido realizadas todas as atividades em um único dia (Quadro 4).

Quadro 4 – Atividades da vivência pedagógica e práticas de leitura inclusiva

ATIVIDADES DA VIVÊNCIA PEDAGÓGICA E PRÁTICAS DE LEITURA INCLUSIVA

1º Encontro – Atividade de Diagnóstico;
2º Encontro – Sequência Didática;
3º Encontro – Sequência Didática;
4º Encontro – Sequência Didática;
5º Encontro – Sequência Didática;
Avaliação;
Recursos necessários;
Finalização da atividade.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O primeiro encontro, referente ao primeiro horário, teve início com a organização da sala pela pesquisadora, que ali assumiu o papel de mediadora das atividades a serem desenvolvidas na vivência pedagógica e práticas de leitura inclusiva (Fotografia 1).

Em seguida foi realizada a pintura do rosto das crianças, a caracterização com adornos como tiaras e óculos e divertidos. Elas tiveram a possibilidade de escolher a cor que gostariam de usar dos óculos, tiaras, da pintura no rosto e o desenho a ser pintado (Fotografia 2).





Fonte: Arquivo da autora (2021).

Fotografia 2 – Realização da pintura no rosto das crianças



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Após a caracterização das crianças (Fotografia 3), foram estabelecidos os primeiros diálogos a respeito do livro, da leitura e da biblioteca.

Fotografia 3 – Crianças caracterizadas com óculos e tiaras divertidos e pintura no rosto



Fonte: Arquivo da autora (2021).

^ pag.42 ^



Questões apresentadas:

- a. Quem gosta de livros?
- b. Quem tem livros em casa?
- c. Você já viu algum livro diferente?
- d. Quais os livros mais legais você viu?
- e. Tem algum livro que te chamou muito a atenção?
- f. Quem gosta de ler?

- g. Quem lê para vocês?
- h. Quais as histórias (engraçadas, interessantes, assustadoras, etc.) você mais gosta?
- i. Costumam ir à Biblioteca?
- j. Gostam de ir à Biblioteca?
- k. Conhecem a Biblioteca da escola? Já foram lá?
- l. Levaram algum livro emprestado da Biblioteca da escola para casa?
- m. O que acharam dessa experiência?

O segundo encontro, referente ao segundo horário, foi iniciado com a apresentação da obra da Biblioteca: 'Tudo bem ser diferente', do autor Todd Parr. Em seguida foi realizada a dinâmica de leitura em voz alta da obra, a apresentação das ilustrações e o diálogo com e entre as crianças e mediadores de leitura a cada página do livro (Fotografias 4 a 7). As questões norteadoras sugeridas pela sequência da história foram:

Como você se vê em relação ao seu tamanho (pequeno, médio, grande ou grandão)?

- a. Você usa óculos? Conhece alguém que usa?
- b. Você costuma conversar com alguém quando está (alegre, triste, com raiva, muito amado, confuso, indeciso, bravo, amoroso, festivo)?
- c. O que você já comeu de diferente na banheira? O que você gosta de fazer no banho? Canta? Dança?
- d. Você costuma dizer 'Não' quando não gosta de alguma coisa ruim ou atitude?
- e. Onde você mora? (Todos vêm de diferentes lugares)
- f. Você é tímido? Tem vergonha de (falar, comer, dançar, brincar, perguntar, etc.) perto dos outros?
- g. Quem chega, termina a tarefa, escreve, lancha, etc., bem devagarinho? (Falar que o importante é que a pessoa persistiu e chegou e não importa o lugar em que ela chegue).
- h. Você dança sozinho ou prefere dançar com outras pessoas ou com sua turma?
- i. Você tem um animal de estimação? Qual é? Diga o nome.
- j. Quem já perdeu algum dente? Conte como foi.
- k. Você sente orgulho, fica feliz quando faz alguma coisa boa, bacana? Você gosta das coisas que faz?
- l. Quem aqui tem mais de uma mãe? (Explicar que em nossa realidade muitas crianças vivem com as avós e a mãe, possuem madrasta, vivem com a mãe e a madrinha, etc. – dependendo da idade vai

introduzindo assuntos mais tabus, ou que acharem necessário abordar: adoção, morte da mãe, homoafetividade, etc.).

- m. Quem aqui tem mais de um pai? (Explicar que em nossa realidade muitas crianças vivem com o avô e o pai, possuem padrasto, vivem com o pai e o padrinho, etc. – dependendo da idade vai introduzindo assuntos mais tabus, ou que acharem necessário abordar: adoção, morte do pai, homoafetividade, etc.).
- n. Alguém é adotado (a)?
- o. Quem tem um amigo (a) invisível?
- p. Quem gosta de fazer algo legal para alguém? O que você já fez de legal para alguém?
- q. Você já perdeu alguma coisa? O quê? Costuma perder as coisas? Você é esquecido?
- r. Quem fica bravo sempre? Por quê você fica bravo? O que te faz ficar bravo?
- s. Quais as coisas legais que você faz para você?
- t. Você já viu um esquilo? Já comeu nozes?
- u. Você tem muitos amigos? Eles são diferentes? Como eles são? O que você mais gosta em cada um?
- v. Você já precisou de ajuda? Já ajudou alguém?
- w. Se você pudesse realizar um desejo, um pedido, qual pedido seria?
- x. Como é o nariz de vocês? Pegue no seu nariz. Veja o nariz do colega ao lado. É igual o seu? Como ele é?
- y. Quais as diferenças entre você e seu colega da direita ou da esquerda? (Comparar as cores da pele, dos olhos, do cabelo, seu tamanho, etc.)
- z. Como é seu cabelo? Descreva para nós. Você conhece alguém careca? (Falar sobre as pessoas que fazem tratamento de câncer e por isso perdem os cabelos, as pessoas que preferem ser carecas e raspam os cabelos, etc.).
- aa. Como é sua orelha? É igual a do coelho?
- ab. Você já andou de cadeira de rodas? Conhece alguém que usa? (Falar sobre os motivos que as pessoas geralmente usam cadeira de rodas – uso permanente e uso temporário, acidentes de diversas naturezas, uso do cinto de segurança, vacina, etc.).
- ac. Alguém já tinha lido esse livro? Você gostou? O que mais gostou? O que não gostou? (Falar sobre as diferenças e como cada uma delas é importante. Que todos (as) somos especiais.)

Fotografia 4 – Leitura em voz alta e compartilhada



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Fotografia 5 – Leitura em voz alta e compartilhada com interação das crianças



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Fotografia 6 – Participação das crianças no momento da leitura em voz alta e compartilhada



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Fotografia 7 – Mais participação das crianças no momento da leitura em voz alta e compartilhada



Fonte: Arquivo da autora (2021).

O terceiro encontro ocorreu logo após o intenso diálogo. Foram entregues palitoques, um para cada participante, com personagens criados pelo cartunista Maurício de Sousa: Aninha, Anjinho, Astronauta, Bidu, Cascão, Cebolinha, Chico Bento, Do Contra, Franjinha, Jeremias, Magali, Marina, Milena, Mônica, Nimbus, Rosinha, Sansão, Titi, Zé da Roça. A dinâmica consistiu em apresentar as características individuais de cada personagem, mostrando que as diferenças existem e as pessoas não são iguais, que se deve respeitar e valorizar as individualidades, os gostos, os costumes e outros. Foi a vez de cada participante falar sobre seu personagem. A mediadora fez algumas perguntas, a professora complementou, as crianças adicionavam informações que já possuíam sobre eles, e todos puderam dizer o que estavam ali no momento sentindo. Saíram altas risadas, caras sérias foram feitas, caras engraçadas, caras de espanto, e muita interação (Fotografias 8 e 9).



Fotografia 8 – Início da atividade desenvolvida com palitoches de personagens do cartunista Maurício de Sousa



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Fotografia 9 – Participação das crianças na atividade desenvolvida com palitoches



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Foram apresentados os personagens do cartunista Maurício de Sousa, criados exclusivamente para trabalhar inclusão: Dorinha (personagem com deficiência visual), Luca (personagem cadeirante), Humberto (personagem surdo), Tati (personagem com Síndrome de Down) e André (Personagem com autismo). A cada apresentação também eram apresentadas as características de cada personagem. Logo depois, foram apresentados: uma miniatura do personagem Luca em sua cadeira de rodas; dois bonecos em cadeiras de rodas, uma boneca com as pernas e um boneco sem as pernas. Os mesmos circularam entre as mãos e olhares atentos das crianças (Fotografias 10 e 11).

Fotografia 10 – Apresentação dos personagens, criados exclusivamente para trabalhar inclusão, do cartunista Maurício de Sousa



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Fotografia 11 – Apresentação e interação das crianças com os bonecos em cadeiras de rodas



Fonte: Arquivo da autora (2021).

^ pag.45 ^



Posteriormente foram apresentados os livros em diferentes formatos acessíveis para a turma, seguido de um momento de encontro com o 'objeto livro' com seu manuseio pelas crianças, da leitura individual desses livros, do diálogo entre as crianças e do diálogo entre as crianças e mediador de leitura. Foi um momento enriquecedor para cada um deles. Os olhinhos brilhavam em busca do livro que mais chamou sua atenção, seja pelo colorido, seja pela forma, seja pelo personagem que já era conhecido dos quadrinhos ou do universo infantil da televisão (Fotografias 12 a 15).

Fotografia 12 – Apresentação do acervo de livros em diferentes formatos para a turma



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Fotografia 13 – Momento individual de leitura das crianças



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Fotografia 14 – Mais momento individual de leitura das crianças



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Fotografia 15 – Livros e a interação de uma criança com necessidades específicas



Fonte: Arquivo da autora (2021).

↗ pag.46 ↘

Ao final da atividade foi o momento da turma lanche e houve a pausa do intervalo para o recreio. Uma situação inusitada ocorreu com duas crianças que se recusaram a ir brincar e preferiram ficar na sala para brincar com os livros, onde era possível montar quebra-cabeças (Fotografia 16). Nem mesmo a professora conseguiu convencê-los que não era preciso perder o recreio, mas não teve jeito. Só desistiram quando a mediadora fez o recolhimento dos mesmos e organizou a sala novamente para a próxima atividade.

Fotografia 16 – Crianças brincando de montar um quebra-cabeça com o livro



Fonte: Arquivo da autora (2021).

