UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

LILLIAN JORDÂNIA BATISTA FRANCZAK

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

GOIÂNIA
2023

UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[x] Dissertação [ ] Tese [ ] Outro*:_____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

LILLIAN JORDÂNIA BATISTA FRANCZAK

3. Título do trabalho

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

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [ ] NÃO[1]

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:
a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.
Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Helena Santana Dalla Déa**, **Professor do Magistério Superior**, em 19/08/2022, às 12:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Lillian Jordania Batista Franczak**, **Discente**, em 17/06/2023, às 10:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3122357** e o código CRC **838A3120**.

Referência: Processo nº 23070.015546/2021-70 SEI nº 3122357

LILLIAN JORDÂNIA BATISTA FRANCZAK

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

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientador(a): Professor(a) Doutor(a) Vanessa Helena Santana Dalla Déa
Coorientador(a): Professor(a) Doutor(a) Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra

GOIÂNIA
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Franczak, Lillian Jordânia Batista
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 [manuscrito] / Lillian Jordânia Batista Franczak. - 2023.
476 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Vanessa Helena Santana Dalla Déa; co orientadora Dra. Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2023.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, fotografias, gráfico, lista de figuras.

1. Leitura acessível. 2. Inclusão . 3. Acessibilidade escolar. 4. Formação de leitores. 5. Práticas inclusivas. I. Dalla Déa, Vanessa Helena Santana , orient. II. Título.

CDU 376

UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos vinte e quatro dias do mês de março do ano 2021, às 14:30 horas, via teleconferência, foi realizada **a Defesa de Dissertação** intitulada **"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"**, e do Produto Educacional intitulado: **Espaço de leitura acessível na escola: leitura, empatia, inclusão e desenho universal**, pelo(a) discente **Lillian Jordânia Batista Franczak**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Vanessa Helena Santana Dalla Déa (CEPAE/UFG) –presidente,

Profa. Dra. Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira (FE/UFG) – membro externo,

Prof. Dr. Vanderlei Balbino da Costa (UFG-Jataí) -membro externo,

Profa. Dra. Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra (CEPAE/UFG)- membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Helena Santana Dalla Déa**, **Professor do Magistério Superior**, em 12/04/2021, às 11:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Ana Flávia Teodoro De Mendonça Oliveira**, **Professor do Magistério Superior**, em 13/04/2021, às 13:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Evandson Paiva Ferreira**, **Coordenador de Pós-graduação**, em 14/07/2022, às 10:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra**, **Professor do Magistério Superior**, em 16/06/2023, às 16:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1961993** e o código CRC **1FD4FFFB**.

Referência: Processo nº 23070.015546/2021-70 SEI nº 1961993

A todas as pessoas que por algum motivo se sentem diferentes e, assim como eu, buscam romper as barreiras sociais e mostrar que nos bastidores das diferenças existe tão somente a vontade de sermos verdadeiramente capazes, livres, amados e chegarmos onde nossos sonhos nos levarem.

Em especial, a todas as pessoas com eficiências e deficiências que merecem e buscam seus direitos a um mundo melhor.

Às pessoas que dedicam parte da sua vida às lutas pelas causas de inclusão.

A todos (as) bibliotecários (as) e professores (as) que incentivam a leitura, a formação de leitores e as práticas inclusivas.

À minha família que me conduziu pelos caminhos onde aceitar as diferenças é nada mais que aceitar o outro assim como ele é, com suas limitações, com suas escolhas e com suas diferenças individuais.

Ao meu esposo pelo apoio, carinho e atenção.

Ao Miguel, uma criança que encantou meu coração mostrando que nenhuma necessidade específica se sobressai ao gosto pela leitura quando se é apaixonado pelos livros.

Aos afilhados (Fernanda, Gabriel, Marcus Felipe e Maria Cecília) para que cresçam na diversidade e aprendam a respeitar e conviver com as diferenças.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois somente ele me fez chegar aqui.

Ao Divino Pai Eterno, Nossa Senhora Aparecida e Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, meus intercessores junto a Deus. Foram eles que estiveram comigo e não me abandonaram nos momentos mais difíceis dessa caminhada.

Aos meus pais Maria Édna da Silva e João Batista Filho que mesmo possuindo quase nenhum ou poucos títulos escolares, respectivamente, deram às suas duas filhas o incentivo necessário para estudarem e fazerem disso um degrau para o crescimento pessoal. O incentivo para saírem de escolas públicas e chegarem a uma Universidade Federal, a nossa querida Universidade Federal de Goiás (UFG). A eles meu amor incondicional.

À minha irmã caçula, meu presentinho que ganhei um dia antes de fazer meu 4º aniversário, que caminha comigo me apoiando, me dando broncas e fazendo minhas correções textuais. Minha companheira de vida que amo tanto.

Ao meu esposo Cleyton Franczak que há alguns anos compartilha comigo todos os seus dias. Pessoa maravilhosa que Deus colocou na minha vida e que me incentiva sempre a ir além do que eu penso ser capaz. Que esteve ao meu lado em todas as etapas do desenvolvimento desta dissertação e nos momentos mais difíceis me fez ver aquela pequenina luz no fim do túnel. Amor da minha vida.

À Universidade Federal de Goiás que tanto amo e tenho orgulho. Universidade que me deu oportunidade de me graduar em Biblioteconomia e agora me pós-graduar a nível Mestrado em Ensino na Educação Básica. Universidade pública, gratuita e de qualidade.

Ao Programa de PPGEEB/CEPAE/UFG pela oportunidade de fazer parte do quadro de discentes que buscam na Educação uma nova esperança para fazer a diferença.

A todos (as) os (as) professores (as) que estiveram nas salas de aula durante a realização das disciplinas, àqueles que foram convidados a estarem conosco e compartilharem suas

experiências sejam nas aulas ou em outros momentos de atividades proporcionadas pelo programa. Minha gratidão.

Aos coordenadores e vice-coordenadores tão solícitos e dispostos a compartilhar conosco as melhores oportunidades de acesso a novos conhecimentos. A eles, todo respeito.

Ao secretário, Wederson que no começo era bravo com os calouros e depois se revelou uma pessoa alegre e prestativa com toda a turma, que adorava lanchar conosco, nos enviava uns e-mails descontraídos. Seu convívio deixará saudades.

À secretária Alessandra pela sua sensibilidade, agilidade e responsabilidade na condução dos trabalhos.

À minha orientadora querida Prof.ª Dr.ª Vanessa Helena Santana Dalla Déa que acreditou no meu potencial desde o dia da seleção. Não tenho adjetivos para qualificá-la porque todos eles seriam poucos e um termo a resume: 'humanamente inclusiva'. A ela que caminhou comigo. Às vezes teve que segurar em minhas mãos para que pudesse atravessar os momentos difíceis. Saiba que ganhou uma nova amiga. Conte sempre comigo.

À minha coorientadora querida Prof.ª Dr.ª Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra que tive a honra de conhecer por intermédio do mestrado. Pessoa meiga, delicada, humana e que fez muita diferença no meu processo de aquisição de conhecimento. Grata por tudo.

Aos professores das bancas examinadoras de qualificação e defesa, que com certeza farão toda diferença com suas enriquecedoras contribuições. Muito agradecida por fazerem parte desse momento.

Aos meus colegas de turma pelo convívio semanal durante a execução das disciplinas e atividades presenciais, pelos lanches, pelas conversas e risadas. Sentirei saudades.

À Direção do Sistema de Bibliotecas (Sibi/UFG) pela amizade e por todo incentivo pessoal e profissional em qualificar seu quadro de servidores. Pela aprovação da licença que foi tão importante para o desenvolvimento dessa pesquisa. Meu eterno obrigada.

Aos colegas do Sibi pelo apoio e torcida. Meu respeito e carinho.

Aos meus amigos pela confiança e por compartilharem comigo da minha felicidade e gratidão por esse mestrado. Pelas ausências nesse período. Muito obrigada.

À Drª. Paula Fabrícia Fróes Souza por arrancar-me as dores da alma e resgatar-me o sentido da vida para que pudesse prosseguir. Todo agradecimento pelo seu trabalho e carinho.

Ao CEPAE/UFG por me acolher enquanto discente, pesquisadora e sonhadora que buscou fazer a diferença. Gratidão.

Aos professores em formação, os mediadores pedagógicos que realizam o atendimento educacional especializado com os alunos com necessidades específicas. Pela participação na pesquisa, pelo questionário respondido, pela participação no curso de formação e pela receptividade e troca. Meu desejo de sucesso a todos.

Aos pais dos alunos que confiaram seus maiores tesouros a minha pessoa para a realização da vivência para a coleta de dados. Todo agradecimento é pouco. Muito agradecida.

Às crianças, umas fofas, que me alegraram, me acolheram e mostraram que as diferenças existem no mundo dos adultos, pois para elas nada disso faz tanto sentido. O que importa é ser feliz, dar risadas, brincar e se divertir muito. Tudo junto e misturado. Meu carinho a todas elas.

Ao Miguel, uma criança linda que tive a oportunidade de conhecer. Que adora livros, que ama a Mônica e o Cebolinha.

A todos que fizeram parte da caminhada.

“Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (FREIRE, 2018b, p. 253).

FRANCZAK, Lillian Jordânia Batista. **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**. 476 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

RESUMO

A presente pesquisa se contempla na linha de pesquisa Práticas Escolares e Aplicação do Conhecimento, do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, do Mestrado em Ensino na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG). Tem como objetivo geral 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. Aborda a inclusão, a acessibilidade, a leitura, a formação de professores, a formação de leitores, o acesso aos bens culturais, o direito à educação inclusiva como acesso a oportunidade de aprendizagem e a possibilidade de empoderamento respeitando a diversidade humana. Parte da essência de uma educação como prática de liberdade que promova a difusão cultural e informacional por meio da literatura e da leitura. Reflete sobre a realidade escolar brasileira, a atuação de professores e bibliotecários frente às demandas da educação inclusiva na Educação Básica e as práticas inclusivas em espaços de leitura. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa tendo como método a pesquisa-ação. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados o diário de campo, os questionários, a formação de professores, a vivência pedagógica e práticas de leitura inclusiva, os desenhos e as fotografias, como forma de contemplar e registrar todas as etapas da pesquisa-ação. Os sujeitos da pesquisa foram 20 professores (as) em formação (os mediadores pedagógicos que realizam o atendimento educacional especializado com os alunos com necessidades específicas), 20 alunos (as), com e sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, matriculados (as) regularmente no 1º ano do Ensino Fundamental, 01 professora regente da sala e uma professora da Comissão de Educação Inclusiva, ambos do CEPAE/UFG, na cidade de Goiânia, Goiás. Conclui-se que há a possibilidade de suprir as carências reais de professores e bibliotecários atuantes na educação básica através de formações aprofundadas na área da educação inclusiva, da oferta de espaços culturais acessíveis que promovam o incentivo e a formação de leitores inclusivos. Está alinhada com as ações da agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (2105), que em seu 4º objetivo diz respeito à oferta de educação de qualidade que assegure uma educação inclusiva e equitativa, bem como a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, visando um mundo mais sustentável e resiliente até 2030. Resulta num produto educacional no formato *e-book* intitulado ‘Espaço de leitura acessível na escola: leitura, empatia, inclusão e desenho universal’. Contempla reflexões teóricas e práticas que contribuam para a transformação da educação inclusiva e de qualidade, visando mudanças significativas no ensino na Educação Básica. Faz-se necessário o acolhimento e o exercício da empatia para, e com os (as) alunos (as) com necessidades específicas, oportunizando-os, cada vez mais, chegar às escolas de ensino regular e sair delas humanizados, dialógicos, leitores sociais críticos para um mundo mais consciente.

Palavras-chave: Leitura acessível. Inclusão. Acessibilidade escolar. Formação de leitores. Práticas inclusivas.

FRANCZAK, Lillian Jordânia Batista. **Reading practices and accessibility for reader formation at the Accessible Reading Space of the Inclusive Basic Education Core and Training in Teaching Practices of CEPAE/UFG.** 2021. 476 p. Thesis (Master in Teaching in Basic Education) - Postgraduate Program in Teaching in Basic Education, Teaching and Research Applied to Education Center, Federal University of Goiás, Goiânia, Goiás, 2023.

ABSTRACT

This research is included in the line of research 'School Practices and Knowledge Application', of the Postgraduate Program in Teaching in Basic Education, the Master in Teaching in Basic Education, from the Teaching and Research Applied to Education Center at the Federal University of Goiás (CEPAE/UFG). Its general objective is to promote accessibility and encouraging reading through inclusive practices to the reader formation at the Accessible Reading Space of the Inclusive Basic Education Core and Training in Teaching Practices of CEPAE/UFG. It speaks about inclusion, accessibility, reading, teacher training, reader formation, the access to cultural assets, the right to inclusive education as access to learning opportunities and the possibility of empowerment respecting human diversity. It starts from the essence of an education as a practice of freedom that promotes cultural and informational diffusion through literature and reading. It reverberates on the Brazilian school reality, the role of teachers and librarians in face of the demands of inclusive education in Basic Education and inclusive practices in reading spaces. As for the methodology, it is a quantitative-qualitative research using action research as a method. The field diary, questionnaires, teacher training, pedagogical experience and inclusive reading practices, drawings and photographs were used as data collection instruments, as a way of contemplating and recording all stages of action research. The subjects of the research were 20 teachers in formation (the pedagogical mediators that provide specialized educational assistance to students with specific needs), 20 students without and with disabilities, global developmental disorders, enrolled regularly in the 1st grade of elementary school, a main teacher and a teacher from the Inclusive Education Commission, both from CEPAE / UFG, in the city of Goiânia, Goiás. The conclusion is that there is a possibility to supply the real needs of teachers and librarians working in basic education through training in the area of inclusive education, the offer of accessible cultural spaces that promote the encouragement and training of inclusive readers. It is aligned with the actions of the 2030 agenda of the United Nations (2105), which in its fourth objective concerns the provision of quality education that ensures an inclusive and equitable education, as well as promoting lifelong learning opportunities throughout life, aiming at a more sustainable and resilient world by 2030. It results in an educational product in the e-book format named 'Reading space accessible at school: reading, empathy, inclusion and universal design'. It includes theoretical and practical reflections that contribute to a transformation of inclusive and quality education aiming at significant changes in teaching in Basic Education. It is necessary to welcome and exercise empathy for, and with, students with specific needs, giving them more opportunities to reach regular schools and leave them humanized, dialogical, readers critical to a more conscious world.

Keywords: Accessible reading. Inclusion. School accessibility. Reader formation. Inclusive practices.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Programa We Love Reading pelo mundo 124
Imagem 2 – Embaixadora de Leitura WLR Asma em Zaatri na Jordânia 127
Imagem 4 – Histórias de sucesso do Programa We Love Reading no mundo 129
Imagem 5 – Fases iniciais do desenvolvimento dos livros infantis para o Programa We Love Reading 130
Imagem 6 – Fases finais do desenvolvimento dos livros infantis para o Programa We Love Reading 131
Imagem 1 – Programa We Love Reading pelo mundo 383
Imagem 2 – Embaixadora de Leitura WLR Asma em Zaatri na Jordânia 386
Imagem 3 – Embaixadores de Leitura do Programa We Love Reading pelo mundo 387
Imagem 4 – Histórias de sucesso do Programa We Love Reading no mundo 388
Imagem 5 – Fases iniciais do desenvolvimento dos livros infantis para o Programa We Love Reading 389
Imagem 6 – Fases finais do desenvolvimento dos livros infantis para o Programa We Love Reading 390

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Apresentação de comunicação oral no ELEB 2019 142
Fotografia 2 – Apresentação de Comunicação Oral no Seminário de Dissertações 2019 143
Fotografia 3 – Apresentação de pôster no CONPEEX 2019 144
Fotografia 4 – Apresentação realizada para a Comissão de Educação Inclusiva CEPAE/UFG 145
Fotografia 5 – Encontro para definição da coleta de dados 147
Fotografia 6 – Doação de livros recebida 204
Fotografia 7 – Recursos materiais do Espaço de Leitura Acessível 205
Fotografia 8 – Materiais pedagógicos para trabalhar inclusão 206
Fotografia 9 – Participantes da formação de professores recebendo os brindes 207
Fotografia 10 – Organização da sala 209
Fotografia 11 – Realização da pintura no rosto das crianças 210
Fotografia 12 – Crianças caracterizadas com óculos e tiaras divertidos e pintura no rosto ... 211
Fotografia 13 – Leitura em voz alta e compartilhada 214
Fotografia 14 – Leitura em voz alta e compartilhada com interação das crianças 215
Fotografia 15 – Participação das crianças no momento da leitura em voz alta e compartilhada 216
Fotografia 16 – Mais participação das crianças no momento da leitura em voz alta e compartilhada 217
Fotografia 17 – Início da atividade desenvolvida com palitoches de personagens do cartunista Maurício de Sousa 218
Fotografia 18 – Participação das crianças na atividade desenvolvida com palitoches 219
Fotografia 19 – Apresentação dos personagens, criados exclusivamente para trabalhar inclusão, do cartunista Maurício de Sousa 220
Fotografia 20 – Apresentação e interação das crianças com os bonecos em cadeiras de rodas 221
Fotografia 21 – Apresentação do acervo de livros em diferentes formatos para a turma 222
Fotografia 22 – Momento individual de leitura das crianças 223
Fotografia 23 – Mais momento individual de leitura das crianças 224
Fotografia 24 – Livros e a interação de uma criança com necessidades específicas 225
Fotografia 25 – Crianças brincando de montar um quebra-cabeça com o livro 226
Fotografia 26 – Hora do cineminha 227

Fotografia 27 – Crianças assistindo aos vídeos do cineminha 228
Fotografia 28 – Crianças avaliando a ação por meio de um desenho livre 229
Fotografia 29 – Mais crianças avaliando a ação por meio de um desenho livre 230
Fotografia 30 – Crianças realizando a leitura dos seus desenhos..... 231
Fotografia 31 – Mais crianças realizando a leitura dos seus desenhos..... 232
Fotografia 32– Livros em diferentes formatos e materiais..... 233
Fotografia 33 – Confecção dos balões de papel para dependurar e decorar a sala..... 234
Fotografia 34 – Confecção dos palitoches..... 235
Fotografia 35 – Entrega de uma atividade para realizarem em casa com a ajuda de um adulto 236
Fotografia 36 – Confecção da surpresa com pirulitos para as crianças..... 237
Fotografia 37 – Confecção de ponteira para lápis para entregar no final da atividade 238
Fotografia 38 – Crianças se divertindo com as surpresas recebidas..... 239
Fotografia 39 – Mais crianças se divertindo com as surpresas recebidas 240
Fotografia 40 – Turma reunida..... 241

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária 168
Gráfico 2 – Formação em Educação Especial 170
Gráfico 3 – Sujeito leitor 171
Gráfico 4 – Comparativo quantitativo das questões 11 a 14 175
Gráfico 5 – Comparativo de frequência nas questões 11 a 14 175
Gráfico 6 – Formas de aquisição de livros 176
Gráfico 7 – Capacitação em mediação de leitura 178
Gráfico 8 – Leitura como direito fundamental de todo (as) 178
Gráfico 9 – Possibilidades de formação de leitores na primeira infância 179
Gráfico 10 – Concepção de leitura sem o domínio do código da linguagem escrita 179
Gráfico 11 – Criação de vínculos e afetos por meio da leitura e dos livros 180
Gráfico 12 – Conhecimento a respeito da leitura acessível 181
Gráfico 13 – Dificuldades em encontrar livros acessíveis 186
Gráfico 14 – Leitura como uma das formas mais eficientes na formação de leitores inclusivos 187
Gráfico 15 – Comparativo quantitativo entre as questões 32 e 33 188
Gráfico 16 – Leitura vista como um direito representa a igualdade de acesso a qualquer pessoa 189
Gráfico 17 – Mediação de Leitura Acessível como possibilidade de autonomia e inclusão.. 190
Gráfico 18 – Diferentes formatos de livros acessíveis que os sujeitos ouviram falar 192
Gráfico 19 – Diferentes formatos de livros acessíveis que os sujeitos conheciam ou já tiveram contato 194
Gráfico 20 – Comparativo das questões 37 e 38 195

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fases da exclusão ao processo de inclusão 38
Quadro 2 – Breve histórico da Educação Especial no Brasil 43
Quadro 3 – Dispositivos legais e normativos sobre Inclusão na Educação Básica 74
Quadro 4 – Planos para realização de acessibilidade escolar 84
Quadro 5 – Princípios do Design Universal 96
Quadro 6 – Princípios do Desenho Universal no Brasil 98
Quadro 7 – Conceitos de Tecnologia Assistiva 103
Quadro 8 – Relação empatia e leitura 120
..... 124
Quadro 9 – Relação principais áreas de impacto e os ODS 126
Quadro 10 – Delimitação dos sujeitos da pesquisa e sua devida participação na mesma 159
Quadro 11 – Delimitação do tempo de realização da coleta de dados 161
Quadro 12 – Escolaridade dos sujeitos da pesquisa 169
Quadro 13 – Cursos em Educação Especial 170
Quadro 14 – Tipos de leitores 172
Quadro 15 – Representação da leitura 172
Quadro 16 – Razão de leitura 173
Quadro 17 – Memória do itinerário de leitura 173
Quadro 18 – Conceitos de mediação de leitura 177
Quadro 19 – Conceitos de leitura acessível 181
Quadro 20 – Conhecimento a respeito de locais ou instituições que promovam leitura acessível 182
Quadro 21 – Opinião sobre formação de professores para trabalhar com livros em formatos acessíveis 183
Quadro 22 – Opinião sobre oferta de vivências acessíveis de múltiplas formas de leitura 183
Quadro 23 – Conceitos de acessibilidade 184
Quadro 24 – Conceitos de práticas inclusivas 185
Quadro 25 – Conhecimento de alguma prática inclusiva para mediação de leitura 185
Quadro 26 – Dificuldades de leitura enfrentadas pelas crianças e jovens 191
Quadro 27 – Expectativas do Espaço de Leitura Acessível 196
Quadro 28 – Sugestões de assuntos para ser abordados 197
Quadro 29 – Necessidades de formação continuada para formação de leitores 198

Quadro 30 – Leitor que pretende formar 199
Quadro 31 – Formação de professores 201
Quadro 32 – Atividades da vivência pedagógica e práticas de leitura inclusiva 208

LISTA DE SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
ABBR	Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFR	Associação Fluminense de Reabilitação
AIPD	Ano Internacional das Pessoas Deficientes
APAE	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
APM	Associação de Pais e Mestres
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BSCAN	Biblioteca Seccional Colemar Natal e Silva (Setor Universitário)
CA	Colégio de Aplicação
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAD	Comissão de Avaliação Docente
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAIVD	Comissão de Alocação Interna de Vagas Docentes
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CBEC	Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos
CBS	Confederação Brasileira de Surdos
CDU	Classificação Decimal Universal
CEB	Câmara de Educação Básica
CEC	Comissão de Estágio Curricular
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAE	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
CEPs	Comitês de Ética
CESB	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CExC	Comissão de Extensão e Cultura
CGPD	Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência
CIAR	Centro Integrado de Aprendizagem em Rede
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CM	Comissão de Monitoria

CNE	Conselho Nacional de Educação
CNERDV	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional Saúde
CONADE	Criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CONAE	Conferência Nacional da Educação
CONEB	Conferência Nacional de Educação Básica
CONEP	Comitê Nacional de Ética em Pesquisa
CONPEEX	Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CP	Comissão Permanente
CVI-Brasil	Conselho Nacional dos Centros de Vida Independente do Brasil
CVI-Rio	Centros de Vida Independente no Rio de Janeiro
DAS	Direção e Assessoramento Superiores
DEI	Departamento de Educação Infantil
DU	Desenho Universal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ELEB	Encontro de Licenciaturas e Educação Básica
ENANCIB	Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação
EVA	Etil Vinil Acetato
FCPE	Funções Comissionadas do Poder Executivo
FE	Faculdade de Educação
FENAPAES	Federação Nacional das APAEs
FENASP	Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi
FENEIS	Fundação da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo
FIJ	Faculdades Integradas de Jacarepaguá
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBR	Instituto Bahiano de Reabilitação
ILES	Instituto Londrinense de Educação de Surdos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LABRINCO	Laboratório Interdisciplinar de Formação de Conceitos

LAI	Laboratório de Acessibilidade Informacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LIEPLIN	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Infância
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MEDIA LAB	Laboratório de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação em Mídias Interativas
NBR	Norma Brasileira
NC	Carolina do Norte
NR	Norma Reguladora
ODS	Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONCB	Organização Nacional dos Cegos do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
PAP	Passo-a-passo
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
SECADI	Secretaria de Alfabetização Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESC	Serviço Social do Comércio
SIBI	Sistema de Bibliotecas
SINAce	Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade
TA	Tecnologia Assistiva
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCCG	Trabalho de Conclusão de Curso Graduação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBC	União Brasileira de Cegos

UFG	Universidade Federal de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
WLR	We Love Reading

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 24

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA 35
2.1 INCLUSÃO E EXCLUSÃO ESCOLAR 45
2.2 ESCOLA INCLUSIVA 60
2.3 FORMAÇÃO DOCENTE 67
2.4 LEGISLAÇÃO 73

3 ACESSIBILIDADE ESCOLAR 79
3.1 PENSANDO NO DESENHO UNIVERSAL 93
3.2 DESENHO UNIVERSAL 94
3.3 TECNOLOGIA ASSISTIVA 101

4 PROMOVENDO A EMPATIA ATRAVÉS DA LEITURA 110
4.1 CONCEITOS E DEFINIÇÕES 112
4.2 EMPATIA NA ESCOLA 113
4.3 CONCEPÇÕES 116
4.4 EMPATIA E LEITURA 118

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS 132
5.1 ETAPAS DA PESQUISA-AÇÃO 137
5.1.1 Fase exploratória 138
5.1.2 Formulação do problema 139
5.1.3 Construção de hipóteses 139
5.1.4 Realização do seminário 141
5.1.5 Seleção de amostra 146
5.1.6 Coleta de dados 146
5.1.7 Análise e interpretação de dados 148
5.1.8 Elaboração do plano de ação 150
5.1.9 Divulgação dos resultados 152
5.2 CAMPO DE PESQUISA 152
5.3 PARTICIPANTES 159
5.4 DELIMITAÇÃO DO TEMPO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA 161
5.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS 162
5.5.1 Diário de campo 163
5.5.2 Aplicação do questionário 163
5.5.3 Formação de professores 164
5.5.4 Realização da vivência pedagógica e práticas de leitura inclusiva 165

6 RESULTADOS 167
6.1 INTERPRETAÇÃO DE DADOS (GRUPO PROFESSORES) 167
6.1.1 Questionário 168
6.1.2 Formação de professores 200
6.2 INTERPRETAÇÃO DE DADOS (GRUPO ALUNOS) 207
6.2.1 Vivência pedagógica e práticas de leitura inclusiva 208
6.3 PRODUTO EDUCACIONAL 241

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 248

REFERÊNCIAS 255
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PROFESSORES 273
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO – PROFESSORES 275
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PAIS 281
APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE LÚDICO) – CRIANÇAS 283
APÊNDICE E – APRESENTAÇÃO – COMISSÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO CEPAE/UFG 287
APÊNDICE F – CARTA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS 293
APÊNDICE G – ATIVIDADE DE DIAGNÓSTICO 294
APÊNDICE H – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 296
APÊNDICE I – PRODUTO EDUCACIONAL NO FORMATO *E-BOOK* 306
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – VERSÃO 1 466
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – VERSÃO 2 471

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa pretende apresentar uma série de reflexões sobre: a realidade escolar brasileira, a atuação de professores e bibliotecários frente às demandas da educação inclusiva na Educação Básica e, em especial, as práticas inclusivas em espaços de leitura. Serão abordados assuntos que se referem à leitura, acessibilidade e à formação de leitores, no que tange à disponibilização do acesso aos bens culturais para cumprimento dos marcos legais que subsidiam o direito à educação e à acessibilidade.

Justifica-se pela sua contribuição para os debates na área do ensino na educação básica, da educação, das licenciaturas, entre outras. Esses debates partem da reflexão dos anseios atuais da escola, dos equipamentos culturais, dos espaços de leitura, dos espaços acessíveis e principalmente das experiências educativas dos alunos e de suas famílias que buscam uma educação capaz de ampliar a formação de leitores críticos, de fazer cidadãos participativos, de promover a difusão cultural e informacional por meio da literatura e da leitura.

Para Mantoan (2018, p. 29), os "caminhos até então percorridos para que a escola brasileira acolha a todos os alunos, indistintamente, têm se chocado com o caráter eminentemente excludente, segregado e conservador de nosso ensino". Assim, na realidade brasileira, muitas crianças e adolescentes recebem uma educação carregada de experiências de segregação dentro da própria escola, o que as levam a um mundo de opressão, marginalidade e é doloroso de se ver. Para as pessoas com deficiência, com alguma necessidade educacional específica ou com mobilidade reduzida isso se torna ainda mais evidente.

As escolas estão "pautadas para atender a um aluno idealizado e ensinando a partir de um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador". Nessa de incluir somente para cumprir o que determinam as leis, normativas e resoluções, "nossas escolas produzem quadros de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes" (Mantoan, 2018, p. 29). Esforços devem ser empregados para que nossa legislação brasileira referente à inclusão não seja simplesmente referência mundial, mas para que haja, de fato, a garantia da inclusão, a permanência e o sucesso dessas pessoas que se tornam excluídas no contexto escolar.

Na visão de Mantoan (2015, p. 62), a inclusão "implica um esforço de modernizar e reestruturar a natureza atual da maioria das nossas escolas", já para Santarosa (2014, p. 52), a "inclusão muito mais que simples atendimento, representa o combate à separação, à exclusão". Dischinger, Ely e Borges (2009), afirmam que

> [...] inclusão escolar é um movimento mundial que condena toda forma de segregação e exclusão. Ela implica em uma profunda transformação nas escolas, uma vez que envolve o 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 (Dischinger; Ely; Borges, 2009, p. 21).

Nessa perspectiva, as autoras possuem em comum a visão de que a inclusão pode realmente acontecer nas escolas brasileiras desde que esforços sejam empreendidos para uma nova reestruturação que combata a exclusão presente no cotidiano escolar, pois a "inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo" (Mantoan, 2018, p. 37). Assim, Santarosa (2014, p. 52) defende que a inclusão permita "[...] que a pessoa com deficiência participe interagindo com o contexto do qual faz parte". Que seja possibilitada a ela 'o crescimento, o desenvolvimento'. O foco da educação inclusiva deve ser as oportunidades, as possibilidades oferecidas e não as barreiras cristalizadas existentes.

Corroborando com essas ideias, a agenda 2030, da Organização das Nações Unidas (ONU), traz, no documento 'Transformando o nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável' (Nações Unidas no Brasil, 2015), 17 objetivos para o desenvolvimento sustentável (ODS) e 169 metas que visam mudanças para um mundo mais sustentável e resiliente até 2030. O quarto objetivo, Educação de qualidade: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, ganha destaque na área educacional inclusiva.

O documento, no geral, apresenta uma visão audaciosa para a transformação de um mundo com acesso equitativo e universal à educação de qualidade em todos os níveis e o empoderamento das pessoas em condições de vulnerabilidade: crianças, jovens, pessoas com deficiência e outras, para que as mesmas tenham acesso à oportunidade de aprendizagem e adquiram conhecimentos e habilidades para explorarem melhor sua participação ativa na sociedade. Diante disso, Mantoan (2018, p. 39), afirma que para incluir a escola deve ser "capaz de oferecer-lhe condições de aprender, na convivência com as diferenças, e que valoriza o que ele consegue entender do mundo e de si mesmo".

Assim sendo, as intenções desse documento são: assegurar os direitos humanos garantindo a realização do seu potencial em matéria de dignidade e igualdade, e, além disso, a promoção de sociedades pacíficas, justas e inclusivas. Com ele, nota-se o quanto é imprescindível às lutas frente às barreiras existentes, principalmente a atitudinal que cristaliza

os pensamentos a respeito da inclusão e dificulta o entendimento de que inclusão não se faz somente promovendo a acessibilidade, recursos especializados, professores capacitados, escolas estruturadas, mas sim com o fazer, com as ações. Somente com uma nova forma de agir sobre a realidade é que realmente se concretizam as mudanças necessárias. São as atitudes que contam. Além disso, "a inclusão escolar é um forte chamamento para que sejam revistas as direções em que estamos alinhando nosso leme, na condução de nossos papéis como cidadãos, educadores, pais" (Mantoan, 2018, p. 40).

Há um chamamento muito forte, segundo Mantoan (2018, p. 31), para os "desafios que a inclusão impõe ao ensino comum e que mobilizam o professor a rever e recriar suas práticas e a entender as novas possibilidades". Para isso, os profissionais que atuam nas escolas, professores e bibliotecários, devem se preocupar constantemente com sua capacitação, qualificação e atualização percebendo que o

> [...] combate à discriminação de pessoas com deficiência no espaço escolar só será possível através de ações pedagógicas participativas que privilegiem as vozes daqueles que as experienciam: os próprios estudantes e suas famílias. Essas ações devem ter como objetivo a conscientização da comunidade escolar e o seu envolvimento como um todo no processo de construção da cultura inclusiva, a partir da qual os membros da comunidade passam a acreditar e a compreender as razões pelas quais todos (as) devem ser igualmente valorizados, reconhecidos como iguais, procurando apoiar-se mutuamente, colaborar entre si e, acima de tudo, encontrar as mesmas oportunidades de formação humana, de aprendizagem e de participação na vida escolar (Favero, 2009, p. 50).

Deste modo, a escola inclusiva deve garantir "a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades" e, em sua concepção, exigir "mudanças nessa cultura e nas suas conseqüentes práticas" (Brasil, 2004a, p. 8). Mudanças essas que determinarão novos rumos frente à exclusão. Logo, as escolas de qualidade serão

> [...] espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos ensina-se os alunos a valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda comunidade escolar – sem tensões, competição de forma solidária e participativa (Mantoan, 2018, p. 61).

Nesse contexto, a pesquisa também parte 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). E acrescentando, para que existam enquanto sujeitos ativos e críticos no mundo social e cultural da leitura.

Consoante a isso, Freire (2015, p. 297), propõe "a leitura da palavra ao lado da leitura do mundo. Esta dialeticidade implica, pois, na conscientização da realidade". E como Lajolo (2006, p. 7) acrescenta, "lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê". O mundo da leitura e tudo o que ela engloba nos proporciona uma vivência espetacular por meio da cultura.

Contextualizando, a pesquisadora relata parte de sua trajetória pessoal e profissional, o que esclarecerá muitas indagações de como se propôs esse estudo e suas motivações em realizá-lo no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG). Como se perceberá ao longo da pesquisa, em diversas etapas da pesquisa-ação, a pesquisadora esteve atuante na pesquisa. Sua participação em cada detalhe, cada fase, cada ação, na observação, demonstra sua preocupação irrestrita na busca de soluções para problemas que, por vezes, foram encontrados. Para apresentar seu perfil, assumimos a liberdade de escrita em primeira pessoa. Nela faremos uma descrição pessoal e profissional da pesquisadora. Pesquisadora essa, que na pesquisa assumiu outros papéis como observadora, apresentadora, escritora e debatedora nas diversas apresentações em eventos, instrutora no curso de formação ministrado aos professores, mediadora da vivência pedagógica e práticas de leitura inclusiva com a turma do 1º ano B, onde desenvolveu todas as ações em sala, além de suas habilidades manuais para a confecção de materiais pedagógicos para decoração da sala, para entrega aos participantes, entre outras.

Tenho 40 anos, sou brasileira, goianiense, casada, sem filhos e venho de uma família humilde. Filha de uma mãe do lar, depois diarista, hoje aposentada por problemas de saúde, que possui um grau formal de instrução mínimo. Meu avô, negro, aprendeu a ler por causa da vontade que tinha de ler a Bíblia; minha avó, negra, morreu sem sequer ser alfabetizada, mais sabia muito sobre o que era ter estudo e o valor disso. Meu pai estudou até o 4º ano do Ensino Fundamental e, depois de bem mais velho, retornou à escola e concluiu o antigo 2º grau. Ao contrário da realidade dos meus pais, ambos sempre incentivaram as duas filhas a sempre estudar. Considerava que o estudo era obrigação em casa. Nós tínhamos que ter a oportunidade que eles não tiveram.

No segundo grau escolhi fazer o Magistério (4 anos de formação - de 1997 a 2000) para ter uma oportunidade de emprego quando terminasse. Não sabia o que aconteceria pela frente, mas o emprego seria essencial. Cursei-o no Instituto de Educação de Campinas Presidente Castello Branco, em Campinas, Goiânia-GO. Quando me formei, consegui o tão sonhado emprego. No início do ano letivo de 2001 já era professora da mesma escola onde estudei e passei a ser colega de meus antigos professores.

Comecei a dar aulas no período noturno. Nesse tempo, estavam sendo oportunizadas as pessoas que não tinham documentação escolar e que poderiam fazer um 'Provão', receber a documentação para ingressar na 5ª série. Eram pessoas que já estavam a mais de 30, 40 anos sem estudar, assim como meu pai e minha mãe, pais e mães de família que trabalhavam duro o dia todo, avós, pessoas que viviam em assentamentos rurais e que na mesma hora em que estavam na escola tinham que voltar para o acampamento para não perderem seu pedaço de chão, jovens que o conselho tutelar exigia que estivessem na escola para cumprimento de alguma determinação judicial (como envolvimento em furtos, roubos ou drogas) e outros. Nunca me esqueci de um aluno que era gari e corria muitos e muitos quilômetros por dia. Chegava na escola muito cansado, mas era muito inteligente e, apesar do cansaço, agarrava a oportunidade que antes não tivera. Dei aulas para o meu pai, minha mãe e para outros parentes mais velhos. Minha mãe e alguns parentes não prosseguiram por não se habituarem. Meu pai estudou a 5ª e metade da 6ª série nessa escola onde fui uma de suas professoras. No meio do ano, ao fazer outro provão em outra escola, conseguiu ingressar no 2º grau supletivo, que terminou com êxito do seu esforço.

Essa foi a minha realidade de recém-formada em Magistério. Ministrei aulas para a 5ª, 6ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, no primeiro ano de trabalho, nas disciplinas: Geografia, Português, Matemática, Ensino Religioso e Artes. E no segundo ano para as turmas de 5ª a 8ª série de Português, Matemática, Ciências Biológicas e Geografia. No ano seguinte fui coordenadora pedagógica do noturno. No início não queria aceitar, mas levei como um desafio. O ano passou e retornaria para sala de aula com as mesmas turmas e disciplinas do ano anterior. Nesse meio tempo, em 2004, consegui passar no vestibular na minha terceira tentativa e iniciei o curso de Biblioteconomia na Universidade Federal de Goiás (UFG). Para nossa surpresa, a escola fechou o turno noturno e eu teria que ser transferida para outro turno ou outra escola.

Optei por dedicar à minha faculdade, mesmo precisando do emprego. Na graduação tive a oportunidade de fazer o estágio não obrigatório no Serviço Social do Comércio (SESC) Universitário, setor Universitário, em Goiânia, Goiás. Minha primeira experiência na área de Biblioteconomia fora da teoria. Foi uma experiência incrível de muito aprendizado. Além de

realizar as atividades rotineiras da biblioteca como: atendimento ao público, orientação em pesquisa a alunos, empréstimo, devolução, organização de acervo, entre outras, tive o prazer de trabalhar com dois grandes projetos de incentivo à leitura. Um deles chamado ‘Biblioteca Ambulante’, que reativei enquanto lá estive. O projeto era realizado nas empresas que tinham parceria com o SESC: Govesa Setor Universitário, Tend Tudo do Jardim Goiás, Tend Tudo da Cidade Jardim e Shopping Flamboyant no Jardim Goiás. Consistia em realizar contato com a empresa, selecionar livros conforme o perfil dos leitores e levá-los para que ficassem lá por um período determinado de mais ou menos uns 45 a 60 dias, enquanto os livros deixados anteriormente retornassem à biblioteca caso não tivessem emprestados. Nas empresas havia uma pessoa responsável por receber os livros e fazer a gestão e controle dos empréstimos, além de nos manter atualizados quanto aos temas e estatísticas de uso. Consegui tanto reativá-las quanto aumentar o número de bibliotecas ambulantes, incluindo mais duas unidades, agora escolares, no circuito de atendimento do projeto, o que foi um sucesso.

O outro projeto na minha responsabilidade era o ‘Roda de Leitura’, que atendia a demanda das escolas. Nele, entrava em contato com as escolas estaduais da região leste por intermédio das coordenações, agendava dia e horário para atendimento as turmas escolhidas. O projeto tinha o foco nas crianças estudantes da rede estadual e municipal. Representando a biblioteca, fazia a seleção de livros dos mais variados temas. Colocava os mesmos em uma mala e íamos eu, e o contador de histórias para nossas sessões quase que semanais. Lá, os livros eram expostos, o contador de histórias contava e encenava uma história de um livro que nos acompanhava, eu falava da importância da leitura e do cuidado para com a conservação dos mesmos, e os alunos tinham um momento de leitura onde podiam escolher um livro e se deliciarem com a leitura. Depois de um ano, o projeto cresceu e, além das contações de histórias, foram incluídos o teatro e o cinema nas sessões. Na época, só iniciei esse formato e tive que deixar o estágio por motivos de não dar conta de conciliar o final do curso, esse trabalho, a escrita do relatório de estágio, escrita de monografia e o estágio obrigatório.

No estágio obrigatório tive a grata felicidade de realizá-lo, por escolha própria, na Biblioteca Braille José Álvares de Azevedo, que fica situada no Complexo Cultural Marieta Telles, na Praça Cívica em Goiânia, Goiás. Lá desenvolvi um programa de incentivo à leitura para crianças com e sem deficiência, intitulado Programa Circuito de Leitura, com o objetivo de despertar e ampliar a consciência coletiva sobre a importância da leitura por meio da diversidade cultural e inclusiva, incentivando-a através de atividades alternativas e inovadoras, priorizando o acesso às crianças com deficiência visual. Esse programa contou com uma rede de colaboradores e parceiros que patrocinaram diversas atividades culturais de incentivo à

leitura – mostra de cinema, participação em eventos de incentivo à leitura, inauguração do espaço infantil, contação de histórias, entre outros. Beneficiou diretamente as crianças com deficiência visual, e crianças sem deficiência, cuja faixa etária compreendia entre 03 e 12 anos, que pertenciam ou não à rede formal de ensino da Grande Goiânia. O objetivo geral do programa foi alcançado plenamente comprovando que a leitura reflete uma sociedade mais crítica e justa no tocante à tomada de decisões, além de contribuir para o desenvolvimento e, crescimento pessoal e cultural de uma nação.

Lá também desenvolvi minha pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso Graduação (TCCG) exigido para formação. A pesquisa recebeu o título: 'Era uma vez... O incentivo à leitura e à formação de leitores na Biblioteca Braille José Álvares de Azevedo'. Seu objetivo principal foi identificar e avaliar as possíveis contribuições da formação de um grupo de Contadores de Histórias (curso proporcionado por outro projeto de pesquisa e que serviu como base para o meu TCCG) na Biblioteca Braille José Álvares de Azevedo em Goiânia. Verificou-se a contribuição dessa formação para o incentivo à leitura no Sistema Braille e a formação de deficientes visuais como leitores continuados agentes de leitura além da Biblioteca. Na pesquisa constatou-se que o ato de contar histórias favorece o incentivo à leitura, à formação de leitores continuados e agentes de leitura. O desenvolvimento dessa atividade relacionada à leitura em espaço de convivência dentro da biblioteca pode despertar o gosto pela leitura. Nesse Curso de capacitação de deficientes visuais contadores de histórias viu-se essa possibilidade de aproximação entre o deficiente visual e a biblioteca como promotores de práticas leitoras na busca do exercício de cidadania.

Como resumo de experiência profissional, sou Graduada em Biblioteconomia pela UFG (2007) e especialista em Formação de Leitores pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ) (2012). Mestranda em Ensino na Educação Básica no CEPAE/UFG (2018.1). Realizei estágio no SESC Universitário (2006 a 2007) com atuação em Atendimento ao Usuário e Estágio Supervisionado na Biblioteca Braille José Alvares de Azevedo (2007), ambos em projetos de incentivo à leitura. Fui coordenadora da Biblioteca da Universidade Estadual de Goiás em Trindade (2008 a 2010).