O quarto encontro ocorreu depois do retorno do intervalo, com as crianças um pouco agitadas e cansadas de correr e brincar. Para esse momento foi pensado um momento mais relax com a atividade 'Momento Cineminha' (Fotografias 17 e 18). Iniciou-se com a apresentação do vídeo: 'De onde vem o livro?', da personagem Kika, conhecida dos desenhos animados (12 min:18 seg), seguido de um breve diálogo com a turma sobre algumas questões norteadoras sugeridas pelo vídeo:

- a. Você sabia de onde vêm os livros?
- b. Já tinha visto um livro ser confeccionado?
- c. Você visitou uma editora?
- d. Já foi numa livraria?
- e. Comprou algum livro? Qual?
- f. Ganhou livros de presente? Qual?
- g. Gostaria de ganhar livros?

- h. Quantos livros gostariam de ter?
- i. Quais livros gostariam de ter?
- j. Quais os livros mais legais você já viu?
- k. Tem algum livro legal? Conte para nós.

Fotografia 17 – Hora do cineminha



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Fotografia 18 – Crianças assistindo aos vídeos do cineminha



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Em seguida foram apresentados os vídeos com filmes e desenhos da Turma da Mônica e Turma do Cocoricó que tratam de assuntos sobre inclusão: Turma da Mônica: André Autismo (2 min:43seg); O plano Luca (7min); Turma do cocoricó: Diferenças (12min:18seg). Após a exibição de cada vídeo ou desenhos era estabelecido um diálogo com a turma. E as perguntas foram as seguintes: O Mauro se parece com quem dos personagens dos palitoches? Por quê? Você conhece alguém que não enxerga? Sabe o que essa pessoa faz? (Mostrar que a pessoa com deficiência visual é capaz de realizar atividades que as crianças realizam como: ver filmes, ver desenhos, andar, dançar, comer, estudar, cantar e outras, desde que lhes sejam dadas as condições necessárias).

O quinto encontro ocorreu em seguida, com a realização do 'Momento Musical'. Foi apresentada uma música: 'Normal é ser diferente' (3min:52seg). Nesse momento as crianças já ocupavam suas carteiras,

estavam sentadinhas ouvindo, cantando e visualizando o vídeo da música enquanto realizavam um desenho livre sobre qualquer momento da sequência didática que mais chamou a atenção dos participantes (Fotografias 19 e 20).

Fotografia 19 – Crianças avaliando a ação por meio de um desenho livre



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Fotografia 20 – Mais crianças avaliando a ação por meio de um desenho livre



Fonte: Arquivo da autora (2021).

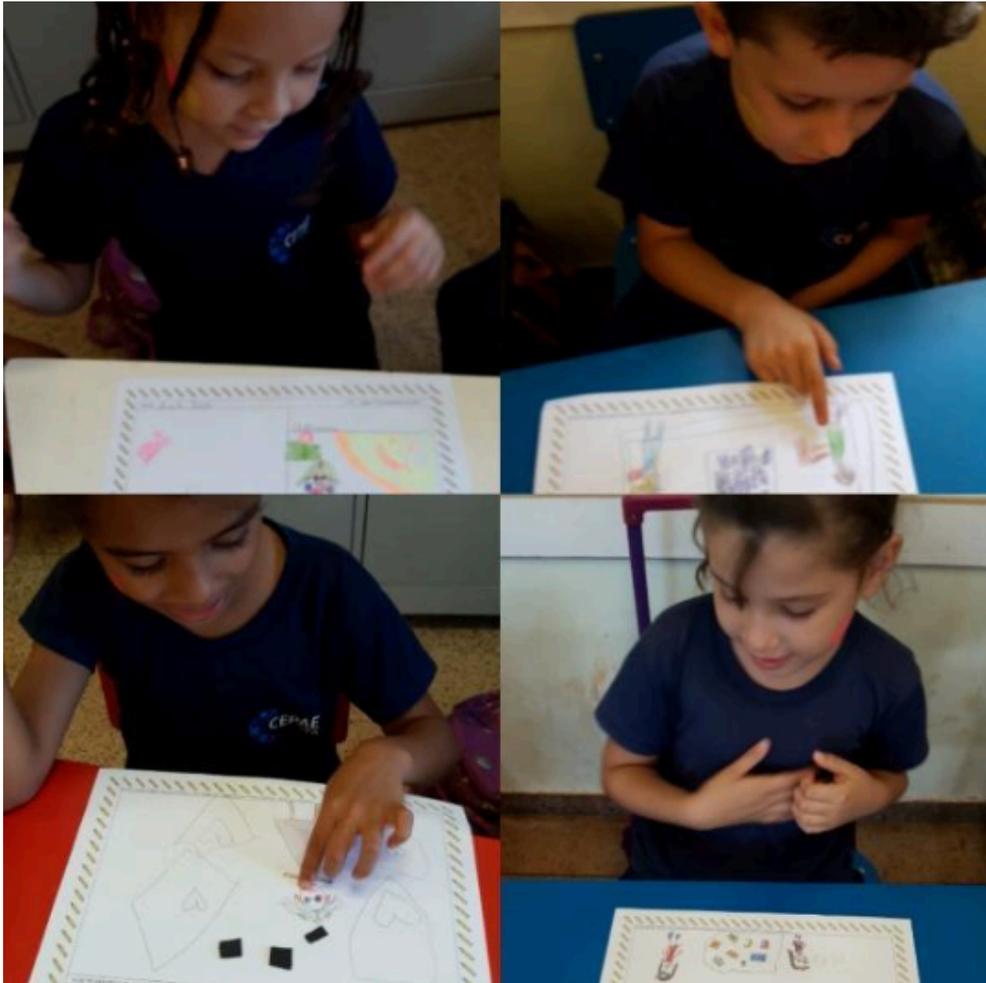
A avaliação consistiu na observação de todas as etapas dos encontros propostos, da participação e envolvimento das crianças, o desenho livre, a gravação com a interpretação e leitura do desenho e o vídeo com a opinião das crianças a respeito das atividades desenvolvidas nesta aula diferente (Fotografias 21 e 22).

Fotografia 21 – Crianças realizando a leitura dos seus desenhos



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Fotografia 22 – Mais crianças realizando a leitura dos seus desenhos



Fonte: Arquivo da autora (2021).

pag.48



Os recursos utilizados foram os mais variados possíveis: almofadas, biblioteca, bonecos em cadeiras de rodas, brilho, datashow, DVD Cocoricó: diferenças e costumes, livros acessíveis em diferentes formatos, livros da biblioteca, máquina fotográfica ou celular, miniatura de personagem de história em quadrinhos cadeirante, notebook, óculos divertidos, palitoches de personagens, pincel, sala ampla e arejada, tapete, tatame, tiaras divertidas, tinta para pintura de rosto, ventilador, vídeos (Fotografias 23, 24 e 25).

Fotografia 23 – Livros em diferentes formatos e materiais



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Fotografia 24 – Confeção dos balões de papel para dependurar e decorar a sala



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Fotografia 25 – Confeção dos palitoches



Fonte: Arquivo da autora (2021).

↗ pag.49 ↘

Pensando na participação da família como uma forma de envolvimento no processo de desenvolvimento das práticas de leitura das crianças, as crianças foram orientadas a realizarem a leitura de livros em casa com auxílio de adulto ou outra criança de seu convívio (Fotografia 26); a compartilharem com os pais, responsáveis ou amiguinhos sobre a experiência vivida com sua turma e os personagens que tratam de inclusão dos quadrinhos, dos vídeos e dos desenhos animados e sobre as etapas de confecção do livro até chegar às estantes de casa, da livraria ou da biblioteca; a montarem a dobradura do personagem Luca; a visitarem a Biblioteca da escola ou do bairro e a realizarem empréstimo domiciliar de livros para leitura.

Fotografia 26 – Entrega de uma atividade para realizarem em casa com a ajuda de um

adulto



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Finalizando o dia de aula, foi feita uma fotografia com toda a turma de maneira descontraída e alegre, a entrega de balões, pirulitos e lembrancinhas. E aquele tchauzinho com cheirinho e gostinho de saudades (Fotografias 27 a 31).

Fotografia 27 – Confeção da surpresa com pirulitos para as crianças



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Fotografia 28 – Confeção de ponteira para lápis para entregar no final da atividade



Fonte: Arquivo da autora (2021).



Fotografia 29 – Crianças se divertindo com as surpresas recebidas



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Fotografia 30 – Mais crianças se divertindo com as surpresas recebidas



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Fotografia 31 – Turma reunida



Fonte: Arquivo da autora (2021).

4.1 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Pode ser considerado que outros produtos educacionais foram apresentados. Alguns em comunicações científicas, em eventos acadêmicos e científicos, ou publicados em anais de eventos e capítulos de livros 3 . Segue, como sugestão de leitura, a lista da produção intelectual da pesquisadora resultante do mestrado:

a. Capítulo de livros:

- o NASCIMENTO, Fernanda Caroline. FRANZAK, Lillian Jordânia Batista. Características psicológicas do comportamento do superdotado. In: SANTOS, Wanderley Alves dos. (org.). Metodologia de ensino para altas habilidades/superdotação na educação básica: pesquisas bibliográficas. Goiânia: Gráfica UFG, 2018, p. 36-45. ISBN: 978-85-495-0251-3. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/Metodologia_de_ensino_para_altas_habilidades_%281%29.pdf .
- o FRANZAK, Lillian Jordânia Batista. Novos olhares sobre as teorias de ensino e aprendizagem. In: SOUZA, Liliane Pereira de (org.). Educação: avanços e desafios. Campo Grande: Inovar, 2020. 474p. ISBN: 978-65-86212-12-9. DOI: 10.36926/editorainovar-978-65-86212-12-9. Disponível em: <https://editorainovar.com.br/omp/index.php/inovar/catalog/view/184/185/551> .
- o FRANZAK, Lillian Jordânia Batista; DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana; BEZERRA, Cláudia Santos Gonçalves Barreto. Vivência Pedagógica e práticas de leitura inclusiva: de uma sequência didática a um ebook acessível. In: GONÇALVES JÚNIOR, Marcos Antonio; PORTO, Maria Beatriz Dias da Silva Maia (org.). Experiências críticas de ensino na educação básica: educação sexual, questões étnico-raciais, inclusivas e ambientais. v. 3. p.89-98. Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/educacao-basica-pesquisa/volume3/10.html>

b. Apresentação em eventos:

- o FRANZAK, Lillian Jordânia Batista; DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana; BEZERRA, Cláudia Santos Gonçalves Barreto. 2019. A inclusão e os desafios do bibliotecário na escola (Comunicação, Apresentação de Trabalho). Referências adicionais: Brasil/Português. Meio de Divulgação: Vários; Local: Universidade Federal de Goiás/UFG; Goiânia-GO; Evento: Encontro de Licenciaturas e Educação Básica – Universidade, formação docente e educação básica: desafios e perspectivas para um diálogo necessário; Inst. Promotora/financiadora: Universidade Federal de Goiás/UFG.
- o FRANZAK, Lillian Jordânia Batista; DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana; BEZERRA, Cláudia Santos Gonçalves Barreto. 2019. Leitura e acessibilidade: práticas inclusivas para a formação

de leitores no Espaço de Leitura Acessível do Laboratório Multidisciplinar de Inclusão Escolar e Formação de Professores do CEPAE/UFG. (Comunicação, Apresentação de Trabalho).