Exerço o cargo de Bibliotecário-Documentalista concursada pela UFG e auto no Sistema de Bibliotecas desde 2010, sendo lotada, inicialmente, na Regional Catalão, onde trabalhei por sete anos. Lá, exerci a função na Gerência de Atendimento (2010 a 2013) na Biblioteca Setorial do Campus Catalão e posteriormente assumi a Coordenação da Biblioteca Seccional da Regional Catalão (2013 a 2017), quando retornei para Goiânia. Em retorno à Regional Goiânia, desenvolvi minhas atividades na Biblioteca Seccional Colemar Natal e Silva

no Setor Universitário (BSCAN/UFG) (2017 a 2018). Atualmente sou Bibliotecária-Documentalista lotada na Biblioteca Central da Universidade Federal de Goiás (BC/UFG) onde assumi a Gerência de Desenvolvimento de Coleções e Tratamento da Informação e fui convidada a coordenar os trabalhos do Laboratório de Acessibilidade Informacional (LAI/BC/UFG) (2018). Entre setembro de 2018 e setembro de 2020 estive de licença qualificação para cursar o mestrado. Após esse período, retornei aos trabalhos na Biblioteca Central, como Bibliotecária-Documentalista desenvolvendo minhas atividades na Assessoria de Comunicação do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Tenho experiência e interesse em Biblioteconomia com Ênfase em Informação Educacional e Social, Ciência da Informação, Bibliotecas Universitárias, Administração de Bibliotecas Universitárias, Livro e Leitura, Literatura, Formação de Leitores, Projetos de Incentivo à Leitura, Cultura, Ações Culturais em Bibliotecas, Educação, Ensino na Educação Básica, Diversidade, Inclusão, Bibliotecas Braille, Tecnologia Assistiva e Acessibilidade. Sempre trabalhei na área da Educação e pretendo continuar pesquisando e atuando nessa e em outras áreas afins citadas anteriormente para promover alguma diferença na realização do meu papel social enquanto Bibliotecária de uma instituição pública, gratuita e de qualidade.

Portanto, foi a partir dessas poucas experiências e tantas reflexões que surgiu a proposta de "criação de um ambiente favorável à leitura" acessível e inclusiva que "é condição básica para melhorar a qualidade da educação, por uma melhor qualidade de vida" (Martínez; Calvi, 2004, p. 13) no CEPAE/UFG, denominado Espaço de Leitura Acessível. E foram essas possibilidades que me inspiraram a privilegiar o CEPAE/UFG em detrimento de tantas outras unidades escolares. Concretizei o desejo em devolver a UFG um pouquinho daquilo que ela proporcionou em minha vida pessoal e profissional, além de contribuir com a formação de outros profissionais de licenciatura que tanto carecem de capacitação na área da inclusão, acessibilidade e leitura.

O ponto de partida surgiu de um problema de pesquisa oriundo da atuação profissional ao perceber certas carências do bibliotecário frente às demandas da educação inclusiva principalmente na Educação Básica. A questão que não queria calar era: Como o Espaço de Leitura Acessível do Núcleo de Educação Básica Inclusiva e Formação de em Práticas Docentes do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG) pode se tornar acessível à comunidade escolar promovendo o incentivo à leitura através de práticas inclusivas? Sendo conhecedora da Política de Acessibilidade da Universidade Federal de Goiás (UFG), viu-se essa possibilidade em tê-la como aporte e quem sabe encontrar soluções para sua efetivação com base na cooperação de informações entre diversas instituições (escolas, bibliotecas, entre

outros) e em diferentes esferas (locais, municipais, estaduais e federais), nos diversos marcos legais que subsidiam o direito à educação, a inclusão, a acessibilidade e a leitura.

Para o desenvolvimento da pesquisa, alguns objetivos foram elencados. O objetivo geral é promover à 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. Os objetivos específicos, são: propor o projeto do Espaço de Leitura Acessível do Núcleo de Educação Básica Inclusiva e Formação em Práticas Docentes do CEPAE/UFG; realizar ações para implantação do Espaço de Leitura Acessível que valorizem as diversidades; desenvolver práticas inclusivas para a formação de leitores nessa comunidade escolar; promover a leitura, acessibilidade e a inclusão no Espaço de Leitura Acessível; contribuir com a promoção de acessibilidade no âmbito comunicacional e informacional na educação básica; capacitar professores em formação para mediação de leitura acessível; demonstrar a importância da atuação do bibliotecário inclusivo e dos professores em formação no Espaço de Leitura Acessível.

Como metodologia, adotou-se o método com abordagem quantitativa e qualitativa. Será de natureza aplicada, o que poderá ser replicado em outras unidades de ensino e instituições. Quanto aos métodos a pesquisa foi realizada através da pesquisa-ação. Os dados foram coletados através do uso do diário de campo, dos questionários, da formação de professores, dos questionários, e da vivência, dos desenhos, das fotografias, como forma de documentar todas as etapas da pesquisa-ação. Tem como sujeitos da pesquisa o público-alvo do Projeto: Núcleo de Educação Básica Inclusiva e Formação em Práticas Docentes do CEPAE/UFG. Sendo que desses, foram 20 professores (as) em formação, 20 alunos (as), com e sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, matriculados (as) regularmente no (CEPAE/UFG), na cidade de Goiânia, uma professora regente da sala e uma professora da Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG.

Toda pesquisa teve fundamentação teórica ancorada nos pensamentos de autores como Paulo Freire (2004, 2018) e Maria Teresa Eglér Mantoan (1999, 2015, 2018) que dialogaram entre si e com as ideias de outros tantos autores do campo de pesquisa. Está dividida em sete capítulos, contando com a introdução; o segundo o terceiro e o quarto são de fundamentação teórica, o quinto é de natureza metodológica, o sexto capítulo é sobre os resultados e o sétimo apresenta as considerações finais, conforme descritos a seguir.

Nesta introdução apresento todo o desenho da pesquisa com abordagem em relação a leitura, a acessibilidade, a formação de leitores, o direito a educação e a acessibilidade na Educação Básica, bem como o acesso aos bens culturais. Aborda a justificativa, iniciando com

reflexões de autores (as) e de documentos internacionais que asseguram o cumprimento dos direitos relacionados a educação de qualidade. Contextualiza a leitura e as práticas inclusivas dentro da trajetória pessoal e profissional da pesquisadora e suas motivações para propor o Espaço de Leitura Acessível partindo de um problema de pesquisa originário de sua atuação profissional. Elenca o objetivo geral, os específicos, a metodologia empregada, as principais autorias utilizadas na fundamentação teórica, além de sintetizar as principais ideias dos capítulos.

O capítulo 2, 'Educação especial e educação inclusiva', aborda conceitos importantes para a compreensão da educação especial e da educação inclusiva. Alguns dos autores (as) utilizados (as) foram: Sassaki (2002, 2005); Santana (2009); Lanna Júnior (2010); Brasil (2015); Glat, Fontes e Pletsch (2006), Veiga-Neto (2000), Foucault (1989), entre outros. Inicia-se pelas fases pelas quais o processo de inclusão se originou até chegar nos dias atuais. Apresenta um breve histórico de educação especial no Brasil, sua caracterização e dos principais acontecimentos em diferentes períodos históricos. Discorre sobre a inclusão escolar e seu movimento contrário, a exclusão escolar, bem como a formação docente que vem se mostrando insuficiente, no que diz respeito a formação inicial em detrimento à realidade cotidiana. Para fechar o capítulo, foi dado enfoque nos dispositivos legais e normativos sobre inclusão na educação básica.

O terceiro capítulo, 'Acessibilidade escolar', reúne autores e instituições de peso que fundamentam a abrangência do tema. Dentre eles: Calado (2006); Associação Brasileira de Normas Técnicas (2015), Almeida (2015); Mazzota (2006); Mace, Hardie e Place (1991), Loch (2007) Corrêa (2010); Manzini (2006), Benvegnú (2009); Dischinger, Ely e Borges (2009); Elali (2004); Garcia e Galvão Filho (2012); Santarosa (1997), entre outros. Realiza um profundo estudo de convergência entre acessibilidade espacial, pedagógica e suas relações com a escola inclusiva de qualidade. Depois, parte para as reflexões sobre o desenho universal, seus princípios, descrições e diretrizes, tanto mundial quanto no contexto brasileiro, além da tecnologia assistiva, seus conceitos, definições, recomendações para sua adoção e uso.

O quarto, 'Promovendo a empatia através da leitura', trata sobre a possibilidade real da empatia no ambiente escolar através da leitura. Autores como: Queirós (1999); Amaral (1998); Cândido (2004); Lima e Masson (2018); Barreto e Reis (2011); Freire, Freire e Oliveira (2018); Gallese (2003); De Wall (2010); Batson (1991); Brolezzi (2014); Vigotski (1999); Bachelard (1996); Rogers (1977, 1983); Goleman (2011); Del Prette e Del Prette (2005); Motta (2006); Krznaric (2015) e outros. Trabalha conceitos, definições, a empatia na escola e a linda relação que pode ser estabelecida entre a empatia e a leitura.

O capítulo 5, ‘Caminhos metodológicos’, exibe todo o caminho percorrido pela pesquisadora iniciando pelas etapas da pesquisa-ação, seguindo pela descrição do campo de pesquisa, pela apresentação dos participantes, pela delimitação do tempo de realização da pesquisa até chegar aos instrumentos de coleta de dados utilizados. Teve como principais autores: Thiollent (2017); Figueiredo (2008); Barbier (2002); Minayo (2001); Barros e Lehfeld (2012), Gil (2019) e outros. Nesse capítulo foram utilizados outros documentos, tais como Organograma, Regimento Interno, Resoluções, Projeto Pedagógico de Curso, todos do local onde a pesquisa foi realizada. A utilização se deu para melhor embasamento da pesquisa e para que ela fosse a mais fidedigna possível e pudesse apresentar contribuições reais aos anseios dessa comunidade escolar.

O sexto capítulo, ‘Resultados’, apresenta os dados coletados e a interpretação da pesquisadora baseados na fundamentação teórica presentes nos capítulos 1, 2 e 3. Para facilitar a compreensão, os resultados foram classificados 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. Nesse capítulo foram elaborados 20 gráficos e 20 quadros demonstrando que o método quanti-qualitativo na pesquisa-ação pode ser desenvolvido e trazer bons resultados sem interferências. Ainda no capítulo 6, relatamos sobre o produto educacional que será um E-book. Com ele, espera-se contribuir com reflexões que permeiem à educação inclusiva com a pretensão de que outras visões sejam construídas, outras possiblidades surjam e possam contribuir com ações que contemplem a educação com mais qualidade. Que haja mudanças no ensino na educação básica.

Para finalizar, o sétimo capítulo, ‘Considerações finais’, faz o fechamento da pesquisa e vem seguido das referências, anexos e apêndices.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

> "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).

Iniciando a fala, recorremos ao processo de conceituação que é muito importante para que a clareza exista, pois como aponta Sassaki (2002), a "construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem. Na linguagem se expressa, voluntariamente ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação". Segundo ele, a partir dos termos utilizados uma pessoa é capaz de incluir ou excluir a outra de maneira a provocar uma situação de acolhimento ou de repulsa. Da mesma forma que incluir "pode significar estar dentro, fazer parte de algo, e numa outra perspectiva, devido às diferenças subjetivas de cada um, também é estar do lado de fora, não estar incluído" (Lima; Masson, 2018, p. 58). No entanto, pode haver uma dicotomia inclusão e exclusão ao se tentar incluir.

Todo respaldo legal vem da Lei nº 13146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Em seu Art. 1º, afirma que é " destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania". Essa lei é conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência e, nela, no Art. 2º, considera-se

> [...] pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Segundo Barreto e Reis (2011, p. 20), "a inclusão vem influenciando a formulação e implementação de políticas públicas, bem como vem desafiando a todos a pensar numa educação que não só reconheça as diferenças, mas que faça valer os princípios dos direitos humanos". Para elas, no "Brasil, muito já se avançou, mas há ainda vários desafios a vencer e outros tantos a conquistar, principalmente, no campo educacional, nos seus diferentes níveis e modalidades". Para Sassaki (1997, p. 41), "incluir é um processo pelo qual a sociedade se adapta" e "para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais [...] se preparam para assumir seus papéis na sociedade".

Ele ainda defende que "o direito de pertencer significa que ninguém pode ser obrigado a comprovar sua capacidade para fazer parte da sociedade" (Sassaki, 2004, p. 7), pois "a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam

eliminados os fatores que excluíam certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas" (Sassaki, 2005, p. 21). Conta-se então, com as pessoas que sentem desafiadas em promover a inclusão em todos os âmbitos sociais para o cumprimento dos direitos inegáveis das pessoas com deficiência em relação à inclusão. Há avanços e retrocessos. Muito trabalho e muitos desafios que certamente se verão concretizados. Muitas pessoas pensam que quem tem que se adaptar é a pessoa com deficiência, e pelo contrário, é a sociedade que deve realizar as mudanças necessárias para acolher a todos sem exceções.

Santana (2009) confirma que o

> [...] movimento de inclusão tem por objetivo a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, com a utilização de alguns princípios, que são celebração das diferenças, direito de pertencer à sociedade, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias e cidadania com qualidade de vida. (Santana, 2009, p. 85).

Sassaki (2005, p. 21), complementa dizendo que "para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros", que o "desenvolvimento (por meio da educação, reabilitação e outras) das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito, como se estas pessoas precisassem pagar ingressos para poderem fazer parte da sociedade". Construir essa sociedade baseada nas diferenças, na diversidade humana, na solidariedade é iniciar as mudanças para que a inclusão se efetive de forma plena na sociedade. Não há como bani-la do meio social, "a inclusão é um processo mundial irreversível. Veio para ficar e multiplicar-se abrindo caminhos para a construção de uma sociedade verdadeiramente para todos, sem exceção sob nenhuma hipótese" (Sassaki, 2005, p. 23).

Para que tudo isso aconteça, há que se trabalhar em prol da conscientização da sociedade para promover

> [...] o reconhecimento de todos os direitos humanos das pessoas com deficiência, a proteção de sua dignidade, sua devida valorização, bem como a eliminação de todas as formas de discriminação e de todos os obstáculos culturais, de atitude e de outra natureza que impeçam seu desenvolvimento e sua plena e efetiva inclusão na sociedade (Lanna Júnior, 2010, p. 85).

Paulo Freire (Blois, 2005, p. 29), afirma que essa "consciência se cria na tua relação com o mundo e com os outros", logo, torna-se importante "fazer entender a todos que a escola é um lugar privilegiado de encontro com o outro. Este *outro* que é, sempre e necessariamente,

diferente!" (Mantoan, 2018, p. 67). É através da escola que a convivência com o outro se estabelece para muitas pessoas, sejam elas deficientes ou não. E por ser um lugar que às vezes é, infelizmente, um dos únicos lugares que as pessoas com deficiência ainda têm acesso ao convívio social fora dos laços familiares, se torna um lugar privilegiado do encontro com o outro. O outro que antes não tinha contato ou para muitos, o outro 'diferente' que não conhecia. Essa é uma das oportunidades que se tem de "pensar a anormalidade de forma inovadora: não mais e somente como patologia – seja individual ou social – mas como expressão da *diversidade da natureza e da condição humana*, seja qual for o critério utilizado" (Amaral, 1998, p. 15).

Em 'O verde não é o azul listado de amarelo: considerações sobre o uso da tecnologia na educação/reabilitação de pessoas com deficiência', Mantoan (2000b) constata "o peso e a importância da diversidade como fim e meio pelos quais aprendemos mais sobre nós mesmos e sobre os outros", que a "diversidade humana está sendo cada vez mais reconhecida e valorizada por [...] profissionais e considerada como condição primeira para a implementação de seus arrojados projetos" e para isso é imprescindível reconhecer que além das diferenças existe a multiplicidade de saberes onde o conhecimento transita e se aplica "por novos caminhos, estabelecendo teias de relações entre o que se conhece e o que se há de conhecer, nos encontros e nas infinitas combinações desses conteúdos disciplinares". Nesse mesmo estudo, a autora assegura que

> [...] incluir não é simplesmente inserir uma pessoa na sua comunidade e nos ambientes destinados à sua educação, saúde lazer, trabalho. Incluir implica em acolher a todos os membros de um dado grupo, independentemente de suas peculiaridades; é considerar que as pessoas são seres únicos, diferentes uns dos outros e, portanto, sem condições de serem categorizados. Já é tempo de reconhecermos que todos estamos juntos e nascemos neste mundo e que por isso mesmo não podemos excluir ninguém e nem mesmo convidar a que se aproximem os que estão à margem, pelos mais diferentes motivos, entre os quais as incapacidades físicas, intelectuais, sensoriais, sociais (Mantoan, 2000b).

Mais do que estar no espaço, a pessoa deve receber as condições para que consiga participar e permanecer de forma autônoma e com maior independência possível seja de que atividade for.

> A inclusão [...] busca remover as barreiras que sustentam a exclusão em seu sentido mais lato e pleno. Aplica-se a todos os que se encontram permanente ou temporariamente incapacitados pelos mais diversos motivos, a agir e a interagir com autonomia e dignidade no meio em que vivem (Mantoan, 2000b).

Mantoan (1999), diz que a "diversidade como elemento natural e enriquecedor dos agrupamentos humanos precisa ser reconhecida e valorizada pelas autoridades, pelos dirigentes escolares, pelos professores e pais, na luta por uma sociedade e uma escola mais justa e igualitária" porque nada melhor que as transformações que "movem o mundo, modificando-o, tornando-o sempre diferente, porque passamos a entendê-lo e a vivê-lo de outros modos" (Mantoan, 2015, p. 14). As transformações são movidas por pessoas que são capazes de realizar mudanças e muitas dessas mudanças são promovidas pela educação. Percebe-se que a inclusão é um processo que acontece na sociedade como um todo, mas é na educação que se mantem nossa abordagem.

A proposta hora apresentada é a de revisitar as fases que ocorreram em diferentes sociedades e épocas, nas quais as pessoas com deficiência tiveram que passar, permeando desde os processos de exclusão, passando pela segregação, chegando à integração e evoluindo para a inclusão. O Quadro 1 apresenta essas fases, seus períodos, sua caracterização e diversos autores que subsidiam teoricamente essas discussões.

Quadro 1 - Fases da exclusão ao processo de inclusão

FASES	PERÍODOS	CARACTERIZAÇÃO	AUTORES
EXCLUSÃO	Egípcio	• Deficiência como indiciadora; • Benesses; • Divinizava-se;	Silva, 2009.
EXCLUSÃO	Grego e Romano	• Pressagiava males futuros; • Afastavam, abandonavam ou atiravam crianças deficientes de cima da Rocha Tarpeia;	Silva, 2009.
EXCLUSÃO	Idade Média	• Deficiência tida como intervenção de forças demoníacas; • Perseguição, julgamentos e execuções; • Homem como 'imagem e semelhança de Deus' (homem perfeito – física e mentalmente); • Atitudes de caridade e piedade com acolhimento dessas pessoas em hospícios e abrigos; • Representavam uma ameaça para as pessoas de bem; • Período marcado por extrema reclusão, profunda degradação, abandono e miséria; • Pessoas com deficiência de tenra idade eram barbaramente mutiladas e abandonadas à sua própria sorte (inutilizadas); • Pessoas com deficiência Estigmatizadas; • Tidas como "anormais';	Correia, 1997; Glat; Fernandes, 2005; Mazzota, 1986; Santos T., 2019; Silva, 2009.

		• Negado qualquer convívio com as outras pessoas; • Constante discriminação; • Excluídas da sociedade e dos contextos educacionais de ensino; • Tidas como incapazes de aprender.	
SEGREGAÇÃO	Século XIX e primeira metade do século XX	• Positivismo e a afirmação do saber médico; • Deficiência como problemas orgânicos; • Pessoas com deficiência precisavam ser curadas; • Inseridos em instituições assistencialistas; • Afastadas do convívio familiar e com os vizinhos; • Ficavam incomunicáveis; • Sofriam privação de liberdade; • Tidas como 'doentes'; • Educação especial com cariz médico-terapêutico; • Escola de ensino especial ou classe especial.	Fernandes, 1999; García *apud* Jiménez, 1997; Glat; Fernandes 2005; Lana Júnior, 2010; Santos, T., 2019; Silva, 2009.
INTEGRAÇÃO	Segunda metade do século XX	• Substituiu o processo de normalização e dos modelos considerados 'normais'; • Conscientização sobre a desumanização, fraca qualidade de atendimento nas instituições e custos elevados por parte da sociedade como um todo; • Direito à educação, à igualdade de oportunidades e ao direito de participar na sociedade; • Atendimento educativo diferenciado, individualizado e envolvendo a participação da família; • Educação das pessoas com deficiência em instituições e no ensino regular; • Conceito de necessidades educativas especiais contrapondo às categorizações médico e psicológicas no relatório de Warnock; • Intervenção centrada no aluno; • Intervenção centrada na escola; • Criação das 'salas de apoio' com professores especializados atendendo os alunos com necessidades educativas específicas integrados em turmas de ensino regular; • Reabilitação e educação; • Pessoa com deficiência podia aprender; • Surgem as primeiras políticas públicas de integração de pessoas com deficiência ao ensino regular; • Direito ao atendimento educacional especializado; • A pessoa com deficiência deveria se modificar segundo os padrões da sociedade.	Bayliss *apud* Bairrão, 1998; Brennan, 1990; Correia, 1991; Gaspar, 1995; Glat; Fernandes 2005; Jiménez, 1997; Mantoan, [2001]; Nirge, 1969; Santos, T., 2019; Silva, 2009; Warnock, 1978; Wolfensberger, 1972.

INCLUSÃO	Início de 1990 aos dias atuais	• Aceitação e valorização da diversidade; • Cooperação entre diferentes; • Aprendizagem da multiplicidade; • Pessoas com necessidades especiais se preparam para assumir o seu papel na sociedade; • Atendidos nas salas de ensino regular; • Colaboração da educação especial e outros serviços especializados; • Adoção de princípios internacionais influenciando a criação de novas políticas públicas; • Modificação da sociedade como um pré-requisito para a pessoa realizar seu desenvolvimento e exercer a cidadania; • A sociedade deve se modificar para atender as pessoas com deficiência segundo suas necessidades específicas.	Correia, 1997; Sassaki, 2005; Santos, T., 2019; Silva, 2009.

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base em Silva (2009) e Santos, T. (2019).

Sassaki (2006) explica essas quatro fases que delineiam a história da Educação Especial que culminou na Educação Inclusiva e que foram percorridas pelo processo de exclusão até chegar à inclusão, a saber:

a) Fase de Exclusão – não havia nenhuma preocupação ou atenção especial com as pessoas com necessidades especiais. Eram rejeitadas e ignoradas pela sociedade;

b) Fase da Segregação Institucional – pessoas com necessidades especiais eram afastadas das famílias e recebiam atendimentos em instituições religiosas ou filantrópicas. Foi nessa fase que surgiram as primeiras escolas especiais e centros de reabilitação;

c) Fase da Integração – algumas pessoas com necessidades especiais eram encaminhadas às escolas regulares, classes especiais e salas de recursos, após passarem por testes de inteligência. Os alunos eram preparados para adaptar-se à sociedade;

d) Fase de Inclusão: todas as pessoas com necessidades especiais devem ser inseridas em classes comuns, sendo que os ambientes físicos e os procedimentos educativos é que devem ser adaptados aos alunos, conforme suas necessidades e especificidades.

Ao logo de toda essa história apresentada percebe-se que houve muitas lutas para que a sociedade tornasse uma "sociedade mais permeável à diversidade" que "questiona seus mecanismos de segregação e vislumbra novos caminhos de inclusão social da pessoa com deficiência" (Galvão Filho; Damasceno, 2006, p. 26). Outro estudo indica que o "Brasil vive [...] um clima de efervescência em torno das lutas pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Esse é um resultado de um processo que se constituiu a partir de muita exclusão,

discriminação e preconceito ao longo dos anos para com essas pessoas" (Santos, T., 2019, p. 70). Foi nessa perspectiva que as pessoas com deficiência puderam sair das trevas da ignorância proporcionada pela constante exclusão e passar por etapas que evoluíram e processos que continuam em evolução buscando "os princípios a respeito da educação inclusiva [...] pautados no respeito com a diversidade" (Martins Neto, 2019, p. 53).

Martins Neto (2019, p. 52), fala sobre a "sistematização entre a escola e a educação especial na perspectiva inclusiva". Para ela, a educação inclusiva "transforma as ideias e concepções de alunos, pais e professores quanto à capacidade dos alunos com deficiência, recriando caminhos já percorridos". Embora defenda que a "articulação entre esses dois espaços estabelece uma nova visão de educação, centrada em formar cidadãos críticos e reflexivos e não de segregá-los separando e categorizando-os como 'normais e especiais'". Também reflete sobre a "longa caminhada, movimentos, lutas e embates em busca do direito à educação que assegure o acesso, permanência e sucesso das pessoas com deficiência", pelos quais muitas pessoas tiveram que enfrentar. Embora "muitos ainda não compreendem ao certo o que é realmente a inclusão confundindo-a muitas vezes com a integração" (Martins Neto, 2019, p. 45). A integração foi um avanço na medida em que substituiu a segregação, mas apesar disso, não correspondia à verdadeira necessidade dessas pessoas em ter realmente seus direitos garantidos.

> Percebe-se aqui que a integração escolar garante aos alunos com deficiência a sua presença nas escolas regulares, porém, limita o seu desenvolvimento e aprendizado, pois não oferece condições para que este frequente as salas de aula com as outras crianças e/ou participe das mesmas atividades, dando a ele um atendimento individualizado (Dalla Déa; Santana; Almeida, 2016, p. 68).

Rodrigues (2003, p. 74), nos apresenta que "a escola integrativa apesar de ter proporcionado a entrada na escola tradicional de alunos com necessidades especiais, fica francamente aquém do objetivo de universalidade [...]". Aponta que "uma das causas mais determinantes desta insuficiência seja a escola integrativa ter-se preocupado exaustivamente com o apoio ao aluno (com a intervenção com o aluno) e não ter cuidado a intervenção com o professor e com a escola no seu todo". O que se percebe é que a escola era tratada como partes individualizadas que não se conversavam e não como uma engrenagem em seu todo.

Sassaki (2005), em Inclusão: o paradigma do século 21, diz que embora na segunda metade dos anos 80 já estivessem realizando experiências pioneiras em inclusão, "foi no início de 90 que o mundo da educação tomou conhecimento de um novo caminho para uma escola de qualidade e verdadeiramente aberta para todas as pessoas". E, que mesmo a pequenos e lentos

passos, esse “mundo caminha para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva”, pois “cabe à sociedade, portanto às escolas comuns, modificar seu paradigma educacional e, conseqüentemente, suas estruturas físicas, programáticas e filosóficas, a fim de que as escolas possam tornar-se mais adequadas às necessidades de todos os seus alunos” (Sassaki, 2005, p. 20). Segundo o autor, houve o surgimento do paradigma da inclusão, a transição da integração para a inclusão que se concretizaram na Educação Especial e por último a Educação Inclusiva na prática.

E assim, foi na década de 1990 que se iniciou “um novo movimento, que se prolonga até os dias atuais, em que se busca a inclusão plena de todos os educandos nas classes regulares, desde a Educação Infantil”. Esse movimento reconhece “que crianças, jovens e adultos com necessidades especiais devem aprender junto aos demais alunos, independentemente das suas diferenças”. O que acontece é que “os profissionais de ensino regular, nos diversos níveis, devem buscar atender de maneira adequada à diversidade do alunado” (Martins, 2012, p. 28). Dalla Déa (2019, p. 41) também concorda que o “movimento de educação inclusiva, segundo o qual os estudantes com deficiência possuem o direito de estar nas mesmas salas de aula que os demais, tem início na década de 1990” e acrescenta que apesar do “número de crianças com deficiência matriculadas no ensino comum estar aumentando, a escola ainda precisa de ajustes para atender às necessidades específicas dessas crianças e criar ambiente propício para a aprendizagem e desenvolvimento delas” (Dalla Déa, 2019, p. 43). Apesar de todos os esforços dispendidos em prol da inclusão, ainda “vivemos assim, uma contradição, pois, a mesma sociedade que inclui pela igualdade, exclui pelas diferenças” (Frias, 2009, p.2), o que de maneira alguma é aceitável.

Nesse contexto, a Educação Especial se tornou “um *sistema de suporte permanente e efetivo* para os alunos com necessidades especiais incluídos, bem como para seus professores” (Glat; Fernandes, 2005, p. 39). Para melhor entendimento, acompanhe Quadro 2 com o breve histórico da Educação Especial no Brasil que apresenta os períodos, a caracterização dessa educação e os principais acontecimentos por data cronológica em que ocorreram. Ele foi elaborado com base nos estudos de Lana Júnior (2010), Mantoan (2001) e Silva (2016).

Quadro 2 – Breve histórico da Educação Especial no Brasil

PERÍODO	CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	ACONTECIMENTOS
1854 a 1956	- Iniciativas privadas Atendimento clínico especializado; - Educação escolar baseada no atendimento clínico;	1950 – Estudantes de medicina e especialistas trouxeram da Europa e dos Estados Unidos os métodos e paradigmas do modelo de reabilitação do pós-guerra, criação da Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) em São Paulo e criação do Conselho Nacional de Educação passa a autorizar que estudantes cegos ingressassem nas faculdades de Filosofia; 1952 – Criação da Sociedade Pestalozzi de São Paulo; 1953 – Fundação da segunda Associação de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro; 1954 – Fundação da Associação de Surdos-Mudos de São Paulo, a Criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) por Beatrice Bemis no Rio de Janeiro, fundação da Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR) e criação do Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos (CBEC); 1955 – Inauguração do Conselho Deliberativo da APAE do Rio de Janeiro; 1956 – Início dos cursos de graduação em Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Escola da Reabilitação da ABBR, criação do Instituto Bahiano de Reabilitação (IBR) de Salvador e Fundação da Associação de Surdos de Belo Horizonte;
1957 a 1993	- Ações oficiais de âmbito nacional; - Educação Especial caminhou de uma fase inicial, eminentemente assistencial; - Priorizados os aspectos médico e psicológico; - Chegou às instituições de educação escolar; - Trabalhou pela integração da educação especial no sistema geral de ensino.	1957 – Assumida pelo poder público; Criação das "Campanhas", para atender a cada tipo de deficiência; 1957 – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB); 1957 – Alteração na denominação do instituto: Instituto dos Surdos-Mudos para o atual do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no Rio de Janeiro que permanece até hoje; 1957 – Inauguração do Centro de Reabilitação da ABBR; 1958 – Torna-se referência a tese Introdução ao estudo da deficiência mental (oligofrenias), do psiquiatra Clóvis de Faria Alvim e criação da Associação Fluminense de Reabilitação (AFR) de Niterói; 1959 - Fundação do Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES) em Londrina; 1962 – Realização do 1° Encontro Nacional de Dirigentes Apaeanos em São Paulo e a criação da Criação da Federação Nacional das APAEs (FENAPAES); 1963 – Início de funcionamento do centro de reabilitação AACD para atendimento ao público; 1969 – Torna-se referência o livro Deficiência mental, do psiquiatra Stanislau Krynski; 1970 – Criação da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (FENASP) e criação do movimento político das pessoas com deficiência; 1972 – Constituído pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) o Grupo-Tarefa de Educação Especial; Apresentação da primeira proposta de estruturação da Educação Especial brasileira; Criação de um órgão central para geri-la, denominado Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Mais tarde, Secretaria de Educação Especial (SEESP); Surgimento de movimentos particulares e beneficentes de assistência às pessoas com deficiência; Na época do regime militar – generais e coronéis lideravam as instituições especializadas de maior porte ou elegiam deputados para assumirem a coordenação geral

		dessas associações; Iniciativas de caráter privado e beneficente lideradas pelos pais; 1981 – Promulgação pela Organização das Nações Unidas (ONU) do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD); 1984 – Criação da União Mundial dos Cegos; 1986 – Criação do Programa de Cultura e Portadores de Deficiência e criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; 1986 e 1987 – Realização do ciclo de encontros "A Constituinte e os Portadores de Deficiência" 1987 – Fundação da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS); 1988 – Criação da União Brasileira de Cegos (UBC) e do Centros de Vida Independente no Rio de Janeiro (CVI-Rio);
1993 aos dias atuais	- Movimentos em favor da inclusão escolar; - Pessoas com deficiência têm se organizado participando de Comissões, de Coordenações, Fóruns e movimentos; - Luta por direitos conquistados, reconhecimento e respeito de suas necessidades básicas para um melhor convívio com as demais pessoas; - Garantia de presença e representação em movimentos em todos os ambientes relacionados ao trabalho, transporte, arquitetura, urbanismo, segurança previdência social, acessibilidade em geral; - As pessoas com deficiência buscam afirmação e querem ser ouvidos.	1999 – Criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE); 2000 – Criação do Conselho Nacional dos Centros de Vida Independente do Brasil (CVI-Brasil); 2003 – Ministério da Educação deu origem ao "Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade", que tem como prioridade transformar unidades educativas em unidades inclusivas promovendo a formação de gestores e educadores nas cidades do Brasil, a fundação da Confederação Brasileira de Surdos (CBS) e o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) passa a ser órgão colegiado da Secretaria Especial dos Direitos Humanos; 2004 – Declarado Ano Ibero americano das Pessoas com Deficiência; 2005 – Organizados centros de referências para os alunos com altas habilidades e superdotação; 2006 a 2016 – Década das Américas das Pessoas com Deficiência – pelos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência estabelecida pela Organização dos Estados Americanos (OEA); 2007 – Lançado o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) que busca por meio de eixos superar a dicotomia entre educação especial e educação regular; 2008 – Criada a Organização Nacional dos Cegos do Brasil (ONCB); 2009 – A Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) foi elevada à Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência; 2010 – A Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) alcançou o status de Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência; 2011 – O Ministério da Educação promoveu a extinção da SEESP e a diluição dos seus cargos na Secretaria de Alfabetização Diversidade e Inclusão (SECADI).

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base em Lana Júnior (2010) e Mantoan (2001).

Essa valorização à diversidade e o recebimento desses alunos demonstram o quanto a "educação inclusiva no contexto educacional é uma abordagem que procura responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com foco específico para aqueles que são vulneráveis à marginalização e à exclusão" (Barreto; Reis, 2011, p. 24). E vai

ser somente “a partir do diálogo entre estes dois modelos de Educação que uma nova forma de se pensar a escola poderá surgir, capaz de atender às necessidades educacionais especiais de cada um de seus alunos”, considerando a totalidade de alunos pensando não somente naqueles “com deficiência, condutas típicas ou altas habilidades, mas” em “todos aqueles que são atualmente marcados pelo ciclo da exclusão e do fracasso escolar” (Glat; Fontes; Pletsch, 2006, p. 25).

Mantoan (2015, p. 14) faz uma colocação de que “todos sabemos que as transformações da escola dependem de um compromisso coletivo de professores, gestores, pais e da sociedade em geral” e que ela tem “procurado reconstruir, tijolo por tijolo, como uma obra de restauração minuciosa e ciosa de sua importância, a organização do trabalho pedagógico, das grandes linhas aos seus menores detalhes” (Mantoan, 2015, p. 15). Ao restaurar a organização do trabalho pedagógico exige total atenção às “mudanças educacionais” que “exigem que se repense a prática pedagógica, tendo como eixos a Ética, a Justiça e os Direitos Humanos” (Mantoan, 2018, p. 60), pois a “sala de aula é o termômetro pelo qual se mede o grau de febre das crises educacionais e é nesse microespaço que as mudanças do ensino verdadeiramente se efetivam ou fracassam” (Mantoan, 2018, p. 59). Para ela, “as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas”. E serão nesses ambientes educativos que se ensinará “os alunos a valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar” sem se preocuparem com as “tensões, competição de forma solidária e participativa” (Mantoan, 2018, p. 61). Pensando em todas essas mudanças que buscaremos na escola inclusiva esse apoio tão necessário para que as crianças e jovens tenham sua liberdade e autonomia garantidas.

2.1 INCLUSÃO E EXCLUSÃO ESCOLAR

É na educação que se pode assegurar “e garantir às pessoas com deficiência o acesso em igualdade de condições com os demais e sem discriminação a uma educação inclusiva e de qualidade”. Educação que considera não só o ingresso, mas sua “permanência e progresso no sistema educacional que facilite sua inserção produtiva em todos os âmbitos da sociedade” (Lanna Júnior, 2010, p. 85). Está previsto na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015:

> Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de

> forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.
> Parágrafo único. 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.
> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
> I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
> II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
> III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
> IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
> V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
> [...]
> VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
> IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
> [...]
> XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;
> [...]
> XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;
> XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;
> XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;
> XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (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" (Sassaki, 2005, p. 22), o que se pondera é "que para além da deficiência é preciso considerar que somos todos diferentes" (Dalla Déa, 2017, p. 1) e as diferenças nos completam, nos fazem crescer, desenvolver habilidades, evoluir e transformar.

As autoras Candice Marques Lima e Leilyane Oliveira Araújo Masson, em: 'O mal-estar na educação inclusiva no país da cordialidade', ratificam o pensamento dos autores

anteriores de que somos “todos iguais perante a lei, embora sejamos diferentes subjetivamente”, que incluir “também significa trabalhar as questões de igualdade e diferença no contexto escolar” (Lima; Masson, 2018, p. 56) e é capaz de “tornar esse aluno parte do contexto educacional, pois, além de frequentar as aulas, deve fazer parte da vida educacional, desde a interação com os colegas e professores até seu processo de aprendizado”. E acrescenta que “implica, portanto, um sentimento de pertencimento, de um lado, e de acolhimento, por outro” (Lima; Masson, 2018, p. 56). A inclusão escolar proporciona esse encontro de diferentes que buscam e se tornam iguais.

Mantoan ([2007]), ao escrever “Não há mal que sempre dure [...]” endossa que a “inclusão escolar ‘pegou a escola de calças curtas’ e o nível de escolaridade que mais parece ter sido atingido [...] é o do ensino fundamental”. É nesse nível de ensino que reside “todas as estratégias e argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão”, o que reflete “a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos”. Ao assumir essa resistência, a escola deixa de evoluir. Se “a cooperação substitui a competição” as “diferenças” são articuladas e passam a compor um novo ensino onde “os talentos de cada um sobressaiam”. No início do processo histórico da inclusão escolar, “a escola brasileira” passou “a ter de se defrontar com a questão de inserir o aluno com deficiência ou com necessidades educacionais específicas em suas salas de aula” (Lima; Masson, 2018, p. 56). O que não foi muito fácil nem para a escola que não se via preparada, nem para a família que não estava acostumada com aquela situação, e muito menos para as crianças e jovens com deficiência que tinham seu primeiro contato com essa instituição de ensino.

Um exemplo real é a frase emblemática de Moura (2018, p. 47), buscamos “uma escola onde ela fosse simplesmente uma criança, uma aluna. Com suas diferenças, preferências e necessidades. [...] com o seu cabedal de talentos a desenvolver e a ser estimulado”. Ora se na “perspectiva da inclusão escolar [...] o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece” (Mantoan, 2018, p. 37), a inclusão escolar 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), ora “reconhecendo que a inclusão no ambiente educacional é essencial para o fortalecimento da dignidade e exercício dos direitos humanos” (Barreto; Reis, 2011, p. 20). 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, pois 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).

Para que isso aconteça, a escola na figura da "gestão escolar deve buscar parcerias com as secretarias de educação e instituições capazes de suprir as lacunas que ainda existem na escola a respeito da educação inclusiva". Igualmente, deve "transformar a escola em um lugar que busque as respostas para as necessidades dos seus alunos com propostas de participação de todos, estimulada pelas mudanças didáticas e pedagógicas" (Franczak; Dalla Déa; Bezerra, 2019b, p. 167). E para além, deve investir na Educação Básica e

> [...] preocupar-se com o aperfeiçoamento da comunidade escolar através da educação continuada dos diferentes agentes da educação, de forma a melhorar a qualidade e a oferta de recursos físicos e materiais disponibilizados na escola, buscando alternativas para a promoção da criação de novos espaços mais inclusivos (Franczak; Dalla Déa; Bezerra, 2019b, p. 168).

Os investimentos são necessários para garantir que a escola com sua gestão consiga o apoio para a realização de mudanças vitais tornando "esse aluno parte do contexto educacional, pois, além de frequentar as aulas, deve fazer parte da vida educacional, desde a interação com os colegas e professores até seu processo de aprendizado". Ao incluir, a escola passa a promover, "portanto, um sentimento de pertencimento, de um lado, e de acolhimento, por outro" (Lima; Masson, 2018, p. 56). Mesmo porque "o aprendizado não é um processo único que acontece com todos da mesma forma. Para além das condições materiais necessárias, cada um aprende a partir de suas condições psíquicas, de seus interesses, de seu desejo" (Lima; Masson, 2018, p. 56). Cada sujeito deve se sentir parte desse processo para que o seu aprendizado, tendo atendimento às suas necessidades específicas, seja potencializado.

Walter Ferreira de Oliveira em 'Introduzindo Paulo Freire', afirma que a "educação, como instituição social, se funda na luta, se mantém viva através da luta, e esta luta deve incluir amor, conciliação, liberdade e esperança" (Freire; Freire; Oliveira, 2018, p. 23). Acrescentam os demais autores que "a educação é absolutamente necessária, dada a natureza dos seres humanos, como seres inconclusos e conscientes disto, mas precisamente porque os seres humanos são seres históricos a educação é também um evento histórico". Portanto, "a educação muda no tempo e no espaço" (Freire; Freire; Oliveira, 2018, p. 26). As mudanças acontecem toda vez que a incessante busca pela consciência provoca uma reflexão sobre "meu papel no mundo" para que não seja apenas o papel "de quem constata o que ocorre, mas também o de

quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *história*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*" (Freire, 2018a, p. 74-75).

Apesar de saber que "*mudar é difícil mas é possível*" (Freire, 2018a, p. 77), precisa-se 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" (Freire, 2018a, p. 53), 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. Ilustrando, Nita Freire em: 'Algumas palavras ou considerações em torno da Conferência de Paulo Freire', destaca a "solidariedade para *com* o mundo", a "vida com dignidade. A vida constituindo-se e ao mesmo tempo construída na democracia" e a "educação se desenvolve na História e se transforma historicamente, assim como nós nos construímos historicamente e não apenas geneticamente" (Freire; Freire; Oliveira, 2018, p. 55). Somos seres históricos inseridos num processo democrático almejando uma vida digna e uma educação que perpasse pelas intervenções do mundo com o apoio da solidariedade humana e da ética.

Uma das questões que "nós temos que nos preocupar em Educação é a de adquirir ou criar a habilidade de responder a diferentes desafios com a mesma velocidade com que as coisas do mundo mudam" (Freire; Freire; Oliveira, 2018, p. 72). 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) e que formar é algo intrínseco ao ensino. "*Formar* é uma necessidade precisamente para transformar a consciência que temos, aumentar a sua curiosidade intuitiva, que nos caracteriza como seres humanos" (Freire; Freire; Oliveira, 2018, p. 73). Seres humanos inconclusos e inacabados que têm na diversidade sua representatividade.

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.

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". A autora ainda afirma que deve haver luta

> [...] para vencer a exclusão, a competição, o egocentrismo e o individualismo, em busca de uma nova fase de humanização social. Precisamos superar os males da contemporaneidade, ultrapassando barreiras físicas, psicológicas, espaciais, temporais, culturais e, acima de tudo, garantindo o acesso irrestrito de todos aos bens e às riquezas de toda sorte, entre as quais o conhecimento (Mantoan, 2018, p. 60).

E mesmo apesar das lutas, a exclusão continua protagonizando diferentes papéis no contexto escolar e expondo crianças e jovens a horrores. O que se percebe é que historicamente "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). Com a democratização instaurou-se uma crise educacional no Brasil. Essa "crise educacional do Brasil da qual se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos" (Ribeiro, 1986, p. 10). Ainda para Darcy Ribeiro, "Perpetua-se, em consequência, a sábia tutela que a elite educada, ilustrada, elegante, bonita, exerce paternalmente sobre as massas ignoradas" (Ribeiro, 1986, p. 7). Franczak (2020, p. 356) concorda com a exposição da "façanha educacional na qual a classe dominante mantém o ignorante para que o mesmo possa eleger seus dirigentes sem muitos problemas, sem riscos, sem reflexão e com muita popularidade", o que resulta num projeto de crise que "nos distancia de uma educação investigativa, da curiosidade, da subversão, da possibilidade de propor outras coisas a partir das regras existentes, da pesquisa, dos questionamentos".

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" (Castro, 2015, p. 25), bem como na forma "teórico-prática da descolonização permanente do pensamento" (Castro, 2015, p. 20). Pensamento único que exclui ao se configurar como verdadeiro e tão somente o absoluto. Embora, o "pensar precede a consciência do eu" (Jung, 2000, p. 43), os alunos necessitam passar pelo processo sintético de conexão do inconsciente na consciência ao serem compreendidos em seus processos de individuação. E assim, "contar com a extrema ineficácia do conhecimento e insistir por isso numa aplicação significativa do mesmo. O conhecimento por si não basta, nem

implica força moral" (Jung, 2000, p. 49), e é por isso que os alunos têm que ser provocados a manifestarem tanto o pensamento racional quanto ampliarem seu pensamento criativo.

Quem sabe essa seja 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 início evidenciado na história. Percebe-se que

> [...] não se deve fazer de um pensamento uma imposição, um espelho para vermos nossa imagem reconhecida como a verdadeira. É preciso haver o estranhamento, pois somos todos inacabados em um constante processo de construção. No ensino e aprendizagem é crucial que se rompa esse formato pré-moldado no qual se tem a metodologia que é totalmente controlada, objetivos sendo alcançados de maneira uniforme, alunos 'aprendendo' também de maneira uniforme e a avaliação sendo realizada e trazendo somente bons frutos (Franczak, 2020, p. 358).

No início da história da educação brasileira, a educação a nível fundamental foi entregue "exatamente aos menos interessados em educar o povo" (Ribeiro, 1986, p. 8), assim se acredita que os processos excludentes demonstram que no Brasil o "campo da educação é que melhor se concretiza a sabedoria das nossas classes dominantes e sua extraordinária astúcia na defesa de seus interesses" (Ribeiro, 1986, p. 9). Um exemplo cruel é o das pessoas com deficiência que

> [...] ao longo da história, enfrentam desafios na busca de uma educação que suplante a cotidianidade e que lhes ofereça a oportunidade de se apropriarem dos conhecimentos elaborados ao longo dos anos pela humanidade. Claro que 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).

Essas pessoas possuem um histórico de exclusão social muito grande. A escola, por sua vez, colabora para que mais e mais registros de casos se concretizem dentro de seus muros. É na escola que o "o processo ensino e aprendizagem devem se apresentar de outra forma para contribuir com a retomada ou a reordenação da estruturação perdida desse sujeito que foi colocado na mesma 'caixinha' que os demais" (Franczak, 2020, p. 359). E ao ser colocado na "caixinha", esse sujeito se torna objeto de uma "uma normalização" de "um enquadramento [...] coincidente com o da escola, que se vê pressionada pela sociedade a [...] ensinar [...] e, desse modo, enquadrar a criança em sua moldura" (Kupfer, 2001, p. 38). Para Veiga-Neto (2000c) "esse caráter disciplinador da escola" e que denuncia "a opressão a que elas submetem as crianças", diz muito sobre a "função disciplinadora da escola, especialmente nesses tempos pós-modernos". Para ele, entender o

> [...] o poder disciplinar como um poder microscópico sobre o corpo – o que, certamente, não significa "fraco", "invisível" ou "pouco importante" –, bem como distribuído por toda a rede social, nos permite enxergar as inúmeras práticas que acontecem no ambiente escolar como técnicas que se combinam e dão origem a uma verdadeira tecnologia, cujo fim é tanto alcançar os corpos em suas ínfimas materialidades quanto imprimir-lhes o mais permanentemente possível determinadas disposições sociais (Veiga-Neto, 2000c).

Ao interpretar como isso acontece, elucida-se o espaço e o tempo que retrata como tudo funciona na escola "e que tomam o corpo da criança com o objetivo de torná-lo dócil" (Foucault, 1989). 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" e a sala de aula, entre as quatro paredes, se vê "ao mesmo tempo" tão fechada "em si mesmo e tão acessível ao olhar" (Veiga-Neto, 2000c) do professor que a tudo vê e a tudo sabe.

Marques (2018, p. 54) concorda com a ideia de que a "redução espacial a pontos determinados implica necessariamente a produção de um corpo retraído e aprisionado", que "se torna um objeto de fácil dominação". Outro ponto importante é que muito da "sua dificuldade de inserção social e de expansão de seus horizontes de realização decorre de seu enquadramento num espaço ínfimo para ele reservado e por ele ocupado" (Marques, 2018, p. 54). Esse enquadramento quadriculado entre as quatro paredes configura a imagem de uma lógica de que há "um lugar para cada corpo e um corpo em cada lugar" (Foucault, 1989, p.131), ou seja, cada corpo só ocupa aquele lugar e o lugar corresponde a um corpo que se vê aprisionado e não consegue entender como o "papel do outro" auxilia "para a produção do seu conhecimento". São esses mesmos corpos "que nos diferencia uns dos outros" e nos "influencia no processo de obtenção de conhecimento por meio do ensino e da aprendizagem" (Franczak, 2020, p. 358). É através deles que a construção do conhecimento perpetua as cenas de exclusão ao invés da construção do conhecimento se dar "pela continuidade do que já foi construído, por sua sustentação, por novas aquisições e principalmente na sua transformação" (Franczak, 2020, p. 361). Há uma reflexão acerca desse pensamento na busca de um mundo mais justo, igualitário e feliz. Ele deve primar pelo equacionamento dos problemas com maior clareza a respeito de novas práticas espaço-temporais a que os alunos são submetidos dentro e fora da escola como forma de rompimento de parte do processo excludente.

Outro fator que auxilia no crescente número da exclusão é a grande desigualdade de desempenho escolar de crianças e adolescentes de diferentes classes sociais, promovida pelo capital cultural. Acontece que há um esvaziamento nas relações que representam tão somente uma das partes: a dominante que impõe seu ritmo e dita suas regras à classe dominada.

> 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).

Reis (2013, p. 57) constata que Bourdieu constrói a ideia de arbitrário cultural que "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". Além do mais, o arbitrário cultural dominante "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". Franczak (2020, p. 362) completa ao afirmar que os fatos ao "se naturalizarem, passam a ser aceitos socialmente por um grupo e posteriormente por outros, até serem legitimados por todos". O que acaba por fortalecer o paradigma da inclusão/exclusão.

Perrenoud (2001) afirma que o

> [...] desejo de diferenciação acrescenta outra dificuldade à busca dessas atividades: o sentido de uma atividade ou de uma situação varia de uma criança para outra, segundo sua personalidade, suas aspirações, seus interesses, seu capital cultural, sua relação com o jogo e com o trabalho. Assim, é preciso diferenciar as atividades globais ou os papéis individuais no contexto das mesmas para que cada um encontre nelas um sentido e a oportunidade de aprendizagens também significativas (Perrenoud, 2001, p. 36).

Ele continua afirmando que "*o objetivo é dar a todos as chances de aprender, quaisquer que sejam suas origens sociais e seus recursos culturais*" (Perrenoud, 2001), mas para alguns, isso ocorre porque ele "pode ser dominado facilmente e, por isso não constitui um desafio nem provoca aprendizagem. Outros, porém, não conseguem entender a tarefa e, por isso, não se envolvem nela". Isso incide mesmo "quando a situação está em harmonia com o nível de desenvolvimento e as capacidades cognitivas dos alunos", o que "pode parecer desprovida de sentido, de interesse e não gera nenhuma atividade notável em nível intelectual

e, por conseguinte, nenhuma construção de novos conhecimentos nem um reforço das aquisições" (Perrenoud, 2001, p. 26).

Perrenoud (2001, p. 27) lembra que "diferenciar é organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele", já que diferenciar também é *"lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve"* (Perrenoud, 2001, p. 27). Além disso, as "diferenças e as desigualdades extraescolares – biológicas, psicológicas, econômicas, sociais e culturais" não devem se transformar [...] "em desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar, a não ser ao sabor de um funcionamento particular do sistema de ensino, de sua maneira de "tratar" as diferenças". (Perrenoud, 2000, p. 25). Dischinger e Machado (2006, p. 35) complementam que é "fundamental salientar que a presença de uma deficiência não implica necessariamente em incapacidade".

As autoras Barreto e Reis (2011, p. 26), admitem que "pensar a inclusão é fazer um movimento que busca repensar a escola, para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação e segregação dê lugar à escola aberta a todos", pois a

> [...] educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um lugar e um momento provisórios onde isto pode acontecer. Portanto, 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. (Brandão, 1983, p. 47).

Consoante a isso, tem-se que "o verdadeiro papel da educação é irromper com toda e qualquer forma de discriminação e preconceitos formando pessoas livres, justas e autônomas" (Franczak; Dalla Déa; Bezerra, 2019a). 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). Mesmo sendo a "Educação no Brasil [...] profundamente elitizada" (Freire; Freire; Oliveira, 2018, p. 77), defende que qualquer "discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar" (Freire, 2018a, p. 59). O autor luta pela autonomia que "vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas" (Freire,

2018a, p. 105), afinal, a "autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser" (Freire, 2018a, p. 105) e ninguém "é sujeito da autonomia de ninguém" (Freire, 2018a, p. 105) embora tenha que lidar com ela e com os sujeitos em algum momento de sua trajetória.

Para que se tenha uma educação humanizante, "o caminho através do qual homens e mulheres podem tornar-se conscientes acerca de sua presença no mundo" se torna "a maneira como eles agem e pensam quando desenvolvem todas as suas capacidades, considerando suas necessidades, mas também as necessidades e aspirações de outros" (Freire; Betto, 1998, p. 32). "Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito, é *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível" (Freire, 2018a, p. 118). Diante dessas atitudes, exclui-se o outro e rompem-se as barreiras de aceitação do diferente. E a única maneira de combater tudo isso é adotando a posição de "respeito às diferenças e obviamente aos diferentes", o que "exige de nós a humildade que nos adverte dos riscos de ultrapassagem dos limites além dos quais a nossa autovalia necessária vira arrogância e desrespeito aos demais" (Freire, 2018a, p. 118). Nesse ponto a criatividade precisa ser estimulada, "não só no nível de individualidade do aluno, mas também no nível de sua individualidade num contexto social" (Freire; Macedo, 2011) para que juntos o combate excludente aconteça de fato e por direito.

Mantoan (2005, p. 28) chama a atenção ao fato de que "a escola terá de enfrentar a si mesma, reconhecendo o modo como produz as diferenças nas salas de aula" e alertando para que a escola não continue "ignorando o que acontece ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos" (Mantoan, 2015, p. 22). Ainda de acordo com a autora,

> [...] todo e qualquer aluno merece: uma escola capaz de oferecer-lhe condições de aprender, na convivência com as diferenças e que valoriza o que consegue entender do mundo e de si mesmo. As práticas escolares inclusivas são emancipadoras e reconduzem os alunos "diferentes", entre os quais os que têm uma deficiência, ao lugar do saber, de que foram excluídos, na escola ou fora dela (Mantoan, 2005, p. 28).

As autoras Franczak, Dalla Déa e Bezerra (2019a) concordam com esse pensamento e acrescentam que a "escola tem que ser o lugar onde estigmas sejam quebrados, superados, suplantados e extinguidos. Não é ela que tem que negar a essas pessoas o que a humanidade produz de conhecimento". A escola deve acolhê-los e mais do que isso, dar-lhes condições para que nela se desenvolvam. "Cabe à sociedade como um todo, em especial aos profissionais da educação e aos que a eles se juntam para formar cidadãos, trabalharem a partir da concepção de renovação de conceitos que gerem um pensamento aberto". Pensamentos esses que "promovam

a sensibilização, a crítica, a reflexão e, acima de tudo, provoque mudanças significativas em prol da autonomia de nossos alunos". 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).

A escola, "bem como nossas práticas profissionais, deve realizar aproximações do que se ensina com a prática, usando de um senso que tenha a confluência na percepção e respeito ao sujeito ao ensinar", pois é com o "embate de ideias, com discursos divergentes", que "as relações de aprendizagem vão ser construídas processualmente por meio de relações que projetem os sujeitos para além" (Franczak, 2020, p. 365). Paulo Freire comprova isso ao dizer que não "posso ensinar o que não sei" (Freire, 2018a, p. 93) e ainda fala que o "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 devem ser afastados do cotidiano escolar para que as práticas tenham discursos convergentes e sejam aproximadas de uma realidade com menos exclusão. Os sujeitos não são completos e, devido a isso, "o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento" (Freire, 2018a, p. 50). E é por esse motivo que "reinsisto que *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas" (Freire, 2018a, p. 16), mesmo porque "embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (Freire, 2018a, p. 25). É um processo onde há mão dupla. Tanto o professor ensina quanto aprende e o mesmo acontece com o aluno que aprende e também ensina.

Ainda discorrendo sobre o contexto da educação brasileira a realidade é a de muitas crianças e adolescentes tendo que conviver com "contínua segregação ao adentrar aos muros da escola. Essa segregação se torna um fator que oprime e marginaliza principalmente as pessoas com deficiência, com alguma necessidade educacional específica ou com mobilidade reduzida" (Franczak; Dalla Déa; Bezerra, 2019b, p. 165). São essas crianças e jovens, que ao não possuírem outra opção, passam por essa situação. Mesmo diante de muitas barreiras como "pensamentos cristalizados a respeito da inclusão, falta de acessibilidade, falta de recursos especializados, falta de professores (e corpo técnico) preparados e capacitados para essa realidade, falta de preparo também da escola e da sua comunidade escolar" (Franczak; Dalla Déa; Bezerra, 2019b, p. 165) enfrentam uma sala de aula para fazerem do diferente uma diferença.

> Essa compreensão equivocada da escola inclusiva acaba instalando cada criança em um *locus* escolar, arbitrariamente escolhido. Aumenta ainda mais as diferenças,

> acentua as desigualdades, justificando o distanciamento e o fracasso escolar como problema do aluno, exclusivamente (Mantoan, 2018, p. 67).

Lima e Masson (2018, p. 65) concordam que a "educação que tem sido oferecida nas escolas é normalizadora, no sentido de que busca tornar o diferente igual, normal, como se houvesse tal possibilidade". Tendo em vista esse cenário, o "preconceito justifica as práticas de distanciamento dessas pessoas, devido às suas características pessoais (como também ocorre com outras minorais), que passam a ser o alvo do nosso descrédito" e, é na escola, que "essas pessoas têm reduzidas as oportunidades de se fazerem conhecer e as possibilidades de conviverem com seus colegas de turma, sem deficiência" (Mantoan, 2018, p. 36) o que gera muitas práticas

> [...] que têm no racismo o seu ponto imediato de convergência, 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. A diferença pensada como uma mancha no mundo, na medida em que os diferentes teimam em não se manterem dentro dos limites nítidos, precisos, com os quais o Iluminismo sonhou geometrizar o mundo. A diferença entendida como aquilo que, sendo desviante e instável, estranho e efêmero, não se submete à repetição mas recoloca, a todo momento, o risco do caos, o perigo da queda, impedindo que o sujeito moderno se apazígue no refúgio eterno de uma prometida maioridade (Veiga-Neto, 2001).

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. Incluem-se, neste grupo, pessoas com deficiência física, paralisia cerebral, Síndrome de Down, entre outras. Estas pessoas são, muitas vezes, discriminadas em razão 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).

Enquanto isso, no cotidiano escolar, essas crianças e jovens são tolerados sob o discurso do respeito à diversidade (Sampaio, 2006, p. 23). Um discurso que veio para

> [...] mascarar/ocultar as diferenças, pois nossa aceitação, nosso respeito, nosso reconhecimento para com o outro – o diferente/anormal - é 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).

No seio das discussões percebe-se que a inclusão foi tratada bem diferente da real proposta que deveria ser: uma "proposta de cunho democrático que representa um avanço considerável se comparada às práticas segregacionistas e excludentes que, historicamente, têm penalizado a tantos alunos" (Carvalho, 2005, p. 29). Até nossos dias atuais muitas pessoas agem "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.

Os "sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela" (Freire, 2018a, p. 59) e para que isso aconteça a escola deve compreender que "*estar no mundo* necessariamente significa *estar com o mundo* e com os outros" (Freire, 2018a, p. 57), o que quer "dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um 'não eu' se reconhece como 'si própria'" (Freire, 2018a, p. 20). Se algo está acontecendo ao contrário, é sinal de que só "somos porque estamos sendo. Estar sendo é condição, entre nós, para ser" (Freire, 2018a, p. 34). E isso pode mudar porque a os "alunos jamais deverão ser desvalorizados e inferiorizados por suas diferenças" (Mantoan, 2018, p. 39). A escola deve valorizar o diferente, a diversidade e a partir dela provocar mudanças necessárias no contexto educacional.

Na perspectiva de Moura (2018, p. 45) na verdade, há "a necessidade de o homem ter sua própria marca, sua individualidade", o que "é algo inerente ao próprio ser social, cuja identidade preserva-o em originalidade e diferenças como indivíduo, ao qual supõe-se que

sejam asseguradas possibilidades de realizar seu potencial criador", e "que o torna, ou que faz desenvolver sua própria identidade no mundo". Na visão de Santos (1999, p. 46-47), a "política da identidade assenta em três processos básicos: diferenciação, auto-referência e reconhecimento". No processo de diferenciação há "separação entre o eu e o outro, entre nós e o resto", na "auto-referência, é o momento especular da criação da identidade, a soma de partilhas originais, que justificam uma pertença específica e especificamente identitária" e o reconhecimento é algo intrínseco a todo e qualquer indivíduo, mas nesse cenário é o mais difícil de ser praticado devido ao excesso de individualismo e egocentrismo. 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.

Carlos Bernardo Skliar e Regina Maria de Souza em: 'Considerações sobre as diferenças: caminhos para se (re) pensar a educação' (2009) apontam caminhos que facilitam nosso olhar em relação ao diferente. Para os autores, muitas vezes silenciamos "a eles para que possamos continuar *a falar por eles*. E a produzir sobre eles saberes unitários, arbitrários e totalizadores", ou seja, 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".

É preciso permitir "que a pessoa com deficiência participe interagindo com o contexto do qual faz parte", e com isso, "possibilitar-lhe o crescimento, o desenvolvimento. A inclusão muito mais que simples atendimento, representa o combate à separação, à exclusão". (Santarosa, 2014, p. 52). Sacardo e Silveira (2018) destacam a

> [...] importância das adaptações físicas, da formação de professores, da previsão legal para que a inclusão escolar se materialize no chão das escolas; contudo, é no determinar como fazer, para quem fazer e com quem fazer, que realmente a inclusão vai se efetivar. É no fazer pedagógico que se encontram as maiores oportunidades de acabar com preconceitos e superar barreiras impostas pelos mesmos, proporcionando

> a todos os alunos acesso ao conhecimento científico historicamente construído pelo homem, formando cidadãos críticos e participativos, por meio de uma educação de qualidade para todos (Sacardo; Silveira, 2018, p. 133).

Apesar da exclusão escolar manifestar-se "das mais diversas e perversas maneiras" (Mantoan, 2015, p. 22), se torna "urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças" (Mantoan, 2015, p. 24), pois como comprovado pelas vozes de diferentes autores, a "deficiência não se encontra apenas no ser humano, mas em uma sociedade que é altamente incapacitante e excludente" (Sacardo; Silveira, 2018, p. 127). O que torna necessário que as lutas sempre continuem, porque a "a escola inclusiva há de sobreviver em meio a tantos percalços. Esse será o objetivo principal: o da resistência" (Franczak; Dalla Déa; Bezerra, 2019a). Não é de agora que ele reina. Podem-se acompanhar os relatos de um pouco da história da Educação Especial e da Educação Inclusiva para melhor compreensão de que esse lema deve continuar imperando ao longo dos tempos.

2.2 ESCOLA INCLUSIVA

Pensar a escola inclusiva é dialogar com diversos autores que comungam dos mesmos pensamentos a seu respeito, porque o "sentido da formação não está na forma como a instituição se organiza, mas em sua capacidade de fazer do indivíduo um ser autônomo, capaz de pensar a si próprio e o mundo no qual vive" (Ferreira, 2012, p. 204-205). É somente através da

> [...] iniciação lenta e persistente, crítica e rigorosa dos estudantes no mundo da reflexão, da ética, da tecnologia, das letras, das artes e das ciências; procurando superar a pressão imediatista dos bens materiais, das necessidades e interesses das partes, bem como os limites que prendem o homem ao empírico, ao consumo e aos encantos das novas tecnologias. O fazer docente e discente perde, assim, sua dimensão mecânica, cumulativa, sem significado e enfadonha; recupera-se como *criação, descoberta prazerosa, participação* no trabalho de realizar o homem em cada indivíduo, a sociedade autônoma, livre, igualitária e justa, sem perder de vista a historicidade humana. (Coêlho, 2012, p. 93).

A escola "somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação" proporcionando-lhes todo "o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados (Brasil, 2004a, p. 7), pois enquanto instituição educativa a escola deverá propiciar "aos estudantes ampliação e aprofundamento de seus horizontes humanos, sócio-históricos, o que supõe uma relação significativa com as obras

de cultura produzidas pela humanidade em todas as áreas, como realidades vivas, instigantes da sensibilidade, imaginação e pensamento". Essa escola ao se constituir "concretamente, ela se faz plena de sentido para os humanos de qualquer idade e condição social, trabalha para que se tornem cidadãos, sujeitos da cultura, e não meros repetidores de informações e saberes prontos" (Coêlho, 2012, p. 102).

De acordo com Franczak, Dalla Déa e Bezerra (2019a), a

> [...] educação e a escola possuem esse papel de valorização de ideias, da diversidade, da interrogação, da sensibilização, da introdução a conhecimentos prontos e a serem produzidos, da criação, do ensinar, do formar, da busca por direitos e da compreensão dos deveres, do pensamento, da reflexão, do convívio social, da cultura na qual está inserido buscando a ampliação de saberes (Franczak; Dalla Déa; Bezerra, 2019a).

Conforme completa Coelho (2009, p. 22), "a escola deve contribuir para a formação do homem em cada um dos professores e estudantes, a humanização da sociedade e o aprofundamento do processo civilizatório". Por meio dessa contribuição cabe-lhe "ainda ensinar os estudantes a pensarem a realidade, as ideias e as teorias, cultivando com eles a busca sempre retomada do saber e da verdade, bem como a constituição da formação humana de todos". Essa contribuição para formação humana de todos será capaz de humanizar a sociedade e romper com as barreiras cristalizadas diante das realidades vivenciadas pelas pessoas diante das pessoas com deficiência.

> Ao falarmos em escolas inclusivas, não podemos deixar de pensar em espaços que possam auxiliar professores, alunos, enfim a comunidade escolar e familiar no que diz respeito à concretização da participação dos sujeitos com deficiência nesses ambientes, não apenas "estando", mas interagindo e ocupando seu lugar [...]; (Santarosa, 2014, p. 53).

As escolas inclusivas são aquelas que garantem "a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades" (Brasil, 2004a, p. 8). Sua construção "implica em transformações no contexto educacional: transformações de idéias, de atitudes, e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático-pedagógico" (Brasil, 2004b, p. 9). E para que elas existam será preciso realizar "uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo" (Mantoan, 2018, p. 37). Não basta somente querer que professores e alunos realizem as mudanças, pois as mudanças terão que ser gerais em diversos âmbitos da escola. Susan Stainback (2006), em "*Considerações contextuais*

e sistêmicas para a educação inclusiva", ao considerar o contexto da sala de aula, aponta alguns elementos importantes: o papel do professor, a interdependência e apoio, o paradigma da diversidade, o respeito mútuo e respeito pessoal e a cooperação. Ao fazer as considerações sistêmicas aponta o currículo e a avaliação padronizados. Para ela, as "salas de aula, assim como os professores e os alunos designados a ela, são únicas. Um modelo ou uma prática que funcione em uma sala de aula não necessariamente servirá para uma outra" (Stainback, 2006, p. 09). Não existirá um modelo pronto a ser utilizado em todas as salas de aulas. O que existem são apontamentos que poderão ou não dar certo, que poderão ser adaptados, melhorados, reformulados, outros criados de acordo com cada realidade e cada situação.

Barreto e Reis (2011, p. 24) explicam que a "educação inclusiva no contexto educacional é uma abordagem que procura responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com foco específico para aqueles que são vulneráveis à marginalização e à exclusão". No que Reis e Silva (2011, p. 16) endossam "para que se efetive esta inclusão é necessário que as pessoas envolvidas no processo persistam, aceitem os desafios, acreditem que é possível e ampliem as ações empreendidas". Assim, pode-se afirmar que a escola inclusiva passará a ser real na sociedade brasileira e "deixará de ser mera formalização, um aspecto garantido pela legislação e por documentos educacionais como ainda é vista por muitos".

Mantoan (2018, p. 63) afirma que escolas "abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda demandam, portanto, uma ressignificação e uma reorganização completa dos processos de ensino e de aprendizagem". Precisam "de uma reestruturação do projeto pedagógico-escolar como um todo e das reformulações que esse projeto exige da escola, para que esta se ajuste a novos parâmetros de ação educativa". Com essa reestruturação nesse novo contexto educacional os alunos terão "possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma" (Mantoan, 2018, p. 61). Devem ser observados alguns pontos como "o respeito à identidade sociocultural dos alunos e a valorização da capacidade de entendimento que cada um deles tem do mundo e de si mesmo" (Mantoan, 2018, p. 65). Para, além disso, deve-se considerar que cada

> [...] aluno é um sujeito, cuja complexidade não se mede de fora e que precisa de situações estimuladoras para que cresça e avance em todos os aspectos de sua personalidade, a partir de uma construção ao mesmo tempo social e pessoal, que vai se definindo e transmutando a sua identidade (Mantoan, 2018, p.11).

> Para ensinar a turma toda, independente das diferenças de cada um dos alunos, temos de passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica, interativa,

> conexional, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber. [...] Debates, pesquisas, registros escritos, falados, observação, vivências são alguns processos pedagógicos indicados para a realização de atividades dessa natureza (Mantoan, 2018, p. 62-63).

É preciso estimular essas práticas para que mais sujeitos surjam no processo de ensino e aprendizagem, ofertado nas escolas. Que todas as escolas sejam inclusivas porque o professor que adota a postura de ensinar para toda sua turma, "partilha **com** seus alunos a construção/autoria dos conhecimentos produzidos em uma aula"; explora [...] "os espaços educacionais com seus alunos, buscando perceber o que cada um deles consegue apreender do que está sendo estudado e como procedem ao avançar nessa exploração" (Mantoan, 2018, p. 65). Professores e alunos constroem juntos, uma educação com "foco no respeito mútuo e na compreensão entre todos os membros da comunidade", o que é importante nas atividades de tomada de decisões, em projetos selecionados, em procedimentos usados para compartilhar as realizações e os desafios (Stainback, 2006, p. 12). Um dos desafios principais que se apresenta é o de que nossas "escolas devem melhorar suas condições de funcionamento e suas práticas pedagógicas para todos, pois não apenas as pessoas em situação de deficiência têm sido as excluídas do direito de aprender e participar, apropriando-se dos conhecimentos e da cultura acumulados" (Carvalho, 2005, p. 30). E a inclusão não se faz somente para as pessoas com deficiência, e sim para todos.

Quando se reflete "sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à eqüidade" (Carvalho, 2005, p. 31). Diversidade que se apresenta das mais variadas formas, desde a física, intelectual, moral, entre outras. Stainback (2006, p. 11) enfatiza que para que "a inclusão seja bem sucedida, as diferenças dos alunos devem ser reconhecidas como um recurso positivo [...] e capitalizadas para fornecer oportunidades de aprendizagem para todos os alunos da classe". Assim, aprende-se com a diferença do outro e o outro com a sua diferença. "Como membros da comunidade da escola e da comunidade em geral, precisamos uns dos outros para aprender e viver o mais eficientemente e eficazmente possível", e provocar movimento [...] "para uma diversidade maior dentro do sistema educacional" servindo "como um lembrete positivo das necessidades de todos nós. Todos têm que trabalhar juntos em cooperação" (Stainback, 2006, p. 12) para que em "escolas e salas de aula inclusivas as singularidades de cada aluno" sejam "celebradas" (Stainback, 2006, p. 13) e comemoradas com grande alegria e gosto de vitória.

Para que haja "a construção de uma escola inclusiva é preciso redimensionar o olhar, é preciso desalojar certezas e fazer a travessia de paradigmas. O paradigma cartesiano não

comporta uma prática educacional inclusiva" (Alves, 2006, p. 35). O que comprova que seu rompimento deve acontecer para que a educação inclusiva realmente aconteça. "Nessa direção o aluno não mais será visto como incapaz, mas como um ser humano único, possuidor tanto de capacidades quanto de limitações". A escola então passa a ter a tarefa de ser construída para que "todos os alunos, como seres múltiplos, plenos de potencialidades, não sucumbam, ao ocultamento, ao domínio, a repressão", exigindo "um novo educador" (Alves, 2006, p. 35). Um educador capaz de ajudar na linha de frente no combate da eliminação de seus próprios "preconceitos [e] [...] "de saber como minimizar sua rigidez e os efeitos dela" (Alves, 2006, p. 35). Logo, ao "pensar acerca da escola inclusiva nos remete buscar alternativas de diferenciação pedagógica, possibilitando a Todos o direito social de aprendizagem" (Freitas, 2006, p. 38). Ninguém deve ficar para trás. Cada um a seu tempo e a seu modo, mas chegando ao mesmo destino final.

Freitas (2006) propõe que

> [...] a transformação das práticas pedagógicas quando dimensionadas em práticas avaliativas, a fim de que estas não constituam um mecanismo de seleção classificatória na fabricação de sucessos e de fracassos escolares, mas possibilitem a orientação da prática docente, na tentativa constante de aprimorar as práticas educativas e reduzir as desigualdades e os preconceitos pedagógicos (Freitas, 2006, p. 38-39).

Reduzir desigualdades e preconceitos aprimoram as práticas educacionais e nos faz refletir como seres humanos. "Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética do meu mover-se no mundo" (Freire, 2018a, p. 20). A ética e o movimento devem andar lado a lado. Não se faz movimento sem que a ética conduza as ideias, os ideais e os pensamentos, registrados ou não. Esse mover-se no mundo a que Paulo Freire se refere é um mover-se para a transformação e não um simples mover-se para deslocar-se. Essa transformação pautada em ações com princípios éticos depende de uma sociedade crítica e mais humana. "Precisamos ressignificar o papel da escola com os professores, pais e comunidades interessadas e instalar, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. São as escolas que têm que mudar e não os alunos" (Mantoan, 2015, p. 15), uma vez que

> [...] a sociedade não contribui para que a educação seja capaz de perceber que a presença de pessoas com deficiência a enriquece e a complementa, urge que se pleiteie, uma escola aberta para todos. Porque a escola tem uma tarefa importante a ser executada no sentido de esclarecer a criança, o jovem, o adulto e de transformar as idéias, valores e sentimentos dos que porventura não tenham tido a oportunidade de reconhecer que é a diferença que nos iguala! (Mantoan, 1999).

Mantoan (2015, p. 16) garante que "um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação, da colaboração, da convivência, do reconhecimento e do valor das diferenças, que marcam a multiplicidade, a natureza mutante de todos nós". De acordo com ela, não "existe 'o' Caminho, mas caminhos a escolher, decisões a tomar. E escolher é sempre correr riscos" (Mantoan, 2015, p. 18). Riscos de acertos e atropelos, mas com a confiança e a esperança de que tudo dará certo. Esse exercício dia após dia gerará bons frutos desde que a multiplicidade seja acolhida e tida como movedora e transformadora 'das', 'nas', 'com as' e 'pelas' diferenças. Barreto e Reis (2011, p. 29) concordam que a "atual visão de uma escola inclusiva na perspectiva da diversidade corresponde a uma mudança da visão tradicional de escola, do velho paradigma homogêneo", e [...] da própria "maneira como as pessoas sempre foram identificadas pela sociedade a partir dos binômios exclusão-inclusão, normal-anormal, perfeito-imperfeito, enfim, pelos estereótipos da seleção e classificação". As autoras nos desafiam a pensar numa escola inclusiva como "modelo da escola de qualidade, promovendo o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos, independentemente de suas necessidades e possibilidades de aprendizagem, uma vez que é a escola a responsável por formar o cidadão" (Barreto; Reis, 2011, p. 26). Cidadãos plenos no exercício de seus direitos e deveres para com a sociedade.

Na real e verdadeira escola inclusiva "a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade. Porém, para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive os alunos com necessidades especiais, a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, [...]" (Glat; Fernandes, 2005, p. 38-39). Além do mais,

> [...] a escola deve incorporar em seu projeto político-pedagógico e no currículo (englobando metodologias, avaliação e estratégias de ensino) ações que favoreçam o desenvolvimento de todos os alunos. Esse processo requer o debate e o envolvimento de todos os profissionais da educação presentes no universo escolar, e não apenas daqueles ligados à Educação Especial a escola deve incorporar em seu projeto político-pedagógico e no currículo (englobando metodologias, avaliação e estratégias de ensino) ações que favoreçam o desenvolvimento de todos os alunos. Esse processo requer o debate e o envolvimento de todos os profissionais da educação presentes no universo escolar, e não apenas daqueles ligados à Educação Especial (Glat; Fontes; Pletsch, 2006, p. 2).

Um dos grandes erros na construção da escola inclusiva é a velha prática de se achar que a educação das pessoas com deficiência é dever do professor de apoio ou da pessoa que faz o acompanhamento desse aluno em razão de suas necessidades específicas. O aluno é um aluno da escola regular. É um aluno daquela sala determinada. É um aluno daquela turma. E, em consequência, é um aluno daquele professor ou do conjunto de professores que ministram suas

aulas naquela sala. Muitas práticas inclusivas devem compor o projeto político pedagógico e haver mudanças também nos currículos hora fechados, estagnados, cristalizados como forma de promoção dessas mudanças.

Veiga-Neto ([1999?]), em "Espaços que produzem", relata que "a partir do final do século XVI, passou-se a usar o termo currículo para designar todo o conjunto estruturado de conhecimentos que são trazidos ordenada e sequencialmente para dentro da escola", cujo objetivo "declarado" era o "de tornar tais conhecimentos acessíveis ao maior número possível de pessoas". Explica que a "racionalidade do currículo, que está sustentada no entendimento espacial do conhecimento [...], costurou, pelo lado da educação escolarizada, uma topologia fortemente conectada com uma nova ordem social que se engendrava" e que "cada vez mais, o currículo foi se tornando central para as práticas educacionais e para as análises acerca da educação escolarizada" (Veiga-Neto, [1999?]). Esse pequeno histórico do currículo nos conduz ao entendimento de que ele sempre esteve orientado por uma base de ordem social que acreditava na padronização da oferta de conhecimentos e que geraria a padronização de aquisição de conhecimentos pelas pessoas.

Veiga-Neto (2000a) explica muito bem como a "própria implicação entre o currículo [...] funciona como matriz de fundo para a naturalização das práticas de exclusão". Se não há mudanças, essa naturalização acontece e perpetua-se. Ele diz que "a prática de currículos mais integrados pode ser vista como um exercício de diálogo entre as diferenças" e que se constitui "uma possibilidade a favor da democratização do acesso e permanência da criança na escola". Para tanto, "ao convivermos com a pluralidade disciplinar mantida em tensão com a interdisciplinaridade, poderemos aprender a conviver com a diferença". Há que se aprender "a conviver com [...] o pluralismo das idéias, dos gêneros, das etnias, das idades, das aparências físicas e comportamentais, das religiões, etc". E assim, entender o currículo muito "numa dimensão que vai muito além de um simples conjunto ordenado de conhecimentos que são ensinados na escola". Nessa nova dimensão deve-se "compreender que os saberes escolares [...] resultam [...] um universo muito mais amplo de saberes. Saberes que são selecionados por um grupo de pessoas que possuem pontos de vista em comum" (Veiga-Neto, 2000b).

Por todas essas razões Mantoan (2018, p. 63) tem razão ao declarar que não "se pode encaixar um projeto novo em uma velha matriz de concepção do ensino escolar". E Sassaki (2005, p. 22) faz uma análise de proposta em que as "escolas regulares se transformam em unidades inclusivas enquanto as escolas especiais vão se tornando centros de apoio e capacitação para professores, profissionais e demais componentes dos sistemas escolares", que juntas, em comunhão, dão suporte para a escola inclusiva. Percebe-se até mesmo que a "situação

da educação escolar inclusiva não se limita ao aspecto didático-pedagógico. A inclusão escolar é também socioafetiva". Essa escola possui vida, possui o educando. Educando esse que "deve sentir-se acolhido e perceber que a diversidade não se constitui um obstáculo e sim um estímulo para a formação de consciência de todos os envolvidos no processo socioeducacional e afetivo" (Brasil, 2002, p. 3). Não se aprende somente com os livros e com os conteúdos. Aprende-se com o convívio, com as interações e descobertas que o outro é capaz de proporcionar e com o outro.

Fávero (2018, p. 25) demonstra em seus estudos que cada "vez mais cresce a consciência de que os alunos com deficiência não são apenas titulares do direito a uma educação 'especial': eles têm o direito de estar na mesma escola e sala de aula que todos frequentam". Embora essa constatação seja verdadeira, "as dificuldades devem ser enfrentadas de forma que criança alguma fique à margem do desenvolvimento de sua geração, em respeito ao seu direito à igualdade, à cidadania e à dignidade" (Fávero, 2018, p. 25).

Constata-se que "elas devem ter acesso à mesma escola e à mesma sala de aula que qualquer outro aluno". Para que isso ocorra, são necessárias mudanças capazes de "garantir às pessoas com deficiência seu direito à igualdade", o que pode gerar "a melhoria do ensino em geral" (Fávero, 2018, p. 17). Lembra que os "alunos com deficiência não são os únicos cujo rendimento diverge dos 'padrões' comuns, principalmente quando métodos e práticas de ensino não trazem nada que contemple as diferenças em sala de aula" (Fávero, 2018, p. 22). E é por isso que "esses padrões e práticas é que têm que ser revistos com urgência, para o bem da educação como um todo" (Fávero, 2018, p. 22). Diante de todo esse debate uma peça fundamental para essa engrenagem é o professor. Professor esse, que lida diretamente com os alunos, sejam eles com ou sem deficiência, com ou sem dificuldades, com fracassos ou sucessos. Esse professor "precisa ser incluído no processo de inclusão e sentir-se em condições de ensinar seus alunos" (Lima; Masson, 2018, p. 66). Uma das formas de proporcionar-lhe essas condições é trabalhando sua formação.

2.3 FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente é um dos assuntos mais citados pelo próprio professor quando se fala em inclusão. Muitos deles afirmam que não se sentem preparados para tal empreitada. Outros culpam a má formação que tiveram em seus cursos superiores. Outros alegam que ainda não precisaram de tais conhecimentos e pode ser por isso que estão acomodados. Outros buscam correr atrás do prejuízo realizando capacitações ofertadas. O fato a ser tratado aqui, não é

apontar culpados, é buscar soluções para atender uma realidade que não é tão nova assim como muitos dizem e que podem ser comprovadas nos históricos da Educação Especial e Educação Inclusiva desta pesquisa. O processo da inclusão é bem antigo e hoje as pessoas com deficiência são um pouco mais informadas que antes e bem mais empoderadas a exigirem seus direitos, a irem à luta, e com isso, a irem às escolas de ensino regular buscando o mesmo ensino que qualquer outra pessoa buscaria.

Em 'Escolas abertas à diversidade' Mantoan ([2020]) afirma que mudar "a escola é enfrentar uma tarefa que exige trabalho em muitas frentes" e lista algumas delas: aprendizagem como eixo central, pois a escola deve garantir que todos aprendam; garantia de tempo para que todos possam aprender; abertura de espaço para que habilidades mínimas de cooperação, diálogo, solidariedade, criatividade e espírito crítico sejam exercitados por professores, administradores, funcionários e alunos para o exercício da verdadeira cidadania; estímulo ao professor com formações e mais valorização.

Ao escrever sobre 'Novos cenários de compreensão da aprendizagem', Mantoan (2000a) destaca que ao inserir esse aluno na escola aproveita-se o clima favorável à inclusão e busca-se a transformação do ensino e dos professores para que os mesmos se "aperfeiçoem para concretizar o ideal democrático de propiciar educação básica a todos os alunos, quebrando barreiras e limitações de toda ordem, que geram segregacionismo e discriminações" de forma consciente. Para ela, "a idéia de inclusão não é, ao nosso ver, de interesse apenas para os alunos com e sem deficiência, mas também para os seus professores", pois

> [...] ao incluirmos o aluno com deficiência nas salas de aula das escolas regulares, estamos exigindo destas escolas novos posicionamentos diante dos processos de ensino e de aprendizagem, à luz de concepções e práticas pedagógicas mais evoluídas e uma mudança de atitude face à avaliação dos alunos, à promoção para séries e níveis de ensino mais avançados. A inclusão provoca o aprimoramento da formação dos professores e é também um pretexto para que a escola se modernize, atendendo às exigências de uma sociedade, que não admite preconceitos, discriminação, barreiras entre seres, povos, culturas. (Mantoan, 2000a).

Posicionamentos que culminarão na formação desse professor que busca transformar "os sistemas educativos para que possam oferecer oportunidades educacionais iguais e justas a seus alunos, de acordo com as peculiaridades sociais, mentais, afetivas, físicas, culturais de cada um e sem cair nas malhas de soluções excludentes" (Mantoan, 2000a). Embora não seja fácil, se instaura como uma "grande tarefa que temos pela frente", pois toda situação de aprendizagem coerente com o ensino deve permitir que o aluno estabeleça "seus próprios planos para alcançar um objetivo determinado, dando-lhe autonomia e liberdade para que empregue seus próprios

métodos de trabalho para alcançar um objetivo, realizar uma tarefa". E assim, quanto "mais conhecermos os caminhos da descoberta e da criação do conhecimento, melhores condições teremos de eliminar as barreiras da exclusão e de implementar projetos de educação de qualidade" (Mantoan, 2000a) e permitir o avanço tão esperado.

Em 'Caminhos pedagógicos da inclusão: contornando e ultrapassando barreiras', essa mesma autora coloca que "o tratamento das questões relativas ao ensino de pessoas com deficiência na formação geral dos educadores eliminaria, em grande parte, os obstáculos que se interpõem entre a escola regular e esses alunos" (Mantoan, [2001]), haja vista que teriam aporte teórico e vivencial. E, em outro estudo, Mantoan (2018, p. 13) comprova que a "resistência dos professores à inclusão escolar tem sido o despreparo para ensinar a turma toda, sem discriminações, ensino adaptado, diferenciado, nas salas de aula das escolas comuns", o que para Freitas (2006, p. 39-40) pode ser sanado logo, "a formação inicial dos professores precisa ser repensada em seus diferentes níveis, para que possam ser formuladas e encontradas soluções compatíveis com a urgente necessidade de melhoria das propostas educativas de nossas escolas". Perrenoud (2001, p. 206) completa dizendo que "ninguém é responsável nem tem de encontrar sozinho a solução, mas pode trabalhar com os outros para colocar e resolver o problema no contexto de um estabelecimento, de uma equipe, de uma rede, de uma associação profissional, de um centro de pesquisa ou de formação". O trabalho a ser desenvolvido em prol da inclusão não é um trabalho solitário e muito menos um trabalho que viria ou estaria pronto de um dia para outro, ou até mesmo do dia para a noite. Constitui-se um trabalho a ser desenvolvido por um conjunto de pessoas em colaboração e troca de experiências com outras realidades cuja mola propulsora seria o professor em consonância com a escola e as famílias.

Paulo Freire (2018a, p. 25) já nos adianta que não "há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém" e o que é mais valioso "na formação docente, [...] é [...] a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser 'educado', vai gerando a coragem" (Freire, 2018a, p. 45). Há de se entender é que "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática" (Freire, 2018a, p. 40). O autor defende que de nada adiante uma teoria que não condiz com a prática. Ambas, teoria e prática devem andar indissociáveis uma ao lado da outra com criticidade aguçada e assim, ter esperança "de que professor e alunos juntos" possam "aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos" (Freire, 2018a, p. 70). Para ele, a "esperança faz parte da

natureza humana [...] A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário [...] condimento indispensável à experiência humana" (Freire, 2018a, 70-71) e é evidente que nenhuma "formação docente verdadeira pode fazer-se alheada [...] sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação" (Freire, 2018a, p. 46), já que não é "possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros substantivamente exige de nós" (Freire, 2018a, p. 46). Muitas vezes o professor percebe que diante de tantas angústias que ele possui ao tentar realizar seu trabalho e não ter muito êxito, é que o "mundo não é. O mundo está sendo" (Freire, 2018a, p. 74). Que ele está numa condição na qual deve romper com o que está posto e buscar através de sua formação as soluções cabíveis e reais para que consiga desenvolver plenamente seu trabalho em consonância com aquilo que ele acredita.

As autoras Lima e Masson (2018, p. 67) acreditam que a inclusão pode ser "inventada no dia a dia da sala de aula" e "só será possível inventá-la se o professor se reconhecer como capaz de tal invenção, a partir de uma formação que lhe dê status de sujeito". Formação essa que possibilite

> [...] ao professor recursos educacionais e subjetivos para compreender que a transmissão de conhecimento é possível, independentemente das diferenças subjetivas dos alunos. Isso não significa dar aula para cada aluno, o que seria impossível, mas entender que cada pessoa tem uma história de vida, a partir de suas relações familiares, culturais, socioeconômicas, que a constituem e a tornam única. Embora únicos, estamos todos inseridos numa cultura que têm regras e formas de convívio, as quais todos os alunos serão inseridos (Lima; Masson, 2018, p. 65).