Referências adicionais: Brasil/Português. Meio de Divulgação: Vários; Local: Universidade Federal de Goiás/UFG; Goiânia-GO; Evento: VI Seminário de Dissertações do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica; Inst. Promotora/financiadora: Universidade Federal de Goiás/UFG.

- FRAN CZAK, Lillian Jordânia Batista; DALLA DÊA, Vanessa Helena Santana; BEZERRA, Cláudia Santos Gonçalves Barreto. 2019. A realidade escolar Brasileira na educação básica e os desafios da inclusão (Congresso. Comunicação, Apresentação de banner). Referências adicionais: Brasil/Português. Meio de Divulgação: Vários; Local: Universidade Federal de Goiás/UFG; Goiânia-GO; Evento: 16º CONPEEX – Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão; Inst. Promotora/financiadora: Universidade Federal de Goiás/UFG.
- FRAN CZAK, Lillian Jordânia Batista; DALLA DÊA, Vanessa Helena Santana; BEZERRA, Cláudia Santos Gonçalves Barreto. 2020. A inclusão e os desafios da biblioteca escolar no contexto da educação mediada por tecnologias (Comunicação, Apresentação de Trabalho em vídeo). Referências adicionais: Brasil/Português. Meio de Divulgação: Vários; Local: Universidade Federal de Goiás/UFG; Goiânia-GO; Evento: II Encontro de Licenciaturas e Educação Básica (ELEB) – Educação mediada por tecnologias: desafios e proposições da educação básica ao ensino superior; Inst. Promotora/financiadora: Universidade Federal de Goiás/UFG.
- FRAN CZAK, Lillian Jordânia Batista. 2021. Espaço de Leitura Acessível na escola: leitura, empatia, inclusão e desenho universal. (Mesa redonda). Referências adicionais: Brasil/Português. Meio de Divulgação: Vários; Local: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ); Rio de Janeiro-RJ; Evento: II Mostra Virtual de Produtos Educacionais PPGE B - IV mesa de produtos educacionais do PPGE B-Uerj e PPGE EB-UFG; Inst. Promotora/financiadora: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ). Disponível em: <https://www.youtube.com/live/rAvM-o7YsIU?si=GDQPbQucxpdfJvcO>

c. Publicação de trabalhos em anais de eventos:

- FRAN CZAK, Lillian Jordânia Batista; DALLA DÊA, Vanessa Helena Santana; BEZERRA, Cláudia Santos Gonçalves Barreto. A realidade escolar Brasileira na educação básica e os desafios da inclusão. In: CONGRESSO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO, 16., 2019, Goiânia. Anais eletrônicos [...] Goiânia: UFG, 2019. ISSN 2447-8695. p. 101-101. Disponível em: <https://eventos.ufg.br/SIEC/portalproec/sites/site521/ANAIS/strictosensu.pdf> . Acesso em: 2 mar. 2020.
- FRAN CZAK, Lillian Jordânia Batista; DALLA DÊA, Vanessa Helena Santana; BEZERRA, Cláudia Santos Gonçalves Barreto. Leitura e acessibilidade: práticas inclusivas para a formação de leitores no Espaço de Leitura Acessível do Laboratório Multidisciplinar de Inclusão Escolar e Formação de Professores do CEPAE/UFG. In: SEMINÁRIO DE DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CENTRO DE

ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO, 6., 2019, Goiânia. Anais eletrônicos [...] Goiânia: UFG, 2019. ISSN 25272284. p. 165-170. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/web/up/1014/o/ANAIS_VI_Semina%CC%81rio_Mestrado_2019_-_versa%CC%83o_final_2.pdf.

Acesso em: 2 mar. 2020.

- o FRANCZAK, Lillian Jordânia Batista; DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana; BEZERRA, Cláudia Santos Gonçalves Barreto. A inclusão e os desafios da biblioteca escolar no contexto da educação mediada por tecnologia. In: ENCONTRO DE LICENCIATURAS E EDUCAÇÃO BÁSICA: EDUCAÇÃO MEDIADA POR TECNOLOGIAS: DESAFIOS E PROPOSIÇÕES DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR, 2., 2020, Goiânia. Anais eletrônicos [...] Goiânia: UFG, 2020. p. 18-21. ISBN: 978-65-997623-2-1. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/ELEB_II_2020/1_resumos/a005.html#19. Acesso em: 10 jun. 2023.
- o FRANCZAK, Lillian Jordânia Batista; DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana; BEZERRA, Cláudia Santos Gonçalves Barreto. A inclusão e os desafios do bibliotecário na escola. In: MORAES, Moema Gomes; SILVA, Neisi Maria da Guia (Orgs.). Universidade, formação docente e educação básica: desafios e perspectivas para um diálogo necessário: caderno de resumos. E-book. Goiânia: Cegraf UFG, 2021. p. 50. ISBN: 978-65-89504-62-7. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/eleb-2019/1_resumos/a085.html. Acesso em: 2 mar. 2020.

pag.52

4.2 PROPOSTA DO ESPAÇO DE LEITURA ACESSÍVEL

O Espaço de Leitura Acessível nasceu como proposta de criação de um ambiente acessível e inclusivo dentro do Núcleo de Educação Básica Inclusiva e Formação em Práticas Docentes do CEPAE/UFG. Prevê três grandes eixos: a) Espaço Físico Acessível, b) Acervo Acessível e Inclusivo, e c) Programação Acessível.

No primeiro eixo, *Espaço Físico Acessível*, a proposta é de criação de um espaço físico acessível, funcional, atraente, alegre, acolhedor, inclusivo. Para isso será necessário ser e/ou ter:

1. Acessível – prevendo o Desenho Universal;
2. Atendimento à Acessibilidade Arquitetônica, bem como os demais tipos;
3. Bem amplo – prevendo a futura expansão de uso, expansão de acervo e uso do espaço com o desenvolvimento de diversas atividades relacionadas ao universo da leitura.
4. Iluminação e ventilação adequadas;
5. Disposição das estantes acessíveis que permitam a circulação de pessoas sem barreiras;

6. Ambientação acessível – sinalização em Braille, em Libras e outras;
7. Decoração com personagens do universo da literatura contendo legendas em Braille e em Libras;
8. Aconchegante – com espaço acolhedor para leitura, tatame, almofadas, pufes coloridos;
9. Mobiliário acessível e que permita a interação das crianças e jovens;

No segundo eixo, Acervo Acessível e Inclusivo, a proposta é de formação de um acervo acessível e inclusivo. Para isso, será necessário ser e/ou ter:

1. Acervo Acessível e inclusivo – Desenvolvimento de coleções com a Política de desenvolvimento de coleções específica para a formação de um acervo voltado para a temática da inclusão, acessibilidade e diversidade;
2. Acervo que verse sobre inclusão, acessibilidade e diversidade;
3. Acervo para formação de professores e atores inclusivos – livros e periódicos científicos da área;
4. Acervo em diferentes formatos – livros de pano, livros de banho, grandes, pequenos, livros brinquedos, etc.
5. Formatos Acessíveis – audiolivros, livros em Braille, livros em Braille e em tinta, livros em Libras, livros em Leitura Fácil, livros em Daisy, livro digital, com CD, com fantoche, Audiovisual;
6. Organização do acervo mais simplificado para atendimento à acessibilidade (proposta por cores, por títulos, etc.);
7. Registro do acervo informatizado 4 para a segurança do acervo a ser formado.

No terceiro eixo, Programação Acessível, a proposta é de oferta de Programação Acessível, sendo necessário ser/ter:

1. Atendimento à Acessibilidade: Comunicacional, Informacional, Metodológica, Programática, Instrumental e Atitudinal;
2. Vivências pedagógicas e práticas de leitura inclusiva;
3. Voltada para a comunidade escolar – envolvendo atividades com pais, professores, a turma, demais servidores da escola e equipe gestora;
4. Contemplando os diferentes tipos de Diversidade;
5. Incentivo à leitura de forma lúdica;
6. Promoção do livro, da literatura, da contação de histórias, do uso de fantoches, da leitura individual, da leitura silenciosa, da leitura em grupo, da leitura coletiva e outras.

Foi idealizado levando em consideração outro ponto importante e primordial que é colocar em prática o que Lanna Júnior (2010, p. 8) defende: "Nada sobre nós sem nós!". Uma maneira de dar voz àqueles que trabalham diretamente com educação inclusiva no CEPAE, para conhecer suas demandas e suas expectativas em relação a oferta de um novo espaço que agregará às suas práticas dentro do colégio. Foi questionado aos (às) participantes sobre a expectativa deles (as) em relação ao Espaço de Leitura Acessível:

Carminha – Um espaço rico de ideias com bons mediadores que encantem os alunos com e sem NEE.

Igor – Que possa dar um passo a mais na inclusão dessas crianças visto que o CEPAE tem tanto a oferecer nesse assunto, só vem a somar.

Luca – Que seja um espaço de inclusão a leitura e que possa contribuir para o desenvolvimento das crianças que possuem dificuldades para assimilar o conteúdo da leitura.

Lucinda – Que ele cumpra com suas propostas, garantindo acessibilidade com qualidade de modo a gerar resultados positivos na comunidade.

Luísa – Espero que este espaço colabore com a autonomia e com incentivo ao desenvolvimento escolar dos alunos.

Mônica – Esse espaço deve proporcionar aos alunos, um mundo de possibilidades, e principalmente o vejo como um recurso a mais de inclusão.

Pipa – Espero que seja cheio de livros diferentes que abrangem todas as idades, para alunos e professores.

Ritinha – Que ele atenda a todos e que seja ampliado a outros ambientes, no caso de sucesso.

Simone – Espero que seja um ambiente agradável, inspirador e incentivador.

Tati – Eu espero que seja um espaço que valorize os alunos em sua totalidade, que incentive e desafie os alunos quanto a leitura e que promova uma igualdade respeitando e valorizando as singularidades.

Tina – Espero que seja um espaço onde o aluno poderá ter acesso à leitura independente de seus desafios.

Pelas respostas elencadas, a expectativa em relação ao Espaço de Leitura Acessível a ser criado no CEPAE/UFG é muito grande no que se refere à ampliação da inclusão através de uma nova possibilidade de recurso que promoverá a acessibilidade, as práticas inclusivas e a leitura acessível no ambiente escolar. Esse novo recurso poderá ser adotado em outras instituições de ensino para ampliar os recursos existentes e futuramente formar uma grande rede inclusiva de leitura acessível. Os professores reconheceram o importante trabalho que o CEPAE/UFG já realiza, mas que precisa sempre ser renovado e reforçado por outras ideias. Novos sonhos precisam ser pensados e construídos junto com sua comunidade escolar.



4.3 ATIVIDADE DE DIAGNÓSTICO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADO À EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (CEPAE/UFG)



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO**

ATIVIDADE DE DIAGNÓSTICO

1º Encontro – Uma aula

Tema: Atividade de Diagnóstico

Objetivos:

- Diagnosticar as práticas de leitura das crianças e/ou jovens;
- Verificar se os discentes possuem acesso à livros e à leitura;
- Ouvir atentamente as experiências de leitura da turma;
- Explorar as respostas problematizando-as.

Tempo previsto: 1h/aula – 1º horário

1º Encontro – Uma aula

Detalhamento da atividade:

- Organização da turma: A turma será organizada de forma que todas as crianças permaneçam sentadas nos tatames dispostos no chão da sala em forma de um quadrado vazado.
- Introdução: No início da atividade será feita a pintura do rosto das crianças, a caracterização com adornos como tiaras e óculos e divertidos. Na sequência, um diálogo sobre suas práticas de leitura.
- Desenvolvimento: Será realizada uma dinâmica dividida em três momentos distintos. Haverá o estabelecimento de um diálogo mais harmônico e tranquilo através de perguntas e respostas.

Primeiro Momento:

- Preparação da turma antes do início da dinâmica em sala de aula;
- Exposição da dinâmica adotada para realização da atividade diagnóstica;
- Solicitação da colaboração e participação dos discentes.

Segundo Momento:

- Explicação breve sobre o ato de leitura;
- Escuta atenta das experiências da turma em relação à leitura;
- Diálogo com a turma sobre suas práticas de leitura, gostos, etc.

Questões norteadoras:

- a. Quem gosta de livros?
- b. Quem tem livros em casa?
- c. Você já viu algum livro diferente?
- d. Quais os livros mais legais você viu?
- e. Tem algum livro que te chamou muito a atenção?
- f. Quem gosta de ler?

1º Encontro – Uma aula

g. Quem lê para vocês?

h. Quais as histórias (engraçadas, interessantes, assustadoras, etc.) você mais gosta?

i. Costumam ir à Biblioteca?

j. Gostam de ir à Biblioteca?

k. Conhecem a Biblioteca da escola? Já foram lá?

l. Levaram algum livro emprestado da Biblioteca da escola para casa?

m. O que acharam dessa experiência?

n. Quem já foi em uma livraria?

o. Gostaram? Conte para nós como foi.

p. Quem já foi em um museu?

q. O que acharam? Conte para nós o que mais chamou sua atenção.

r. Alguém já foi ao cinema?

s. Como foi? Que filme assistiu?

Terceiro Momento:

- Apresentação de livros em diferentes formatos acessíveis para a turma;
- Realização de um momento de encontro com o 'objeto livro';
- Manuseio dos livros acessíveis.

Avaliação: Avaliação da participação dos alunos na dinâmica.

Recursos necessários:

- Almofadas;
- Biblioteca;
- Brilho;

1º Encontro – Uma aula

- Livros acessíveis em diferentes formatos;
- Máquina fotográfica ou celular;
- Óculos divertidos;
- Pincel;
- Sala ampla e arejada;
- Tapete;
- Tatame;
- Tiaras divertidas;
- Tinta para pintura de rosto;
- Ventilador.



**A ilustração foi derivada de recursos grátis do Freepick.com*

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

↗ pag.54 ↘



4.4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADO À EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (CEPAE/UFG)



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEED
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

2º Encontro – Uma aula

Tema: Leitura, Inclusão e Diversidade.

Objetivos:

- Contribuir para o acesso ao livro, à leitura e a formação de leitores inclusivos;
- Realizar a leitura em voz alta de um livro da Biblioteca da escola que verse sobre a diversidade;
- Problematizar os diferentes assuntos abordados pela obra;
- Abordar o respeito pelo outro e empatia.

Tempo previsto: 1h/aula – 2º horário

Detalhamento da atividade:

- Organização da turma: A turma será organizada de forma que todas as crianças permaneçam sentadas nos tatames dispostos no chão da sala em forma de um quadrado vazado e um tapete ao centro onde serão colocados os livros.
- Introdução: No início da atividade será realizada a pintura do rosto das crianças, a caracterização com adornos como tiaras e óculos e divertidos.

2º Encontro – Uma aula

- Desenvolvimento: Será realizada a leitura em voz alta de uma obra. No momento da leitura será estabelecido o diálogo para que a leitura seja mais dinâmica e participativa com as intervenções das crianças.

Primeiro Momento:

- Apresentação da obra da Biblioteca: 'Tudo bem ser diferente';
- Apresentação da dinâmica de leitura em voz alta;
- Apresentação do autor da obra: Todd Parr.

Segundo Momento:

- Leitura em voz alta;
- Apresentação das ilustrações;
- Leitura dialogada a cada página do livro.

Terceiro Momento: Diálogo com e entre as crianças e mediadores de leitura; Questões norteadoras sugeridas pela sequência da história:

- a. Como você se vê em relação ao seu tamanho (pequeno, médio, grande ou grandão)?
- b. Você usa óculos? Conhece alguém que usa?
- c. Você costuma conversar com alguém quando está (alegre, triste, com raiva, muito amado, confuso, indeciso, bravo, amoroso, festivo)?
- d. O que você já comeu de diferente na banheira? O que você gosta de fazer no banho? Canta? Dança?
- e. Você costuma dizer 'Não' quando não gosta de alguma coisa ruim ou atitude?
- f. Onde você mora? (Todos vêm de diferentes lugares)
- g. Você é tímido? Tem vergonha de (falar, comer, dançar, brincar, perguntar, etc.) perto dos outros?

2º Encontro – Uma aula

- h. Quem (chega, termina a tarefa, escreve, lancha, etc.) bem devagarinho? (Falar que o importante é que a pessoa persistiu e chegou e não importa o lugar em que ela chegou).
- i. Você dança sozinho ou prefere dançar com outras pessoas ou com sua turma?
- j. Você tem um animal de estimação? Qual é? Diga o nome.
- k. Quem já perdeu algum dente? Conte como foi.
- l. Você sente orgulho, fica feliz quando faz alguma coisa boa, bacana? Você gosta das coisas que faz?
- m. Quem aqui tem mais de uma mãe? (Explicar que em nossa realidade muitas crianças vivem com as avós e a mãe, possuem madrastra, vivem com a mãe e a madrinha, etc. – dependendo da idade vai introduzindo assuntos mais tabus, ou que acharem necessário abordar: adoção, morte da mãe, homoafetividade, etc.).
- n. Quem aqui tem mais de um pai? (Explicar que em nossa realidade muitas crianças vivem com o avô e o pai, possuem padastro, vivem com o pai e o padrinho, etc. – dependendo da idade vai introduzindo assuntos mais tabus, ou que acharem necessário abordar: adoção, morte do pai, homoafetividade, etc.).
- o. Alguém é adotado (a)?
- p. Quem tem um amigo (a) invisível?
- q. Quem gosta de fazer algo legal para alguém? O que você já fez de legal para alguém?
- r. Você já perdeu alguma coisa? O quê? Costuma perder as coisas? Você é esquecido?
- s. Quem fica bravo sempre? Por quê você fica bravo? O que te faz ficar bravo?
- t. Quais as coisas legais que você faz para você?
- u. Você já viu um esquilo? Já comeu nozes?
- v. Você tem muitos amigos? Eles são diferentes? Como eles são? O que você mais gosta em cada um?
- w. Você já precisou de ajuda? Já ajudou alguém?
- x. Se você pudesse realizar um desejo, um pedido, qual pedido seria?

2º Encontro – Uma aula

y. Como é o nariz de vocês? Pegue no seu nariz. Veja o nariz do colega ao lado. É igual o seu? Como ele é?

z. Quais as diferenças entre você e seu colega da direita ou da esquerda? (Comparar as cores da pele, dos olhos, do cabelo, seu tamanho, etc.).

aa. Como é seu cabelo? Descreva para nós. Você conhece alguém careca? (Falar sobre as pessoas que fazem tratamento de câncer e por isso perdem os cabelos, as pessoas que preferem ser carecas e raspam os cabelos, etc.).

ab. Como é sua orelha? É igual a do coelho?

ac. Você já andou de cadeira de rodas? Conhece alguém que usa? (Falar sobre os motivos que as pessoas geralmente usam cadeira de rodas – uso permanente e uso temporário, acidentes de diversas naturezas, uso do cinto de segurança, vacina, etc.).

ad. Alguém já tinha lido esse livro? Você gostou? O que mais gostou? O que não gostou? (Falar sobre as diferenças e como cada uma delas é importante. Que todos somos especiais).

Quarto Momento:

- Leitura individual de livros acessíveis em diferentes formatos;
- Diálogo entre as crianças;
- Diálogo entre as crianças e mediador de leitura.

Avaliação: Avaliação da participação dos alunos.

Recursos necessários:

- Almofadas;
- Biblioteca;
- Brilho;
- Livros acessíveis em diferentes formatos;

2º Encontro – Uma aula

- Livros da Biblioteca;
- Máquina fotográfica ou celular;
- Óculos divertidos;
- Pincel;
- Sala ampla e arejada;
- Tapete;
- Tatame;
- Tiaras divertidas;
- Tinta para pintura de rosto;
- Ventilador.