Barreto e Reis (2011, p. 20) trazem nessa perspectiva o cenário do acolhimento que deve existir. "Acolher a diversidade de indivíduos e contar com professores preparados para a escola inclusiva é um dos grandes desafios da educação na atualidade". Esse preparo deve fazer frente a outro desafio que entenda "a urgência e a necessidade de romper com os velhos paradigmas de uma educação padronizada e com a visão homogênea de alunos classificados segundo padrões de normalidade". Há que se "romper com o modelo de educação que segrega e exclui aqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos pela sociedade". E a discussão a esse respeito culmina na certeza de que se deve "trabalhar com as diferentes formas de aprender" passando, "essencialmente, pela formação do educador, ou seja, não somos "formados" para ensinar alunos que aprendem de forma diferente. Embora não desejemos excluir ninguém, o processo de exclusão apresenta-se de maneira cada vez mais evidente em nosso contexto escolar" (Barreto; Reis, 2011, p. 21). As autoras apostam que

> [...] investimento efetivo na formação e qualificação de profissionais da educação torna-se essencial quando se propõe uma educação inclusiva que atenda a todos sem exceção. Tratando-se de formação inicial e/ou continuada voltada para a inclusão educacional, precisamos alvejar, além de uma simples especialização, cursos de curta duração na atualização de conhecimentos pedagógicos. Educar, na perspectiva inclusiva, supõe dar um novo significado ao papel do professor e sua atuação no contexto educacional; é desconstruir todo um paradigma de educação pautado na homogeneização e normalidade para privilegiar um novo projeto de educação [...] (Barreto; Reis, 2011, p. 28-29).

Martins Neto (2019, p. 56) sugere que a "inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos". Outro autor evidencia a "*visão* que os professores da escola comum têm sobre a pessoa com deficiência e a sua *ação* didático-pedagógica estão diretamente *relacionadas* com a formação docente inicial e continuada" (Dalla Déa, V., 2019, p. 41, grifo nosso). São vários os autores que defendem essa mesma linha de pensamento e que veem na formação do professor, seja na inicial ou na continuada, uma das formas de melhor compreensão para sua atuação na escola inclusiva.

Em consonância com todos os outros autores, Martins (2012), aponta como grande desafio os esforços empregados para a oferta de formação docente que abarque os diferentes tópicos para atendimento aos alunos segundo características, dificuldades, eficiências e ritmos de aprendizagem diferenciados e próprios de cada sujeito. Ele defende que mais do que aumentar o número de pessoas com deficiência matriculadas no ensino regular, é preciso a oferta desse ensino com qualidade considerando as especificidades dos diferentes alunos com e sem deficiência. Para ele, esse processo para se efetivar precisa ser reconhecido como um processo formativo que

> [...] não se esgota no momento inicial, sendo a formação continuada percebida como um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, com todos os alunos sob sua responsabilidade em classe regular e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente (Martins, 2012, p. 36).

Ainda segundo Martins (2012, p. 37), é formidável "que a formação leve em consideração, portanto, o máximo possível, o ambiente profissional real dos profissionais de ensino, favorecendo situações em que possam mobilizar seus recursos no contexto da ação profissional", levando-os "a fazer uma análise reflexiva e metódica de sua prática, na busca de superarem as suas dificuldades". Sabe-se que as dificuldades realmente são muitas, mas não podem ultrapassar a vontade de superá-las. No dia a dia do cotidiano escolar, aquele aluno com

deficiência só precisa ser olhado como os demais. Só precisa ser pensado como alguém que também tem sua importância naquele contexto e tudo isso só será visto pelo professor se ele tiver amor. “Mas o amor genuíno que engloba um plexo de fazeres que legitimam o educar na acepção mais ampla da palavra, oferecendo limites e limites, sempre sob a égide da ternura, acreditando nas possibilidades desse [aluno]” (Moura, 2018, p. 49).

Glat, Fontes e Pletsch (2006, p. 10) legitimam todas as teorias apresentadas anteriormente ao afirmarem que “o maior entrave ao processo de inclusão seja a insuficiente formação inicial e continuada dos professores para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais”. Elas alegam que este “é um problema presente em todos os sistemas de ensino e não há dúvida de que sem um programa de formação permanente, que permita aos professores reverem suas práticas pedagógicas, nenhuma política se concretizará no cotidiano escolar”. Pode ser até que por esse motivo até o presente momento, o que se percebe são ações isoladas em diferentes unidades escolares que abrilhantam o fazer inclusivo, mas não garantem que em todas as outras unidades de ensino o êxito seja o mesmo. Freire (2004) nos presenteia ao esclarecer seu ponto de vista de que nenhuma

> [...] formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (Freire, 2004, p. 45.

Resumidamente falando, a formação do professor é a maneira mais conveniente de prepará-lo para sua atuação em sala de aula, para rever suas práticas pedagógicas, para direcionar seu olhar sobre a diversidade e sobre as diferenças, para se posicionar politicamente buscando melhorias para si ou para seus alunos, para se tornar presente e presença na escola e na vida deles, para aguçar a curiosidade, a valorização e o reconhecimento do outro, sempre através de sua criticidade. Todas essas peças do ‘quebra-cabeça da inclusão’ só se efetivarão se a parte jurídica estiver em colaboração com a etapa pedagógica, social, humana, entre outras. Para melhor compreensão é fundamental o conhecimento e o reconhecimento das legislações sobre o assunto abordado.

2.4 LEGISLAÇÃO

A Educação Inclusiva conta com uma série de leis, normas, decretos e normativas que resguardam, em vários âmbitos e sentidos, os direitos das pessoas com deficiência no ambiente escolar. Ao longo de muitos anos de lutas, essas pessoas foram adquirindo direitos que, se cumpridos, garante-lhes melhores condições de vida dentro e fora da escola. Para Bandeira, Rocha e Dalla Déa (2018, p. 07); Dalla Déa (2017, p. 01), a "legislação brasileira referente à inclusão escolar de pessoas com deficiência é considerada, por muitos autores e pesquisadores da área, uma referência para qualquer país do mundo", mas, no "entanto, o direito previsto em lei, decreto, política ou diretriz não garante a inclusão, permanência e sucesso dessas pessoas". E acrescenta que a "formação do professor é fundamental para que isso aconteça" (Dalla Déa, 2017, p. 01), porque será um elo forte entre o que está escrito e sua execução, e estar preparado para tal é o que mais se torna imprescindível. Através de suas ações e práticas poderá intervir e direcionar a elaboração e criação de novas legislações sobre o assunto de forma que seu domínio sobre ele auxilie nas tomadas de decisões.

Na Educação Básica, a inclusão é um direito garantido por várias legislações, dispositivos legais e normativos. Partindo desse ponto, o quadro foi elaborado com base nos autores e documentos: Lanna Júnior (2010), Dalla Déa (2017), Mantoan (2000a), Blog Inclusão Já! e o site Todos Pela Educação (Conheça..., 2020). Como pode ser verificado ao longo do Quadro 3, muitos dos termos utilizados estão em desuso, mas devido à compilação dos documentos originais, eles ainda aparecem. Alerta-se que mesmo não concordando com os termos, os utilizamos devido ao fato deles terem sido considerados corretos em sociedades e épocas onde se fizeram vigentes. Adverte-se como problema o uso dos termos não vigentes, pois continuam propagando ideias e informações inexatas de termos obsoletos que reforçam e perpetuam o movimento contrário à inclusão. O Quadro 3 demonstra o percurso que mostra a evolução deles ao longo da história e os termos corretos hora vigentes no momento poderão ser consultados em Sassaki (2002).

Quadro 3 – Dispositivos legais e normativos sobre Inclusão na Educação Básica

NACIONAIS		
ANO	**DISPOSITIVOS LEGAIS E NORMATIVOS**	**TEOR**
1978	Emenda n° 12 – "Emenda Thales Ramalho"	Art. único: É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante: I. educação especial e gratuita; II. assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país; III. proibição de discriminação, inclusive quanto a admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; IV. possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos.
1957	Decreto n° 42.728, de 3 de dezembro	Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro.
1958	Decreto n° 44.238, de 1° de agosto	Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais.
1960	Decreto n° 48.961, de 22 de setembro	Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.
1961	Lei nº 4.024, de 20 de dezembro	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1971	Lei nº 5.692, de 11 de agosto	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências.
1985	Decreto n° 91.872, de 4 de novembro	Institui Comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas.
1986	Decreto n° 93.481 de 29 de outubro	Dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiências, institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, e dá outras providências.
1987	Decreto n° 94.806, de 31 de agosto	Cria o Conselho Consultivo da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências.
1988	Constituição da República Federativa do Brasil – Constituição Federal	Assegura o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias.
1989	Lei nº 7.853, de 24 de outubro	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.
1990	Lei nº 8.069 de 13 de julho – Estatuto da Criança e do Adolescente	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
1994	Política Nacional de Educação Especial	Entenda-se por Politica Nacional de Educação Especial a ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos. A Política Nacional de Educação Especial compreende, portanto, o enunciado de um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado.
1996	Lei nº 9394 de 20 de dezembro – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

1999	Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
2001	Lei nº 10.172, de 9 de janeiro	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
2001	Resolução CNE/CEB nº 2	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
2002	Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
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.
2004	Cartilha – O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular	O documento do Ministério Público apresenta um referencial para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, organizados para atender o conjunto de necessidades e características de todos os cidadãos. O objetivo é divulgar os conceitos mais atuais e adequados às diretrizes mundiais de inclusão da pessoa com deficiência na área educacional.
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.
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 10 de dezembro	Documento elaborado pelo Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO e Secretaria Especial dos Direitos Humanos.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Objetiva melhorar substancialmente a educação oferecida pelas escolas. No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos, com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializados.
2007	Decreto n° 6.094 de 24 de abril	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
2007	Decreto nº 6.215 de 26 setembro	Estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência - CGPD, e dá outras providências.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. Objetiva assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular,

		com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
2008	Decreto n° 6.571 de 17 de setembro	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.
2008	Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB)	A Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB), teve por norte a reflexão sobre as políticas e a gestão a ela direcionadas. A CONEB teve como temática central: A Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação e, os seguintes eixos temáticos: I – Os Desafios da Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação; II – Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação; III – Construção do Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino, tendo como um dos instrumentos o Financiamento da Educação; IV – Inclusão e Diversidade na Educação Básica; V – Formação e Valorização Profissional.
2009	Resolução nº 4 CNE/CEB de 4 de outubro	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2010	Conferência Nacional da Educação (CONAE)	Objetiva maior a mobilização social em prol da educação – demanda histórica da sociedade civil organizada, especialmente das entidades representativas do setor educacional. O documento mantém a estrutura dos seis eixos temáticos: I - Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; II - Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; III - Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; IV - Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação; V - Financiamento da Educação e Controle Social; VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.
2011	Decreto n° 7.480 de 16 de maio	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão.
2011	Decreto n° 7.611 de 17 de novembro	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
2011	Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020)	Projeto em tramitação no Congresso Nacional – PL nº 8.035/2010. Vigente pelos próximos dez anos, o PNE estabelece as metas a serem alcançadas pelo país até 2020. Cada uma das metas vem acompanhada das respectivas estratégias que buscam atingir os objetivos propostos. A importância do PNE se expressa nos seu conteúdo e nas desafiadoras diretrizes, a saber: Erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade de ensino; formação para o trabalho; promoção da sustentabilidade sócio-ambiental; promoção humanística, científica e tecnológica do país; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; valorização dos profissionais da educação; difusão dos princípios de equidade, respeito à diversidade e gestão democrática da educação. Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

2012	Parecer CNE/CP 8 de 8 de março	Recomenda a proposta da Comissão Especial, constituída para esta finalidade, a criação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Tais Diretrizes, de natureza mandatória, após sua homologação pelo Ministro da Educação, deverão ser seguidas em todo território nacional. A educação em direitos humanos, assentada nos princípios de dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, e democracia na educação, dentre outros, tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos direitos humanos. Assim, essas Diretrizes orientam que a Educação em Direitos Humanos, bem como os direitos humanos, sejam tratados de modo transversal nos projetos político-pedagógicos das instituições educacionais, nos regimentos escolares, nos materiais didáticos e nos modelos de ensino, pesquisa, extensão, gestão, bem como nos diferentes processos de avaliação.
2012	Lei nº 12.764 de 27 de dezembro	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
2013	Lei nº 12.796, de 4 de abril de	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências
2014	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. – Plano Nacional de Educação (PNE)	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
2015	Lei nº 13.146	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
2015	Lei Municipal nº 9.681 de 23 de outubro	Dispõe sobre Diretrizes e Parâmetros para o desenvolvimento de Políticas Públicas Educacionais voltadas à Educação Bilingue Libras/Português escrito a serem implantadas e implementadas no âmbito do Município de Goiânia.
2016	Lei nº 13.257, de 8 de março	Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012.
2016	Lei nº 13.409 de 28 de dezembro	Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.
2018	Lei nº 13.632, de 6 de março	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.
2019	Decreto nº 9.465 de 2 de janeiro	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE.
INTERNACIONAIS		
ANO	**LEGISLAÇÃO**	**TEOR**
1990	Declaração Mundial de Educação para todos – Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990.	Documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Declaração Mundial sobre Educação para Todos, plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Artigo 1 – Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; Artigo2 – Expandir o enfoque; Artigo 3 – Universalizar o acesso à educação e promover a equidade; 5 – As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que

		garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. Artigo 4 – Concentrar a atenção na aprendizagem; Artigo 5 – Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; Artigo 6 – Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; Artigo 7 – Fortalecer as alianças; Artigo 8 – Desenvolver uma política contextualizada de apoio; Artigo 9 – Mobilizar os recursos; Artigo 10 – Fortalecer a solidariedade internacional.
1994	Declaração de Salamanca	Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. O documento é uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) e foi concebido na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca (Espanha). O texto trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial. No que tange à escola, o documento aborda a administração, o recrutamento de educadores e o envolvimento comunitário, entre outros pontos. Endossa a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais;
1999	Convenção da Guatemala de 28 de maio	Objetiva prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade;
2001	Decreto nº 3.956 de 8 de outubro	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
2009	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e eqüitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.
2009	Decreto nº 6.949 de 25 de agosto	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
2015	Declaração de Incheon	O Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coréia do Sul, e assinou a sua declaração final, se comprometendo com uma agenda conjunta por uma Educação de qualidade e inclusiva.
2015	Agenda 2030 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	Originada da Declaração de Incheon, o documento da Unesco traz 17 objetivos que devem ser implementados até 2030**.**

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base nos autores Lanna Júnior (2010), Dalla Déa, (2017), Mantoan (2000a) e nos documentos disponíveis em: https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao . Acesso em: 17 maio 2020; e Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao. Acesso em: 17 maio 2020.

3 ACESSIBILIDADE ESCOLAR

> Para as pessoas “sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis”. Para as pessoas “com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis” (Radabaugh, 1988 *apud* Radabaugh, 1993).

Mantoan (1999b), em: ‘Diversidade na escola: a experiência do LEPED’, afirma que vivemos “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 é 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”. O intuito é o de “[...] na medida do possível, eliminá-las, para saldar a enorme dívida que temos com os alunos que sofrem ou sofreram porque elas existem” (Mantoan, 1999b). Um dos caminhos apontados para isso é o conhecimento sobre as possibilidades advindas da acessibilidade.

A acessibilidade é um termo muito usual cotidianamente, principalmente nas escolas, mas muitas pessoas desconhecem seu verdadeiro significado. Pensando nessa perspectiva, vários conceitos e definições sobre acessibilidade são trazidos para reflexão e melhor compreensão. Na Lei nº 13146, de 6 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. No âmbito da acessibilidade a norma ‘NBR

9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos', de 2015, "estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto, construção, instalação e adaptação do meio urbano e rural, e de edificações às condições de acessibilidade". Ela "visa proporcionar a utilização de maneira autônoma, independente e segura do ambiente, edificações, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos à maior quantidade possível de pessoas, independentemente de idade, estatura ou limitação de mobilidade ou percepção" (ABNT, 2015). Nela os termos se constituem como importantes para essa pesquisa. Dentre 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 (ABNT, 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) afirma que acessibilidade é eliminar:

> [...] as barreiras físicas, arquitetônicas, de comunicação, informações e transporte existentes, [...] para todos os novos projetos e a renovação de infraestrutura existente, para que as pessoas com deficiência possam viver de forma independente e participar ativamente de todos os aspectos da comunidade e da vida privada. 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 (Lanna Júnior, 2010, p. 85).

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.

Mantoan (2000b), em seu estudo 'O verde não é o azul listado de amarelo: considerações sobre o uso da tecnologia na educação/reabilitação de pessoas com deficiência' indica que a "acessibilidade, por exemplo, entendida como: a possibilidade de utilização, com segurança e independência de edificações, espaços urbanos e mobiliários por pessoas com deficiência, ilustra bem o efeito da inclusão sobre as concepções arquitetônicas". Calado (2006, p. 30) coloca que ao "prever a acessibilidade ao espaço deve-se, portanto, considerar a diversidade humana e respeitar as diferenças individuais, independentemente da condição física de cada pessoa". Acrescenta também 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. Ou ainda, pode ser encarada como planejamento do ambiente, a fim de que o indivíduo possa utilizá-lo plenamente, realizando as atividades a que se propõe e participando ao máximo das facilidades que o local possa oportunizar (Calado, 2006, p. 30).

Ainda para Calado (2006, p. 30), a "construção de um espaço acessível, que possibilite aos mais diversos indivíduos circularem de forma independente e autônoma, implica na compreensão das suas dificuldades, a fim de evitar os diversos tipos de obstáculos que venham a surgir". Não é nenhuma surpresa que exista "uma grande variedade de empecilhos, cujos efeitos podem variar de acordo com o indivíduo e suas limitações particulares" e para além deles, a grande falácia que é para as pessoas com deficiência que se promove a acessibilidade. Ora, há muitas outras formas de condição física ou social que exigem acessibilidade, dentre elas: a alta ou a baixa estatura de uma pessoa que exige mobiliário adequado, a obesidade que exige mobiliários mais resistentes, a gravidez que exige certos cuidados, a velhice que exige adequações e adaptações da fase de vida anterior, a falta de instrução ou alfabetização que impede a pessoa de ler o que está escrito, dentre outras. O que se espera é o "reconhecimento social sobre a deficiência, como resultado do grau de maturidade de um povo para atender os direitos sociais da cidadania plena" (Guimarães, 2002), pois a inclusão se manifesta pela transformação das atitudes, do comportamento, da administração, do atendimento e da organização físico-espacial ao longo do tempo. Inclusão se manifesta, então, através da acessibilidade (Guimarães, 2002).

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. Mazzota (2006) complementa a explicação para melhor entendimento.

> No âmbito interno, ser acessível aos outros e ao mundo implica respeito recíproco à singularidade de cada pessoa e à pluralidade de condições e situações de vida que determinam a diversidade. No âmbito externo, a acessibilidade ao espaço social e público define-se pelas facilidades físicas, materiais e de participação ativa nas mais variadas instâncias do trânsito existencial, direta ou indiretamente, isto é, pessoalmente ou contando-se com a mediação de recursos humanos, técnicos ou tecnológicos (Mazzota, 2006, p. 23-24).

Os autores Fonseca, Gomes e Vanz (2012, p. 2798), dizem que mesmo "com o amparo das leis, no Brasil, pouco é criado para atender pessoas com deficiências, mas praticamente tudo é adaptado". Pouca importância é dada para a real situação de milhares de pessoas. "Adaptamos rampas em prédios já existentes, banheiros adaptados (normalmente pensados depois que o projeto já está pronto), escolas, universidades e bibliotecas adaptadas com andares e salas especiais, reforçando o estigma social". Mazzoni *et al.* (2001, p. 31), afirma que a "acessibilidade não deve ser caracterizada por um conjunto de normas e leis, e sim por um processo de observação e construção, feito por todos os membros da sociedade". Quando se observa o outro ao seu redor, 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). Já para Loch (2007, p. 88-89), "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".

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). São pela educação que muitos processos exclusórios serão revertidos, novas possibilidades criadas para que haja maior acessibilidade no âmbito escolar, e consequente 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 Glat, Fontes e Pletsch (2006, p. 9), 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).

Em sua tese de doutorado intitulada: 'Convergência entre acessibilidade espacial escolar pedagogia construtivista e escola inclusiva', 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. A autora no seu estudo, 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).

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". 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, constantes no Quadro 4.

Quadro 4 – Planos para realização de acessibilidade escolar

ITEM	ELEMENTOS	DESCRIÇÃO
1	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.
2	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.
3	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.
4	Autonomia	Independência; de orientação ou de deslocamento no espaço; na utilização de

		equipamentos ou de materiais didáticos; no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno.
5	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.
6	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.
7	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.
8	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.
9	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).
10	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 diretos; todos os envolvidos como determinantes dos projetos; planejamento participativo.
11	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.
12	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).
13	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.
14	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.
15	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.
16	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.
17	Participação	Ênfase nos aspetos internos dos indivíduos; como a organização escolar (visão sistêmica) pode interferir nos aspetos 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.
18	Pensamento	Método de trabalho; abrange o entendimento de elementos sócio culturais, políticos e econômicos; tomada de consciência; de transformação; contextualização.
19	Processo	Reflexivo (professor e aluno em sua prática diária); ação (interação) - reflexão (metacognição) - ação (conceituação); 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.
20	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.

Fonte: Elaborado pela autora (2021) a partir dos dados de Loch (2007, p. 157-162).

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: "rotulada, a criança resiste, luta contra o preconceito, até que o incorpora. Resiste e incorpora em sua vida inteira, não em fragmentos de vida". Acrescenta mais: "Não é apenas na escola que se torna a criança que não sabe; a incapacidade adere a ela, infiltra-se em todas as facetas, todos os espaços da vida. Deixa de ser incapaz na escola para se tornar apenas incapaz". Um peso muito grande que a escola coloca nas mãos desse aluno e que 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" (Scottish Council of Independent Schools, 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.

As barreiras são tudo aquilo que impedem que as pessoas exerçam seus direitos. Sassaki (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 excluíam 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).

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

Barreiras físicas: “Este tipo de barreira pode ser natural, ou produzida e, se apresenta, com freqüência, 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, 2004b, 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”. 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:

a) “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”;

b) “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”;

c) “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.

Compreende-se 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 o quanto é "urgente cumprir as normas e a legislação de acessibilidade, e melhorar as condições de acesso e uso das escolas brasileiras, seja por meio de reformas das edificações existentes, seja da construção de novas escolas acessíveis". Para elas, essa "urgência deve-se ao fato de que a maioria de nossas escolas funciona em edificações construídas anteriormente às novas normas, sem levar em consideração as necessidades de pessoas com deficiência", e o tempo não espera que essas pessoas tenham necessidades atendidas. "Para que isso ocorra, são necessárias a concessão de verbas para

realização de obras e a difusão de conhecimento técnico específico aos profissionais responsáveis pela avaliação, projeto, fiscalização e manutenção dos espaços escolares" para que já estejam preparados na espera dos alunos. Romeu Kazumi Sassaki apresenta os tipos se valendo das seis dimensões de acessibilidade:

> a) Acessibilidade arquitetônica: sem barreiras ambientais físicas em todos os recintos internos e externos da escola e nos transportes coletivos;
> b) 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 braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital)
> c) 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 do 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.).
> d) Acessibilidade instrumental: sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápis, 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.).
> e) 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.
> f) 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 (Sassaki, 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:

> a) 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
> b) 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.
> c) 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 divido 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.

3.1 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.

No Estatuto da Pessoa com Deficiência, no Brasil, 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), que é abordada na próxima seção.

3.2 DESENHO UNIVERSAL

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 empreendido, 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).

Mantoan (2000b), em 'O verde não é o azul listado de amarelo: considerações sobre o uso da tecnologia na educação/reabilitação de pessoas com deficiência', relata sobre o uso da tecnologia associada às pessoas com deficiência. Nesse mesmo estudo, ela aponta a inclusão como "uma motivação para que arquitetos, urbanistas, engenheiros tracem seus projetos, segundo os preceitos do chamado 'Desenho Universal'", que se constitui conceitualmente para atendimento

> [...] às necessidades de homens, mulheres, crianças, velhos, moços e abrange aspectos antropométricos, ergonométricos, pois procura desenhar ambientes em que as pessoas possam se acomodar, independentemente de suas medidas - altos, baixos, gordos, magros, em diferentes posições sentado, em pé... Aplica-se também aos sistemas em que os produtos possam ter peças opcionais, intercambiáveis, de modo que permitam o uso de acessórios para atenderem a necessidades emergentes de pessoas com diferentes necessidades. (Mantoan, 2000b).

Ela ainda acrescenta que o "Desenho Universal não é, pois, uma concepção arquitetônica unicamente dirigida a pessoas com incapacidades". O motivo é que esses "projetos assim delineados obedecem 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). Isso prova que o desenho Universal é pensado para todas as pessoas, bem como a acessibilidade que promove a inclusão e possui sete princípios.

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' com o objetivo de orientar o design de ambientes, produtos e comunicações. Esse conjunto de princípios "podem ser aplicados para avaliar projetos existentes, 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).

Segundo a NC State University, os sete princípios do Design Universal buscam abranger o desenvolvimento de projetos que atendam um maior número de usuários buscando o "Uso Igualitário; Flexibilidade no Uso; Uso Simples e Intuitivo; Informação perceptiva; Baixo Esforço Físico; Tamanho e espaço adequados para acesso e uso" (The Center For Universal Design, 1997, p. 1, tradução nossa). Baseado no 'Centre for Excellence in Universal Design da National Disability Authority', em: 'The 7 principles**',** de 2012, foi elaborado um quadro contendo os princípios do Design Universal, suas descrições e diretrizes (Quadro 5).

Quadro 5 – Princípios do Design Universal

PRINCÍPIO	**DESCRIÇÃO**	**DIRETRIZES**
Princípio 1 – Uso Equitativo	O design é útil e comercializável para pessoas com habilidades diversas.	Fornecimento dos mesmos meios de uso para todos os usuários: idênticos sempre que possível; Equivalente quando não; Evitar a segregação e/ou o estigma a qualquer usuário; Disponibilizar para todos os usuários as disposições sobre privacidade, segurança e proteção; Tornar o design atraente para todos os usuários.

Princípio 2 – Flexibilidade no uso	O design acomoda uma ampla gama de preferências e habilidades individuais.	Fornecer a escolha nos métodos de uso; Acomodar o acesso e uso com a mão direita ou esquerda; Facilitar a exatidão e precisão do usuário; Fornecer adaptabilidade ao ritmo do usuário.
Princípio 3 – Uso Simples e Intuitivo	O uso do design precisa ser de fácil entendimento, independentemente da experiência do usuário, conhecimento, habilidades linguísticas ou nível de concentração atual.	Eliminar a complexidade desnecessária; Ser consistente com as expectativas e intuição do usuário; Acomodar uma ampla variedade de habilidades de alfabetização e linguagem; Organizar as informações de acordo com sua importância; Fornecer sugestões e comentários eficazes durante e após a conclusão da tarefa.
Princípio 4 – Informações perceptíveis	O design comunica efetivamente as informações necessárias ao usuário, independentemente das condições ambientais ou das habilidades sensoriais do usuário.	O uso de modos diferentes (pictórico, verbal, tátil) para a apresentação redundante de informações essenciais; Fornecer contraste adequado entre informações essenciais e seus arredores; Maximizar a "legibilidade" das informações essenciais; Diferenciar os elementos de maneira que possam ser descritas facilitando as instruções; Fornecer compatibilidade com uma variedade de técnicas ou dispositivos usados por pessoas com limitações sensoriais.
Princípio 5 – Tolerância a erros	O projeto minimiza os perigos e as consequências adversas de ações acidentais ou não intencionais.	Organizar elementos para minimizar perigos e erros: elementos mais usados, mais acessíveis; Elementos perigosos eliminados, isolados ou blindados; Fornecer avisos de perigos e erros; Fornecer recursos à prova de falhas; Desencorajar a ação inconsciente em tarefas que exigem vigilância.
Princípio 6 – Baixo esforço físico	O design pode ser usado com eficiência e conforto e com um mínimo de fadiga.	Permitir que o usuário mantenha uma posição corporal neutra; Usar forças operacionais razoáveis; Minimizar ações repetitivas; Minimizar o esforço físico sustentado.
Princípio 7 – Tamanho e espaço para abordagem e uso	O tamanho e espaço apropriados são fornecidos para abordagem, alcance, manipulação e uso, independentemente do tamanho do corpo, postura ou mobilidade do usuário.	Fornecer uma linha de visão clara para elementos importantes para qualquer usuário sentado ou em pé; Tornar o alcance de todos os componentes confortável para qualquer usuário sentado ou em pé; Acomodar variações no tamanho das mãos e das garras;

		Fornecer o espaço adequado para o uso de dispositivos auxiliares ou assistência pessoal.

Fonte: Elaborado pela autora (2021) segundo o National Disability Authority (2012).

No Brasil, a Associação Brasileira de Normas Técnicas, na Norma Brasileira 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, de 2015, o comitê estabelece os sete princípios do Desenho Universal, apresentados no Quadro 6, e passaram a ser mundialmente adotados em planejamentos e obras de acessibilidade.

Quadro 6 – Princípios do Desenho Universal no Brasil

PRINCÍPIO	DEFINIÇÃO	APLICABILIDADE
Princípio 1 – Uso Equitativo	É a característica do ambiente ou elemento espacial que faz com que ele possa ser usado por diversas pessoas, independentemente de idade ou habilidade.	Propiciar o mesmo significado de uso para todos; Eliminar uma possível segregação e estigmatização; Promover o uso com privacidade, segurança e conforto, sem deixar de ser um ambiente atraente ao usuário.
Princípio 2 – Uso Flexível	É a característica que faz com que o ambiente ou elemento espacial atenda a uma grande parte das preferências e habilidades das pessoas.	Oferecer diferentes maneiras de uso; Possibilitar o uso para destros e canhotos; Facilitar a precisão e destreza do usuário e possibilitar o uso de pessoas com diferentes tempos de reação a estímulos.
Princípio 3 – Uso Simples e Intuitivo	É a característica do ambiente ou elemento espacial que possibilita que seu uso seja de fácil compreensão.	Dispensar, para tal, experiência, conhecimento, habilidades linguísticas ou grande nível de concentração por parte das pessoas.
Princípio 4 – Informações de fácil percepção	Essa característica do ambiente ou elemento espacial faz com que seja redundante e legível quanto a apresentações de informações vitais.	Essas informações devem se apresentar em diferentes modos (visuais, verbais, táteis); Fazer com que a legibilidade da informação seja maximizada, sendo percebida por pessoas com diferentes habilidades (cegos, surdos, analfabetos, entre outros).
Princípio 5 – Tolerância ao erro	É uma característica que possibilita que se minimizem os riscos e consequências adversas de ações acidentais ou não intencionais na utilização do ambiente ou elemento espacial.	Agrupar os elementos que apresentam risco, isolando-os ou eliminando-os; Empregar avisos de risco ou erro; Fornecer opções de minimizar as falhas; Evitar ações inconscientes em tarefas que requeiram vigilância.
Princípio 6 – Baixo esforço físico	O ambiente ou elemento espacial deve oferecer condições de ser usado de maneira eficiente e confortável, com o mínimo de fadiga muscular do usuário.	Possibilitar que os usuários mantenham o corpo em posição neutra; Usar força de operação razoável; Minimizar ações repetidas; Minimizar a sustentação do esforço físico.
Princípio 7 – Dimensão e espaço para aproximação e uso	Essa característica diz que o ambiente ou elemento espacial deve ter dimensão e espaço apropriado para aproximação, alcance, manipulação e uso, independentemente de tamanho de corpo, postura e mobilidade do usuário.	Implantar sinalização em elementos importantes e tornar confortavelmente alcançáveis todos os componentes para usuários sentados ou em pé; Acomodar variações de mãos e empunhadura;

		Implantar espaços adequados para uso de tecnologias assistivas ou assistentes pessoais.

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base na NBR 9050 (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2015).

Recorrendo a autora Dischinger *et al.* (2004), trazendo para o contexto da acessibilidade e promoção da inclusão escolar, tem-se que os projetos arquitetônicos acessíveis se baseiam em cinco desses princípios do Desenho Universal. São eles:

> a) Direito à eqüidade, participação: Todos os ambientes devem ser desenhados de forma a não segregar ou excluir pessoas, promovendo a socialização e a integração entre indivíduos com diferentes condições físicas, mentais e sensoriais. Desta forma, ambientes e equipamentos adaptados não devem ser isolados dos demais espaços, possibilitando o uso independente, na medida do possível, por indivíduos com habilidades e restrições diferentes;
> b) Direito à independência: Todos os espaços físicos – pátios, caminhos, salas, etc. e seus componente – brinquedos, pisos, rampas, carteiras etc... – devem permitir o desempenho de atividades de forma independente por todos os usuários. No caso de indivíduos com restrições deve-se prover as condições par sua independência. Na impossibilidade da realização de atividades de forma independente, o indivíduo tem direito a um acompanhante;
> c) Direito à tecnologia assistiva: Todos os alunos [...] [com] necessidades especiais têm direito à utilização de equipamentos, instrumentos recursos e material técnico-pedagógico adaptados de uso individual ou coletivo necessários para o desempenho das atividades escolares. Incluem-se nesta categoria as salas de recurso, computadores com programas especiais material em braile, etc;
> d) Direito ao conforto e segurança: Todos os ambientes e equipamentos devem possibilitar seu uso e a realização de atividades com conforto e segurança, de acordo com as necessidades especiais de cada indivíduo. O desenho deve minimizar o cansaço, reduzir o esforço físico, evitar riscos à saúde e acidentes dos usuários;
> e) Direito à Informação Espacial: Deve estar prevista a possibilidade de acesso à informação espacial necessária para a compreensão, orientação e uso dos espaços a todos os alunos, independentemente de suas habilidades. A informação espacial é fornecida através das qualidades dos elementos arquitetônicos ou adicionais (mapas, totens, sinalização sonora...) que permitem a compreensão da identidade dos objetos no espaço. No caso de alunos [...] [com] deficiência sensorial (surdos, cegos e com baixa visão) fontes alternativas de informação deverão estar disponíveis quando necessárias (Dischinger *et al.*, 2004, p. 157-161).

Analisando todas essas interpretações dos autores sobre o Desenho Universal, percebe-se a influência estadunidense, em seus 23 anos de estudos, sobre esses conceitos. São conceitos que visam produtos e ambientes mais acessíveis. No Brasil, os conceitos são adotados em planejamentos e obras de acessibilidade ligadas ao ambiente ou elemento espacial. Para Dischinger e os demais autores, os conceitos aparecem como "Direitos". Direitos esses relacionados com os ambientes, espaços, equipamentos, informação espacial, tudo isso voltado para os alunos para promoção de equidade e independência, o que gera mais autonomia dentro e fora da escola. Nessa perspectiva, alguns autores expõem suas concepções.

O ponto de vista será apresentado para que se possa perceber as possíveis interpretações a respeito do Desenho Universal e sua aplicabilidade na prática. “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 eqüitativo 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).

Calado (2006) apresenta

> [...] uma visão positiva da acessibilidade, traduzindo-se em um ambiente universalmente acessível, no qual a idéia é conceber não apenas espaços especiais para pessoas especiais, mas, dotar este espaço de qualidades, quer seja no ambiente físico, no mobiliário, ou nos equipamentos de maneira a beneficiar a todos, refletindo sobre o respeito à diversidade humana e à inclusão de todas as pessoas nas mais diversas atividades, independente de sua idade ou habilidades. [...]. Enquanto a acessibilidade possibilita o acesso através de mecanismos diferentes para diferentes tipos de deficiências, o DU é 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 para beneficiar alguém, 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.

3.3 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.

Assim como o Desenho Universal, a Tecnologia Assistiva teve e continua tendo influências nos âmbitos nacional e internacional. De acordo com García e Galvão Filho (2012, p. 13),

> No âmbito norte-americano, o conceito de Tecnologia Assistiva [...] TA, a concebe bem além de meros dispositivos, equipamentos ou ferramentas, englobando no conceito também os processos, estratégias e metodologias a eles relacionados. [...] Essa legislação norte-americana que 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. [...] No âmbito europeu, o conceito de Tecnologia Assistiva é, com frequência, também traduzido pelas expressões Ajudas Técnicas ou Tecnologia de Apoio (García; Galvão Filho, 2012, p. 14).

No Brasil, “o processo de apropriação e sistematização do conceito e classificação de Tecnologia Assistiva, é ainda mais incipiente e recente”. 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 depare 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).

Romeu Kazumi Sassaki questiona 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).

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 (BRASIL, 2007). 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).

O Quadro 7 foi elaborado a partir das informações contidas nos documentos acessados cujo autores e/ou entidades coletivas constam na coluna autoria[1].

[1] Para mais esclarecimentos, consultar a lista de referências ao final desta dissertação.

Quadro 7 – Conceitos de Tecnologia Assistiva

NOMENCLATURA	CONCEITO/DEFINIÇÃO	AUTORIA
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. São consideradas Tecnologias Assistivas, portanto, 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. 6).
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. 4).

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No Brasil o capítulo 3º, Art. 74, parágrafo 1º, do Estatuto da Pessoa com Deficiência, 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).

No ambiente educacional a Tecnologia Assistiva se configura como um recurso muito importante para orientar "os profissionais da educação, no sentido de encontrarem soluções de objetos que auxiliem o aprendizado de pessoas com necessidades especiais" (Brasil, 2002, p. 6). Como faz notar Bersch (2006, p. 92), "a aplicação da Tecnologia Assistiva na educação vai além de simplesmente auxiliar o aluno a 'fazer' tarefas pretendidas. Nela, encontramos meios de o aluno 'ser' e atuar de forma construtiva no seu processo de desenvolvimento". Por isso, "a Tecnologia Assistiva vem sendo considerada fundamental para apoiar também os professores a lidarem com diferentes realidades. Na observação, soluções simples e geniais podem surgir" (Instituto De Tecnologia Social Brasil, 2012, p. 12). O documento 'Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados' (Brasil, 2002, p. 6-7) aponta sete elementos importantes para os professores: a) entender a situação que envolve o estudante; b) gerar ideias; c) escolher a alternativa viável; d) representar a ideia (por meio de desenhos, modelos, ilustrações.); e) construir o objeto para experimentação; f) avaliar o uso do objeto; g) acompanhar o uso.

O aluno deve ser escutado, deve ter suas características identificadas ao ser observado na dinâmica da sala de aula e dentro do seu contexto social. A família deve fazer parte desse diálogo com a escola que busca soluções existentes para proporcionar o atendimento necessário a esse aluno. Muitas vezes a confecção de objetos a partir de recursos existentes e quase sem custos, proporcionará a experimentação por parte do aluno juntamente com sua turma durante a aula. Isso facilitará não só a vida do aluno, mas do educador que estará cumprindo com sua real missão sem deixar de lembrar que as condições desses mesmos alunos mudam e haverá outras necessidades latentes um tempo depois.

Dalla Déa (2017, p. 6) assegura que apesar "das tecnologias assistivas serem direcionadas para pessoas com deficiência, cada vez mais os professores têm descoberto que muitos recursos podem ser utilizados por todos os alunos, melhorando a aprendizagem de toda a sala". Se os recursos de Tecnologia Assistiva seguem o desenho Universal, não tem nenhum motivo para restringi-las somente às pessoas com deficiência, portanto aproveitar essa união entre as pessoas com e sem deficiência na sala de aula é uma maneira de fortalecer os vínculos entre elas e abrir um leque maior de possibilidades de desenvolvimento. "Existem também

tecnologias assistivas que são utilizadas cotidianamente e trazidas para o ambiente educacional pelos próprios alunos que podem ser de fundamental importância para a aprendizagem". A autora cita como exemplo as "réguas ampliadoras e lupas usadas por alguns alunos de baixa visão, das regletes usadas por alunos cegos para escrever em Braille, das bengalas de locomoção e de aparelhos para facilitar a pessoa com deficiência física a segurar a caneta sala" (Dalla Déa, 2017, p. 6).

Ao analisar o cotidiano escolar compreende-se que existem dois tipos de tecnologias quanto ao seu valor: as de alto custo e as de baixo custo. As primeiras, na maioria das vezes, por apresentarem um alto custo são encontradas nas instituições de ensino ou instituições específicas. São exemplos: "lupas eletrônicas, impressora braile, impressora em relevo, impressora 3D, computadores leitores ou ampliadores, mouses específicos, entre outros" (Dalla Déa, 2017, p. 6). Já as segundas, apresentam um custo baixo e bem significativo, muitas vezes produzidas pela escola, pelo professor, familiar ou pessoal de atendimento especializado das instituições. São exemplos: "gráficos, desenhos e figuras que tem seus contornos elevados por algum material alternativo, e que podem permitir que alunos cegos e com baixa visão percebam as formas pelo tato. Esses contornos podem ser elevados por um barbante colado, por cola 3D sala" (Dalla Déa, 2017, p. 6). Muitos desses materiais utilizados na confecção desses recursos são provenientes de reciclagem de outros materiais em bom estado de conservação. García e Galvão Filho (2012, p. 12) endossam que existe

> [...] um número incontável de possibilidades, de recursos simples e de baixo custo, que podem e devem ser disponibilizados nas salas de aula inclusivas, conforme as necessidades específicas de cada aluno com necessidades educacionais especiais presente nessas salas, tais como: suportes para visualização de textos ou livros; fixação do papel ou caderno na mesa com fitas adesivas; engrossadores de lápis ou caneta confeccionados com esponjas enroladas e amarradas, ou com punho de bicicleta ou tubos de PVC "recheados" com epóxi; substituição da mesa por pranchas de madeira ou acrílico fixadas na cadeira de rodas; órteses diversas, além de inúmeras outras possibilidades (García; Galvão Filho, 2012, p. 12).

São inúmeros os recursos de Tecnologia Assistiva que podem ser utilizados no ambiente escolar desde os mais caros e tecnológicos quanto aos mais baratos e que podem ser desenvolvidos por qualquer pessoa com habilidades manuais. Diante dessa realidade, "as práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional" (Pacheco, 2007, p. 15). Nela, os professores são peças fundamentais. Eles podem em suas reuniões ou trabalhos coletivos proporem projetos comuns a todos os alunos para resolução de conflitos, porque "todos os professores são professores de todos os alunos, e todos os alunos são alunos de todos

os professores. Os grupos de alunos são heterogêneos, e não baseados em notas". O aprendizado e o desenvolvimento desses alunos de "[...] cada grupo, o gerenciamento do tempo e do espaço permite um trabalho cooperativo, tutoria por pares e momentos de trabalho individual" (Pacheco, 2007, p. 21).

Dewey (1967, p. 112) conclui que se o professor descobre as necessidades "e as forças vivas da criança, e se lhe pudermos dar um ambiente constituído de materiais, aparelhos e recursos - físicos, sociais e intelectuais - para dirigir a operação adequada daqueles impulsos e forças, não temos que pensar em interesse. Ele surgirá naturalmente". E Galvão Filho (2009, p. 126) comprova que a "missão do educador nesses casos não é certamente a de facilitar, de diminuir as dificuldades para o aluno com deficiência, mas, sim, a de desafiá-lo, estimulá-lo, para ele mesmo encontre as soluções para seus próprios problemas". Completa dizendo que só "assim estará, de fato, ajudando-o a crescer em direção a sua autonomia". De fato, o professor não deve realizar as atividades para os alunos, muito menos menosprezar seus conhecimentos e dar-lhes qualquer atividade para passarem o tempo, e sim, dar-lhes condições reais e possíveis para suprir as necessidades específicas que o impedem de participar em pé de igualde com os demais alunos sem deficiência.

Mantoan (2000b) fala da parceria entre a Ciência e a Educação, pois a primeira cria condições propícias e suportes que a pessoa com deficiência necessita "para ultrapassar suas incapacidades e melhorar sua qualidade de vida como um todo". Ela acredita que é preciso "somar competências, produzir tecnologia, aplicá-la à educação, à reabilitação", desde que "toda e qualquer forma de exclusão social e toda e qualquer atitude que discrimine e segregue as pessoas" sejam abolidas, e, nesse encontro entre Tecnologias e Educação, aconteça a "fusão entre essas duas áreas e tendam para um espaço interdisciplinar entre ambas, que sintetize suas proposições e atuações e que, concretamente, possa redimensionar e redirecionar nossas produções". A autora é enfática quando usa a expressão: "Fusão não é justaposição, assim como o verde não é o azul listrado de amarelo!". Ela considera que as duas áreas distintas se misturem para obtenção de resultados e que uma não se destaque mais que a outra, e sim andem juntas.

Santarosa (1997) dá ênfase na "importância que assumem essas tecnologias no âmbito da Educação Especial [...] como a parte da educação que mais está e estará sendo afetada pelos avanços e aplicações que vêm ocorrendo nessa área para atender necessidades específicas, [...]". Para ela, isso acontece face "às limitações de pessoas no âmbito mental, físico-sensorial e motoras com repercussão nas dimensões sócio-afetivas". Veiga-Neto (2000b) adiciona que "usar as novas tecnologias para melhorar as práticas escolares".

Em virtude das exposições dos autores em relação ao uso da Tecnologia Assistiva na educação de alunos com deficiência são apresentadas recomendações:

> 1) Direcionar ações de políticas públicas à educação de alunos com deficiência contemplando a utilização de equipamentos e recursos de Tecnologia Assistiva na escola e fora dela, de forma a melhorar o desempenho deste alunado;
> 2) Proporcionar que professores e gestores conheçam por meio de catálogo, os equipamentos e recursos de Tecnologia Assistiva disponíveis no mercado;
> 3) Investir na aquisição dos equipamentos e recursos de Tecnologia Assistiva para o desenvolvimento da atividade pedagógica junto aos alunos com deficiência;
> 4) Favorecer ao aluno com deficiência a aquisição de equipamentos e recursos de Tecnologia
> Assistiva para melhor desempenho na aprendizagem e na realização das atividades cotidianas;
> 5) Capacitar os alunos com deficiência para utilizarem os equipamentos e recursos de Tecnologia Assistiva;
> 6) Capacitar os professores para utilizarem os equipamentos e recursos de Tecnologia Assistiva no processo da aprendizagem (Brasil, 2009, p. 57).

Galvão Filho e Damasceno (2008) entendem que se deve realizar um estudo individualizado com cada aluno para tomada de decisões sobre a adoção do recurso de acessibilidade mais ideal para cada caso. Para isso, a escola precisa analisar detalhadamente e ter uma escuta aprofundada para optar "pelos recursos que melhor respondem a essas necessidades. Em alguns casos é necessária também a escuta de outros profissionais, como terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas, antes da decisão sobre a melhor adaptação a ser utilizada" ou acrescentando, a melhor construção, a melhor escolha de Tecnologia Assistiva que irá responder as expectativas desse aluno. "Na área educacional, a Tecnologia Assistiva vem se tornando, cada vez mais, uma ponte para abertura de novo horizonte nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiências, incluindo até aquelas consideradas bastante severas" (García; Galvão Filho, 2012, p. 24). Comprovando isso, apresentam-se algumas concepções de percepção de alguns autores.

Saber o que os autores da área da Tecnologia Assistiva escrevem sobre o assunto é de suma importância para adoção de recursos adequados as variadas situações de aprendizagem. O aluno tem que ser pensado em sua totalidade e não somente no aspecto escolar. Por esse motivo, Santarosa (1997) utiliza uma classificação que divide a utilização das tecnologias em quatro áreas: "Como sistemas auxiliares ou prótese para a comunicação"; "Utilizadas para controle do ambiente"; "Como ferramentas ou ambientes de aprendizagem"; E, "como meio de inserção no mundo do trabalho profissional". Já Galvão Filho e Damasceno (2002), classificam

> [...] os recursos de Tecnologia Assistiva que utilizamos para o acesso ao computador em três grupos:

> 1- Adaptações físicas ou órteses. São todos os aparelhos ou adaptações fixadas e utilizadas no corpo do aluno e que facilitam a interação do mesmo com o computador.
> 2- Adaptações de hardware. São todos os aparelhos ou adaptações presentes nos componentes físicos do computador, nos periféricos, ou mesmo, quando os próprios periféricos, em suas concepções e construção, são especiais e adaptados.
> 3- Softwares especiais de acessibilidade. São os componentes lógicos das TIC quando construídos como Tecnologia Assistiva. Ou seja, são os programas especiais de computador que possibilitam ou facilitam a interação do aluno com deficiência com a máquina (Galvão Filho; Damasceno, 2002).

A Tecnologia Assistiva contribui para o rompimento de preconceitos na medida em que possibilita as condições de interação e aprendizagem. Através dela, o sujeito pode explicitar seu pensamento, seus desejos, seus sentimentos e com isso passa a ser

> [...] tratado como um "diferente- igual". Ou seja, "diferente" por sua condição de pessoa com deficiência, mas ao mesmo tempo "igual" por interagir, relacionar-se e competir em seu meio com recursos mais poderosos, proporcionados pelas adaptações de acessibilidade de que dispõe. É visto como "igual", portanto, na medida em que suas "diferenças", cada vez mais, são situadas e se assemelham com as diferenças intrínsecas existentes entre todos os seres humanos. Esse indivíduo poderá, então, dar passos maiores em direção à eliminação das discriminações, como consequência do respeito conquistado com a convivência e com o aumento da sua auto-estima, porque passa a poder explicitar melhor seu potencial e pensamentos (Galvão Filho; Damasceno, 2006, p. 26).

Na medida em que as pessoas conseguem fazer que seus direitos prevaleçam, são notadas segundo suas particularidades e, mesmo assim são valorizadas por sua diversidade, a eliminação de todo preconceito, barreiras, discriminação são banidas. Assim, essa pessoa consegue evoluir. A Tecnologia Assistiva surgiu com o propósito de auxiliar as pessoas em suas necessidades específicas e dar a elas a chance de ampliarem seus repertórios de vida de forma mais justa. Sendo assim, a "Tecnologia Assistiva (TA) é fruto da aplicação de avanços tecnológicos em áreas já estabelecidas" [...]. É também "uma disciplina de domínio de profissionais de várias áreas do conhecimento, que interagem para restaurar a função humana". Além disso, "diz respeito à pesquisa, fabricação, uso de equipamentos, recursos ou estratégias utilizadas para potencializar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência" (BRASIL, 2009). Apesar de todo esse lado maravilhoso, o contraditório se instaura na medida em que há uma insuficiência de acesso para a grande maioria das pessoas a esses recursos, para tal, "são necessárias ações públicas integradas que melhorem essa situação. Dentre as iniciativas, na perspectiva da área da ciência, tecnologia e inovação, o estímulo da inovação tecnológica [...] torna-se crucial" (Instituto de Tecnologia Social Brasil, 2012, p. 9).

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, "novos recursos de acessibilidade, novos ambientes, na verdade, construir uma "nova sociedade" que inclua as pessoas com deficiência em seus projetos e possibilidades", o que "não significa apenas propiciar o desenvolvimento e a auto-realização dessas pessoas, mas, principalmente, é possibilitar a essa sociedade crescer, expandir-se, humanizar-se, através das riquezas de um maior e mais harmonioso convívio com as diferenças" (Galvão Filho; Damasceno, 2008). As limitações dos sujeitos e as barreiras por ele encontradas o impedem de significar no mundo e a interagirem com o outro. Nessa perspectiva, dispor "de recursos de acessibilidade, a chamada Tecnologia Assistiva, seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem e desenvolvimento, proporcionados pela cultura" (Galvão Filho, 2009, p. 116). Finaliza sua exposição afirmando que a "Tecnologia Assistiva, utilizada como mediadora, como instrumento, como ferramenta mesmo, para o 'empoderamento', para a atividade autônoma e para a equiparação de oportunidades, da pessoa com deficiência, na sociedade atual" (Galvão Filho, 2009, p. 115). Empoderamento que deve ser estimulado por meio da promoção da empatia.

4 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 diferença" (Queirós, 1999, p. 24).

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.

4.1 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 *empatheia*, 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.

4.2 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 desfrutam de um melhor relacionamento.

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[2] (Brolezzi, 2014).

[2] Bachelard chamava as formas de pensar críticas e investigativas de 'cultura científica' (Bachelard, 1996).

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.

4.3 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 (2018a, 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.

Sassaki (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".

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.

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.

4.4 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.

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 experenciamos 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 8).

Quadro 8 – 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 saiamos 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 (Krznaric, 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 ledor 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[3] de imagens fixas (história em quadrinhos, livros e outros) ou em movimento (vídeos, filmes, séries, programas, e outros). Quando se oferta um livro em

[3] Audiodescrição (AD) – A **audiodescrição** é um recurso que **traduz imagens em palavras**, permitindo que pessoas cegas ou com baixa visão consigam compreender conteúdos audiovisuais ou imagens estáticas, como filmes, fotografias, peças de teatro, entre outros. O recurso é **direcionado ao público com deficiência visual**, mas pode beneficiar outros públicos com outras deficiências e idosos. Ele é normalmente utilizado em produtos e serviços culturais, educacionais e de entretenimento, através da disponibilidade das descrições de diversas maneiras, permitindo um a**cesso mais amplo** e completando uma deficiência que esses produtos e serviços tinham para contemplar a todos. A disponibilidade do recurso pode ser feita **mixada ao áudio original** em filmes, **distribuída em fones** receptores em teatros, acessada **através de texto** pelos softwares leitores de tela em livros digitais, disponibilizada em audioguias, entre outros (Freitas, 2018).

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 direto 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.

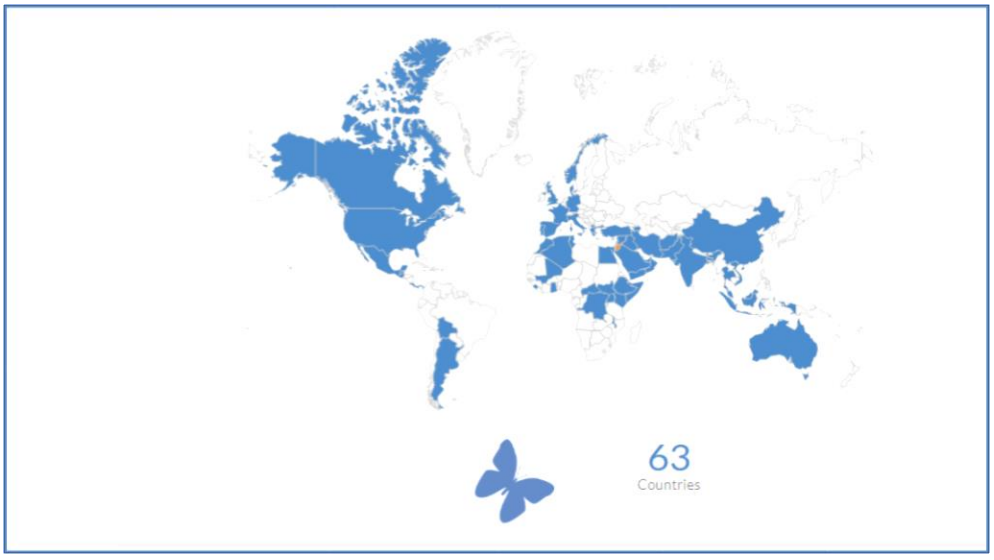
Observe crianças e jovens que ainda não articulam as palavras, mas que compreendem o mundo à sua volta. Talvez não sejam oralizados, mas se comunicam por meio de linguagem própria, são capazes de entender e se fazer entender em seu cotidiano. Muitas delas, com necessidades específicas, dependem de uma 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 Drª. 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 consequentemente 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 consequências 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. 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.

Imagem 1 – Programa We Love Reading pelo mundo



Fonte: Disponível em: https://welovereading.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'.

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 9 – 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://i0.wp.com/welovereading.org/wp-content/uploads/2019/06/2017-11-8692-2.jpg?w=2048&ssl=1. Acesso em: 28 maio 2020.
Audiodescrição (AD): Embaixadora Asma lendo em voz alta para crianças, mostra a capa do livro. Ambos estão sentados em colchões ou tapetes em uma sala.

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://welovereading.org/success-stories . Acesso em: 28 maio 2020.

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 6 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 e 2 Embaixadoras não identificadas lendo para crianças em voz alta. 3 Embaixadora Dina Almawed lendo para crianças em voz alta no campo de Ein Alhelweh no Líbano. 4 Mural realizado pela Embaixadora Liliana Rodolao de Buenos Aires na Argentina. 5 e 6 Embaixadora Adala Hussien Abu Medien lendo em voz alta para crianças com síndrome de Down no Centro Infantil da Fundação Abdel Mohsin Al Qattan, em Gaza, na Palestina.

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



Fonte: https://welovereading.org/success-stories/ . Acesso em: 28 maio 2020.
Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 6 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 Embaixadora Heba Al-Omari lendo para crianças em Irbid na Jordânia. 2 Embaixadora Pricilla lendo para crianças em Gana. 3 Embaixadora Gabriela Patoska lendo para crianças na Macedônia. 4 Embaixadora Aya Mustafa comas crianças na Noruega. 5 Embaixador Hamzeh Abu Slaih com as crianças em Madaba na Jordânia. 6 Embaixador Huong Dang lendo para crianças numa praça no Vietnã.

Como a leitura para crianças, o desenvolvimento de livros infantis é uma das ações do Programa We Love Reading (Imagens 5 e 6).

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



Fonte: https://welovereading.org/book-development/ . Acesso em: 28 maio 2020.
Audiodescrição (AD): Imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 Duas pessoas em torno de uma mesa, uma delas com um lápis na mão, o roteiro do livro sobre a mesa e as ilustrações em sequência. 2 Uma mão com lápis colorindo uma ilustração do livro. 3 Mesa de trabalho com diversos objetos e em evidência as ilustrações sobrepostas uma sobre a outra intercaladas com papel manteiga para separá-las. 4 Protótipo do livro sobre a mesa com algumas observações escritas em post-its colados.

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



Fonte: https://welovereading.org/book-development/ . Acesso em: 28 maio 2020.
Audiodescrição (AD): Imagem composta pelo mix de 3 imagens, sendo que a primeira ocupa toda a altura da Imagem e as segunda e terceira dividem a outra parte, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 Mulher realiza a revisão nas páginas impressas em tamanho original da página impressa sem dobras. 2 Várias páginas sobre a mesa sobrepostas contendo as páginas impressas coloridas para dobrar e fazer os cadernos. 3 Livros prontos sobrepostos um sobre o outro em uma mesa.

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.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

> "Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade" (Freire, 2018a, p. 31).

Ao longo do estudo percorremos caminhos diferenciados com todo e tão somente intuito de chegarmos a algum lugar onde fosse possível demonstrar que objetivos podem ou não ser atingidos, metas podem ou não ser alcançadas, que todo planejamento para seguir em frente pode ser revisto, reformulado, aplicado em outras condições e lugares diferentes dos antes traçados. Pensando em todos esses aspectos que iniciamos um trajeto para responder algumas indagações e que sabe nos colocar diante de novas.

Para esse trilhar, escolhemos a pesquisa com natureza dos dados quanti-qualitativa, sendo realizada por meio da pesquisa-ação. Para Figueiredo (2008, p. 97), é um "método que associa análise estatística à investigação de significados das relações humanas, privilegiando a melhor compreensão do tema a ser estudado, facilitando assim a interpretação dos dados obtidos" (Figueiredo, 2008, p. 97). Enquanto a pesquisa quantitativa se constitui um "método que se apropria da análise estatística para o tratamento dos dados" (Figueiredo, 2008, p. 95), a pesquisa qualitativa trabalha "com dados não quantificáveis, coletam e analisam pouco estruturados e narrativos, que não necessitam tanto de uma estrutura, mas em compensação, requer o máximo envolvimento por parte do pesquisador", o que faz com que, dessa "forma, esse tipo de pesquisa produz grandes quantidades de dados narrativos, dispensando grandes amostras" (Figueiredo, 2008, p. 96-97). Essa escolha se deu pela oportunidade de integração dos "dados qualitativos e quantitativos em um único estudo, permitindo que cada método ofereça o que tem de melhor e evitando as limitações de cada abordagem [...]; isso demonstra as vantagens da complementaridade" (Figueiredo, 2008, p. 98). Ambas as análises foram válidas e contribuíram de maneiras diferentes para a pesquisa em consonância uma com a outra sem se sobreporem.

Segundo Minayo (2001, p. 21-22), a "pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, [...] relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis". Embora a pesquisa qualitativa seja mais recomendada, alguns dados quantificados serão necessários para enriquecer esse estudo. Levou-se em consideração o fato de que o uso dos "dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia" (Minayo, 2001, p. 22).

Segundo sua finalidade, é aplicada, pois "abrange estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem. [...] podem contribuir para a ampliação do conhecimento científico e sugerir novas questões a serem investigadas" (Gil, 2019, p. 25) e pode servir de inspiração para outras unidades de ensino e instituições como adoção de resolução de problemas nessa área.

Nela, os caminhos metodológicos buscaram entrelaçar objetivos de ação e de conhecimento, cuja proposta consistiu "em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora" (Thiollent, 2017, p.14). Nota-se que "a participação dos pesquisadores é explícita dentro da situação da investigação, com os cuidados necessários para que a ação seja conjunta com os grupos implicados nessa situação" (Barros; Lehfeld, 2012, p. 92). Os sujeitos estão presentes em todas as fases da pesquisa realizando as interferências necessárias para possíveis mudanças de rumo.

Para Barbier (2002, p. 14), a "pesquisa-ação obriga o pesquisador de implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo". Nela o caminho ou procedimentos adotados são interligados por meio da ação e do conhecimento conjuntamente com os sujeitos da pesquisa que serão capazes de gerar novos conhecimentos pela sua própria ótica. Assim, não serão meros expectadores, e sim, participantes atuantes em todo o processo. "Nesse tipo de pesquisa, a maior preocupação está em estabelecer um sentido de horizontalidade no processo do conhecimento e ação entre pesquisador e realidade, pesquisador e pesquisado" (Barros; Lehfeld, 2012, p. 92). O estabelecimento dessa relação em que se encontra inserido auxilia e muito o desenrolar das ações.

Justifica-se, pois "a linha da pesquisa-ação tende a ser aplicada em diversos campos de atuação: educação, comunicação, organização, serviço social, difusão da tecnologia rural, militância política ou sindical etc." (Thiollent, 2017, p.13). Além disso, "supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico" (Thiollent, 2017, p.13-14). Se as evidências na área da Educação nos apontam essa tendência, nada melhor que fazer dela um caminho a ser percorrido também no Ensino na Educação Básica.

Pela definição, de Thiollent (2017),

> [...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou

> do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2017, p. 20).

Um aspecto importante a ser considerado é o de que "uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação" (Thiollent, 2017, p. 21). Já que

> [...] observar é aplicar atentamente os sentidos a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso. É um procedimento investigativo de suma importância na ciência, pois é por meio dele que se inicia todo estudo dos problemas. Portanto, a observação deve ser exata, completa, sucessiva e metódica (Barros; Lehfeld, 2012, pP. 74).

Para, além disso, "é preciso que a ação seja uma ação não trivial" e que os pesquisadores realizem "um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas" (Thiollent, 2017, p. 21). Que não percam nunca de vista que a "imparcialidade também é um elemento necessário na observação dos fenômenos" (Barros; Lehfeld, 2012, p. 74). Observar é preciso, mas só observar e realizar julgamentos e direcionamentos conforme sua visão faz com que a pesquisa fique enviesada pelo pesquisador e não conte com o direcionamento do curso normal que os sujeitos ditam ao participar das ações. "Na pesquisa-ação, a interpretação e a análise são o produto de discussões de grupo. Isso exige uma linguagem acessível a todos. O traço principal da pesquisa-ação – a opinião – impõe à comunicação dos resultados da investigação a análise de suas reações" (Barbier, 2002, p. 55). O papel dos grupos é de suma importância. Há de se haver uma dialogicidade[4]. Uma troca, com via de mão dupla, que alcance o maior número de participantes possíveis.

No tocante à autonomia[5] do pesquisador e singularidade da pesquisa, Barbier (2002, p. 57) deixa claro que o pesquisador "deve permitir aos participantes expressarem a percepção

[4] Na obra de Paulo Freire, o Diálogo/Dialogicidade – é um conceito fundante da teoria pedagógica freiriana que se faz antropológica, porque teoria gerada na luta pela libertação dos seres humanos oprimidos em uma sustentação ética que transpõe os limites das subjetividades e se transforma na ética construída nas intersubjetividades do cotidiano vivido e por viver. O diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos *dizer o mundo* segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma *práxis social*, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. O saber falar e saber ouvir que sustenta suas propostas de educação e de transformação social (Streck; Redin; Zitkosski, 2010).

[5] Na obra de Paulo Freire, Autonomia é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades. É um "ensinar a pensar certo" com quem fala com a "força do testemunho". É um "ato comunicante, co-participado". Todo processo de autonomia e de construção de consciência nos sujeitos exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o próprio discurso teórico terá de ser alinhado a sua aplicação. Assim, autonomia é um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente (Streck; Redin; Zitkosski, 2010).

que têm da realidade do objeto de sua luta ou de sua emancipação"[6]. Segundo ele, o "pesquisador em pesquisa-ação não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão", ao se assumir enquanto "sujeito autônomo e, mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso" (Barbier, 2002, p. 19). Defende que a participação coletiva é primordial por contar com o envolvimento pessoal de cada membro do grupo, com sua "experiência, na integralidade [...] emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária" (Barbier, 2002, p. 70-71).

O pesquisador ao ocupar sua posição adota papéis cuja postura é assumir que o coletivo se sobressaia ao individual. Que discurso e prática caminhem juntos ao lado das questões humanas dos pesquisados. Acrescenta ainda que,

> [...] a pesquisa-ação adota um encaminhamento oposto pela sua finalidade: servir de instrumento de mudança social. Ela está mais interessada no conhecimento prático do que no conhecimento teórico. Os membros de um grupo estão em melhores condições de conhecer sua realidade do que as pessoas que não pertencem ao grupo. A mudança na pesquisa clássica, quando há lugar para isso, é um processo concebido de cima para baixo. Os resultados não são comunicados aos sujeitos, mas remetidos aos que têm poder de decisão, iniciadores da mudança programada. A produção de conhecimento pode ser independente e distinta do progresso social. Contrariamente, a pesquisa-ação postula que não se pode dissociar a produção de conhecimento dos esforços feitos para levar à mudança. O que impõe manter temas dos trabalhos de pesquisa que sejam de interesse deles (Barbier, 2002, p. 53).

Nota-se que as ideias de Thiollent (2017) e de Barbier (2002) se complementam na medida em que o primeiro adota a pesquisa-ação com uma linha de função política e social a serviço de ser instrumento de investigação para aquisição do conhecimento e a realização de ações propostas a disposição dos grupos pesquisados. Já o segundo tem, na pesquisa-ação, questões existencialistas enraizadas no lado humano, na afetividade (amor, sentimentos, emoções, paixões, velhice e outros) que proporcionará a criação de laços que possibilitarão que atitudes sejam tomadas e ações sejam realizadas influenciando as mudanças sociais.

Após as definições e objetivos da pesquisa-ação apresentados e sabendo que cada pesquisa se difere da outra conforme seu objeto de investigação passou-se a adoção de critérios para classificar essa pesquisa. Para Gil (2019, p. 24), a "tendência à classificação é uma característica da racionalidade humana [...]. À medida que se dispõe de um sistema de

[6] A emancipação humana aparece na obra de Paulo Freire, como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social (Streck; Redin; Zitkosski, 2010).

classificação, torna-se possível reconhecer as semelhanças e diferenças entre as diversas modalidades de pesquisa". Ao classificá-la segundo as áreas do conhecimento estabelecidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pode-se dizer que a pesquisa permeia as três Grandes Áreas: Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes.

Quanto aos métodos empregados, foi levado em consideração o ambiente de pesquisa, a abordagem teórica e as técnicas de coleta de dados, os quais definiram o delineamento da pesquisa para a pesquisa-ação. Mesmo porque a "pesquisa-ação vem emergindo como uma metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudanças no âmbito de grupos, organizações e comunidades" e apresentam "características situacionais, já que procura diagnosticar um problema específico numa situação específica, com vistas a alcançar algum resultado prático" (Gil, 2019, p. 38). Para além dos dados, Thiollent (2017) nos apresenta, na pesquisa-ação que a própria orientação metodológica é chamada de estratégia de conhecimento possuindo uma série de exigências para a manutenção e condução da pesquisa de acordo com as exigências científicas.

As exigências científicas no seio da UFG estão diretamente ligadas ao seu Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Ele é uma entidade independente, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger o bem-estar dos (as) participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes. Atua de acordo com o Conselho Nacional Saúde (CNS) e cumpre exigências da Plataforma Brasil, que é uma base nacional unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos.

A submissão por meio do cadastro do projeto de pesquisa se deu no dia 18 de setembro de 2019, resultou no recebimento pela CEP/UFG da documentação para análise ética da versão 1 (ANEXO A), sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 21172419.0.0000.5083. Vale ressaltar que a pesquisa possui financiamento próprio da pesquisadora. Após tramitação, no dia 21 de outubro de 2019, o CEP/UFG no parecer consubstanciado de nº 3.653.448 aponta algumas pendências e somente no dia 25 de novembro de 2019, a versão 2 (ANEXO B), é aprovada pelo parecer consubstanciado de nº 3.724.335, bem como sua documentação a ser utilizada: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos Professores e o Questionário (APÊNDICES A e B, respectivamente), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos pais (APÊNDICE C), o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) Lúdico para as crianças (APÊNDICE D).

Esclareço a preocupação e a sensibilidade ao optar pelo TALE Lúdico para as crianças por se tratar de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental que ainda se encontrava em fase inicial de alfabetização, e por possuir uma criança com transtornos globais do desenvolvimento[7] e autismo[8]. O uso dessa linguagem lúdica facilitou o entendimento e a melhor compreensão deles diante dos esclarecimentos da pesquisa, e por ser uma forma autorizada pela instituição para pesquisas com participantes entre 5 e 17 anos. A sugestão foi retirada da própria página do CEP como modelo protocolar que foi adaptado para os participantes, o que os colocou na posição de sujeitos da pesquisa diante da sua realidade.

De modo geral, o papel principal dessa metodologia foi o de conduzir a pesquisa propiciando a pesquisadora uma orientação no processo de investigação, apontamentos para tomadas de decisões mais oportunas, aquisição de capacidade para o desenvolvimento de ações ideais ao universo científico, a seleção mais adequada de conceitos, hipóteses, técnicas, instrumentos e dados mais adequados. Se contar com os subsídios para o desenvolvimento de ações cooperativas e mais participativas envolvendo melhor os sujeitos. Como método, a pesquisa-ação engloba vários outros métodos e técnicas para obter informações relevantes do campo pesquisado. Para isso, a seguir, será estruturada em etapas para melhor compreensão.

5.1 ETAPAS DA PESQUISA-AÇÃO

De acordo com os princípios da pesquisa-ação abordados anteriormente foi realizado um planejamento flexível que serviu de roteiro a ser seguido nas diferentes etapas em que a pesquisa percorreu. Thiollent (2017, p. 56), as apresenta como "ponto de partida e ponto de chegada, sabendo que, no intervalo, haverá uma multiplicidade de caminhos a serem escolhidos em função das circunstâncias". As etapas estão nas subseções a seguir.

---

[7] Os Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD - representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas. Ainda segundo os autores, os transtornos globais do desenvolvimento englobam diferentes transtornos que possuem as funções do desenvolvimento afetadas qualitativamente como: Autismo; Síndrome de Rett; Transtorno ou Síndrome de Asperger; Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (Belisário Filho; Cunha, 2010).

[8] O autismo refere-se a um grupo de transtornos caracterizados por uma tríade de prejuízos qualitativos, quanto à interação social, à comunicação e a comportamentos, que poderão variar em menor ou maior agravo para a criança que apresente comportamentos restritivos, repetitivos e estereotipados. É um transtorno com perturbações significativas no desenvolvimento do sujeito e começa a manifestar-se antes dos três anos de idade (Paraná, [2016]). O autismo é um transtorno invasivo do desenvolvimento caracterizado por prejuízos na interação social, atraso na aquisição da linguagem e comportamentos estereotipados e repetitivos (Teixeira, 2006).

5.1.1 Fase exploratória

Gil (2019, p. 138) afirma que "a fase exploratória da pesquisa-ação objetiva determinar o campo de investigação, as expectativas dos interessados, bem como o tipo de auxílio que estes poderão oferecer ao longo do processo de pesquisa". Nessa etapa foi realizada uma visita no campo de pesquisa com a finalidade de estabelecer o primeiro contato com os interessados. Nela, foi realizado o reconhecimento visual do local, apresentada a proposta do então projeto de pesquisa, a consulta sobre a possibilidade de desenvolvimento das ações, o diálogo para ouvir as expectativas e possíveis contribuições para melhoria no desenvolvimento das ações.

Aconteceu no dia 2 de maio de 2019, às 11h, no CEPAE/UFG, no prédio da Primeira Fase do Ensino Fundamental, no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Conceitos (LABRINCO/CEPAE/UFG), Goiânia, Goiás. O encontro contou com a participação da professora Prof.ª Dr.ª Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra representando a Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG.

Nele, foram apresentadas pela professora as dificuldades encontradas em diversos âmbitos para a implantação de novas ações que garantam o direito à acessibilidade. Apresentou também, as ideias que estavam sendo elaboradas para a redação de um projeto (em andamento) para a construção do Núcleo de Educação Básica Inclusiva e Formação em Práticas Docentes do CEPAE/UFG. que seria composto por três ambientes: um espaço para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que comporte toda a turma da criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, necessidades específicas, bem como equipamentos de tecnologia assistiva, materiais pedagógicos acessíveis, entre outros; um espaço para formação de professores, tanto do CEPAE/UFG, professores em formação na UFG que estagiam ou desenvolvem projetos no CEPAE/UFG, bem como para servir de referência em formação em Educação Inclusiva para outros professores das redes municipais, estaduais, federais, conveniadas e, quem sabe, particulares de Goiânia, cidades circunvizinhas, do estado de Goiás, e porventura do país; um espaço destinado para a leitura, para os livros, uma espécie de "biblioteca inclusiva" que possibilite o acesso de toda comunidade acadêmica do CEPAE/UFG e a participação da família dos estudantes. O ponto crucial foi a exposição da falta de recursos, o que inviabilizaria a construção do espaço até o término dessa dissertação. Como exposto anteriormente, o planejamento existe, mas são as condições que o pesquisador encontra que determinam por onde trilhar.

Ficou então consentido a responsabilidade da pesquisadora pelo espaço destinado para a então chamada 'biblioteca inclusiva' que fará parte do complexo do Núcleo de Educação

Básica Inclusiva e Formação em Práticas Docentes do CEPAE/UFG. O desafio foi posto, visto que no CEPAE/UFG já possui uma Biblioteca Escolar e por nenhum momento se pensou na construção de uma segunda biblioteca. O que foi proposto pela professora foi a possibilidade de reunir nesse Laboratório outra paixão, a leitura. Diante das informações foi possível rever algumas ações, remodelar outras e seguir em frente.

5.1.2 Formulação do problema

A formulação do problema se deu após a fase exploratória, o que garantiu maior precisão na sua definição. "A pesquisa-ação, todavia, não se restringe aos aspectos práticos, tanto é que a mediação teórico-conceitual se torna presente ao longo de toda a pesquisa" (Gil, 2019, p. 138). Pensar a teoria, os conceitos e realizar a aproximação com a prática é necessário e fundamental. É a busca por solução dos problemas práticos que faz sentido aos sujeitos.

O problema de pesquisa nasce atrelado à atuação do bibliotecário frente às demandas da educação inclusiva na Educação Básica. Ao formulá-lo surgiu a seguinte questão: Como o Espaço de Leitura Acessível do Núcleo de Educação Básica Inclusiva e Formação em Práticas Docentes do CEPAE/UFG pode se tornar acessível à comunidade escolar promovendo o incentivo à leitura através de práticas inclusivas? E a principal mediação teórica ganha aporte na Política de Acessibilidade da UFG (Universidade Federal de Goiás, 2017), na cooperação de informações entre diversas instituições (escolas, bibliotecas, entre outros) e em diferentes esferas (locais, municipais, estaduais e federais), nos diversos marcos legais que subsidiam o direito à educação e à acessibilidade e, nas teorias de diversos autores que foram usados como referencial teórico no decorrer da escrita da dissertação.

5.1.3 Construção de hipóteses

Nesse caso, não se aplicou a construção de hipóteses visto que as hipóteses "geralmente, pertencem mais ao campo experimental" e são vistas como "a solução imaginada antecipadamente a um problema de pesquisa. É algo hipotético porque, nessa fase, estamos lidando apenas com uma pretensão de estudo" (Barros; Lehfeld, 2012, p. 87). Como

mencionado, anteriormente, sobre as possíveis alterações no percurso metodológico, essa etapa foi substituída pelo levantamento[9] bibliográfico[10] e pela revisão de literatura[11].

Primeiramente foram escolhidas as palavras-chave, delimitado o período de abrangência do levantamento bibliográfico perfazendo dez anos retrospectivos, iniciado o aprofundamento da área para conhecimento da terminologia[12] e sinonímia[13]. Posteriormente se iniciou o processo de busca[14] das informações. Em seguida foram iniciadas as consultas[15] pelo catálogo[16] web Sophia Biblioteca[17] do Sistema de Bibliotecas[18] da UFG (Sibi/UFG). Ainda nessa fase foi iniciado todo o processo de documentação[19], a identificação das obras e bases de dados, localização de acervos físicos (Biblioteca Central, Biblioteca Seccional Colemar Natal

9 **levantamento** – "estudo científico em que os dados são sistematicamente coletados a partir de um grupo selecionado de informantes" (Cunha; Cavalcanti, 2008, p. 223).
10 **1. bibliográfico** – "busca retrospectiva, pesquisa bibliográfica, pesquisa documentária. O mesmo que **l. literatura** – busca retrospectiva" (Cunha; Cavalcanti, 2008, p. 223).
11 **revisão** – "elicitação da substância e da significação de um ou de vários documentos científicos, em relação a um conjunto mais amplo de conhecimento. A revisão, neste sentido, é uma espécie de consolidação, abrangendo, não apenas uma condensação, mas, também, uma avaliação crítica da informação" (unesco. unisist Étude). <=> consolidação da informação. [...] [O mesmo que] r. bibliográfica => artigo de revisão, de literatura => artigo de revisão" (Cunha; Cavalcanti, 2008, p. 324-325).
12 **terminologia** – "Conjunto de termos que representa o sistema de conceitos de uma área específica do conhecimento [...] banco de termos, glossário, tesauro, taxionomia, vocabulário controlado. [...] Emprego de normas que tomem possível a inclusão dos termos de uma linguagem natural em uma linguagem documentária, principalmente no que se refere ao controle dos termos sinônimos e homônimos; controle lexicográfico, controle terminológico, gestão do vocabulário. [...] Emprego da referenciação cruzada de sinônimos e quase- sinônimos nos tesauros e nos vocabulários controlados, bem como de qualificadores para os termos homônimos" (Cunha; Cavalcanti, 2008, p. 360).
13 **sinonímia** – "relação que se estabelece entre dois ou mais termos sinônimos. [...] é um recurso normalizador importante para a compreensão e o manejo de uma linguagem documental, pois, entre outras coisas, permite compatibilizar a linguagem dos usuários com a linguagem do sistema [...]" (Cunha; Cavalcanti, 2008, p. 339).
14 **busca** – "Processo que consiste em situar a informação numa tabela ou arquivo [...]. O objetivo da busca é descobrir um registro com determinada chave. <=> estratégia de busca, recuperação da informação, termo de busca. [...] Análise metódica de registros informativos, com o objetivo de encontrar e localizar informações e dados específicos; investigação. [...] ação de submeter palavra ou frase a um mecanismo de busca e receber, como resposta, uma série de endereços eletrônicos (URLs) que contenham aqueles termos ou frases. <=> mecanismo de busca [...]". (Cunha; Cavalcanti, 2008, p. 59).
15 **consulta** – "tarefa-padrão de recuperação na qual o usuário especifica sua necessidade de informação, a qual inicia a busca (realizada pelo sistema de informação) por documentos que devem ser relevantes para o usuário. [...]. A busca de conhecimento mediante o estudo ou pesquisa, [...] utilização dos documentos de uma biblioteca, principalmente das fontes de informação [...]" (Cunha; Cavalcanti, 2008, p. 104).
16 **catálogo** – "Lista ordenada dos itens existentes numa coleção pública ou particular. [...] "Documento que relaciona de forma metódica, localizando-os, pessoas, coisas ou itens de uma coleção" [...] Conjunto de entradas catalográficas referentes a itens que se encontram em um acervo documentário, redigido de acordo com normas apropriadas" (Cunha; Cavalcanti, 2008, p. 71).
17 Catálogo web "Sophia Biblioteca no website: https://sophia.bc.ufg.br/index.html.
18 Website do Sistema de Bibliotecas (Sibi/UFG): https://www.bc.ufg.br/.
19 **documentação** – "Processo que consiste na criação, coleta, organização, armazenamento e disseminação de documentos ou informações. [...] A teoria da documentação surgiu a partir de 1870, em decorrência do desenvolvimento da indústria gráfica. Paul Otlet e Henri La Fontaine foram seus grandes líderes. [...] conjunto de documentos ou informações que tratam de um assunto" (Cunha; Cavalcanti, 2008, p. 131).

e Silva, pessoal e de terceiros) e digitais (Sibi/UFG) que abrangiam a temática do assunto para posterior seleção[20], leitura e registro[21] das informações pertinentes.

5.1.4 Realização do seminário

A realização do seminário "reúne os principais membros da equipe de pesquisadores e membros significativos dos grupos interessados na pesquisa. O seminário recolhe as propostas dos participantes, bem como contribuições de especialistas convidados" (Gil, 2019, p. 138). Pode se considerar que aconteceu em quatro momentos distintos, a saber:

a) No Encontro de Licenciaturas e Educação Básica (ELEB): Universidade, formação docente e educação básica: desafios e perspectivas para um diálogo necessário – Apresentação oral ocorrida no dia 23 de agosto de 2019, das 16h30 às 16h45, sala 17, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG), no prédio da Primeira Fase, na UFG, Campus Samambaia, na regional Goiânia, em Goiânia-GO (Fotografia 1). O trabalho contou com a participação da orientadora e da coorientadora dessa pesquisa tendo como título: 'A inclusão e os desafios do bibliotecário na escola'. A organização do evento informou que os trabalhos selecionados irão compor um *e-book*. Ao final da apresentação, foi sinalizado pela avaliadora professora da Faculdade de Educação (FE/UFG), que o trabalho apresentado possuía qualidade técnica e científica para compor um capítulo do *e-book*.

1)

[20] **seleção** – "processo pelo qual se extrai, de um volume de dados, uma série de informações específicas que requerem tratamento ou atenção especiais [...]" (Cunha; Cavalcanti, 2008, p. 330).
[21] **registro** – "Dados ou informações armazenadas na memória do sistema visando sua recuperação, os quais podem ser referências bibliográficas dos documentos, os próprios documentos ou os substitutos desses documentos, isto é, resumos, índices ou extratos. [...] Ação ou efeito do ato de registrar informações em suportes físicos, p. ex.: registro em fita, registro magnético, registro ótico e registro em disco [...]. Memória ou parte da memória utilizada para a armazenagem de informação" (Cunha; Cavalcanti, 2008, p. 313).

Fotografia 1 – Apresentação de comunicação oral no ELEB 2019



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): Imagem composta pelo mix de 2 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 Imagem com uma lousa ao fundo na cor verde com uma tela branca centralizada onde se projeta a apresentação e se lê: "Inclusão e os desafios do bibliotecário na escola", escrito em caixa alta e centralizado. Logo abaixo, há mais três linhas escritas que não se consegue fazer a leitura. Ao lado direito, de costas para o quadro está a pesquisadora de cabelos castanhos curtos um pouco encaracolados na altura dos ombros, óculos preto, relógio no braço esquerdo, trajando calça jeans, uma blusa de fundo branco e com rosas claras e mangas curtas. Bem à sua frente e à esquerda contém uma mesa com alguns objetos em cima, um notebook e do outro lado da mesa a avaliadora com caneta à mão fazendo anotações. 2 Imagem tirada do fundo da sala para frente. Nela aparecem três fileiras de cadeiras ocupadas pelos participantes do evento. A sala estava quase cheia. Na parte da frente à esquerda se vê os braços da avaliadora, os objetos sobre a mesa e o notebook, além da pesquisadora apresentando um slide do trabalho projetado numa tela branca à frente do quadro verde.

b) No VI Seminário de Dissertações do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica – Apresentação Oral ocorrida no dia 25 de setembro de 2019, das 10h às 12h, no Centro de Cultura e Eventos Profº. Ricardo Freua Bufáiçal, na UFG, Campus Samambaia, na regional Goiânia, em Goiânia-GO (Fotografia 2). O trabalho contou com a participação da orientadora e da coorientadora desta pesquisa tendo como título: 'Leitura e acessibilidade: 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' (Franczak; Dalla Déa; Bezerra, 2019b). Nesse evento a organização disponibilizou a publicação dos anais sob o registro de ISSN 25272284. Os trabalhos poderão ser acessados pelo link da página do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (PPGEEB/CEPAE/UFG).

Fotografia 2 – Apresentação de Comunicação Oral no Seminário de Dissertações 2019



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): Imagem composta pelo mix de 2 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 Imagem de três avaliadoras de costas com papéis em mãos. À frente e à esquerda, a pesquisadora com cabelos meio encaracolados na altura dos ombros, óculos preto, blusa de fundo branco, com rosas na cor vermelho claro e folhas em verde pálido, calça vermelha segurando um livro com papéis dentro. Está olhando para o slide ao lado esquerdo da sua apresentação projetada na parede branca. No slide contêm o título do trabalho meio ilegível e imagens coloridas de círculos inteiros e vazados de diferentes cores e tamanhos. Ao redor do título, diferentes crianças lendo, e, embaixo, uma prateleira contendo livros de diferentes tamanhos, cores e lombadas. Do lado direito parte da mesa com um controle em cima e parte de uma cadeira. A luz da sala se encontra apagada. 2 Imagem tirada do fundo da sala para frente. Nela aparecem as fileiras com cadeiras ocupadas pelos participantes do evento. A sala tem muitas pessoas. Na parte da frente, à esquerda, se vê a pesquisadora apresentando um slide do trabalho. Do lado direito, uma mesa com um controle em cima, um notebook e uma mulher sentada na cadeira de frente para o público.

c) No Seminário Geral de Ensino, Pesquisa e Extensão da Pós-graduação *Stricto sensu* – Apresentação de Comunicação Oral na modalidade pôster ocorrida no dia 17 de outubro de 2019, das 10h às 12h, no Centro de Cultura e Eventos Profº. Ricardo Freua Bufáiçal, na UFG, Campus Samambaia, na regional Goiânia, em Goiânia-GO. O trabalho contou com a participação da orientadora e da coorientadora desta pesquisa tendo como título: 'A realidade escolar brasileira na educação básica e os desafios da inclusão' (Franczak; Dalla Déa; Bezerra, 2019c). O seminário fez parte da programação oficial do 16º Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão (CONPEEX), da UFG (Fotografia 3). Nesse evento a organização disponibilizou a publicação dos Anais sob o registro de ISSN 2447-8695. Os trabalhos poderão ser acessados pelo *link* da página do evento.

Fotografia 3 – Apresentação de pôster no CONPEEX 2019



Fonte: Arquivo da autora (2021)

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 2 imagens, da esquerda para direita temos: 1imagem da pesquisadora com cabelos meio encaracolados na altura dos ombros, óculos preto, blusa de fundo verde água com rosas na cor rosa claro e folhas em verde pálido, calça jeans e sandália cor clara de salto baixo. Está ao lado esquerdo do seu banner todo colorido com imagens de livros e diferentes crianças lendo. Ao fundo, se vê uma pessoa de costas e atrás um telão onde se projetam informações sobre o evento. 2 imagem de uma das avaliadoras do evento arguindo a pesquisadora e fazendo suas anotações. Atrás se vê outros banners, pessoas apresentando seus trabalhos e pessoas sendo avaliadas. Ao fundo parte do palco principal do evento.

d) Na reunião da Comissão de Educação inclusiva do CEPAE/UFG – Apresentação da pesquisa e a proposta do Espaço de Leitura Acessível para professores (as) que compõem a comissão, ocorrida no dia07 de novembro de 2019, às 15h, sala 17, no LABRINCO (CEPAE/UFG), no prédio da Primeira Fase, na UFG, Campus Samambaia, na regional Goiânia, em Goiânia-GO (Fotografia 4). A apresentação foi acompanhada pela coorientadora desta pesquisa cuja comissão que está sob sua presidência. A apresentação em formato de slides segue no Apêndice E.

Fotografia 4 – Apresentação realizada para a Comissão de Educação Inclusiva CEPAE/UFG



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 2 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem contendo três professoras de costas para uma janela, uma delas com uma garrafa em mãos tomando suco, algumas carteiras vazias, armários encostados na parede do lado esquerdo delas e uma televisão grande dentro de um suporte de gradeado azul claro. De costas para a televisão está a pesquisadora de cabelos soltos meio encaracolados na altura dos ombros, óculos preto, blusa de fundo azul escuro com gola em forma de babado e alguns ramos grandes em tons alaranjados e avermelhados, calça jeans, com o notebook aberto, uma garrafa de água na ponta esquerda, o datashow na ponta direita e alguns objetos sobre a mesa. 2 imagem da porta aberta onde se vê mesas num corredor, dentro da sala a pesquisadora com o dedo em uma imagem projetada na parede branca. Está à esquerda da imagem, e como primeiro plano se vê o notebook e objetos sobre a mesa.