Finalização da atividade: Cada um será orientado a visitar a Biblioteca e a realizar empréstimo domiciliar de livros para leitura.



**A ilustração foi derivada de recursos grátis do Freepick.com*

Fonte: Elaborado pela autora (2021).





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADO À EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (CEPAE/UFG)



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

3º Encontro – Uma aula

Tema: Leitura, Inclusão e Diversidade.

Objetivos:

- Contribuir para o acesso à leitura e formação de leitores inclusivos;
- Promover o acesso a obras em formatos acessíveis;
- Usar formas lúdicas para abordagem de assuntos sobre inclusão;
- Conhecer sobre a diversidade dos personagens e colegas da turma;
- Contribuir com a identificação de características individuais de cada membro da turma;
- Promovendo a representatividade para ampliação da construção da identidade de cada membro da turma;
- Trabalhar a aceitação, valorização e respeito para com os colegas da turma.

Tempo previsto: 1h/aula – 3º horário

Detalhamento da atividade:

3º Encontro – Uma aula

- Organização da turma: A turma será organizada de forma que todas as crianças permaneçam sentadas nos tatames dispostos no chão da sala em forma de um quadrado vazado e um tapete ao centro onde serão colocados os livros.
- Introdução: No início da atividade será realizada a pintura do rosto das crianças, a caracterização com adornos como tiaras e óculos e divertidos.
- Desenvolvimento: Será realizada a distribuição de palitoches com personagens do cartunista Maurício de Sousa para cada participante.

Primeiro Momento:

- Apresentação da dinâmica;
- Apresentação em voz alta de cada personagem por um participante de cada vez;
- Realização de perguntas para toda a turma.

Segundo Momento:

- Apresentação de personagens do cartunista Maurício de Sousa, criados exclusivamente para trabalhar inclusão: Dorinha (personagem com deficiência visual), Luca (personagem cadeirante), Humberto (personagem mudo), Tati (personagem com Síndrome de Down) e André (Personagem com autismo);
- Apresentação das características de cada personagem;
- Apresentação de bonecos em cadeiras de rodas.

Terceiro Momento:

- Diálogo com e entre as crianças e mediadores de leitura; Questões norteadoras sugeridas pela sequência da história:
 1. Você já viu alguém andando de cadeira de rodas?
 2. Você conhece alguém que usa cadeira de rodas?
 3. Por que as pessoas geralmente usam cadeira de rodas?

3º Encontro – Uma aula

4. O que uma pessoa consegue fazer quando usa cadeira de rodas?

5. Quanto tempo uma pessoa precisa usar cadeira de rodas?

Quarto Momento:

- Leitura individual de livros acessíveis em diferentes formatos;
- Diálogo entre as crianças;
- Diálogo entre as crianças e mediador de leitura.

Avaliação: Avaliação da participação dos alunos.

Recursos necessários:

- Almofadas;
- Biblioteca;
- Bonecos em cadeiras de rodas;
- Brilho;
- Livros acessíveis em diferentes formatos;
- Livros da Biblioteca;
- Máquina fotográfica ou celular;
- Miniatura de personagem de história em quadrinhos cadeirante;
- Óculos divertidos;
- Palitoches de personagens;
- Pincel;
- Sala ampla e arejada;
- Tapete;

3º Encontro – Uma aula

- Tatame;
- Tiaras divertidas;
- Tinta para pintura de rosto;
- Ventilador.

Finalização da atividade: Cada um será orientado a contar para os pais, responsáveis ou amiguinhos sobre a experiência vivida com sua turma e os personagens de Maurício de Sousa, criados exclusivamente para trabalhar inclusão. Além disso, irá montar a dobradura do personagem Luca (personagem cadeirante) junto com sua família e/ou responsáveis).



**A ilustração foi derivada de recursos grátis do Freepick.com*

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

↗ pag.56 ↘



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADO À EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (CEPAE/UFG)



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO**

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

4º Encontro – Uma aula

Tema: Leitura, Inclusão e Diversidade.

Objetivos:

- Contribuir para o acesso ao livro, à leitura e a formação de leitores inclusivos;
- Mostrar as etapas de confecção de um livro;
- Trabalhar o gênero poesia, a música, o canto e o desenho nas práticas inclusivas;
- Aproximar de forma lúdica o universo da criança com o ato de ler, com os livros e com a inclusão.

Tempo previsto: 1h/aula – 4º horário

Detalhamento da atividade:

- Organização da turma: A turma será organizada de forma que todas as crianças permaneçam sentadas nos tatames dispostos no chão da sala em forma de um quadrado vazado e um tapete ao centro onde serão colocados os livros.
- Introdução: No início da atividade será realizada a pintura do rosto das crianças, a caracterização com adornos como tiaras e óculos e divertidos.
- Desenvolvimento: Haverá uma introdução sobre a confecção de um livro e será realizado o 'Momento da Poesia'.

Primeiro Momento:

- Apresentação de vídeo sobre livro: 'De onde vem o livro?';
- Diálogo com a turma sobre o vídeo;
- Realização de perguntas para toda a turma.

Questões norteadoras sugeridas pelo vídeo:

- Você sabia de onde vêm os livros?

4º Encontro – Uma aula

- Já tinha visto um livro ser confeccionado?
- Você visitou uma editora?
- Já foi numa livraria?
- Comprou algum livro? Qual?
- Ganhou livros de presente? Qual?
- Gostaria de ganhar livros?
- Quantos livros gostariam de ter?
- Quais livros gostariam de ter?
- Quais os livros mais legais você já viu?
- Tem algum livro legal? Conte para nós.
- Já escreveu algum livro? Tem vontade de escrever um livro? De virar autor mirim?
- Já ilustrou algum livro? Tem vontade que seu desenho vá para um livro?

Segundo Momento:

- Leitura individual de livros acessíveis em diferentes formatos;
- Diálogo entre as crianças;
- Diálogo entre as crianças e mediador de leitura.

Terceiro Momento:

- Leitura de poesias no varal de poesias;
- Identificação das palavras em Libras e em Braille;
- Visualização das ilustrações das poesias.

Quarto Momento:

4º Encontro – Uma aula

- Realização de um desenho livre sobre qualquer momento da sequência didática que mais chamou a atenção dos participantes;
- Diálogo entre a mediadora e os participantes a respeito do desenho;
- Gravação da leitura do desenho realizado pelo próprio participante.

Avaliação: Cada participante fará um desenho livre a respeito das atividades da sequência didática que escolher e a gravação de um pequeno vídeo com a sua interpretação ou leitura do seu desenho realizado.

Recursos necessários:

- Almofadas;
- Biblioteca;
- Canetinha hidrocolor;
- Cola; Datashow;
- Folhas de papel sulfite;
- Giz de cera; Lápis de cor;
- Livros acessíveis em diferentes formatos;
- Livros da Biblioteca;
- Máquina fotográfica ou celular; Notebook;
- Outros materiais para colagem;
- Poesias adaptadas em fonte Libras, ampliadas em tinta, impressas em Braille ou em fonte Braille e, ilustradas;
- Prendedores divertidos;
- Sala ampla e arejada;
- Tapete; Tatame;

4º Encontro – Uma aula

- Varal de poesias;
- Ventilador;
- Vídeos acessíveis de desenhos, filmes, etc.

Finalização da atividade: Cada um será orientado a contar para os pais, responsáveis ou amiguinhos sobre a experiência vivida com sua turma e as etapas que o livro passa até chegar às estantes de casa, da livraria ou da Biblioteca.



**A ilustração foi derivada de recursos grátis do Freepick.com*

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

↗ pag.57 ↘



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADO À EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (CEPAE/UFG)



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEED
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

5º Encontro – Uma aula

Tema: Leitura, Inclusão e Diversidade.

Objetivos:

- Contribuir para o acesso ao livro, à leitura e a formação de leitores inclusivos;
- Realizar práticas inclusivas de leitura;
- Trabalhar o cinema e a música, o campo e a cidade, de forma lúdica e inclusiva;
- Promover a leitura acessível para a turma.

Detalhamento da atividade:

- Organização da turma: A turma será organizada de forma que todas as crianças permaneçam sentadas nos tatames dispostos no chão da sala em forma de um quadrado vazado e um tapete ao centro onde serão colocados os livros.
- Introdução: No início da atividade será realizada a pintura do rosto das crianças, a caracterização com adornos como tiaras e óculos e divertidos.
- Desenvolvimento: Será realizado o 'Momento Cineminha' e o 'Momento Musical'.

Primeiro Momento:

- Leitura individual de livros acessíveis em diferentes formatos;
- Diálogo entre as crianças;
- Diálogo entre as crianças e mediador de leitura.

Segundo Momento:

- Apresentação de vídeos com filmes, desenhos, etc. que tratem de assuntos sobre inclusão (Turma da Mônica e Turma do Cocoricó)

5º Encontro – Uma aula

- Diálogo com a turma sobre cada vídeo;
- Diálogo entre as crianças.

Terceiro Momento:

- Apresentação das características dos personagens;
- Diálogo sobre as características dos personagens relacionando-as com as dos personagens dos palitoques trabalhados na aula anterior;

Questões norteadoras sugeridas:

1. Quem é o André?
2. Como ele se comporta?
3. O que acontece que ele ainda não fala? (Mostrar que há outras formas de comunicação não oralizadas).
4. Alguém conhece uma pessoa autista?
5. Como devemos tratar uma pessoa autista?
6. Quais as características físicas do André?
7. Que é o Luca?
8. O que ele consegue fazer na cadeira de rodas?
9. Como brincar com uma pessoa cadeirante?
10. Quais os cuidados devemos ter para evitar o uso da cadeira de rodas?
11. Quais as características físicas do Luca?
12. Quais as cores das roupas do Luca?
13. Quem é o Mauro?
14. Que objeto ele usa para auxiliá-lo a andar?