Em todas as apresentações o projeto foi avaliado, as ações questionadas, opiniões de foram ouvidas, sugestões foram acatadas e a proposta validada por especialistas que trabalham na perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Básica.

5.1.5 Seleção de amostra

Ao ser delimitado o universo da pesquisa é hora de delimitar a população a ser pesquisada. Há dois tipos de seleção quanto ao universo de investigação. Quando esse universo está geograficamente concentrado e são poucas pessoas, recomenda-se pesquisar essa totalidade. Já, quando o universo é numeroso e esparso, recomenda-se selecionar uma amostra, visto que "é importante para garantir a conscientização e a mobilização da população em torno da proposta de ação envolvida pela pesquisa" (Gil, 2019, p. 139). O autor afirma que nesse caso, o critério da intencionalidade deve ser utilizado. A escolha deve ser "por uma amostra intencional, em que os indivíduos são selecionados com base em certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores e participantes" (Gil, 2019, p. 139).

Nessa pesquisa, dentro do universo escolar optou-se pela seleção de amostra de uma determinada unidade escolar específica, o CEPAE/UFG.

5.1.6 Coleta de dados

A partir das definições anteriores, partiu-se para a etapa da coleta de dados com a adoção de diversos instrumentos, mesmo porque "a pesquisa-ação tende a adotar preferencialmente procedimentos flexíveis" (Gil, 2019, p. 139). Para sua realização optou-se pela aplicação de questionários para os (as) professores (as) e para os (as) professores (as) em formação (mediadores que realizam a mediação pedagógica a alunos (as) com necessidades específicas), o diário de campo, vivências pedagógicas e práticas de leitura inclusiva que serão descritas no item 5.5 Instrumentos e coleta de dados (p. 142). Salienta-se que a coleta de dados só foi iniciada a partir de 25 de novembro de 2019, após a aprovação do projeto de pesquisa pela CEP/UFG.

No dia 2 de dezembro de 2019, às 11h15, aconteceu outro encontro no CEPAE/UFG, no prédio da Primeira Fase do Ensino Fundamental, no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Conceitos (LABRINCO/CEPAE/UFG), Goiânia, Goiás. O encontro contou com a participação da Prof.ª Dr.ª Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra e da Prof.ª Érica

Yamauchi Torres, ambas representantes da Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG (Fotografia 5).

Fotografia 5 – Encontro para definição da coleta de dados



Fonte: Arquivo da autora (2021).
Audiodescrição (AD): imagem contendo armários encostados na parede do lado esquerdo, ao lado uma televisão grande dentro de um suporte de gradeado azul claro e do outro lado outro armário. De costas para eles está a pesquisadora e uma professora sentadas uma de cada lado da mesa. A pesquisadora do lado esquerdo de cabelos soltos meio encaracolados na altura dos ombros, óculos na cor preta, blusa de fundo azul claro com flores cor de rosa e folhas em verde pálido, calça jeans, um largo sorriso no rosto e uma folha de papel contendo uma atividade com um personagem a ser montado em sua cadeira de rodas. Ao centro, uma mesa cheia de objetos, pasta, livros, papéis, agenda, cadeira de rodas em madeira mdf, garrafas de água, etc. Do outro lado, a professora de cabelos meio ruivos, pele clara, óculos amarronzados, trajando blusa verde-chá com decote trançado e calça preta, relógio no braço esquerdo com pulseira de couro preta, um largo sorriso no rosto e uma folha de papel contendo uma cadeira de rodas em tons azuis a ser montada na atividade.

Nesse encontro a pesquisadora apresentou: o parecer da CEP/UFG com a aprovação do projeto de pesquisa, requisito obrigatório para início da coleta de dados; o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos Professores (Apêndice A); o Questionário (Apêndice B); o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos pais (Apêndice C); o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) Lúdico para as crianças (Apêndice D).

Nesse momento foi solicitado que a pesquisadora redigisse uma carta a ser enviada para os pais (Apêndice F) juntamente com a documentação citada.

Após esse primeiro momento, a pesquisadora: apresentou sua proposta inicial do plano de ação com as possíveis ações a serem realizadas na formação dos (das) professores (as) e dos (das) professores (as) em formação (mediadores que realizam a mediação pedagógica a alunos (as) com necessidades específicas); ouviu as indagações; apontou sua opinião; solicitou auxílio na escolha das ações mais pertinentes para o desenvolvimento com a turma escolhida; tirou suas dúvidas a respeito da sua condução com a turma e finalmente estabeleceram um cronograma com início das ações para o dia 6 de dezembro de 2020.

5.1.7 Análise e interpretação de dados

Essa etapa ocorreu após a coleta de dados. A análise e interpretação na pesquisa-ação dos dados, conforme Gil (2019, p. 140), "constitui tema bastante controvertido. Há pesquisas em que os procedimentos adotados são muito semelhantes aos da pesquisa clássica, o que implica considerar os passos: categorização, codificação, tabulação, análise estatística e generalização". Em outras pesquisas, já "[...] se privilegia a discussão em torno dos dados obtidos, de onde decorre a interpretação dos seus resultados". A nossa pesquisa mesclou os dois formatos por considerar o que cada um deles tem de melhor para a realização de uma análise mais fidedigna com a realidade e mais abrangente em qualidade.

Ainda na "fase de coleta, o pesquisador registra os dados obtidos para depois passar ao processo de classificação e categorização. [...] Uma vez selecionados os dados passíveis de análise e interpretação, os passos seguintes são: classificação, codificação e tabulação" (Barros; Lehfeld, 2012, p. 110). Segundo Barros e Lehfeld (2012, p. 110) a "'Classificação' significa a divisão dos dados em partes, dando-lhes ordem, colocando cada um em seu lugar. O processo de classificação é baseado em determinado critério ou fundamento que orienta a divisão de um todo em partes, classes ou categorias". Portanto, é "uma maneira de distribuir e selecionar os dados obtidos, na fase da coleta, reunindo-os em classes ou grupos, de acordo com os objetivos e interesses da pesquisa" (Barros; Lehfeld, 2012, p. 110).

A classificação se deu com a separação de informações pertinentes a cada etapa da pesquisa-ação para posterior análise. Diante desses dados separados foi realizada a categorização. Na categorização temos: o antes da coleta de dados (projeto de pesquisa, o levantamento bibliográfico, a definição de autores e conceitos, toda a etapa da fase exploratória, os dados obtidos da realização da fase do seminário, a seleção de amostras), a coleta de dados

(Formação de professores, a vivência pedagógica e práticas de leitura inclusiva e, a configuração de uma proposta de um Espaço de Leitura Acessível), e o depois da coleta de dados (Análise e interpretação dos dados propriamente dita).

Seguindo, temos a Codificação, que, segundo Barros e Lehfeld (2012, p. 110), "é um processo utilizado para a colocação de cada informação em categoria, atribuindo-lhes um símbolo. Entre os símbolos mais usados estão as letras do alfabeto ou números [...]. A codificação transforma os dados em elementos quantificáveis" (Barros; Lehfeld, 2012, p. 110). Nessa fase a preocupação é de atender as exigências do Comitê de Ética e proporcionar aos sujeitos da pesquisa o direito de exercer o anonimato, o que garante sua participação na pesquisa de maneira isenta de qualquer discriminação, racismo e outros, além de conferir-lhes o direito democrático de proteção à sua identidade e integridade física e moral.

Para tal, usamos como codificação os nomes dos personagens criados pelo cartunista Maurício de Sousa. Lembramos que fizemos um sorteio com os nomes dos personagens e aleatoriamente fomos codificando, ou seja, substituindo os nomes dos sujeitos da pesquisa. Nenhuma relação dos personagens com os sujeitos foi feita, tais como cor de pele, raça, idade, característica física, descrição do personagem, entre outras. Adotamos essa codificação por ter usado na vivência alguns desses personagens para demonstrar as diferenças entre eles e devido ao fato de ter uma lista mais extensa que também daria cobertura para adotar os nomes dos personagens tanto para os alunos quanto para todos os professores envolvidos, o que garante o anonimato de todos.

A fase seguinte foi a de Tabulação. Para Barros e Lehfeld (2012, p. 110-111), a "'Tabulação' é o processo pelo qual se apresentam os dados obtidos da categorização em tabelas. A disposição dos dados graficamente auxilia a interpretação da análise e facilita o processo de inter-relação deles". A tabulação conta com quadros, tabelas e gráficos elaborados a partir dos dados coletados nas distintas fases citadas anteriormente. Em decorrência, e uma "vez que os dados estejam tabulados, é preciso agora analisá-los e interpretá-los. É a fase em que se examinam e se verificam a relevância e o significado desses dados em relação aos propósitos da pesquisa". Nessa fase acontece o cruzamento dos dados com a teoria descrita anteriormente na revisão de literatura, representada pelos capítulos da descrição teórica. E assim, o "pesquisador aprofunda-se nos dados decorrentes do tratamento estatístico" através de suas representações gráficas para melhor compreensão dos seus leitores.

Esse tratamento "dos dados pode ser feito por procedimentos quantitativos e/ou de caráter qualitativo. Com a elaboração de quadros e tabelas, efetuamos o tratamento quantitativo". Para "[...] às questões de maior dificuldade para a categorização dos dados,

principalmente as do tipo abertas, pode-se, em um primeiro plano, realizar a análise do conteúdo e depois elaborar categorias, facilitando a tabulação das mesmas". O tratamento foi realizado com os dois tipos de procedimentos: o quantitativo e o qualitativo visando ampliar o leque de possibilidades para uma interpretação mais fidedigna.

5.1.8 Elaboração do plano de ação

Essa etapa ocorreu após a coleta de dados. A análise e interpretação na pesquisa-ação dos dados, conforme Gil (2019, p. 140), "constitui tema bastante controvertido. Há pesquisas em que os procedimentos adotados são muito semelhantes aos da pesquisa clássica, o que implica considerar os passos: categorização, codificação, tabulação, análise estatística e generalização". Em outras pesquisas, já "[...] se privilegia a discussão em torno dos dados obtidos, de onde decorre a interpretação dos seus resultados". A nossa pesquisa mesclou os dois formatos por considerar o que cada um deles tem de melhor para a realização de uma análise mais fidedigna com a realidade e mais abrangente em qualidade.

Ainda na "fase de coleta, o pesquisador registra os dados obtidos para depois passar ao processo de classificação e categorização. [...] Uma vez selecionados os dados passíveis de análise e interpretação, os passos seguintes são: classificação, codificação e tabulação" (Barros; Lehfeld, 2012, p. 110). Segundo Barros e Lehfeld (2012, p. 110) a "'Classificação' significa a divisão dos dados em partes, dando-lhes ordem, colocando cada um em seu lugar. O processo de classificação é baseado em determinado critério ou fundamento que orienta a divisão de um todo em partes, classes ou categorias". Portanto, é "uma maneira de distribuir e selecionar os dados obtidos, na fase da coleta, reunindo-os em classes ou grupos, de acordo com os objetivos e interesses da pesquisa" (Barros; Lehfeld, 2012, p. 110).

A classificação se deu com a separação de informações pertinentes a cada etapa da pesquisa-ação para posterior análise. Diante desses dados separados foi realizada a categorização. Na categorização temos: o antes da coleta de dados (projeto de pesquisa, o levantamento bibliográfico, a definição de autores e conceitos, toda a etapa da fase exploratória, os dados obtidos da realização da fase do seminário, a seleção de amostras), a coleta de dados (Formação de professores, a vivência pedagógica e práticas de leitura inclusiva e, a configuração de uma proposta de um Espaço de Leitura Acessível), e o depois da coleta de dados (Análise e interpretação dos dados propriamente dita).

Seguindo, temos a Codificação, que, segundo Barros e Lehfeld (2012, p. 110), "é um processo utilizado para a colocação de cada informação em categoria, atribuindo-lhes um

símbolo. Entre os símbolos mais usados estão as letras do alfabeto ou números [...]. A codificação transforma os dados em elementos quantificáveis" (Barros; Lehfeld, 2012, p. 110). Nessa fase a preocupação é de atender as exigências do Comitê de Ética e proporcionar aos sujeitos da pesquisa o direito de exercer o anonimato, o que garante sua participação na pesquisa de maneira isenta de qualquer discriminação, racismo e outros, além de conferir-lhes o direito democrático de proteção à sua identidade e integridade física e moral.

Para tal, usamos como codificação os nomes dos personagens criados pelo cartunista Maurício de Sousa. Lembramos que fizemos um sorteio com os nomes dos personagens e aleatoriamente fomos codificando, ou seja, substituindo os nomes dos sujeitos da pesquisa. Nenhuma relação dos personagens com os sujeitos fora feita, tais como cor de pele, raça, idade, característica física, descrição do personagem, entre outras. Adotamos essa codificação por ter usado na vivência alguns desses personagens para demonstrar as diferenças entre eles e devido ao fato de ter uma lista mais extensa que também daria cobertura para adotar os nomes dos personagens tanto para os alunos quanto para todos os professores envolvidos, o que garante o anonimato de todos.

A fase seguinte foi a de Tabulação. Para Barros e Lehfeld (2012, p. 110-111), a "'Tabulação' é o processo pelo qual se apresentam os dados obtidos da categorização em tabelas. A disposição dos dados graficamente auxilia a interpretação da análise e facilita o processo de inter-relação deles". A tabulação conta com quadros, tabelas e gráficos elaborados a partir dos dados coletados nas distintas fases citadas anteriormente. Em decorrência, e uma "vez que os dados estejam tabulados, é preciso agora analisá-los e interpretá-los. É a fase em que se examinam e se verificam a relevância e o significado desses dados em relação aos propósitos da pesquisa". Nessa fase acontece o cruzamento dos dados com a teoria descrita anteriormente na revisão de literatura, representada pelos capítulos da descrição teórica. E assim, o "pesquisador aprofunda-se nos dados decorrentes do tratamento estatístico" através de suas representações gráficas para melhor compreensão dos seus leitores.

Esse tratamento "dos dados pode ser feito por procedimentos quantitativos e/ou de caráter qualitativo. Com a elaboração de quadros e tabelas, efetuamos o tratamento quantitativo". Para "[...] às questões de maior dificuldade para a categorização dos dados, principalmente as do tipo abertas, pode-se, em um primeiro plano, realizar a análise do conteúdo e depois elaborar categorias, facilitando a tabulação das mesmas". O tratamento foi realizado com os dois tipos de procedimentos: o quantitativo e o qualitativo visando ampliar o leque de possibilidades para uma interpretação mais fidedigna.

5.1.9 Divulgação dos resultados

A etapa de divulgação dos resultados pode ser confundida "com a de elaboração do plano de ação. Ocorre, porém, que a informação obtida também pode ser divulgada externamente aos setores interessados". Essa divulgação pode acontecer "por intermédio de congressos, conferências, simpósios, meios de comunicação de massa ou elaboração de relatórios com as mesmas formalidades dos outros tipos de pesquisa" (Gil, 2019, p. 140). Nesse contexto, as divulgações de alguns resultados iniciais aconteceram na fase da pesquisa-ação do seminário com alguns trabalhos apresentados e publicados em congresso, encontro, entre outros. A expectativa é de uma maior divulgação após a defesa da dissertação, com um retorno aos sujeitos envolvidos; um retorno à Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG; com a apresentação em eventos científicos, em instituições que promovam a inclusão, no Sistema de Bibliotecas da UFG, na própria UFG, em instituições escolares, nos cursos de Biblioteconomia, graduações e formações de professores (mediante convite); além de publicações em periódicos científicos e em livros.

Thiollent (2017, p. 28) endossa o pensamento de que "a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas". Para ele, parte "da informação gerada é divulgada, sob formas e por meios apropriados, no seio da população. Outra parte da informação, cotejada com resultados de pesquisas anteriores, é estruturada em conhecimentos". O que nos dá a certeza de que estamos no caminho certo, pois não basta produzir novos conhecimentos, temos que dar o acesso às pessoas para que esses conhecimentos circulem e contribuam para a formação de novos conhecimentos.

5.2 CAMPO DE PESQUISA

Depois de algumas definições, mesmo que flexíveis, foi a hora da escolha definitiva do local que se tornaria o campo desta pesquisa. O autor Figueiredo (2008, p. 111-112) diz que o "local deve ser descrito quanto à sua localização geográfica, características físicas e características dos serviços oferecidos (caso seja uma instituição), desde que tais dados sejam relevantes ao estudo". Para ele é importante a descrição e a contextualização espacial do local em que a pesquisa foi realizada.

Como consta no item "e) Seleção de amostra", a unidade escolar escolhida foi o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG).

Ele é uma unidade específica da UFG, que desenvolve Educação Básica atendendo aos ensinos infantil, fundamental (séries iniciais e finais) e médio. Atende também a pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado Profissional em Ensino da Educação Básica). Preferencialmente, configura-se como campo de estágio para alunos das licenciaturas e outros cursos da UFG. Foi criado pelo Decreto-lei n.º 9.053, de 12 de março de 1.966, com atividades iniciadas em março de 1968, no prédio da Faculdade de Educação (UFG). Em 1968, com a proposta da Reforma Universitária, o então Colégio de Aplicação (CA) foi agregado à Faculdade de Educação, constituindo-se em órgão suplementar.

Atualmente, se constitui como uma Unidade Acadêmica da UFG vinculada à Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), sob a direção, à época, do Profº Alcir Horácio da Silva e vice-direção do Profº Allyson Fernandes Garcia. Sua estrutura organizacional é a seguinte:

1 Órgãos de direção
1.1 Direção
1.2 Vice-direção
2 Comissões Permanentes
2.1 Comissão de Estágio Curricular (CEC)
2.2 Comissão de Avaliação Docente (CAD)
2.3 Comissão de Extensão e Cultura (CExC)
2.4 Comissão de Alocação Interna de Vagas Docentes (CAIVD)
2.5 Comissão de Monitoria (CM)
3 Coordenações
3.1 Coordenação de Cursos de Educação Básica:
3.1.1 Coordenação da Educação Infantil
3.1.2 Coordenação de Ensino Fundamental – Anos Iniciais
3.1.3 Coordenação de Ensino Fundamental – Anos Finais
3.1.4 Coordenação de Ensino Médio
3.2 Coordenação de Cursos de Pós-Graduação:
3.2.1 Coordenador de PG *stricto sensu*
3.2.2 Coordenador de PG *lato sensu*
4 Coordenação de Pesquisa
5 Departamentos de Ensino
5.1 Departamento de Língua Portuguesa
5.2 Departamento de Educação Física
5.3 Departamento de Artes
5.4 Departamento de Língua Estrangeira – Inglês
5.5 Departamento de Língua Estrangeira – Francês
5.6 Departamento de Língua Estrangeira – Espanhol
5.7 Departamento de História
5.8 Departamento de Geografia
5.9 Departamento de Sociologia
5.10 Departamento de Filosofia
5.11 Departamento de Matemática
5.12 Departamento de Biologia
5.13 Departamento de Física
5.14 Departamento de Química
5.15 Departamento de Pedagogia
5.16 Departamento de Educação Infantil
5.17 Departamento de Multimídia Educativa
6 Setor de Desenvolvimento de Ações Pedagógicas:
6.1 Psicologia

> 6.2 Serviço Social (no momento a escola não dispõe de profissionais dessa área de atuação)
> 6.3 Técnicos em Assuntos Educacionais
> 6.4 Técnicos Desportivos
> 6.5 Técnicos em Laboratório
> 7 Setor da Biblioteca Escolar
> 8 Setor de Administração
> 8.1 Secretaria Administrativa
> 8.2 Secretaria Acadêmica
> 8.3 Secretaria-Executiva
> 9 Setor de Administração da Pós-Graduação
> 9.1 Secretaria da Pós-Graduação *Stricto Sensu*
> 10 Setor de Administração da Educação Infantil
> 11 Unidade de Alimentação e Nutrição
> 11.1 Unidade de alimentação e nutrição do Ensino Fundamental e Ensino Médio
> 11.2 Unidade de alimentação e nutrição da Educação Infantil (Silva, 2018, p. 17-19).

Embora no documento datado de 2018 ainda não conste, já existe uma Comissão Permanente intitulada "Comissão de Educação Inclusiva" que é responsável pelos direcionamentos referentes ao atendimento especializado nessa unidade escolar. Ela agrega o ensino promovendo a oportunidade de participação e desenvolvimento do público-alvo da educação inclusiva juntamente com os demais alunos (as); a pesquisa, quando debate, investiga, discute através do grupo de estudo e dos espaços destinados a essa comunidade escolar dentro da Universidade colocando em ação as melhores práticas para individualizá-las conforme o contexto; a extensão, quando realiza seminários, eventos no geral, abrindo as portas para que a comunidade externa participe da aquisição de novos conhecimentos dentro dessa temática e possam levar para suas unidades escolares algo que contribua para a realidade de suas escolas.

De acordo com o Regimento do CEPAE/UFG aprovado pela Resolução CONSUNI nº 32/2014 e segundo seus capítulos 1 a 3, sua criação e vinculação, natureza e fins, e, objetivos serão elencados a seguir:

> **Capítulo I**
> **Da Criação e Da Vinculação**
> **Art. 1 º** O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) é a unidade específica da UFG que desenvolverá a Educação Básica, de acordo com o artigo 8º, parágrafos de 1º a 5º do Estatuto da UFG e tem como instância de supervisão a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).
> ***§ 1º*** A Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, etapas escolares da Educação Básica, são oferecidos no CEPAE.
> ***§ 2º*** O CEPAE oferece, ainda, cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.
> ***§ 3º*** O CEPAE constitui-se em campo de estágio para os diversos cursos de graduação que fazem interface com a Educação Básica.
> ***§ 4º*** O CEPAE desenvolve atividades que visem à produção do conhecimento e o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão.
> **Capítulo II**
> **Da Natureza e Dos Fins**
> **Art. 2º** O CEPAE é uma escola de Educação Básica, conforme o artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que desenvolve ensino experimental,

> público e gratuito, a serviço das necessidades e características de desenvolvimento integral do educando, independente de sexo, raça, cor, credo, situação sócio-econômica, opção política e qualquer preconceito ou discriminação, a partir de atividades de pesquisa e extensão de servidores deste Centro.
> **Art. 3º** O CEPAE tem por finalidade:
> I- realizar experiências pedagógicas, mediante projetos de ensino, pesquisa e extensão próprios e/ou integrados às Unidades Acadêmicas ou Unidades Acadêmicas Especiais da UFG;
> II- ser o principal campo de estágio e práticas de ensino para os cursos de Licenciatura e áreas afins da UFG;
> III- promover a Educação Básica, com o objetivo declarado de obter maior envolvimento, solidariedade e compromisso de todos os segmentos da comunidade escolar e da sociedade com a democratização e qualidade de ensino;
> IV- possibilitar a oferta de disciplinas de Núcleo Livre, conforme as normas da UFG, visando colaborar com a formação de estudantes de graduação da UFG;
> V- ministrar cursos e/ou participar efetivamente de projetos voltados para a qualificação de docentes da Educação Básica da rede de ensino público e particular do Estado de Goiás;
> VI- proporcionar a oportunidade de formação continuada em ensino na Educação Básica a licenciados e profissionais atuantes na Educação Básica, oferecendo cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*;
> VII- contribuir para a elaboração e acompanhamento de políticas públicas para a Educação Básica do Estado de Goiás e do país.
> **Capítulo III**
> **Dos Objetivos do CEPAE**
> **Art. 4º** O CEPAE tem por objetivos:
> I- contribuir para a formação do educando da Educação Básica e estudantes da Graduação e Pós-Graduação, promovendo a apropriação dos saberes historicamente constituídos por meio de experiências articuladas dialeticamente, preservadas às especificidades dos níveis, etapas e modalidades de ensino;
> II- desenvolver globalmente as potencialidades dos servidores docentes e técnico-administrativos e do corpo discente, garantindo-lhes a apropriação dos princípios científico-tecnológicos e humanísticos mais significativos para o exercício ativo e crítico de sua cidadania (Universidade Federal de Goiás, 2014, p. 2-3).

Sua comunidade escolar é composta pelo corpo docente, corpo discente, estagiários, bolsistas, corpo técnico-administrativo, da associação de pais e mestres e do grêmio estudantil. Suas dimensões pedagógicas são oferecidas através do Departamento de Educação Infantil (DEI), antiga creche; Ensino Fundamental (1º ao 9º ano); Ensino Médio; Estágio supervisionado, funcionando para os cursos de licenciatura da UFG que são acompanhados por suas Unidades Acadêmicas específicas; Pós-graduação; Mestrado em Ensino na Educação Básica, que "tem como propósito qualificar profissionais que atuam no contexto de ensino fundamental e médio, focalizando aspectos constitutivos do sistema escolar", – o programa prepara "esses profissionais para a pesquisa aplicada em ensino na educação básica, a fim de que possam construir uma reflexão crítica pautando-se na prática profissional e, [...] impactar o sistema educacional no qual estão envolvidos" (Silva, 2017); Extensão, "entendida como um processo educativo, cultural e científico que [...] propõe ações voltadas para a educação do cidadão [...] oportuniza um espaço de produção de novos saberes [...], numa concepção transformadora e crítica" (Silva, 2017); Pesquisa, tendo como "objetivo desenvolver pesquisas

que contribuam para a produção científica nas diversas áreas do conhecimento, em especial, as que dizem respeito à Educação Básica" (Silva, 2017), e, Revista Polyphonía, pertencente aos Periódicos da UFG, conta com textos acadêmicos escritos por professores da UFG e demais instituições.

Segundo dados contidos no livro 'Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás - 50 anos de história' o CEPAE/UFG atende cerca de 260 alunos no Ensino Fundamental que, por sua vez, é dividido em séries iniciais (1º ao 5º ano, onde se encontra a turma escolhida para a pesquisa) e finais (6º ao 9º ano) com igual quantidade de alunos (as) aproximadamente. Anualmente, novos alunos (as) ocupam as vagas ociosas. "As vagas destinadas à educação básica são preenchidas através de sorteio público, realizado anualmente para todas etapas, da educação infantil ao ensino médio, no qual não há reserva de vagas para nenhum segmento específico" (Silva, 2017).

As aulas regulares são ofertadas no turno matutino (das 7h30 às 11h45). As turmas do 1º e 2º anos são compostas por 20 alunos (as) por turma, sendo duas turmas em cada ano (A e B), e 30 alunos (as) por turma para o 3º, 4º e 5º ano, com a mesma quantidade de turmas. As aulas são ministradas num novo prédio construído com adaptações para as crianças menores desta etapa de ensino. Na sua infraestrutura o prédio conta os seguintes laboratórios: Laboratório de Matemática, Laboratório Interdisciplinar de Formação de Conceitos (LABRINCO) (Ciências Naturais, História e Geografia), Laboratório de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Infância (LIEPLIN) e um Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE), com computadores para pesquisa, destinados ao desenvolvimento de atividades diferenciadas com os alunos. Assim, o CEPAE/UFG se constitui enquanto escola aberta

> [...] à comunidade. Tendo em vista ser a extensão um dos pilares que vêm subsidiando e legitimando este projeto de educação *pro societate* humanístico e emancipatório, que respeita a diversidade de pensamentos e valoriza o debate de ideias, com vistas à formação para o exercício crítico da cidadania, voltado para a transformação da realidade em que se encontra inserido (Lima; Souza, 2018, p. 86-87).

Em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) contempla o interesse consciente e coletivo da sua equipe profissional multidisciplinar de Educação, além de nortear o processo de apropriação do conhecimento nos âmbitos culturais, políticos e pedagógicos refletindo a dinâmica educacional desenvolvida no CEPAE/UFG. Um exemplo é que os anos iniciais do Ensino Fundamental são organizados "como Departamento Multidisciplinar de Pedagogia e, como fórum deliberativo, reafirma sua vocação de pensar coletivamente a educação básica. Dá

continuidade à sua tarefa de buscar uma educação transformadora, força criadora de melhores possibilidades futuras" (Lima; Souza, 2018, p. 94). É um projeto que possui variados marcos teóricos e pressupostos filosóficos para contemplar uma maior diversidade e as leis que regem o ensino, tais como a Lei de Diretrizes e Bases Educação nº. 9.394/96, de 20.12.96 (LDB), e também a Lei Federal 8.069/1990, que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Um diferencial bem importante é a Resolução CEPAE nº 03/2016 que fixa as normas e regulamenta a Inclusão da Pessoa com Deficiência, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação CEPAE/UFG. No Anexo a essa Resolução, está a Resolução CEPAE nº 04/2015, Resolução de Inclusão da Pessoa com Deficiência no CEPAE/UFG que traz:

> **TÍTULO I**
> **DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**
> **CAPÍTULO I**
> **Da Natureza e dos fins**
> **Art. 1º** A presente Resolução regulamenta e normatiza os procedimentos de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE/UFG, em consonância com o art. 58 e §§ 1, 2 e 3 da Lei 9.394/96, Capítulo IV da Lei 13.146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Regimento do CEPAE/UFG e Regimento do Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade – SINAce.
> I. O atendimento educacional da Pessoa com Deficiência será ofertado em todas as etapas da Educação Básica aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação e transtornos funcionais específicos.
> II. Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
> *§ 1º* O atendimento especializado no CEPAE será articulado pela **Comissão de Educação Inclusiva** com a finalidade de assegurar aos educandos as adaptações, os ajustes e as modificações necessárias razoáveis, de acordo com as necessidades individuais, sem qualquer distinção.
> *§ 2º* Por atendimento especializado se entende a modalidade de educação escolar que apresenta uma proposta pedagógica que assegura um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais articulados para desenvolver a construção do conhecimento escolarizado, em todos os níveis de ensino.
> *§ 3º* O atendimento educacional da Pessoa com Deficiência se insere em todos os níveis de ensino do CEPAE, consistindo na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (1ª e 2ª fases) e, também, Ensino Médio.
> *§ 4º* O atendimento educacional especializado funcionará de acordo com o art. 1º segs do Regimento do CEPAE e tem como instância de supervisão o Órgão Superior Deliberativo - Conselho Diretor do CEPAE, e, hierarquicamente, a Pró-Reitoria de Graduação da UFG - PROGRAD.
> **Art. 2º** A **Comissão de Educação Inclusiva no CEPAE** tem por finalidade:
> I. Estimular e acompanhar projetos que tratam do atendimento educacional especializado em todas as etapas da Educação Básica do CEPAE/UFG – a fim de assegurar a escolarização básica ao educando.
> II. Promover ações pedagógicas que orientem o corpo docente, discente, monitores, estagiários e bolsistas que acompanham os estudantes no desempenho escolar.
> III. Acompanhar e avaliar o conjunto de ações educativas inclusivas no âmbito do CEPAE.

> IV. Propor medidas que assegurem o apoio adicional necessário para o bom desempenho escolar de todo aluno que apresente necessidade de atendimento especializado (Universidade Federal de Goiás, 2015).

Outros pontos cruciais desta resolução se encontram em seus capítulos 4 e 5:

> **CAPÍTULO IV**
> **DOS RECURSOS PEDAGÓGICOS**
> **Art. 5º** À Direção cabe viabilizar recursos que visem à promoção da diversidade pedagógica.
> **Parágrafo Único –** O CEPAE deve se organizar de forma a promover as adaptações, ajustes necessários e adequados a cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.
>
> **CAPÍTULO V**
> **DOS PLANOS DE ENSINO**
> **Art. 6º** Aos Planos de Ensino serão propostos procedimentos de acomodações/adaptações curriculares e avaliação de acordo com as necessidades educacionais dos alunos.
> **Art. 7º** Compete, também, à Comissão de Educação Inclusiva:
> I. Acompanhar e oferecer subsídios às ações didáticas para a pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais.
> II. Orientar as estratégias de avaliação escolar desenvolvidas pelos professores do CEPAE.
> III. Promover eventos de formação específica para a comunidade escolar com a finalidade de construir e adotar uma política educacional que respeite as diferenças e promova a educação inclusiva para todos.
> IV. Criar subcomissões e grupos de trabalho necessários à realização das atribuições e competências da Comissão.
> V. Participar do Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade da Universidade Federal de Goiás (SINAce/UFG) (Universidade Federal de Goiás, 2015).

Como se observa, o CEPAE/UFG é uma instituição de ensino que zela pela inclusão ofertando um ensino acolhedor, motivador e transformador, capaz de inserir verdadeiramente os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, e transtornos funcionais específicos nas diversas etapas da Educação Básica. Oferece-lhes não só a entrada, mas um melhor convívio cotidiano em conjunto com os demais colegas e toda a comunidade escolar. Assegura-lhes um conjunto de recursos e serviços educacionais específicos para seu melhor desenvolvimento e construção de saberes sem qualquer distinção. Atualmente, conta com a inserção da "Comissão de Educação Inclusiva" em sua estrutura organizacional denotando avanços nessa área.

5.3 PARTICIPANTES

Na pesquisa-ação, o "pesquisador deve delimitar o máximo o sujeito, criando parâmetros de seleção, como idade, sexo, classe social, profissão/função que exerce e outras características gerais" (Figueiredo, 2008, p. 111). Realizando a delimitação, a preferência foi pela Primeira Fase do Ensino Fundamental, Séries Iniciais. A turma foi escolhida porque a pesquisadora já vinha mantendo contato direto com uma das professoras dessa turma, desde o início da fase exploratória, que compõe a Comissão de Educação Inclusiva, o que aproximaria ainda mais a pesquisadora, do campo de pesquisa e dos seus pesquisados. A única exigência determinada pela pesquisadora era a de que na turma deveria haver criança (as) com e sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação, qualquer outra necessidade específica ou mobilidade reduzida. A turma escolhida foi a Turma do 1º ano B, outra professora da Comissão de Educação Inclusiva, bem como os mediadores que realizam a mediação pedagógica a alunos (as) com necessidades específicas no CEPAE/UFG (Quadro 10).

Quadro 10 – Delimitação dos sujeitos da pesquisa e sua devida participação na mesma

IDENTIFICAÇÃO DO GRUPO	Nº DE INDIVÍDUOS	INTERVENÇÕES A SEREM REALIZADAS	AÇÕES
Professora regente da sala	1	Formação de professores e vivências pedagógicas e práticas de leitura inclusiva	Participante
Professora da Comissão de Educação Inclusiva	1	Formação de professores e vivências pedagógicas e práticas de leitura inclusiva	Participante
Professores em formação	20	Formação de professores e vivências pedagógicas e práticas de leitura inclusiva	Participantes
Alunos (as) regularmente matriculados no CEPAE/UFG	20	Vivências pedagógicas e práticas de leitura inclusiva	Participantes

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

De acordo com o Regimento do CEPAE/UFG aprovado pela Resolução CONSUNI nº 32/2014, Título III – Da Comunidade Escolar, Capítulo I Do Corpo Docente, os professores pertencem ao quadro de docentes da Universidade Federal de Goiás, sendo admitidos por meio de concurso público observando às normas do Estatuto e do Regimento Geral da UFG. Esses professores integram-se à proposta educacional do CEPAE, garantem novas oportunidades de aprendizagem, participação e reflexão aos alunos. São pessoas competentes que realizam estudos com frequência, atualizações, capacitações, aprimoramento profissional, qualificações, participam de grupos de estudo, grupos de pesquisa, entre outros, primando por um ensino de

maior qualidade onde o professor se vê preparado para desenvolver trabalhos diferenciados em sala de aula buscando mais autonomia para seus alunos. Planejam, executam estudos, participam de reuniões pedagógicas e de comissões, recebem e acompanham os estagiários, bolsistas e pesquisadores, e fazem ensino, pesquisa e extensão na UFG.

Já os professores em formação, são estudantes da Graduação, dos diferentes cursos da Universidade Federal de Goiás e/ou de outras Instituições de Ensino Superior, da área da Educação, das Licenciaturas ou de áreas afins. Possuem o objetivo de compartilhar o conhecimento da teoria estudada aplicando-a na prática em sala de aula. Suas atividades são regulamentadas por resolução do Conselho Diretor do CEPAE.

Ainda baseando no Regimento do CEPAE/UFG aprovado pela Resolução CONSUNI nº 32/2014, Título III – Da Comunidade Escolar, Capítulo II Do Corpo Discente, os alunos são todos os educandos da Educação Básica e da Pós-graduação, regularmente matriculados no CEPAE/UFG. Para essa pesquisa, consideramos como participantes os alunos da Educação Básica, mais precisamente da turma do 1º ano B, Ensino Fundamental, de 2019. Os alunos vieram do Departamento de Educação Infantil (DEI) do CEPAE/UFG e/ou de outras escolas de Goiânia por meio de vagas disponíveis obtidas através do sorteio anual.

A turma era composta por 20 alunos dos quais, 13 meninas e 07 meninos com idades entre 6 e 7 anos, dentre elas, uma criança com necessidades educacionais específicas, frequentava normalmente as aulas com sua turma, tendo garantido seu direito ao ensino regular e contando com duas mediadoras que realizavam sua mediação pedagógica em sala de aula. Os alunos estavam sendo alfabetizados e inseridos no domínio da leitura da palavra.

Para a professora regente de Língua Portuguesa, a turma foi bem tranquila, iniciando com a grande maioria dos alunos em fase alfabética e com muita vontade de aprenderem a ler e a escrever. Somente uma aluna estava alfabetizada. A turma iniciou o ano com um grande desafio que foi a inclusão de uma criança com necessidades educacionais específicas, mas no decorrer do ano houve um grande crescimento da turma em relação à cooperação, tolerância, solidariedade, amizade e afeto. Da mesma forma que a criança com deficiência avançou em seu desenvolvimento com tantas experiências inclusivas com os professores e colegas de classe.

Ainda segundo a professora, a turma cresceu nos aspectos relacionados à leitura, interpretação, oralidade e escrita, finalizando o ano com apenas 4 alunos ainda em fase silábica, os quais continuarão o processo de alfabetização no 2º ano do Ensino Fundamental. O que consiste em um desenvolvimento esperado para o 1º ano do Ensino Fundamental.

5.4 DELIMITAÇÃO DO TEMPO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A autora Figueiredo (2008, p. 112) afirma que para "ampliar a validação dos dados de pesquisa é necessário que se tenha especificado o tempo em que ela foi realizada, como o período de coleta de dados, o ano e o mês, e contextualizar com fatos ocorridos nessas datas". A delimitação do tempo seguiu uma previsão de cronograma com as fases da pesquisa e duração de cada uma delas. Em algumas fases tivemos alterações. Vamos nos ater aqui à descrição da fase de coleta de dados. Levando em consideração que tivemos um atraso considerável devido ao retorno do Comitê de Ética com solicitações adicionais de informações para cumprir os protocolos. Posteriormente, aconteceu o novo envio ao Comitê de Ética e o aguardo do retorno com o parecer então aprovado. O que aconteceu em 25 de novembro de 2019 conforme o cronograma disposto no Quadro 11.

Quadro 11 – Delimitação do tempo de realização da coleta de dados

AÇÃO	DATA	HORÁRIO
Apresentação da pesquisa aos alunos da turma do 1º ano B	03/12/2019	11h às 11h30min
Entrega da Carta aos Pais	03/12/2019	11h às 11h30min
Entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos pais	03/12/2019	11h às 11h30min
Entrega do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) Lúdico para os alunos da turma do 1º ano B	03/12/2019	11h às 11h30min
Apresentação da pesquisa para a professora regente, para a professora da Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG e para os professores em formação	06/12/2019	09h45min às 10h15min
Apresentação da pesquisa para a professora regente, para a professora da Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG e para os professores em formação	09/12/2019	09h45min às 10h15min
Apresentação da pesquisa para a professora regente, para a professora da Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG e para os professores em formação	10/12/2019	09h45min às 10h15min
Entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para todos os professores: regente, representante da Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG e professores em formação	06/12/2019	09h45min às 10h15min
Entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para todos os professores: regente, representante da Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG e professores em formação	09/12/2019	09h45min às 10h15min
Entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para todos os professores: regente, representante da Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG e professores em formação	10/12/2019	09h45min às 10h15min
Entrega do Questionário para todos os professores: regente, representante da Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG e professores em formação	06/12/2019	09h45min às 10h15min
Entrega do Questionário para todos os professores: regente, representante da Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG e professores em formação	09/12/2019	09h45min às 10h15min
Entrega do Questionário para todos os professores: regente, representante da Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG e professores em formação	10/12/2019	09h45min às 10h15min

Formação de Professores – Espaço de Leitura Acessível para todos os professores que aceitaram participar da pesquisa: regente, representante da Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG e professores em formação	06/12/2019	11h45min às 12h45min
Formação de Professores – Espaço de Leitura Acessível para todos os professores que aceitaram participar da pesquisa: regente, representante da Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG e professores em formação	09/12/20199	11h45min às 12h45min
Formação de Professores – Espaço de Leitura Acessível para todos os professores que aceitaram participar da pesquisa: regente, representante da Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG e professores em formação	10/12/2019	11h45min às 12h45min
Retorno dos documentos preenchidos dos alunos	Até 09/12/2019	7h30min às 11h40min
Retorno dos documentos preenchidos da professora regente, da professora da Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG e dos professores em formação	Até 17/12/2019	7h30min às 11h40min
Vivência pedagógica e práticas de leitura inclusiva	Até 17/12/2019	7h30min às 11h40min

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Algumas alterações foram realizadas tais como: a disponibilização de três datas, com a mesma formação, para abranger a participação do maior número de professores em formação, pois eles atendem a uma escala específica para a mediação pedagógica aos alunos e não se encontram todos os dias no CEPAE/UFG e no dia 09 de dezembro de 2019, teríamos uma vivência pedagógica e práticas de leitura inclusiva, o que não foi possível devido uma avaliação que a turma teve que participar. Lembramos também que devido a aproximação da finalização dos dias letivos não houve possibilidade alguma de remarcação para outra data, o que acumulou as vivências no dia 17 de dezembro de 2019 em mais horários.

5.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Barros e Lehfeld (2012, p. 105) indicam que a "coleta de dados é a fase da pesquisa em que se indaga a realidade e se obtêm dados pela aplicação de técnicas". Para cada tipo de pesquisa há uma indicação de técnicas específicas para a coleta de dados. Figueiredo afirma que é "importante salientar que, ao construir um instrumento de coleta [...], faz-se necessário considerar sua qualidade, no que concerne à sua fidedignidade e validade" (Figueiredo, 2008, p. 113). São várias as técnicas de coleta de dados, e a escolha dos instrumentos está relacionada aos objetivos que se pretende alcançar. Nessa pesquisa, optamos pelo uso do(a) diário de campo, aplicação de questionário, formação de professores :

5.5.1 Diário de campo

De acordo com Barros e Lehfeld (2012, p. 105), durante "o desenvolvimento da pesquisa, nas idas do pesquisador ao campo para a coleta de dados, é muito importante a utilização de um diário de campo. Ele é o registro de fatos verificados através de notas e/ou observações". O fato dos registros ficarem em um único local facilita no momento da escrita quando se recorre muito a eles. O diário de campo "serve como uma agenda cronológica do trabalho de pesquisa. Além dessa ajuda, deverão ser registradas com exatidão e muito cuidado as observações, percepções, vivências e experiências obtidas na pesquisa" (Barros; Lehfeld, 2012, p. 105-106). As informações registradas são as informações que podem servir para uma melhor análise e interpretação de dados.

O diário de campo pode ter seus registros realizados por meio de diversos procedimentos. "Podem ser feitos à mão, gravados em fitas cassete, em fitas de vídeo ou registrados através de fotografias digitais ou não e em CD-ROMs" (Barros; Lehfeld, 2012, p. 105). No nosso caso, os registros do diário de campo se deram: através de anotações à mão em um caderno grande que acompanhou a pesquisadora em todas as idas à campo; através de fotografias digitais feitas pelo seu próprio celular, ou pelo celular dos participantes e a ela enviadas para arquivamento; e, por meio de gravação de vídeo pelo celular da pesquisadora no momento da vivência. As informações do mesmo constarão na própria escrita da pesquisa e não em anexo como em alguns casos.

5.5.2 Aplicação do questionário

O questionário foi um dos instrumentos de coleta de dados aplicado a todos os professores: regente, representante da Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG e professores em formação participantes da pesquisa. Segundo Barros e Lehfeld (2012, p. 106), o "questionário é um instrumento mais usado para o levantamento de informações. Não está restrito a uma quantidade de questões, porém aconselha-se que não seja muito exaustivo, para que não desanime o pesquisado. É entregue por escrito e também respondido por escrito". Os autores dizem que o "pesquisador deve ter como preocupação, ao elaborar o seu instrumento de investigação, determinar tamanho, conteúdo, organização e clareza de apresentação das questões, a fim de estimular o informante a responder". Como o instrumento não estava restrito à quantidade de questões, a pesquisadora elaborou as mesmas e consultou a possibilidade de aplicá-lo, mesmo considerando o número de questões um pouco grande. Na consulta a uma

professora que acompanhou toda a coleta de dados, ela reconheceu que o mesmo abrangia toda a pesquisa e pela forma que ele havia sido elaborado poderia ser aplicado.

O questionário foi um questionário semiaberto, mesclando perguntas abertas, perguntas fechadas e fechadas e abertas entre suas questões. O "questionário pode possuir perguntas fechadas e abertas e ainda a combinação de dois tipos" (Barros; Lehfeld, 2012, p. 106). Para melhor compreensão definiremos os tipos de questionários segundo suas especificidades: questionário aberto é composto por perguntas abertas que são subjetivas, com respostas livres e escritas por meio de textos; questionário fechado é composto por perguntas fechadas que são objetivas, com respostas a serem escolhidas mediante alternativas preestabelecidas; e, o questionário semiaberto apresenta um misto de questões abertas e fechadas. Para Figueiredo (2008, p. 116) as perguntas abertas são "elaboradas para que os sujeitos do estudo respondam livremente sobre o que pensam a respeito do assunto, conforme seu entendimento, sua interpretação sobre o que foi perguntado", enquanto as perguntas fechadas são "perguntas em que as alternativas de resposta são trazidas pelo pesquisador". Sua composição contou com 42 questões, entre elas: 19 questões fechadas, 17 questões abertas e 06 questões fechadas e abertas, cujas questões abertas deveriam ser respondidas em caso positivo, exemplificando-o.

Em relação ao questionário, quando a pesquisadora fez a entrega direta para os sujeitos, teve a oportunidade de explicar sobre a pesquisa, seus objetivos e esclarecer dúvidas com relação a certas questões. Como todo instrumento de pesquisa, o questionário apresenta algumas vantagens e limitações. Levemos em considerações as suas vantagens: possibilitou abranger maior número de professores e de informações em curto espaço de tempo; possibilitou ser entregue no mesmo local e mesmo tempo aos professores; facilitou a tabulação e o tratamento dos dados obtidos; permitiu tempo suficiente para que os sujeitos pudessem refletir sobre as questões e respondê-las mais adequadamente antes de devolvê-los; garantiu a todos os sujeitos o anonimato, maior liberdade nas respostas, menor risco de influência da pesquisadora sobre elas, explanação de possíveis dúvidas e maior diálogo entre pesquisadora e sujeitos; além da economia de tempo e recursos tanto financeiros como humanos na sua aplicação.

5.5.3 Formação de professores

As formações ofertadas para o GRUPO PROFESSORES se consolidaram graças ao auxílio da professora regente da sala e da professora da Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG que cederam seu tempo para participarem e organizaram as atividades internas

da escola para que os professores em formação também pudessem participar. A sugestão de oferta da formação, em três dias distintos, também partiu delas em consonância com a pesquisadora, que acharam por bem proporcionar a oportunidade para um número maior de pessoas. Os mediadores pedagógicos seguem horários específicos e realizam atividades de mediação para atendimento às necessidades específicas dos alunos em sala de aula, participam das aulas na universidade quando não estão na escola, possuem atribuições enquanto alunos de graduação, o que dificultaria ainda mais a participação de todos, ou até mesmo de um grupo maior de uma única vez.

O espaço do LABRINCO/CEPAE/UFG foi então reservado para as formações no período de 11h45min às 12h45min, que aconteceram nos dias 06, 09 e 10 de dezembro de 2019, sendo a formação única, mas ofertada em dias diferentes para contemplar a participação de um maior número de participantes. Seu conteúdo apresentou-se em diversas formas:

a) Apresentação do Projeto de Pesquisa;
b) Apresentação da proposta de constituição do Espaço de Leitura Acessível do Núcleo de Educação Básica Inclusiva e Formação em Práticas Docentes do CEPAE/UFG;
c) Resultados parciais da pesquisa;
d) Recursos disponíveis;
e) Produto Educacional;
f) Dicas de leitura para Formação de professores e mediadores de leitura;
g) Dicas de acervos em formatos acessíveis;
h) Referências.

A formação contou com uma apresentação em PowerPoint, com livros em diferentes formatos, livros acessíveis, varal de poesias acessíveis, palitoches, miniaturas e outros materiais pedagógicos que podem auxiliar na promoção e incentivo à leitura para torná-la mais acessível. Mais detalhes serão abordados no próximo capítulo.

5.5.4 Realização da vivência pedagógica e práticas de leitura inclusiva

A vivência pedagógica e práticas de leitura inclusiva ofertadas para 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 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 horários), mas pelo contexto bem próximo às férias escolares, chegou-se a conclusão e ao acordo que seriam desenvolvidas as atividades em dois dias distintos: 10 de dezembro de 2019 e 17 de dezembro de 2019, durante todo o período de aulas (7h30min às 11h40min, respeitando os horários de intervalos e lanche).

Infelizmente com um imprevisto por parte das atividades da escola, um dia foi cancelado e todas as atividades tiveram que se concentrar apenas no dia 17 de dezembro de 2019, no período todo de aulas desse dia. Outro fato ocorrido foi a não participação de todos os mediadores pedagógicos que participaram da formação de professores, pois eles estavam realizando as atividades de mediação para atendimento às necessidades específicas dos alunos em sala de aula, o que impossibilitou a participação deles na vivência pedagógica e práticas de leitura inclusiva. Somente a mediadora pedagógica que estava na turma em que as atividades ocorreram pôde acompanhar e participar. 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 a favorecer o entendimento das crianças e despertar-lhes a atenção. Mais detalhes serão abordados no próximo capítulo.

6 RESULTADOS

> "Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente" (Freire, 2018a, p. 18).

Neste capítulo são apresentados e interpretados os dados coletados resultantes dos procedimentos metodológicos descritos no capítulo 5. Primeiro fizemos o uso de percentual e em seguida, o uso das interpretações tanto das respostas obtidas pelos questionários aplicados, quanto das observações (registradas no caderno de bordo) realizadas na formação de professores e, dos resultados extraídos da vivência pedagógica e práticas de leitura inclusiva realizada com os alunos (registrados no caderno de bordo).

A interpretação dos dados foi conduzida pela interpretação das vozes dos sujeitos da pesquisa em consonância com as vozes dos autores que possuem as teorias que melhor as transformam em uma só voz. Para isso, optou-se pela distinção entre os sujeitos (Participantes) que foram classificados em dois grupos, o de professores e o de alunos. Cada grupo será analisado em separado a seguir.

6.1 INTERPRETAÇÃO DE DADOS (GRUPO PROFESSORES)

O grupo dos professores é composto pela professora regente da sala, pela professora da Comissão de Educação Inclusiva e pelos professores em formação que realizam a mediação pedagógica a alunos (as) com necessidades específicas, matriculados (as) regularmente no CEPAE/UFG. Denominamos o grupo como GRUPO PROFESSORES e os sujeitos foram nomeados, como mencionado no capítulo anterior, com os nomes dos personagens criados pelo cartunista Maurício de Sousa, apresentados em ordem alfabética, a saber: Carminha, Igor, Luca, Lucinda, Luísa, Mônica, Pipa, Ritinha, Simone, Tati e Tina.

Nesse grupo, a amostra inicial era composta por: 1 professora regente da sala, 1 professora da Comissão de Educação Inclusiva e 20 professores em formação, apresentada no Quadro 10 (p. 139), no capítulo anterior. Ocorreu que 6 dos 20 professores em formação não puderam participar devido às suas atividades de encerramento de calendário acadêmico no fim do ano, resultando num novo total de: 1 Professora regente da sala, 1 Professora da Comissão de Educação Inclusiva e 14 professores em formação. Dos 16 questionários entregues, 1 sujeito não respondeu ao questionário e 2 sujeitos responderam e não entregaram os mesmos. Optou-se por incluir as três categorias de professores especificados em uma única categoria, GRUPO PROFESSORES, para maior anonimato dos participantes. Assim, os sujeitos responderam e

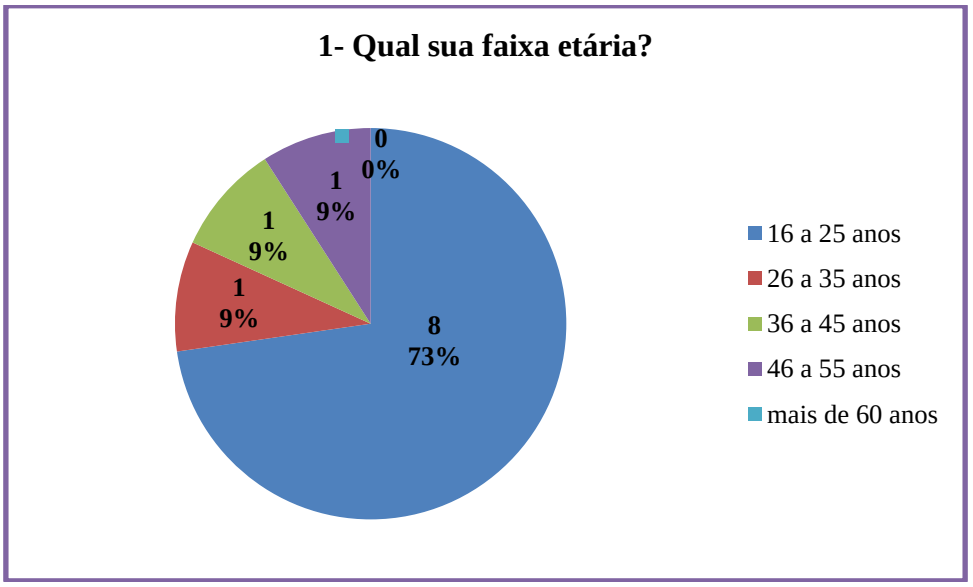
entregaram seus questionários, o que totalizou uma amostra de 11 sujeitos respondentes. Logo, os 11 questionários totalizam os 100% da amostragem do GRUPO PROFESSORES, composta pelas três categorias de professores citadas anteriormente.

Após a compilação dos dados, os mesmos foram reunidos em tabelas do programa Excel. Cada questão respondida no questionário aplicado foi codificada e transcrita literalmente. Para representação gráfica das questões fechadas utilizou-se a fórmula do próprio Excel para cálculo dos percentuais de cada item presente no questionário. De tal modo que os resultados estão apresentados em forma de percentagem e seguidos de suas respectivas análises, fundamentadas pela teoria ora apresentada.

6.1.1 Questionário

Na primeira questão foi perguntado qual era a faixa etária dos sujeitos. Na pesquisa foram obtidos os seguintes percentuais, do maior para o menor: 73% possuem de 16 a 25 anos, 9% possuem de 26 a 35 anos, 9% possuem de 36 a 45 anos, 9% possuem de 46 a 55 anos e 0% possui mais de 60 anos (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Faixa etária



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os resultados apontam que de cinco opções de faixa etária, a maior média percentual de idade se encontra entre 16 e 25 anos. As três demais, de 26 a 35 anos, 36 a 45 anos e, 46 a 55 anos, se encontram empatadas. Uma única faixa etária, a de mais de 60 anos não possui

nenhum sujeito, confirmando que as médias de idade dos professores em formação e em exercício estão abaixo de 60 anos de idade. Acima dessa idade é quando a maioria dos professores já se encontram afastados de sala de aula gozando sua aposentadoria.

A segunda questão era semiaberta e perguntava qual a escolaridade dos participantes e seus respectivos cursos. As respostas obtidas foram compiladas e constam no Quadro 12.

Quadro 12 – Escolaridade dos sujeitos da pesquisa

SUJEITOS	CURSO GRADUAÇÃO	CURSO ESPECIALIZAÇÃO	CURSO PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
Carminha	Pedagogia	Psicologia – Educação Infantil	Doutorado em Ciências da Saúde
Igor	Ciências Biológicas Licenciatura – Cursando	Não	Não
Luca	Educação Física – Licenciatura – Cursando	Não	Não
Lucinda	Teatro Licenciatura – Cursando	Não	Não
Luísa	Não informado	Informática aplicada à Educação	Mestrado em Educação UFG – Cursando
Mônica	Administração Letras/Libras – Cursando	Não	Não
Pipa	Letras/Português – Cursando	Não	Não
Ritinha	Letras/Libras – Cursando	Não	Não
Simone	Psicologia – Cursando	Não	Não
Tati	Educação Física – Licenciatura – Cursando	Não	Não
Tina	Pedagogia – Cursando	Não	Não

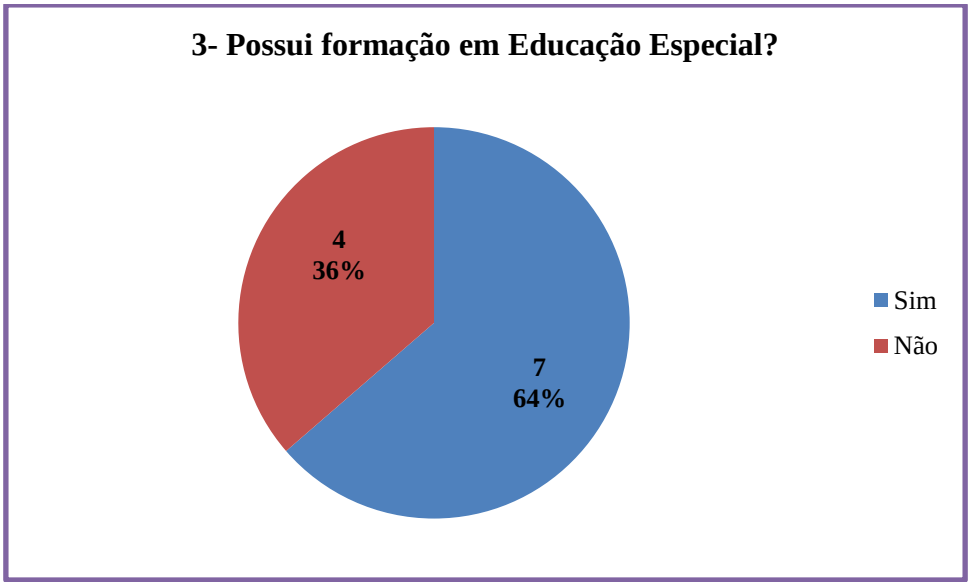
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os dados revelam que a maioria dos respondentes ainda não concluiu sua formação inicial na graduação. Um sujeito possui graduação em Administração e atualmente está cursando uma Licenciatura como segunda graduação. Os cursos de Licenciatura, são em maior ocorrência (embora não estejam explícitos que os cursos Letras/Libras e Letras/Português também são Licenciaturas, segundo informações oficiais da UFG sobre seus cursos de graduação), o que justifica a presença dos professores em formação desenvolverem suas atividades de mediadores pedagógicos a alunos (as) com necessidades específicas no CEPAE/UFG. E dentre os cursos mais citados estão: Educação Física – Licenciatura, Letras/Libras e Pedagogia, ambos com dois sujeitos cada. Isso demonstra a sensibilidade desses futuros profissionais em adquirir experiência na área da inclusão desde cedo.

Na terceira questão, também semiaberta, foi perguntado se os sujeitos possuíam formação em Educação Especial. Em caso positivo, deveriam informar qual formação

possuíam. Foram obtidos os seguintes percentuais, do maior para o menor: 64% responderam que sim e 36% responderam que não (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Formação em Educação Especial



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quanto à formação que os mesmos possuíam, eles citaram os nomes dos cursos segundo o apresentado no Quadro13.

Quadro 13 – Cursos em Educação Especial

CURSOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Cursos de formação continuada
Cursos de tecnologia assistiva; superdotação entre outros
Curso de formação inclusiva do CEPAE para mediadores
Curso de formação de mediadores do CEPAE UFG
Curso para formação de mediadores UFG
Palestra: TDAH, Autismo

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A ideia nessa questão era perceber se os sujeitos tinham formação para atuação na Educação Especial ou se atuavam sem nenhuma formação. Pelo índice da resposta e pelos registros do diário de bordo há contradições quanto às quantidades percentuais. O fato é que as professoras, regente e da Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG, prepararam e participaram das formações continuadas ofertadas a todos os mediadores pedagógicos a alunos (as) com necessidades específicas no CEPAE/UFG, durante todo o ano. No final do ano realizaram até mesmo um seminário para apresentação e troca de experiências das mediações em sala de aula. O que na verdade representaria os 100% para a opção ‘Sim’. Talvez, ao

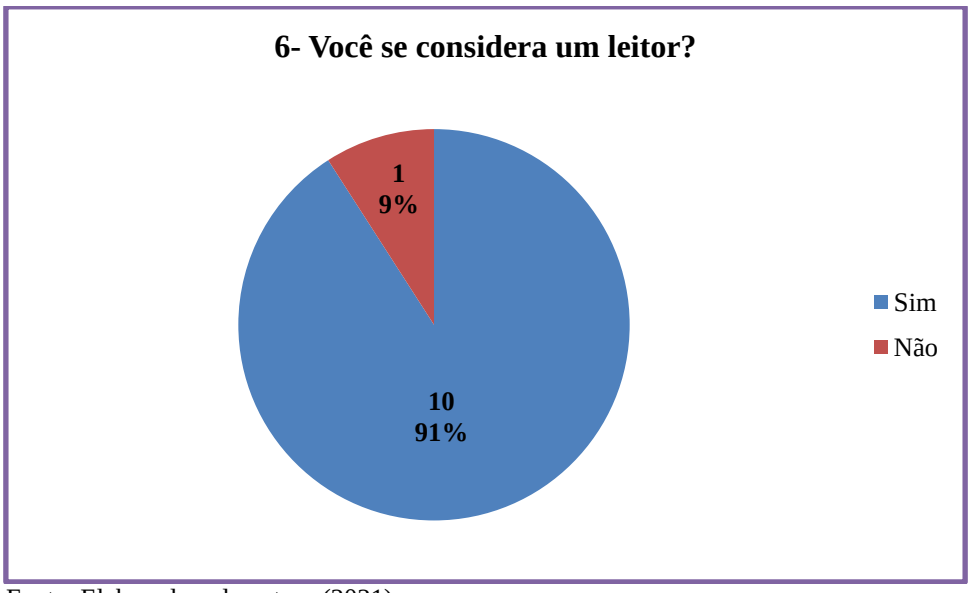
responderem, os sujeitos não interpretaram corretamente a questão ou não reconheceram as formações ofertadas pelo CEPAE/UFG como ‘Formação em Educação Especial’. Muitos dos respondentes não citaram os nomes de cursos e palestras por serem muitos e acharem melhor resumir em um único nome que englobaria todos os cursos realizados durante todo o ano.

A quarta questão, semiaberta, perguntava se os sujeitos possuíam algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Em caso positivo, deveriam informar qual tipo possuíam. Os percentuais apontam unanimidade: 100% responderam ‘Não’. A quinta questão, também semiaberta, perguntava se os sujeitos possuíam alguma necessidade específica de acessibilidade. Em caso positivo, deveriam informar qual tipo. Os percentuais apontam unanimidade: 100% responderam ‘Não’.

As questões 4 e 5 foram realizadas com o intuito de atender às questões de acessibilidade dos sujeitos pesquisados. Caso os sujeitos possuíssem alguma necessidade específica, a mesma deveria ser atendida. Todos os 11 sujeitos responderam que não possuem nenhum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou qualquer necessidade específica. Nesse caso, não foi necessário realizar nenhuma adaptação de material, nem para o questionário e nem para a formação ofertada.

A sexta questão, semiaberta, perguntava se o pesquisado se considerava um leitor. Em caso positivo, deveriam informar qual tipo. Foram obtidos os seguintes percentuais, do maior para o menor: 91% responderam sim e 9% responderam não (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Sujeito leitor



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Assim, dos 11 sujeitos, apenas 1 não se considera um leitor, o que comprova que a maioria dos sujeitos se considera um leitor.

Na sétima questão, aberta, perguntava que tipo de leitor era o pesquisado, caso se considerasse um leitor na questão anterior (Quadro 14).

Quadro 14 – Tipos de leitores

SUJEITOS	TIPOS DE LEITORES
Carminha	Que encontra nos livros aprendizagem e deleite.
Igor	Gosto de ler sobre tudo, desde romances, aventuras, artigos, ficções científicas ler moldou muito minha personalidade e fez e faz parte de quem eu sou.
Luca	Um leitor que gosta de ler por prazer. Faço leitura de livros de ficção.
Lucinda	Leitura dinâmica.
Luísa	Leio muitos livros e artigos para o mestrado. Faço leitura como lazer e procuro ler livros que não sejam teóricos.
Mônica	Eu sou um leitor, por necessidade. Minhas leituras são correspondentes a área específica de atuação. No momento minha leitura tem um foco em inclusão escolar.
Pipa	Leio muita teoria ultimamente, por causa da graduação, mas também gosto de ler por hobby.
Ritinha	Mediano, faço leituras mensais de livros e artigos, porém, considerando a leitura do dia a dia como atividades e celular, sou muito leitora.
Simone	Não respondeu.
Tati	Acredito ser uma leitora fragmentada e virtual. Procuro sempre estar lendo algo, artigos, livros, resenhas e buscando o senso crítico.
Tina	Acadêmica.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A oitava questão, aberta, perguntava o que a leitura representa para o pesquisado (Quadro 15).

Quadro 15 – Representação da leitura

SUJEITOS	REPRESENTAÇÃO DA LEITURA
Carminha	Ensinamento e estabelecimento de vínculos.
Igor	Uma forma de se conhecer, conhecer o mundo, a sua leitura a partir da leitura do mundo.
Luca	Leitura representa uma pluralidade de significa significados. Pode mudar a vida de uma pessoa, ser momento de lazer, união entre pai e filho.
Lucinda	Apresenta uma forma de adquirir conhecimentos diversos.
Luísa	Para mim, ler significa ampliar os nossos horizontes, olhar em outras perspectivas, aprender para poder ensinar melhor.
Mônica	A leitura é um facilitador, uma ferramenta de baixo custo que tem por suas vezes a qualidade de difundir ideias e conhecimentos gerais.
Pipa	A leitura abre portas, cheias de oportunidades, te permite conhecer e ser incluída no mundo.
Ritinha	Tudo, é muito importante para mim. Sem ler, eu não conseguiria realizar minhas funções.
Simone	Descobertas de novos “mundos”.
Tati	A leitura é uma forma diferente de estar em contato com o mundo. Acredito ser uma das Ferramentas mais importantes. Não consigo me ver sem a leitura.
Tina	Ato de ler representa conhecer algo novo.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A nona questão, também aberta, perguntava por que ler (Quadro 16).

Quadro 16 – Razão de leitura

SUJEITOS	RAZÃO DE LEITURA
Carminha	Para aprender, conhecer, se surpreender, se apaixonar.
Igor	Porque, sobretudo é um exercício de autoconhecimento o que você gosta, o que te motiva, irrita, entristece diz muito de você.
Luca	Porque a leitura tem o poder de nos mostrar o mundo. Sem sair do lugar.
Lucinda	A leitura é essencial para o desenvolvimento humano, formação do senso crítico, construção de repertório e forte influenciadora na evolução da comunicação verbal e não verbal e na escrita.
Luísa	Porque ler auxilia na nossa qualidade de vida, deixando-nos mais plurais em diversos campos da nossa vida (que não apenas acadêmica).
Mônica	A leitura é uma prática de aperfeiçoamento, com ela é possível expandir vocabulário, a escrita, além de absorver conhecimento.
Pipa	Para aprender, para fugir da realidade ou para entendê-la, para escrever melhor e ser um indivíduo crítico.
Ritinha	Para adquirir mais conhecimento.
Simone	Para se informar, ampliar os conhecimentos.
Tati	A leitura é essencial para o desenvolvimento, a leitura permite ampliar o conhecimento, melhora a escrita e o vocabulário.
Tina	A leitura é algo de importância em toda a vida do ser.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na décima questão, aberta, perguntava qual a primeira memória de leitura do pesquisado e se havia algum livro que marcou seu itinerário de leitura (Quadro 17).

Quadro 17 – Memória do itinerário de leitura

SUJEITOS	MEMÓRIA DO ITINERÁRIO DE LEITURA
Carminha	Ainda menina: “A Moreninha”.
Igor	Gibis da Turma da Mônica, meu pai comprava sempre. Temos toneladas deles em casa. Sim, “O caminho para casa”, eu tinha 16 anos e ele é um livro pesado que fala sobre livro, de uma forma tão clara, porém não menos triste.
Luca	Lembro-me de que os livros literários eram bastante presentes quando eu ainda estava aprendendo a ler. Um livro que marcou muito foi um sobre ficção a partir dele passei a gostar de e a ler livros com frequência.
Lucinda	Primeira lembrança um livro infantil que contava a história de um coelhinho que corria pelos vales, e um livro me marcou foi "Manual compacto de filosofia" que li durante uma de minhas férias.
Luísa	A minha primeira memória de leitura foi o livro: "Poliana", o qual li aos 10 anos de idade, peguei-o na biblioteca da escola em que eu estudava.
Mônica	A primeira memória, foi a da obrigação e o primeiro livro que me vêm a memória seria: "A droga da obediência”, uma literatura infanto-juvenil.
Pipa	Não recordo qual foi meu primeiro livro lido, mas sei que minha mãe sempre contava histórias de princesa. O livro que mais me marcou foi “A culpa é das estrelas” lido na minha adolescência.
Ritinha	O mundo dá voltas: para meninas que não engolem sapo, da autora Camila Justino, e o clássico “Pequeno Príncipe”.
Simone	Não tenho nenhuma.
Tati	Minha primeira memória de leitura foi “o Soldadinho de Chumbo”. O livro que mais marcou foi “O Mundo de Sofia” de Jostein Gaarder.
Tina	Sim. O livro que marcou foi o que eu consegui ler sozinha é a “Menina bonita do laço de fita”.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A questão seguinte, número 11, se desdobrava na 11A, ambas fechadas, perguntavam se o pesquisado costumava frequentar bibliotecas e com que frequência. Como resultados

obtivemos os seguintes números: 9 sujeitos responderam que costumam frequentar bibliotecas e 2 sujeitos responderam que não costumam frequentar bibliotecas. De acordo com os pesquisados, ninguém frequenta a biblioteca diariamente, 7 frequentam semanalmente, 1 frequenta anualmente, ninguém marcou nunca frequentou, 2 não marcaram e 1 acrescentou à mão que frequenta mensalmente.

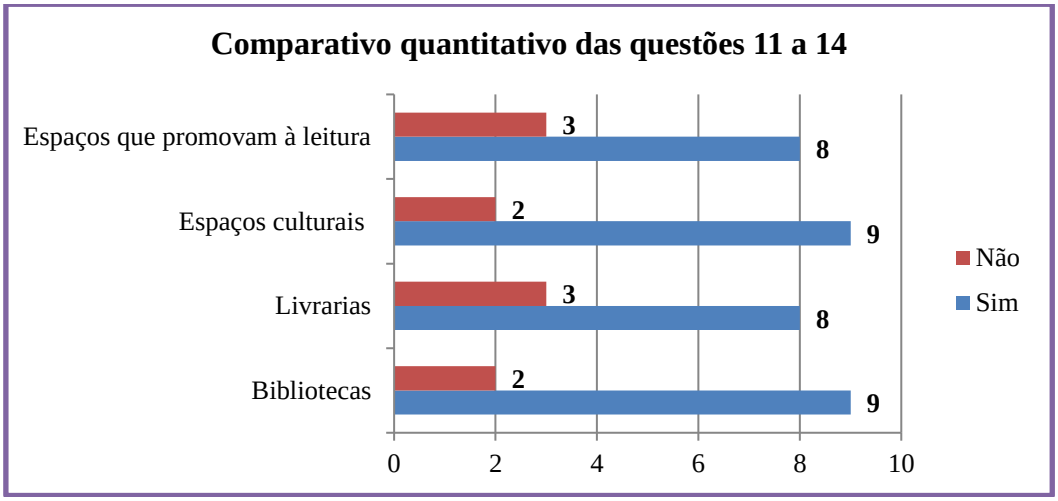
A questão número 12 se desdobrava na 12A, ambas fechadas, perguntavam se o pesquisado costumava frequentar livrarias e com que frequência. Como resultados, tivemos os seguintes números: 8 sujeitos responderam que costumam frequentar livrarias e 3 sujeitos responderam que não costumam frequentar livrarias. De acordo com os pesquisados, ninguém frequenta livrarias diariamente, 1 frequenta semanalmente, 6 frequentam anualmente, 2 nunca frequentaram, 1 não marcou e 1 acrescentou à mão regularmente.

Na questão 13, que também se desdobrava na 13A, ambas fechadas, perguntavam se o pesquisado costumava frequentar espaços culturais e com que frequência. Os dados foram os seguintes: 9 sujeitos responderam que costumam frequentar espaços culturais e 2 sujeitos responderam que não costumam frequentar espaços culturais. De acordo com os pesquisados, ninguém frequenta espaços culturais diariamente, 2 frequentam semanalmente, 5 frequentam anualmente, ninguém marcou a opção nunca frequentou, 3 não marcaram e 1 acrescentou à mão regularmente.

A questão de número 14 se desdobrava na 14A, ambas fechadas, perguntavam se o pesquisado costumava frequentar espaços que promovam a leitura e com que frequência. Como resultado, obtivemos os seguintes números: 8 sujeitos responderam que costumam frequentar espaços que promovam a leitura e 3 sujeitos responderam que não costumam frequentar espaços que promovam a leitura. De acordo com os pesquisados, 1 frequenta espaços que promovam a leitura diariamente, 2 frequentam semanalmente, 4 frequentam anualmente, 1 nunca frequentou, 2 não marcaram e 1 acrescentou à mão regularmente.

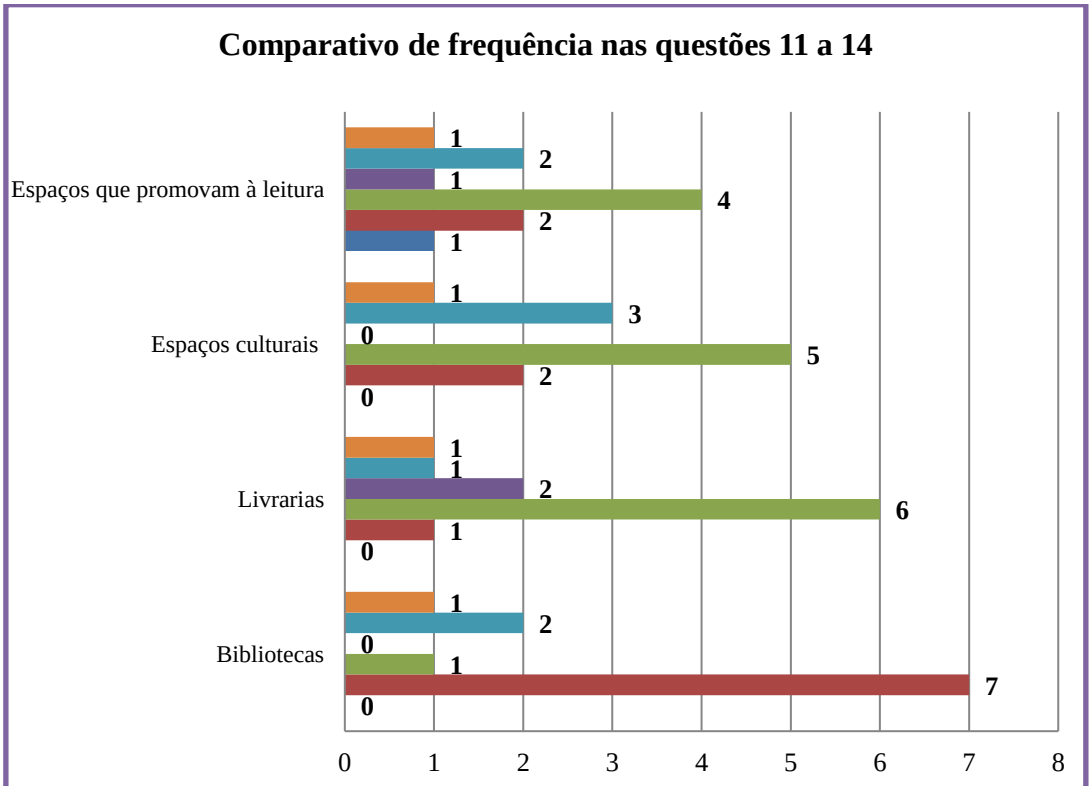
A seguir, apresenta-se os Gráficos 4 e 5 estabelecendo as comparações entre as respostas das questões anteriores de 11 a 14.

Gráfico 4 – Comparativo quantitativo das questões 11 a 14



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Gráfico 5 – Comparativo de frequência nas questões 11 a 14



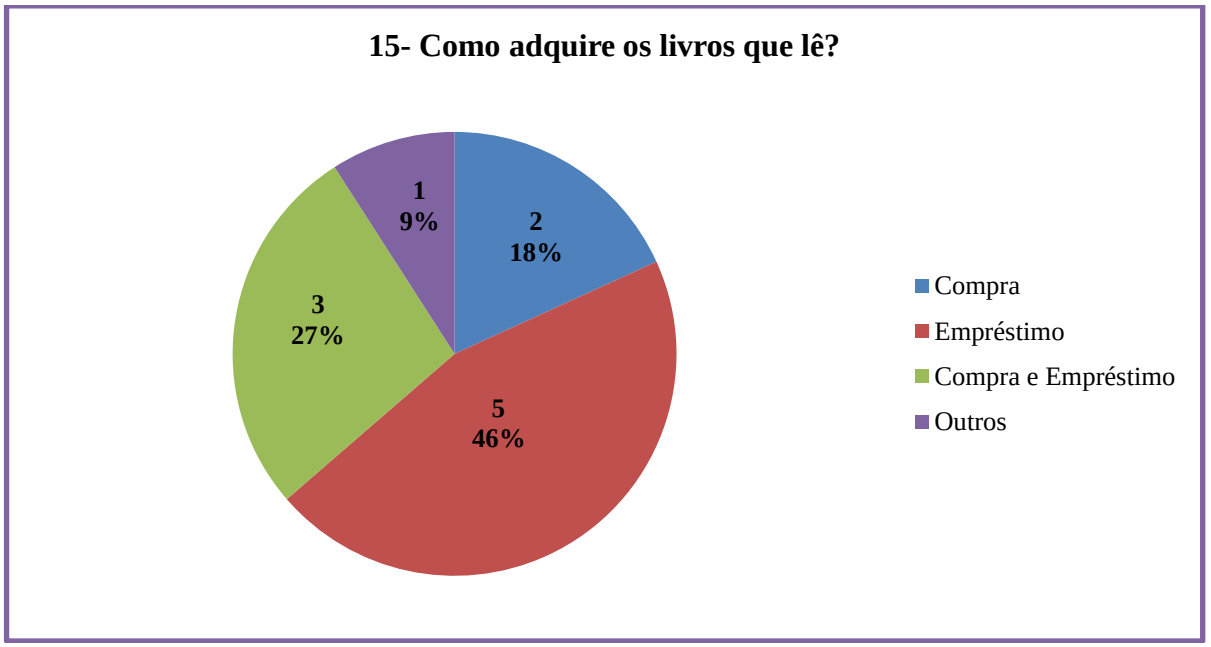
	Bibliotecas	Livrarias	Espaços culturais	Espaços que promovam à leitura
Acrescentou outra opção	**1**	**1**	**1**	**1**
Não Marcaram	**2**	**1**	**3**	**2**
Nunca frequentou	**0**	**2**	**0**	**1**
Anualmente	**1**	**6**	**5**	**4**
Semanalmente	**7**	**1**	**2**	**2**
Diariamente	**0**	**0**	**0**	**1**

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao se traçar o comparativo entre as questões 11 e 14, observa-se que ao responderem alguns sujeitos não consideraram que as bibliotecas e livrarias sejam consideradas espaços culturais e que além das bibliotecas, as livrarias e os espaços culturais podem ser considerados espaços que promovem a leitura.

Na questão 15 foi perguntado como o sujeito adquire os livros que lê. Foram dadas três opções: compra, empréstimo e outros. Se marcassem a opção ‘Outros’, deveriam informar como adquiriam. Nessa questão não havia restrições quantitativas de alternativas para serem marcadas por reconhecer que são várias as formas de aquisição de materiais para leitura. Na pesquisa foram obtidos os seguintes percentuais, do maior para o menor: 46% adquirem por meio de empréstimo, 27% por meio de compra e empréstimo, 18% por meio de compra e 1% por outros meios (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Formas de aquisição de livros



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Assim, 2 sujeitos adquirem os livros que leem através de compra, 5 sujeitos adquirem os livros que leem através de empréstimo, 3 sujeitos adquirem os livros que leem através de compra e empréstimo e, 1 sujeito adquire os livros que lê através de outros meios, como empréstimo e PDF. Percebe-se que três sujeitos adquirem os livros que leem através de duas formas de aquisição, ora por compra e ora por empréstimo. O sujeito que afirma ter outras formas de aquisição de livros se contradiz, acrescentando a resposta ‘empréstimo’, que já era uma das opções que estava disponível para ser marcada. A única interpretação dele não ter

marcado a alternativa e ter a acrescentado é a de que ele pode ter pensado que a opção ‘empréstimo’ seria o empréstimo formal por meio de uma biblioteca, e não qualquer tipo de empréstimo, até mesmo por um parente, conhecido ou amigo.

Na questão 16, aberta, perguntava o que o pesquisado entendia por mediação de leitura. O intuito era o de reunir os conceitos que os sujeitos já possuíam sobre o assunto, para a partir deles trabalhar os conceitos dos autores da área no curso de formação (Quadro 18).

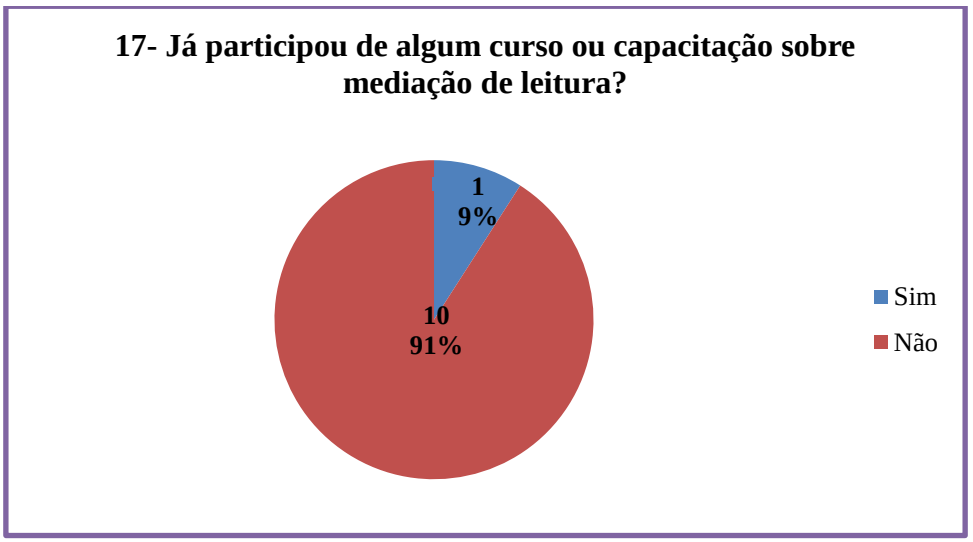
Quadro 18 – Conceitos de mediação de leitura

SUJEITOS	CONCEITOS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA
Carminha	Ajudar o outro na compreensão do que se lê.
Igor	Entendo que é a forma no qual inserimos os indivíduos na leitura como e de que modo, eu adentro o indivíduo no universo de leitura, acredito que ser alfabetizado não quer dizer necessariamente que a pessoa lê.
Luca	A mediação de leitura seria o processo no qual o conteúdo do livro consegue chegar a uma pessoa que possui algum tipo de dificuldade ao ler o livro.
Lucinda	Auxílio ou facilitação na compreensão do que é lido por alguém.
Luísa	Mediação de leitura são estratégias de inclusão, de modo a contribuir com a formação/acesso do aluno com NEE aos diversos formatos de leitura.
Mônica	Seria um acompanhamento de prática, onde durante a leitura, verificamos as habilidades, do aluno. Como sua compreensão sobre a temática, sua articulação.
Pipa	Auxiliar o aluno na leitura, guiando-o, parando e explicando palavras/contexto.
Ritinha	Facilitar a leitura, meio de permitir acesso à leitura.
Simone	Entendo como sendo a possibilidade de fazer despertar o interesse pela leitura, facilitar o acesso, promover igualdade.
Tati	É uma maneira de auxiliar incentivar a leitura. A mediação pode estabelecer uma ligação entre o leitor e o livro com o objetivo de promover a autonomia.
Tina	Acompanhar a leitura.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A questão 17, aberta, perguntava se os pesquisados já haviam participado de algum curso ou capacitação sobre mediação de leitura. Em caso positivo era para ser citado qual o curso. Na pesquisa foram obtidos os seguintes percentuais, do maior para o menor: 91% afirmaram nunca terem participado de algum curso ou capacitação sobre mediação de leitura e 1% afirmou ter participado de um curso ou capacitação sobre mediação de leitura (Gráfico 7). O sujeito que afirmou ter participado respondeu que: “o curso foi aqui no CEPAE, acredito eu, no curso de capacitação das quartas-feiras para os monitores”.

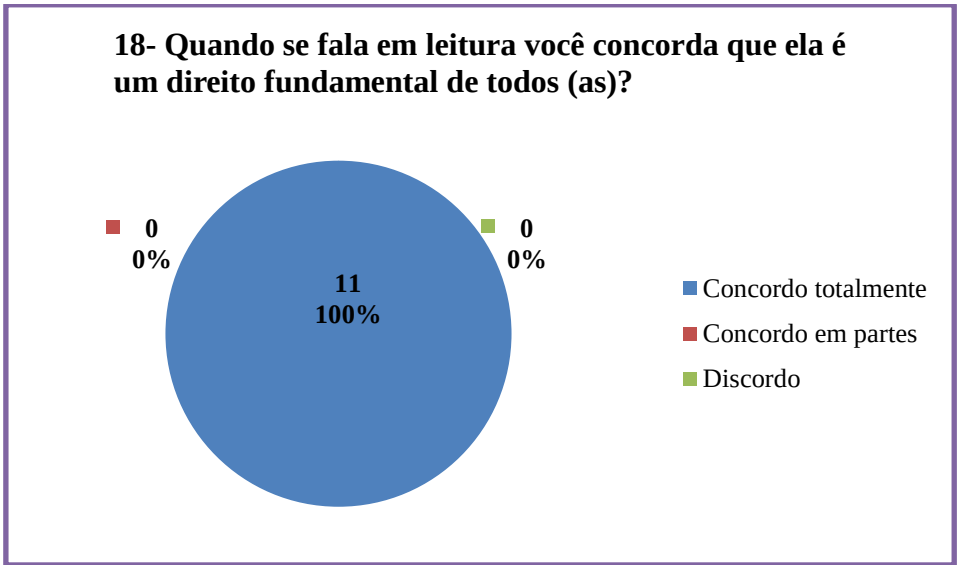
Gráfico 7 – Capacitação em mediação de leitura



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A questão de número 18, também fechada, perguntava se os pesquisados concordavam totalmente, concordavam em partes ou discordavam da interrogação: Quando se fala em leitura você concorda que ela é um direito fundamental de todos (as)? Como resultado, obteve-se unanimidade na opção ‘Concordo totalmente’ (Gráfico 8).

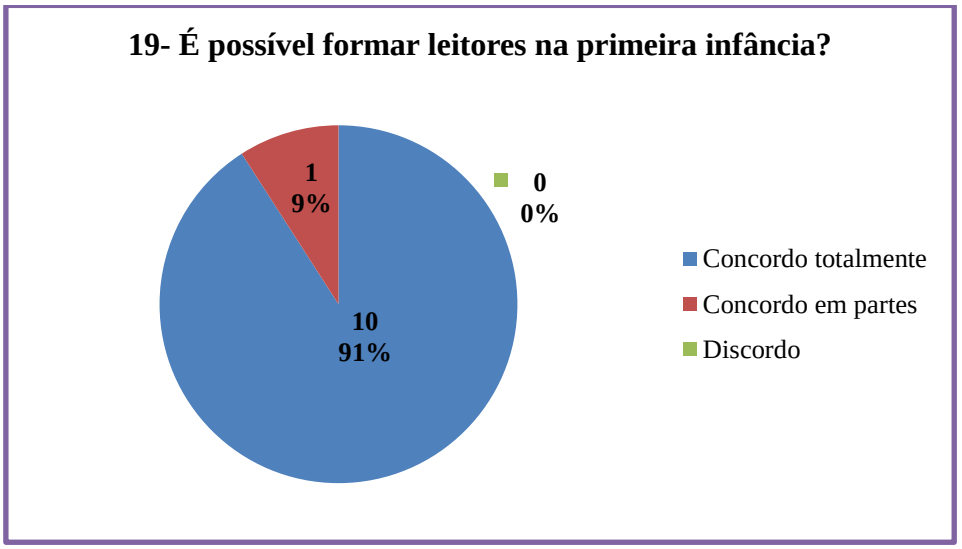
Gráfico 8 – Leitura como direito fundamental de todo (as)



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A questão 19, fechada, perguntava aos pesquisados se é possível formar leitores na primeira infância. As opções eram: ‘Concordo totalmente’, ‘Concordo em partes’ ou ‘Discordo’. As respostas apontam que 91% concordam totalmente e 1% concordam em partes (Gráfico 9).