5º Encontro – Uma aula

15. O que ele consegue fazer?
16. O Mauro se parece com quem dos personagens dos palitoches? Por quê?
17. Você conhece alguém que não enxerga?
18. Sabe o que essa pessoa faz? (Mostrar que a pessoa com deficiência visual é capaz de realizar atividades que as crianças realizam como: ver filmes, ver desenhos, andar, dançar, comer, estudar, cantar, etc., desde que lhes sejam dadas as condições necessárias).
19. Onde se passam as cenas do vídeo da Turma da Mônica?
20. E onde se passam as cenas do vídeo da Turma do Cocoricó?
21. Você já foi à roça?
22. Qual a diferença entre o campo e a cidade?
23. Quais as características do campo?
24. Quais as características da cidade?
25. O que encontramos no campo?
26. O que encontramos na cidade?
27. Que coisas do campo vão para a cidade?
28. Que coisas da cidade vão para o campo?
29. O que você mais gosta do campo?
30. O que você mais gosta da cidade?
31. Que animais encontramos no campo?
32. Que animais encontramos na cidade?
33. Quais alimentos encontramos no campo?
34. Quais alimentos encontramos na cidade?

Diálogo entre as crianças e mediador de leitura.

5º Encontro – Uma aula

Quarto Momento:

- Apresentação de uma música: 'Normal é ser diferente';
- Audição e canto da música com as crianças;
- Visualização do vídeo da música com as crianças.

Avaliação: Gravar um pequeno vídeo com a opinião de cada participante a respeito das atividades da sequência didática.

Recursos necessários:

- Almofadas;
- Balões;
- Biblioteca;
- Bonecos em cadeiras de rodas;
- Brilho;
- Datashow;
- Lembrancinhas;
- Livros acessíveis em diferentes formatos;
- Livros da Biblioteca;
- Máquina fotográfica ou celular;
- Miniatura de personagem de história em quadrinhos cadeirante;
- Notebook;
- Óculos divertidos;

5º Encontro – Uma aula

- Palitoches de personagens;
- Pincel;
- Pirulitos;
- Sala ampla e arejada;
- Tapete;
- Tatame;
- Tiaras divertidas;
- Tinta para pintura de rosto;
- Ventilador.
- Vídeos acessíveis de desenhos, filmes, etc.;

Finalização da atividade: Cada um será orientado a contar para os pais, responsáveis ou amiguinhos sobre a experiência vivida com sua turma e os personagens de vídeos e desenhos que tratem sobre inclusão e a visitar a Biblioteca para realizar empréstimo domiciliar de livros para leitura.



**A ilustração foi derivada de recursos grátis do Freepick.com*

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

↗ pag.58 ↘



4.5 MATERIAIS DO ESPAÇO DE LEITURA ACESSÍVEL

Embora o Espaço de Leitura Acessível não tenha, ainda, um espaço próprio, possui um pequeno patrimônio inicial que faz parte dos recursos (Fotografias 32 a 39) já disponíveis para o futuro Espaço de Leitura Acessível, quando da sua efetivação. Os recursos foram adquiridos e/ou confeccionados pela autora (mediadora) com financiamento próprio. Somente alguns livros foram obtidos através da doação da professora Lanne Janaína Batista, autora do Projeto 'Varal de Leitura: práticas pedagógicas voltadas para a formação do leitor literário em Unidades Escolares onde não há Biblioteca Escolar'. O projeto parceiro, proposto pela Professora Lanne Janaína Batista, do Colégio Estadual Parque dos Buritis, Goiânia-GO, foi contemplado pelo edital da Capes nº 3/2019, intitulado Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica no Canadá. Em uma de suas etapas, o projeto realizou a arrecadação de livros com o apoio da comunidade escolar com intuito de atendimento a segunda fase do ensino fundamental e médio. Os livros que contemplavam a primeira fase do ensino fundamental foram direcionados em forma de doação para o Espaço de Leitura Acessível.

Fotografia 32 – Doação de livros recebida



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Fotografia 33 – Outros livros do Espaço de Leitura Acessível



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Fotografia 34 – Outros recursos materiais do Espaço de Leitura Acessível



Fonte: Arquivo da autora (2021)

Fotografia 35 – Prendedores decorados do Espaço de Leitura Acessível



Fonte: Arquivo da autora (2021)



Fotografia 36 – Palitoches da Turma da Mônica do Espaço de Leitura Acessível



Fonte: Arquivo da autora (2021)

Fotografia 37 – Kit com 5 Luvas pedagógicas em E.V.A. com os personagens do livro: Ninguém é igual a ninguém das autoras Regina Otero e Regina Rennó do Espaço de Leitura Acessível.



Fonte: Arquivo da autora (2021) Legenda: Moldes da artesã Andreia M. V. Instagram: @deiaevarts – site: <https://deiaevarts.loja2.com.br/>

Fotografia 38 – Crianças em E.V.A. para trabalhar educação sexual



Fonte: Arquivo da autora (2021). Legenda: Moldes da artesã Rose Costa. Instagram: @atelier_da_ro2 – site: <https://www.lanaroartesanato.com.br/>

Fotografia 39 – Kit contendo 1 Big fantoche e 10 palitoches com os personagens do livro: Menina bonita do laço de fita, da autora Ana Maria Machado



Fonte: Arquivo da autora (2021). Legenda: Moldes da artesã Rose Costa. Instagram: @atelier_da_ro2 – site: <https://www.lanaroartesanato.com.br/>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 2018a, p. 20).

pag.60 



O ebook foi idealizado partindo da essência da educação como prática de liberdade por meio da dialogicidade de Paulo Freire. É através dela que a oferta das práticas inclusivas surge direcionada para que "os que se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue", pois, "se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens" (Freire, 2018, p. 109, grifo do autor). E acrescentando, para que existam enquanto sujeitos ativos e críticos no mundo social e cultural da leitura.

Os estudos apontaram que nossas crianças e jovens estão sujeitos a uma enorme exclusão nas escolas de ensino regular que ofertam a educação básica e nos espaços culturais que promovem o livro e a leitura. Além carência de: locais, materiais e pessoas acessíveis, de conhecimento sobre inclusão, acessibilidade e práticas inclusivas, de uma formação de professores de educação básica e profissionais bibliotecários (habilitados) voltadas para essa temática. Por esse motivo, compreendemos a importância das políticas públicas e institucionais escolares e culturais efetivas que pensem na abrangência da educação, do ensino e da cultura voltados para a justiça social, para a dialogicidade, para a liberdade, para os valores democráticos, para os processos éticos e para o desenvolvimento sustentável, pensando, assim, nas próximas gerações para que possam ser menos excludentes e mais inclusivas.

Constatamos que promover a acessibilidade e o incentivo à leitura através de práticas inclusivas para a formação de leitores no Espaço de Leitura Acessível do Núcleo de Educação Básica Inclusiva e Formação em Práticas Docentes do CEPAE/UFG é possível, desde que haja mais espaços como este aqui idealizado, haja mais investimentos, mais sensibilidade em relação ao outro, mais formação específica e adequada de professores e profissionais bibliotecários, mais bibliotecários (habilitados) exercendo sua função nas bibliotecas escolares, mais bibliotecas escolares equipadas com uso de recursos de tecnologia assistiva, com a oferta de projetos que realizem vivências pedagógicas com as crianças e jovens, e a constante luta contra qualquer tipo de discriminação, preconceito ou homofobia.

Estamos cientes e felizes em cumprir com nossos objetivos e deixar um material que possa auxiliar e inspirar novos projetos com ações que: valorizem as diversidades, desenvolvam práticas inclusivas para a formação de leitores em comunidades escolares, promovam a leitura, acessibilidade e a inclusão, contribuam com a promoção de acessibilidade no âmbito comunicacional e informacional na educação básica, auxiliem na capacitação de professores para mediação de leitura acessível, além de reforçar a importância da atuação do bibliotecário inclusivo e dos professores na educação básica. Entendemos o quanto as fontes e informações adequadas foram capazes de realizar o direcionamento ideal tanto para pesquisa quanto para a escrita deste e-book. É inegável a importância da atuação do bibliotecário inclusivo e dos professores que participaram das ações desenvolvidas.

Que o universo dos livros, da leitura e dos leitores se estabeleça com oportunidades para que as crianças e jovens possam ter acesso à diversidade, à ludicidade, ao respeito, ao brincar e ao ser feliz. Que possibilitem um processo gradativo de crescimento e amadurecimento pessoal, intelectual e emocional, sem se deslocarem de suas vivências e de sua realidade, e ao mesmo tempo sendo solidários consigo mesmos e para com os outros, independentemente se eficientes ou deficientes, com ou sem necessidades específicas, ocupando o lugar que lhes pertence.

Que esse espaço seja de diversidade, diferenças, sabores e cheiros, cores e sons, lutas, vitórias e que acima de tudo represente cada criança e jovem com necessidade específica ao atendimento ao seu direito de acesso, permanência e sucesso em uma educação de qualidade. Que despertemos o sentimento de pertencimento das pessoas aos bens culturais acessíveis e inclusivos. Que possa haver a transferência do produto educacional para as unidades de ensino da Rede Básica de Goiânia e Região Metropolitana, passando a fazer parte da estrutura de cada Biblioteca Escolar com seu Bibliotecário. Que a luta por mais bibliotecas em escolas e unidades de ensino públicas ou privadas se fortaleça (#pormaisbibliotecascombibliotecários). Que o 'Espaço de Leitura Acessível' possa configurar a estrutura organizacional de outros tipos de Bibliotecas ou Unidades de Informação, sendo modelado de acordo com cada público e se tornando um novo recurso didático e/ou pedagógico. Que possa ser local de trabalho do profissional Bibliotecário, campo de estágio para os estudantes de Biblioteconomia ou das Licenciaturas. Enfim, que possa sair do papel e voar por aí, navegar por outros mares, sair em outras direções, ocupar outros espaços e outras realidades. As sementes foram lançadas.... Contamos com aqueles que possam regá-las, protegê-las e cuidá-las! Precisamos de árvores fortes e saudáveis! Que tragam bons frutos e que estes sejam compartilhados e possam chegar ao conhecimento de mais multiplicadores. Que seja verdadeiramente dialógico, acessível e inclusivo.

REFERÊNCIAS

pag.61 



ALMEIDA, Meriely Ferreira de. Acessibilidade física em bibliotecas da rede federal de ensino: políticas públicas para pessoas com necessidades específicas. 2015. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade de Mogi das Cruzes, São Paulo, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2387269. Acesso em: 15 maio 2020.

ALVES, Denise de Oliveira. Inclusão escolar de alunos com deficiência: expectativas docentes e implicações pedagógicas. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 2, n 3, p. 31-36, dez. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao3.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. 10. ed. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 3. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/pessoa-com-deficiencia/acessibilidade-a-edificacoes-mobiliario-espacos-e-equipamentos-urbanos/view>. Acesso em: 28 abr. 2020.

BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARRETO, Claudia S. G. de Freitas; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade. Polyphonia, Goiânia, v. 22, n. 1, p. 19-32, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/21207/12435>. Acesso em: 8 dez. 2018.

BENVEGNÚ, Eliane Maria. Acessibilidade espacial requisito para uma escola inclusiva: Estudo de caso – Escolas Municipais de Florianópolis. 2009. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93399>. Acesso em: 28 abr. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. Documento de área. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: Ensino, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Ministério das Cidades. Secretaria de Transporte e da Mobilidade Urbana. Manual de referência para a acessibilidade de pessoas com restrição de mobilidade. Brasília: Ministério das Cidades, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Especial, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec_adaptados.pdf. Acesso em: 4 maio 2020.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comitê de Ajudas Técnicas. Ata da reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT. Brasília: SEDH, 2007. Disponível em: [https://www.assistiva.com.br/Ata VII Reuni%C3%A3o do Comite de Ajudas T%C3%A9cnicas.pdf](https://www.assistiva.com.br/Ata%20VII%20Reuni%C3%A3o%20do%20Comite%20de%20Ajudas%20T%C3%A9cnicas.pdf). Acesso em: 29 abr. 2020.

^ pag.62 v

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia assistiva. Brasília: CORDE, 2009.

BROLEZZI, Antonio Carlos. Empatia na relação professor/aluno//conhecimento. Encontro: Revista de Psicologia, Valinhos, v. 17, n. 27, 2014. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~brolezzi/publicacoes/empatia.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

CALADO, Giordana Chaves. Acessibilidade no ambiente escolar: reflexões com base no estudo de duas escolas municipais de Natal-RN. 2016. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/12416>. Acesso em: 27 abr. 2020.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. Vários escritos. São Paulo: Rio de Janeiro: Duas Cidades: Ouro sobre azul, 2004. p. 169-191.

CARLETTO, Ana Claudia; CAMBIAGHI, Silvana. Desenho universal: um conceito para todos. São Paulo: Instituto Mara Gabrielli, 2008. Disponível em: http://www.rinam.com.br/files/REFERENCIAS_DesenhoUniversalumconceitoparatodos.pdf. Acesso em: 11 jan. 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 1, n. 1, p. 29-34, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

CASTRO, Viveiros de. Metafísicas canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 1., 2006, Brasília. Caderno de textos [...]. Brasília: CONADE, 2006. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Docs/PD/subsidios_para_conferencistas.html. Acesso em: 14 fev. 2018.

CORRÊA, Priscila Moreira. Elaboração de um protocolo para avaliação de acessibilidade física em escolas da educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) - da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Marília, 2010. Disponível em: . Acesso em: 20 mar. 2020.

COVINGTON, George; HANNAH, Bruce. Access by design. New York: Van Nostrand Reinhold, 1996.

DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana. Se inclui. Goiânia: Gráfica UFG, 2017. Disponível em: <https://seinclui.ciar.ufg.br/textos/sobre-ebook.html>. Acesso em: 13 out. 2018.

DE WAAL, Franz. A era da empatia: lições da natureza para uma sociedade mais gentil. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

DENARI, Fátima Elizabeth; COSTA, Vanderlei Balbino da. Formação docente: reflexões sobre a escolarização dos estudos com deficiência na escola comum. In: SILVA, Régis Henrique dos Reis; SACARDO, Michele Silva; DALLA DÉA, Vanessa (org.). Educação especial e inclusão: pesquisas do centro oeste brasileiro. Goiânia, Gráfica UFG, 2018. p.183-196.

DIAS, Edmilson Queiroz. Acessibilidade espacial e inclusão em Escolas Municipais de Educação Infantil. 2016. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/138026/dias_eq_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 20 mar. 2020.

DISCHINGER, Marta; ELY, Vera Helena Moro Bins; BORGES, Monna Michelle Faleiros da Cunha. Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível. Brasília: Ministério da

Educação: Secretaria de Educação Especial, 2009. Disponível em: http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/manual_escolas_deficientes.pdf.pdf. Acesso em: 28 jun. 2017.

DISCHINGER, Marta; MACHADO, Rosângela. Desenvolvendo ações para criar espaços escolares acessíveis. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, ano 2, n. 2, p. 33-39, jul. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

ELALI, Gleice Azambuja. Um sistema de avaliação da acessibilidade em edificações do Campus Central da UFRN. In: SEMINÁRIO ACESSIBILIDADE NO COTIDIANO, 1., 2004, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: 2004. 1 CD-Rom. Disponível em: <http://www.saci.org.br/index.php?Módulo=akemi¶metro=2248>. Acesso em: 11 dez. 2016.

FALCONE, Eliane Mary de Oliveira. A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, Perdizes, v. 1, n. 1, p. 23-32, 1999.

FESHBACH, Norma Deitch; FESHBACH, Seymour. Empathy and education. In: DECETY, Jean; ICKES, William (ed.). The social neuroscience of empathy. Cambridge: MIT, 2009. p. 85-97.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 1989.

FRANCZAK, Lillian Jordânia Batista. Novos olhares sobre as teorias de ensino e aprendizagem. In: SOUZA, Liliane Pereira de (org.). Educação: avanços e desafios. Campo Grande: Inovar, 2020. E-book. p. 355-365. Disponível em: <https://editorainovar.com.br/omp/index.php/inovar/catalog/view/184/185/551>. Acesso em: 20 abr. 2020.

FRANCZAK, Lillian Jordânia Batista; DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana; BEZZERRA, Cláudia Santos Gonçalves Barreto. Inclusão e os desafios do bibliotecário na escola. In: ENCONTRO DE LICENCIATURAS E EDUCAÇÃO BÁSICA UNIVERSIDADE, FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UM DIÁLOGO NECESSÁRIO, 2., 2019, Goiânia. Anais eletrônicos [...]. Goiânia: UFG, 2019a. p. 50. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/ELEB_II_2020/1_resumos/a005.html. Acesso em: 21 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 66. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. Pedagogia da solidariedade. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GALLESE, Vittorio. The roots of empathy: the shared manifold hypothesis and the neural basis. Psychopathology, Basileia, v. 36, p. 171-180, 2003. Disponível em: <https://icpla.edu/wp-content/uploads/>

[2012/10/Gallese-V-The-roots-of-empathy-The-shared-manifold-hypothesis-and-the-neural-basis-of-intersubjectivity.pdf](https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.10.001). Acesso em: 20 jun. 2019.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; DAMASCENO, Luciana Lopes. Tecnologias assistivas para autonomia do aluno com necessidades educacionais especiais. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 2, n. 2, p. 25-32, jul. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

GARCÍA, Jesus Carlos Delgado; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. *Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva*. São Paulo: ITS BRASIL: MCTI: SECIS, 2012.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011a.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência social: o poder das relações humanas*. Rio de Janeiro: Elsevier: 2011b.

GOTTSCHALL, Jonathan. *The storytelling animal: how stories make us human*. Boston: Houghton Mifflin, 2012.

^ pag.64 v



JUNG, Carl Gustav. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis: Vozes, 2000.

KIDD, David Comer; CASTANO, Emanuele. Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, [s. l.], v. 342, n. 6156, p. 377-380, Oct. 2013. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24091705/>. Acesso em: 27 abr. 2020.

KRZYNARIC, Roman. *O poder da empatia: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

KRZYNARIC, Roman. *Sobre a arte de viver: lições da história para uma vida melhor*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

KUPFER, Maria Cristina Machado. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. 2. ed. São Paulo: Escuta, 2001.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (comp.). *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LIMA, Candice Marques; MASSON, Leilyane Oliveira Araújo. O mal-estar na educação inclusiva no país da cordialidade. In: CARLONI, Paola Regina; FREIRE, Arnaldo Cardoso; ANDRADE, Tatiana Carilly

Oliveira (org.) Inclusão, educação e sociedade. Goiânia: Mundial Gráfica, 2018.

LIMA, Niusarete Margarida de. Avanços e conquistas na área da acessibilidade no Brasil. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 1., 2006, Brasília. Caderno de textos [...]. Brasília: CONADE, 2006. p. 65-68. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/subsidios_para_conferencistas.html. Acesso em: 14 fev. 2018.

LOCH, Marcia do Valle Pereira. Convergência entre acessibilidade espacial escolar, pedagogia e escola inclusiva. 2007. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/90601/242897.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2020.

LUSHER, Ruth Hall; MACE, Ronald Lawrence. Design for physical and mental disabilities. In: WILKES, Joseph A.; PACKARD, Robert T. (ed.). Encyclopedia of architecture. New York: John Wiley & Sons, 1989. p. 748-763.

MACE, Ronald Lawrence; HARDIE, Graeme J.; PLACE, Jaine P. Accessible environments: Toward Universal Design. Raleigh, NC: The Center for Universal Design, 1991. Disponível em: https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs_p/docs/ACC%20Environments.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). O desafio das diferenças nas escolas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 51-55.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A hora da virada. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 1, n. 1, p. 24-28, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Diversidade na escola: a experiência do LEPED. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 16., 1999, Águas de Lindóia. Anais [...]. Águas de Lindóia: PROEPRE, 1999b. p. 46-54. Disponível em: www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.2.htm. Acesso em: 28 abr. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Escolas abertas à diversidade. [2020]. Disponível em: www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.8.htm. Acesso em: 28 abr. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O verde não é o azul listado de amarelo: considerações sobre o uso da tecnologia na educação/reabilitação de pessoas com deficiência. Espaço: Informativo técnico-científico do INES, n. 13, Rio de Janeiro, p. 55-59, jun. 2000b. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/353>. Acesso em: 28 abr. 2020.



MANZINI, Eduardo José. Avaliação de acessibilidade em escolas do ensino fundamental. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 1., 2006, Brasília. Caderno de textos [...]. Brasília: CONADE, 2006. p. 63-65. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/subsidios_para_conferencistas.html. Acesso em: 14 fev. 2018.

MANZINI, Eduardo José. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: GUIJARRO, Maria Rosa Blanco et al. Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, 2005. p. 82-86.

MARQUES, Carlos Alberto. Indivíduo e massa: uma cilada no discurso da identidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). O desafio das diferenças nas escolas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 51-55.

MAUCH, Carla Simone da Silveira. Guia de mediação de leitura acessível e inclusiva. São Paulo: Mais Diferenças, 2016. 128 p. Disponível em: https://maisdiferencas.org.br/wpcontent/uploads/2016/11/Guia_MediacaoLeituraFundacaoVW.pdf. Acesso em: 16 dez. 2019.

MAZZONI, Alberto Angel et al. Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias. Ciência da Informação, Brasília, v. 30, n. 2, p. 29-34, maio/ago. 2001. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/184/1715>. Acesso em: 10 fev. 2014.

MOTTA, Danielle da Cunha. Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, n. 3, p. 523-532, set./dez., 2006. DOI 10.1590/S1413-73722006000300008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000300008>. Acesso em: 4 abr. 2018.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A institucionalização invisível: crianças que não- aprendem na escola. São Paulo: Fapesp, 2001.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. Transformando o nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 4 set. 2018.

NATIONAL DISABILITY AUTHORITY. Definition and overview. Dublin: Centre for Excellence in Universal Design, 2012. Disponível em: <http://universaldesign.ie/What-is-Universal-Design/Definition-and-Overview/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

NATIONAL DISABILITY AUTHORITY. The 7 principles. Dublin: Centre for Excellence in Universal Design, 2012. Disponível em <http://universaldesign.ie/What-is-Universal-Design/The-7-Principles/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

OLIVEIRA, Mônica Gonçalves de. Apostila leitura inclusiva em sala de aula: à distância. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2022. Disponível em: <https://trocandosaberes.com.br/wp-content/uploads/2022/07/leitura-inclusiva.pdf>. Acesso em: 20 ago 2022.

ORNELLAS, Adriana Silva; ALENCAR, Patrícia Vargas. A relação entre a empatia e a prática da leitura literária e sua influência para o bibliotecário de referência. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 16., 2015, João Pessoa. Anais eletrônicos [...]. João Pessoa: ENANCIB, 2015. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/viewFile/2892/1059>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PARR, Todd. Tudo bem ser diferente. Tradução de Marcelo Bueno. Ilustração de Todd Parr. São Paulo: Panda Books, 2018.

PAVARINI, Gabriela; SOUZA, Débora de Hollanda. Teoria da mente, empatia e motivação pró-social em crianças pré-escolares. Psicologia em estudo, Maringá, v. 15, n. 3, p. 613-622, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/pe/a/VMf6DhCwMC6kCp7LQYPhm4s/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

^ pag.66 v

PELLEGRINELLI, Maria Lúcia. Saúde inclusiva. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA PUC MINAS, 2., 2001, Belo Horizonte. Anais[...]. Belo Horizonte: PUC Minas, 2001.

PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza; GLAT, Rosana. O papel da educação especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. [Trabalhos]. Caxambu: ANPED, 2006. p. 1-12. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2107--Int.pdf>. Acesso em: 4 maio 2020.

PPRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas públicas de inclusão: compromisso do poder público, da escola e dos professores. Revista de Educação, São Paulo, n. 16, p. 23-28, mar. 2003.

PUPO, Deise Tallarico; MELO, Amanda Meincke; FERRÉS, Sofia Pérez. Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas. São Paulo: UNICAMP, 2006. Disponível em: http://styx.nied.unicamp.br/todosnos/artigoscientificos/livro_acessibilidade_bibliotecas.pdf/view. Acesso em: 8 jan. 2013.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (org.). A formação do leitor: pontos de vista, Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 23-24.

REIS, Geovana. O currículo e o arbitrário cultural dominante. In: PESSOA, Jadir de Moraes; OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira (org.). Pesquisar com Bourdieu. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013. p. 55-72.

RIBEIRO, Darcy. Sobre o óbvio. [S. l.: s. n.], 1986. p. 1-10. Disponível em: http://www.biolingagem.com/ling_cog_cult/ribeiro_1986_sobreobvio.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

RODRIGUES, Marisa Cosenza; SILVA, Renata de Lourdes Miguel da. Avaliação de um programa de promoção da empatia implementado na educação Infantil. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 59-75, jan./abr. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812012000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 8 dez. 2018.

ROGERS, Carl Ransom. Terapia centrada no cliente. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ROGERS, Carl Ransom. Um jeito de ser. São Paulo: EPU, 1983.

ROGERS, Carl Ransom; ROSENBERG, Rachel Léa. A pessoa como centro. São Paulo: EPU, 1977.

SACARDO, Michele Silva; SILVEIRA, Sirlane V. S. Políticas públicas e inclusão escolar no município de Jataí/GO: o que tem sido proposto? In: SILVA, Régis Henrique dos Reis; SACARDO, Michele Silva; DALLA DÉA, Vanessa (org.). Educação especial e inclusão: pesquisas do centro oeste brasileiro. Goiânia: Gráfica UFG, 2018. p. 123-144.

SAMPAIO, Carmen Sanches. A presença de uma aluna surda em uma turma de ouvintes: possibilidade de (re)pensar a mesmidade e a diferença no cotidiano escolar. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 2, n. 3, p. 20-25, dez. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revista_inclusao3.pdf. Acesso em: 27 abr. 2020.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi (org.). Tecnologia e acessibilidade: passos em direção à inclusão escolar e sociodigital. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Por que o nome "Tecnologia Assistiva"? [S. l.: s. n.], 1996. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em: 22 mar. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

SCOTTISH COUNCIL OF INDEPENDENT SCHOOLS. Handbook on accessibility. Edinburgh: SCIS, 2006.



SKLIAR, Carlos Bernardo; SOUZA, Regina Maria de. Considerações sobre as diferenças: caminhos para se (re) pensar a educação. [S. l.: s. n.], 2009. Disponível em: www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta2.1.htm. Acesso em: 28 abr. 2020.

TAGHYEER CHANGE PALESTINE. Website We Love Reading. [S. l.: s. n.], 2010. Disponível em: <https://weloveread.org/>. Acesso em: 28 maio 2020.

TEIXEIRA, Valquíria Prates Pereira. Acessibilidade como fator de equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência na escola: análise de garantias legais em países da América Latina. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-111711/publico/DissertacaoValquiriaPrates.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

THE CENTER FOR UNIVERSAL DESIGN. The Principles of Universal Design, Version 2.0. Raleigh, NC: North Carolina State University, 1997. Disponível em: <https://design.ncsu.edu/wp-content/uploads/2022/11/principles-of-universal-design.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Política de acessibilidade da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: UFG, 2017. Disponível em: https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/POLITICA_ACESSIBILIDADE_UFG_04_2017_ultimo.pdf. Acesso em: 9 nov. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e exclusão social. [S. l.: s. n.], 2000a. Disponível em: www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5,2.htm. Acesso em: 28 abr. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? [S. l.: s. n.], 2000b. Disponível em: www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5,4.htm. Acesso em: 28 abr. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. [S. l.: s. n.], 2001. Disponível em: www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5,5.htm. Acesso em: 28 abr. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ANEXO A – DOBRADURA DO PERSONAGEM LUCA*

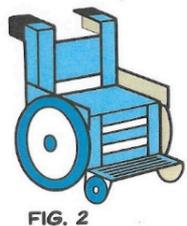
pag.68 ✓

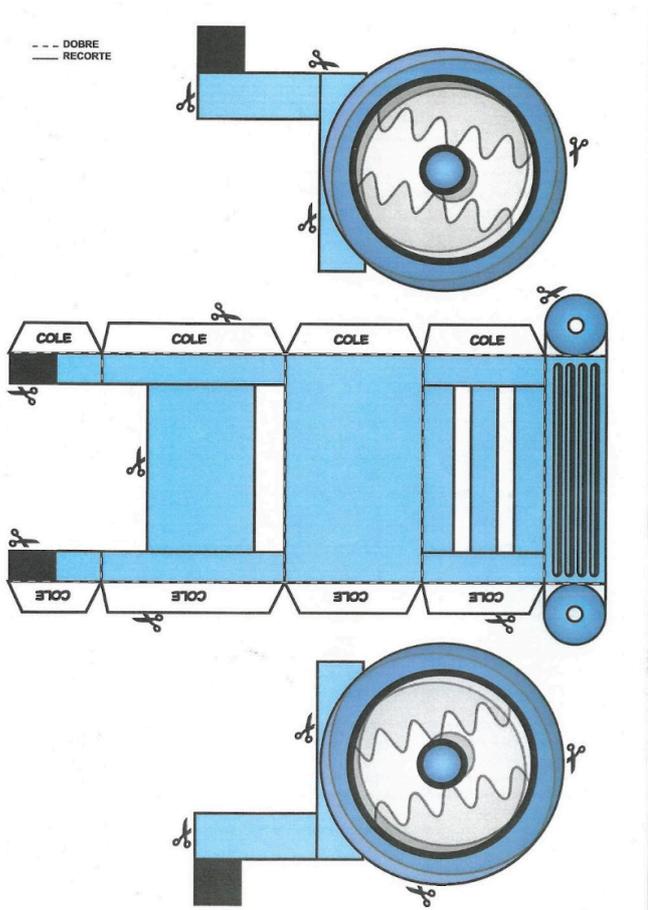
Atividades

VAMOS BRINCAR COM O LUCA?

INSTRUÇÕES PARA A MONTAGEM:

- 1- COM A AJUDA DE UM ADULTO, RECORTE A PARTE CENTRAL DA CADEIRA, DOBRE NAS LINHAS PONTILHADAS E COLE OS CANTINHOS, FORMANDO UM ÂNGULO RETO, CONFORME A FIG. 1!
- 2- DEPOIS, RECORTE AS PARTES LATERAIS DA CADEIRA E COLE-AS, CONFORME A FIG. 2!
- 3- POR ÚLTIMO, RECORTE O LUCA, DOBRE NAS LINHAS PONTILHADAS, CONFORME A FIG. 3, E COLOQUE-O SENTADO NA CADEIRINHA!
- 4- AGORA ELE JÁ ESTÁ PRONTO PARA A BRINCADEIRA. SE VOCÊ TEM UM AMIGUINHO CADEIRANTE, COMO O LUCA, CHAME-O PARA BRINCAR! VOCÊS VÃO SE DIVERTIR!





Possui Licença Creative Commons CC BY-NC-ND (Attribution-Noncommercial- Noderivatives 4.0 International)