Gráfico 9 – Possibilidades de formação de leitores na primeira infância

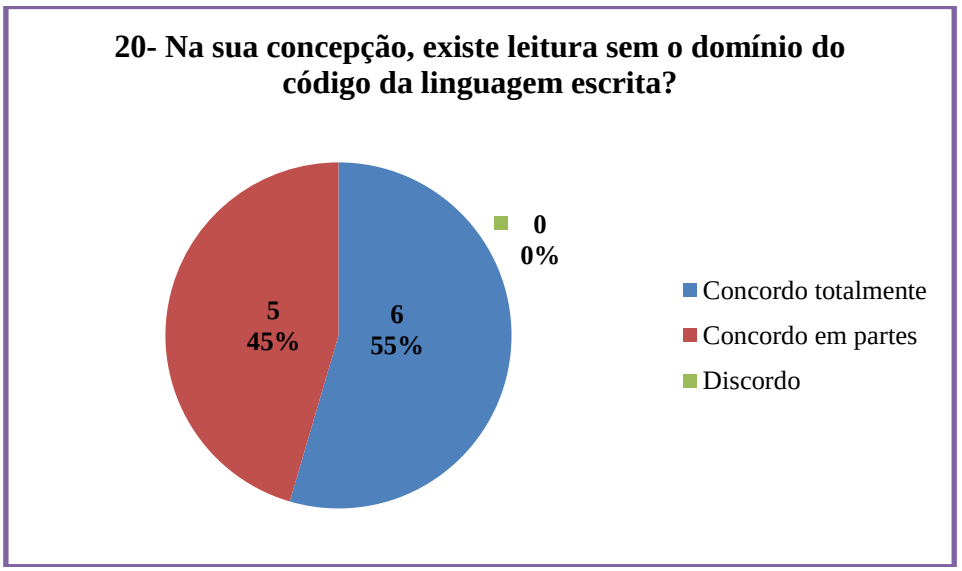


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os dados mostram que 10 sujeitos concordam totalmente que é possível formar leitores na primeira infância e 1 sujeito concorda em partes que é possível formar leitores na primeira infância.

Na questão 20, fechada, foi perguntado aos pesquisados se na concepção deles existia leitura sem domínio do código da linguagem escrita. As opções eram: ‘Concordo totalmente’, ‘Concordo em partes’ ou ‘Discordo’. As respostas apontam que 55% concordam totalmente e 45% concordam em partes e ninguém discorda (Gráfico 10).

Gráfico 10 – Concepção de leitura sem o domínio do código da linguagem escrita

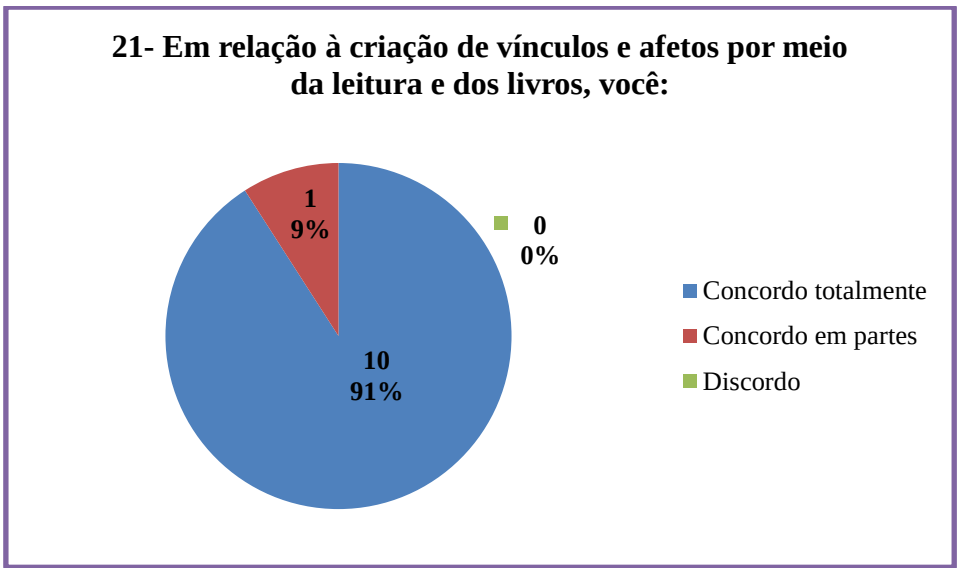


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As respostas mostram que 6 sujeitos concordam totalmente que existe leitura sem o domínio do código da linguagem escrita, 5 sujeitos concordam em partes que existe leitura sem o domínio do código da linguagem escrita e nenhum discorda.

Na questão de número 21, também fechada, perguntava se os pesquisados, em relação à criação de vínculos e afetos por meio da leitura e dos livros, concordavam totalmente, concordavam em partes ou discordavam. Os resultados foram os seguintes: 91% concordam totalmente e 1% concorda em partes e ninguém discordou (Gráfico 11).

Gráfico 11 – Criação de vínculos e afetos por meio da leitura e dos livros



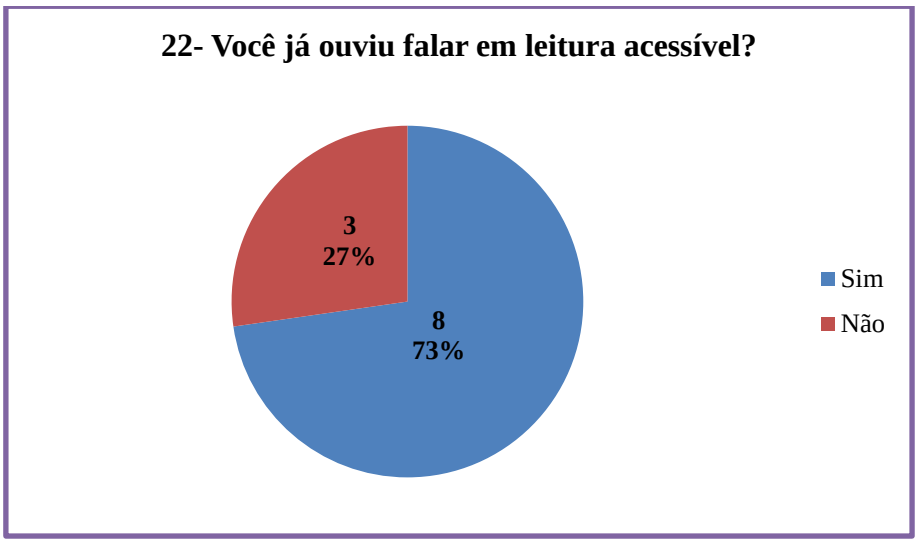
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Assim, 10 sujeitos concordam totalmente em relação à criação de vínculos e afetos por meio da leitura e dos livros, 1 sujeito concorda em partes em relação à criação de vínculos e afetos por meio da leitura e dos livros e ninguém discorda.

A questão de número 22, fechada, perguntava se os sujeitos já haviam ouvido falar em leitura acessível. Na pesquisa foram obtidos os seguintes percentuais, do maior para o menor: 73% responderam que ‘Sim’ e 27% responderam que ‘Não’ (Gráfico 12).

Percebe-se que 8 sujeitos já ouviram falar em leitura acessível e 3 sujeitos não ouviram falar em leitura acessível. Embora seja um assunto que ainda pouco se ouve falar, constata-se que a grande maioria em algum momento de sua formação ou atuação profissional já tiveram contato com o termo por estarem em ambientes que promovam a inclusão.

Gráfico 12 – Conhecimento a respeito da leitura acessível



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na questão 23, aberta, foi perguntado o que o sujeito entendia por leitura acessível (Quadro 19).

Quadro 19 – Conceitos de leitura acessível

SUJEITOS	CONCEITOS DE LEITURA ACESSÍVEL
Carminha	A que permite acesso ao leitor com algum tipo de barreira.
Igor	Acredito que seja um exercício de leitura que atenda e respeite as limitações e individualidade de todos.
Luca	Leitura acessível seria aquela leitura seja ela escrita, oral ou de outra forma, que é capaz de atingir todos os tipos de públicos.
Lucinda	A leitura que abrange todos os públicos podendo se adaptar às necessidades específicas para atender os mais variados públicos.
Luísa	É a leitura através de diversos portadores textuais que facilitem o acesso do aluno com algum tipo de deficiência.
Mônica	Ela está relacionada ao canal com qual o aluno irá ler. Tão logo, existem diversas formas para que isso ocorra.
Pipa	Quando todas as pessoas conseguem ter acesso a livros, revista e outros e que elas façam parte do nível de linguagem do indivíduo.
Ritinha	Formas de leituras adaptadas de acordo com a necessidade específica do leitor.
Simone	Aquela que alcança todos os públicos.
Tati	Como uma maneira de democratizar o acesso de diferentes pessoas a leitura.
Tina	Acessível a todos independente de necessidade educativa específica.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Muitas foram as respostas dos respondentes, mas todas remetiam a uma mesma realidade, a de promover o acesso da leitura a um maior número de pessoas de forma que elas sejam atendidas em suas necessidades específicas e participem do mundo da leitura de igual

para igual com aquelas pessoas que não possuem nenhuma deficiência ou necessidade específica.

A questão 24, aberta, perguntava se o pesquisado conhecia ou já havia ouvido falar em locais ou instituições que promovam leitura acessível (Quadro 20).

Quadro 20 – Conhecimento a respeito de locais ou instituições que promovam leitura acessível

SUJEITOS	CONHECIMENTO A RESPEITO DE LOCAIS OU INSTITUIÇÕES QUE PROMOVAM LEITURA ACESSÍVEL
Carminha	Sim.
Igor	Na UFG, no Núcleo de acessibilidade.
Luca	No presente momento me recordo apenas do Núcleo de Acessibilidade que se localiza abaixo da Biblioteca Central do Campus Samambaia.
Lucinda	Não.
Luísa	Não conheço.
Mônica	Não me recordo.
Pipa	Não.
Ritinha	Não.
Simone	Não.
Tati	Não conheço nenhum local específico.
Tina	Não.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O intuito dessa pergunta era o compartilhamento de informações a respeito de locais ou instituições que promovam a leitura acessível. Assim, como cada pessoa tem contatos pessoais, uma rede inclusiva de leitura poderia ser melhor divulgada e chegar ao conhecimento de mais pessoas. Constata-se que a maioria, 7, que corresponde a 64% dos sujeitos, disseram não conhecer; 3, que representa 27% dos sujeitos, conhecem e um, que corresponde a 9%, não recorda. Dos três sujeitos que conheciam, um não citou o nome do local ou da instituição. Embora tenha sido citado o mesmo local duas vezes, pela explicação discorrida do segundo local, constata-se que se trata do Laboratório de Acessibilidade (LAI) da Biblioteca Central da UFG que surgiu pela parceria firmada entre a Biblioteca Central e o Núcleo de Acessibilidade, ambos da UFG.

Na questão 25, aberta, perguntava qual a opinião dos sujeitos em relação à formação de professores para trabalhar com livros em formatos acessíveis (Quadro 21). As palavras-chave resultantes das respostas são: ‘fundamental’, ‘extraordinária’, ‘extremamente importante’, ‘necessário’, ‘muito importante’, ‘extrema relevância’, ‘suma importância’, ‘indispensável’ e ‘ótimo’. Isso nos demonstra que a intenção da pesquisadora estava realmente apropriada quando pensou em contemplar os professores com uma formação que abarcasse uma capacitação demonstrando vários recursos e exemplos para se trabalhar com livros em formatos acessíveis, principalmente os disponibilizados em plataformas gratuitamente.

Quadro 21 – Opinião sobre formação de professores para trabalhar com livros em formatos acessíveis

SUJEITOS	OPINIÃO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA TRABALHAR COM LIVROS EM FORMATOS ACESSÍVEIS
Carminha	Fundamental formar o educador para leitura de diferentes formas; é a perspectiva da ed. inclusiva.
Igor	Extraordinária, assim damos realmente um significado para a frase que embora esteja na constituição soa muito figurativa, que é 'educação para todos'.
Luca	É de extrema importância, já que nos cursos de licenciatura, a leitura acessível não é um conteúdo presente. Desta forma quando o professor se depara com tal situação na escola, ele não sabe o que fazer.
Lucinda	Creio que seja necessário trabalhar questões de acessibilidade não somente com profissionais específicos para a função, mas também complementar os profissionais da educação com tais ideias, sendo atos indispensáveis.
Luísa	Esse tipo de informação é muito importante tendo em vista as "raras' formações que temos em nossas licenciaturas acerca destes temas.
Mônica	De extrema relevância, não existe na atualidade melhorias no ambiente escolar sem a formação de professores, e em principal para aqueles que precisam de um direcionamento específico.
Pipa	Acredito que seja de suma importância para a prática docente e também para o desenvolvimento do aluno.
Ritinha	Indispensável, grandes necessidades exigem grandes habilidades.
Simone	É ótimo porque assim a leitura inclusiva ganhará mais espaço e é um benefício para os alunos da inclusão.
Tati	Acredito que é extremamente importante, pois a partir dos livros em formatos acessíveis será possível promover uma equidade entre diferentes leitores respeitando suas singularidades.
Tina	É de importância pois inclui o aluno em leitura de forma acessível.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na questão de número 26, também aberta, perguntava qual a opinião dos sujeitos em relação à oferta de vivências acessíveis de múltiplas formas de leitura (Quadro 22).

Quadro 22 – Opinião sobre oferta de vivências acessíveis de múltiplas formas de leitura

SUJEITOS	OPINIÃO SOBRE OFERTA DE VIVÊNCIAS ACESSÍVEIS DE MÚLTIPLAS FORMAS DE LEITURA
Carminha	Acho rico, promove a cultura.
Igor	O que é enriquecedora para todos os envolvidos, pois mostra mais de uma forma de fazer uma leitura.
Luca	É algo que pouco acontece, e quando ocorre não é divulgado de forma adequada.
Lucinda	É essencial para o engrandecimento dos valores educacionais ligados à leitura e que geram uma maior 'disseminar cultural'.
Luísa	Acho positiva e contribui para o desenvolvimento escolar e social dos alunos com NEE.
Mônica	No cenário atual, mais do que necessário, para incluir e proporcionar maior autonomia e até mesmo dignidade, nas suas escolhas.
Pipa	Eu julgo muito importante por abranger todas as necessidades das pessoas/alunos.
Ritinha	Será uma forma inovadora e importante para permitir a acessibilidade e inclusão.
Simone	Ótimo, é algo que deveria ser mais ofertado em vários locais.
Tati	Acredito que promover essas vivências é essencial, pois tais vivências podem permitir que pessoas com alguma especificidade tenham contato com a leitura, uma leitura que esteja ao seu alcance.
Tina	É uma boa ideia, pois forma de que o acesso seja garantido a todos.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Seguindo a mesma linha da questão anterior, o GRUPO PROFESSORES referendou positivamente a ação da pesquisadora. Para isso utilizaram os termos: ‘rico’; ‘enriquecedora’; ‘pouco comum’; ‘essencial’; ‘positiva’; ‘mais que necessária’; ‘muito importante’; ‘inovadora e importante’; ‘ ótimo’ e, ‘boa ideia’. O que demonstra a relevância e a importância das vivências que promovam a acessibilidade às múltiplas formas de leitura. Não bastam apenas referências de teorias riquíssimas se a prática não se faz presente no dia a dia dos professores que atuam em sala de aula.

A questão de número 27, aberta, perguntava o que os sujeitos entendiam por acessibilidade (Quadro 23).

Quadro 23 – Conceitos de acessibilidade

SUJEITOS	CONCEITOS DE ACESSIBILIDADE
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.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

De acordo com as respostas, os sujeitos possuem noções dos conceitos de acessibilidade abordados no capítulo 2, como direito ao acesso, possibilidade de participação em sociedade sem ser excluído, citaram os tipos de acessibilidade entendendo que é importante todos os tipos e não somente a acessibilidade física, o respeito às singularidades e a relação da acessibilidade com a inclusão.

Na questão 28, aberta, perguntava o que os sujeitos entendiam por práticas inclusivas (Quadro 24). As respostas apontaram vários conceitos para as práticas inclusivas, ligados: ao acesso; a ações práticas; a garantia à inclusão; a intervenções, estratégia, metodologias concretas de aprendizagem relacionadas à sala de aula, a possibilidade das pessoas com necessidades específicas realizarem coisas comuns; promoção do direito à igualdade nas diferenças; rompimento com ações de exclusão; relação com a inclusão indistinta das pessoas;

e, uma noção de integração que ainda existe arraigada na sociedade, mas que deve ser superada, afinal, a inclusão é mais abrangente que a integração e não gera processos exclusórios.

Quadro 24 – Conceitos de práticas inclusivas

SUJEITOS	CONCEITOS DE PRÁTICAS INCLUSIVAS
Carminha	Práticas que possibilitam acesso à todos.
Igor	Mecanismos práticos que visam atender todos, aulas práticas, visitas práticas tudo que envolva a ação embora claro sendo respaldo de uma teoria consistente.
Luca	Práticas que incluam as pessoas que são excluídas de alguma maneira. A prática inclusiva permite que o indivíduo de fato participe de forma ativa da sociedade.
Lucinda	A constante busca por garantir a inclusão de diferentes necessidades de forma a serem atendidas.
Luísa	São intervenções, estratégias, metodologias diversificadas que colaborem com a aprendizagem dos alunos.
Mônica	São todas as ações que permitem incluir indivíduos com habilidades específicas em qualquer ambiente.
Pipa	Ações que conseguem incluir todas as pessoas através de diferentes metodologias.
Ritinha	Meios de incluir pessoas com necessidades específicas a realizar tarefas comuns. Formas de facilitar o acesso desses indivíduos.
Simone	Entendo como sendo práticas que promovam a igualdade entre as pessoas.
Tati	Práticas que promovem a integração de pessoas com alguma especificidade na sociedade, seja em escolas, faculdades, lazer. Não permitindo que seja excluídos.
Tina	Eu entendo que é a prática de inclusão do ser para que o mesmo participe de todo ambiente escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A questão 29, também aberta, perguntava se os sujeitos conheciam alguma prática inclusiva que poderia ser utilizada na mediação de leitura (Quadro 25).

Quadro 25 – Conhecimento de alguma prática inclusiva para mediação de leitura

SUJEITOS	CONHECIMENTO DE ALGUMA PRÁTICA INCLUSIVA PARA MEDIAÇÃO DE LEITURA
Carminha	Contação de histórias em Libras...
Igor	Leitura coletiva ou leitura em grupo; ouvir um audiolivro em grupo, fantoches, teatro.
Luca	Poderia ser usado um texto com alto contraste, letras em caixa alta e de tamanho grande. O uso do Braille e de texto em relevo também ajudam na mediação.
Lucinda	O auxílio na associação entre imagem e representação.
Luísa	Leitura em braille, por exemplo.
Mônica	Ainda não.
Pipa	Acredito que livros com muitas imagens e áudios também são formas de mediar leitura.
Ritinha	Adaptação de materiais, livros em Braille, bilíngues, com fontes maiores e cores para baixa visão.
Simone	Não.
Tati	Infelizmente não conheço.
Tina	Não conheço.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

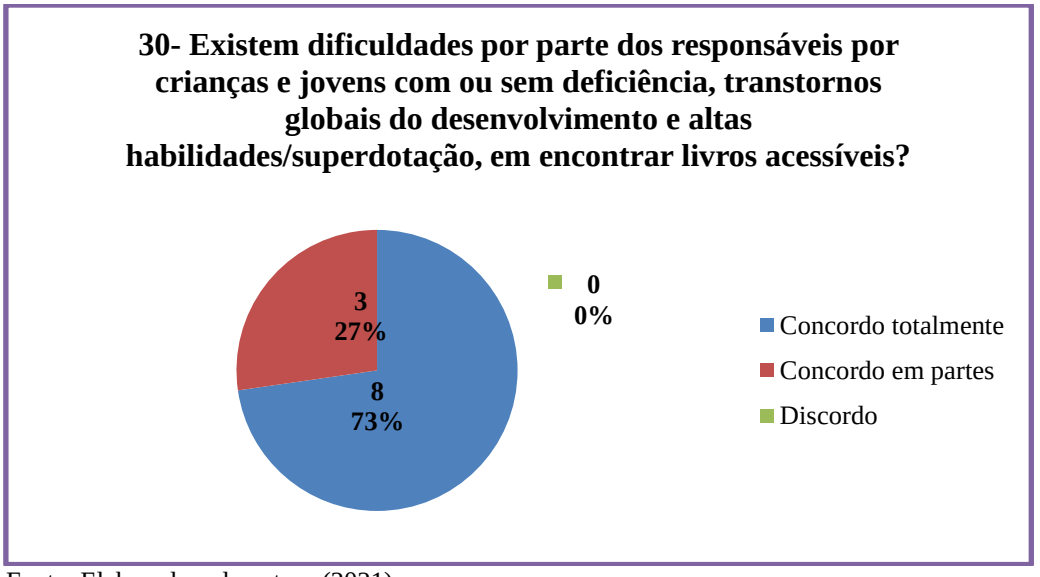
Ao realizar a pergunta, objetivou-se mais uma vez a troca de experiências advindas das vivências pessoais de cada professor. Troca essa muito importante e interessante do ponto de vista que, embora a formação na universidade seja semelhante nos mais diversos cursos e

instituições, cada professor carrega com ele, outra ‘malinha de bagagem’ que pode ser alusiva à uma ‘bagagem de mão’ em uma viagem. Cada um coloca nessa bagagem aquilo que acha importante ter ao seu alcance. Novos cursos são feitos, novas relações, novas experiências serão adquiridas ao longo do percurso e guardadas para fazer parte de outros itinerários.

Nesse movimento constante de chegadas e partidas, se doa um pouco e se leva um pouco também. O mais importante é que será sempre tempo de descartar algo que já não cabe mais na bagagem e adquirir coisas novas para dentro dela colocar. Pelo exposto pelos sujeitos, algumas de suas experiências foram adquiridas nas visitas a locais e instituições que trabalham com práticas inclusivas, outras advêm das práticas em sala de aula para atendimento às demandas de acessibilidade escolar. Infelizmente, ainda existem pessoas que não conhecem nenhuma prática inclusiva, embora estejam em sala de aula ou prestes a nelas atuarem. Muitas são as causas como falta de divulgação das práticas já existentes; falha na comunicação em que a divulgação pode até ser feita, mas não chega ao receptor de maneira clara e a atingir os objetivos reais; algumas vezes por falta de empatia para com o outro; falta de buscar novos conhecimentos a serem agregados aos já existentes, e tantos outros motivos.

Na questão de número 30, fechada, perguntava se os pesquisados concordavam totalmente, concordavam em partes ou discordavam que existem dificuldades por parte dos responsáveis por crianças e jovens com ou sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em encontrar livros acessíveis. Os resultados foram os seguintes: 73% concordam totalmente, 27% concordam em partes e ninguém discorda (Gráfico 13).

Gráfico 13 – Dificuldades em encontrar livros acessíveis

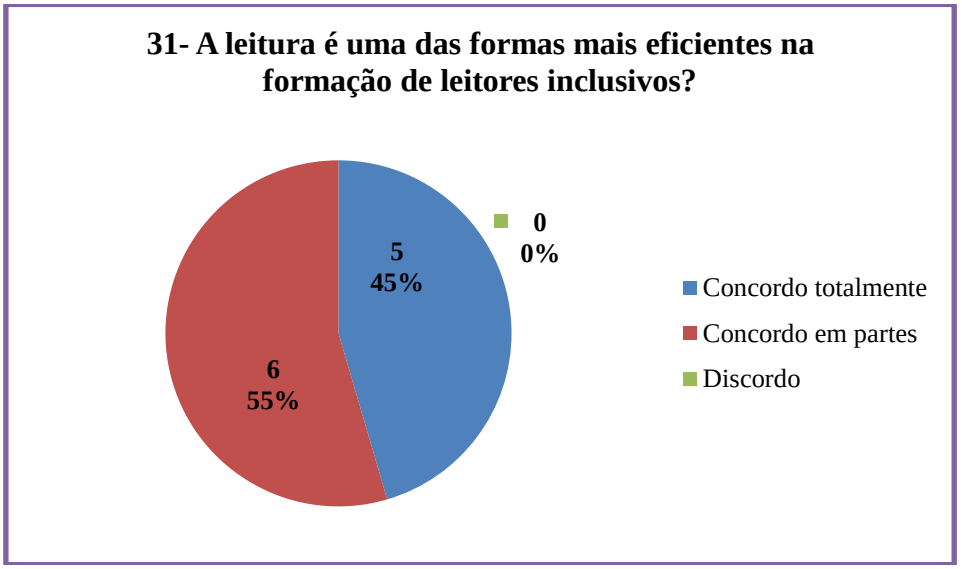


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Analisando os dados, tem-se que 8 sujeitos concordam totalmente que existem dificuldades por parte dos responsáveis por crianças e jovens com ou sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em encontrar livros acessíveis, 3 sujeitos concordam em partes que existem dificuldades por parte dos responsáveis por crianças e jovens com ou sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em encontrar livros acessíveis e, nenhum discorda.

Na questão 31, fechada, perguntava se os pesquisados concordavam totalmente, concordavam em partes ou discordavam que a leitura é uma das formas mais eficientes na formação de leitores inclusivos. Como resultado obteve-se: 45% concordam totalmente, 55% concordam em partes e ninguém discorda (Gráfico 14).

Gráfico 14 – Leitura como uma das formas mais eficientes na formação de leitores inclusivos



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Observa-se que 5 sujeitos concordam totalmente que a leitura é uma das formas mais eficientes na formação de leitores inclusivos, 6 sujeitos concordam em partes que a leitura é uma das formas mais eficientes na formação de leitores inclusivos e, nenhum deles discorda. Tem-se que a maioria concorda em partes.

A questão 32, também fechada, perguntava se o bibliotecário tem um papel primordial na formação de leitores inclusivos e na promoção de leitura acessível. Os resultados foram: 64% concordam totalmente, 36% concordam em partes e ninguém discorda.

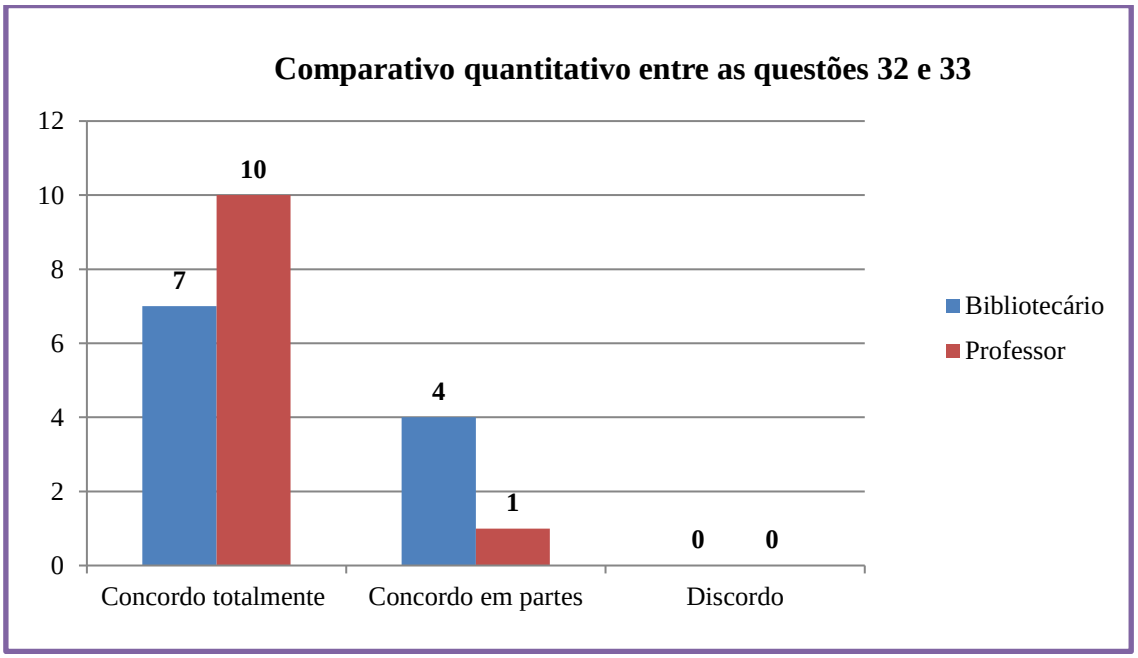
Os dados mostram que a maioria dos pesquisados concordam totalmente. Tem-se que 7 sujeitos concordam totalmente que o bibliotecário tem um papel primordial na formação de leitores inclusivos e na promoção de leitura acessível, 4 sujeitos concordam em partes que o

bibliotecário tem um papel primordial na formação de leitores inclusivos e na promoção de leitura acessível e nenhum discorda.

A questão de número 33, fechada, perguntava se o professor tem um papel primordial na formação de leitores inclusivos e na promoção de leitura acessível. Os resultados foram: 91% concordam totalmente, 1% concorda em partes e ninguém discorda.

A seguir, um comparativo foi traçado (Gráfico 15).

Gráfico 15 – Comparativo quantitativo entre as questões 32 e 33



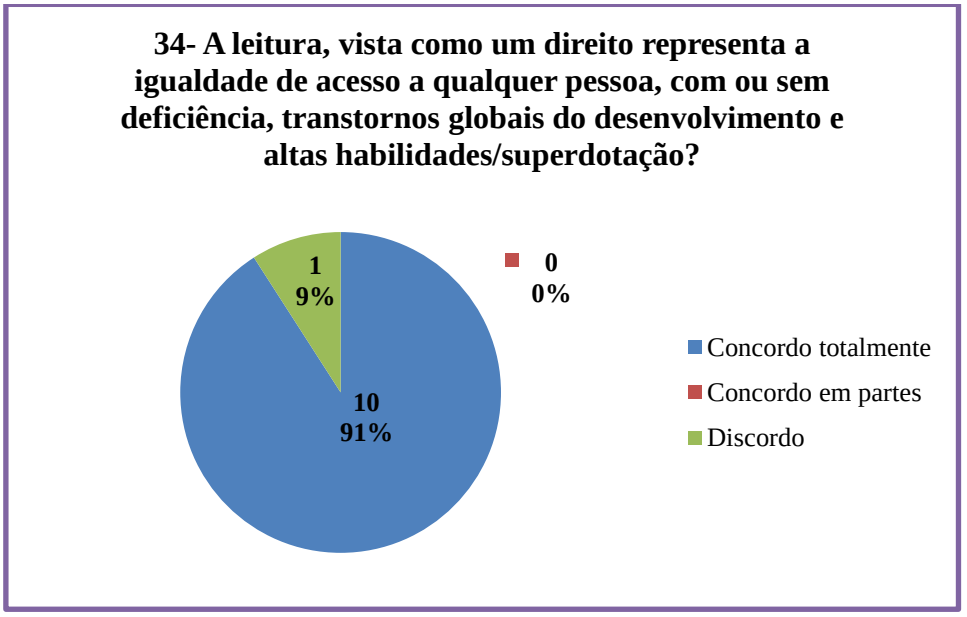
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Percebe-se que quase a totalidade, 10 sujeitos concordam totalmente que o professor tem um papel primordial na formação de leitores inclusivos e na promoção de leitura acessível, 1 sujeito concorda em partes que o professor tem um papel primordial na formação de leitores inclusivos e na promoção de leitura acessível e, nenhum discorda. Em relação à questão anterior, 27% dos sujeitos não possuem o mesmo entendimento em relação à formação de leitores inclusivos e na promoção da leitura acessível pelo bibliotecário. O intuito das duas questões a 32 e a 33 foi traçar um paralelo em relação à formação de leitores inclusivos e a promoção da leitura acessível por esses dois atores: o bibliotecário e o professor. Um ator não exclui o outro. O trabalho de ambos deve ser em conjunto. A formação de leitores e a promoção da leitura faz parte da prática profissional dos dois, seja na escola ou fora dela, seja na educação básica ou em qual nível for.

Em relação à questão anterior, 27% dos sujeitos não possuem o mesmo entendimento em relação à formação de leitores inclusivos e na promoção da leitura acessível pelo bibliotecário. O intuito das duas questões a 32 e a 33 foi traçar um paralelo em relação à formação de leitores inclusivos e a promoção da leitura acessível por esses dois atores: o bibliotecário e o professor. Um ator não exclui o outro. O trabalho de ambos deve ser em conjunto. A formação de leitores e a promoção da leitura faz parte da prática profissional dos dois, seja na escola ou fora dela, seja na educação básica ou em qual nível for. A leitura é também um direito primordial de todos. Entende-se que na realidade de muitas escolas a biblioteca escolar inexiste ou quando existe não se constitui senão um depósito de livros amontoados e na grande maioria das vezes, nas duas realidades expostas, sem a figura do profissional bibliotecário habilitado, o bacharel em Biblioteconomia. Outros profissionais por diversos motivos ocupam um lugar que não lhes é devido por causa de uma estrutura caótica alimentada há séculos na educação brasileira.

A questão número 34, fechada, perguntava se os sujeitos concordam totalmente, concordam em partes ou discordam que a leitura, vista como um direito, representa a igualdade de acesso a qualquer pessoa, com ou sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Como resultados obtiveram-se: 91% concordam totalmente, ninguém concorda em partes e 1% discorda (Gráfico 16).

Gráfico 16 – Leitura vista como um direito representa a igualdade de acesso a qualquer pessoa

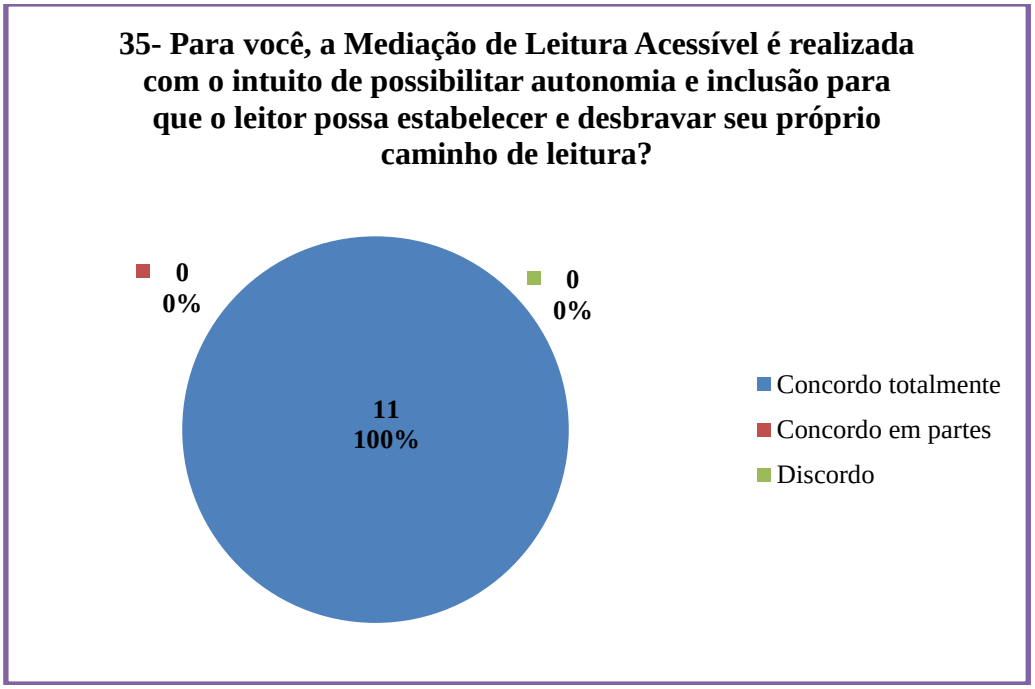


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Tem-se que 10 sujeitos concordam totalmente que a leitura, vista como um direito, representa a igualdade de acesso a qualquer pessoa, com ou sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nenhum sujeito concorda em partes e 1 sujeito discorda. Em relação a todas as outras questões fechadas anteriores, essa foi a primeira em que um sujeito discordasse da premissa apresentada. O que demonstra que os sujeitos responderam sem influência alguma por parte da pesquisadora ou de suas opiniões. Nessa questão a interpretação que feita é a de que os sujeitos reconhecem a leitura como um direito, que esse direito representa a igualdade de acesso a qualquer pessoa sem exclusões, e que a pessoa que discorda pode ter interpretado que embora seja um direito, nem sempre é exercido em sua plenitude, e que direito não representa o acesso em igualdade com as demais pessoas pelo simples fato de não existirem ações concretas para que isso aconteça de fato.

Na questão 35, fechada, perguntava se os pesquisados concordavam totalmente, concordavam em partes ou discordavam que a Mediação de Leitura Acessível é realizada com o intuito de possibilitar autonomia e inclusão para que o leitor possa estabelecer e desbravar seu próprio caminho de leitura. Os resultados foram unânimes: 100% concordam totalmente, ninguém concorda em partes e, ninguém discorda (Gráfico 17).

Gráfico 17 – Mediação de Leitura Acessível como possibilidade de autonomia e inclusão



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os resultados apontam que todos os 11 sujeitos concordam totalmente que a mediação de Leitura Acessível é realizada com o intuito de possibilitar autonomia e inclusão para que o

leitor possa estabelecer e desbravar seu próprio caminho de leitura, nenhum sujeito concorda em partes e nenhum sujeito discorda. A mediação de leitura acessível acontece justamente para que o leitor possa trilhar seu próprio caminho e desbravar cada vez mais o universo da leitura. Ao promover a acessibilidade, o leitor é incluído para que diante das suas escolhas sua autonomia se consolide.

Na questão de número 36, aberta, perguntava quais as dificuldades enfrentadas pelas crianças e jovens com e sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em relação à leitura (Quadro 26).

Quadro 26 – Dificuldades de leitura enfrentadas pelas crianças e jovens

SUJEITOS	DIFICULDADES DE LEITURA ENFRENTADAS PELAS CRIANÇAS E JOVENS
Carminha	Acesso a bons livros e ter bons mediadores.
Igor	Acredito que hoje em dia, a globalização de tecnologias como o celular, computador entre outros, não que não tenha uma forma útil de ser usado, com às vezes tem e muito mas a forma que as crianças adentram nesse universo desestimula a leitura.
Luca	Acesso a materiais de caráter acessível, dificuldade em encontrar locais que fomentem a leitura inclusiva.
Lucinda	Existem problemas culturais que levam a uma baixa valorização da leitura e desânimo em relação ao hábito de ler.
Luísa	São várias as dificuldades: o ambiente familiar sem estímulo, falta de bibliotecas públicas, professores sem formação, leitor e ausência de função social à leitura.
Mônica	Acredito que o estímulo a leitura é um grande problema no ambiente familiar, devido ao cotidiano, tão logo o acompanhamento acaba por provocar um desânimo no leitor inicial.
Pipa	Letras pequenas, cores que não são chamativas, muitos jovens não são alfabetizados.
Ritinha	A depender da sua dificuldade. Falta ser acessível de acordo com a necessidade educacional da criança.
Simone	Crianças/jovens sem deficiência na minha opinião a dificuldade é a falta de incentivo, de fazer despertar o interesse ainda na infância. Já os que possuem necessidades especiais é a falta de materiais acessíveis/metodologias para eles.
Tati	As principais dificuldades sejam a falta de incentivo à leitura por parte da família e o pouco acesso à livros.
Tina	Materiais inclusivos, ambiente preparado, espaço físico.

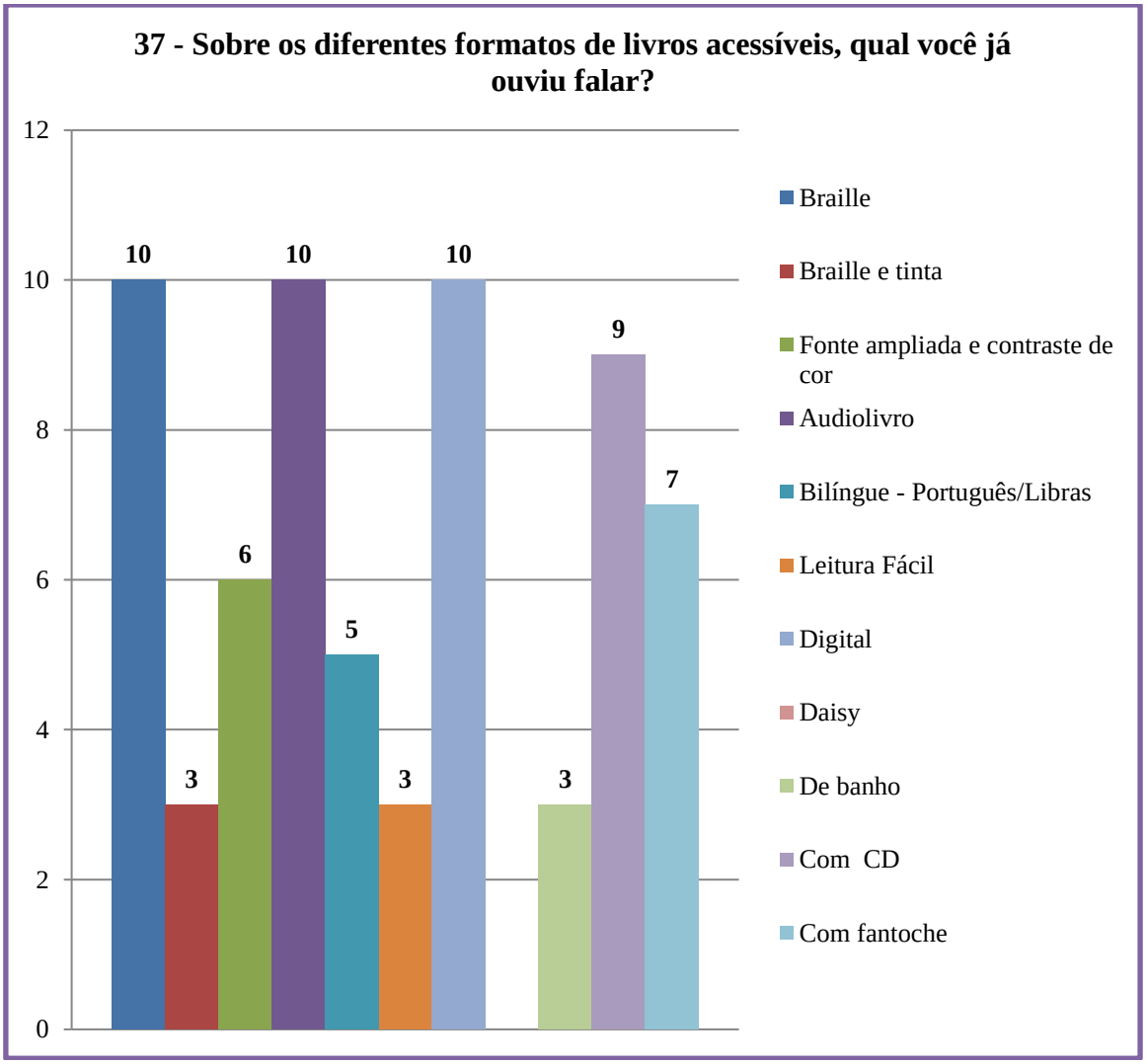
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nota-se que são muitas as dificuldades apresentadas pelos pesquisados, sendo que todas elas, sem nenhuma sombra de dúvidas, possuem influência negativa para que se consiga formar leitores inclusivos. A falta de acesso e a falta de acessibilidade a materiais e a conteúdos acessíveis rondam as escolas, as bibliotecas e os lares de crianças e jovens fazendo com que o número de leitores inclusivos seja bem menor do que o de não leitores. Os problemas culturais apontam que se na escola, o ambiente formal frequentado por crianças e jovens, há as inadequações que geram exclusão, imagina no seio familiar onde muitos sofrem com as desigualdades geradas pela má distribuição de renda no nosso país. Muitas vezes a família também não teve formação alguma para lidar com a situação e se encontram na mesma

dificuldade que os professores enfrentam. Se os próprios professores que passam uma parcela mínima em contato com essas dificuldades reclamam que não estudaram isso na universidade, imagine a família que convive com a falta de formação e infraestrutura todos os dias. Há sim uma falta de incentivo, mas por parte do poder público que não tem garantido as condições adequadas para que as famílias e as escolas trabalhem em consonância e minimizem cada dia mais o número de leitores excluídos por falta de acessibilidade.

A questão 37, aberta, perguntava quais os diferentes formatos de livros acessíveis que os sujeitos já haviam ouvido falar (Gráfico 18).

Gráfico 18 – Diferentes formatos de livros acessíveis que os sujeitos ouviram falar



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As respostas indicam que 10 sujeitos já ouviram falar no formato de livro acessível em Braille, 3 sujeitos já ouviram falar no formato de livro acessível em Braille e tinta, 6 sujeitos já ouviram falar no formato de livro acessível em Fonte ampliada e contraste de cor, 10 sujeitos

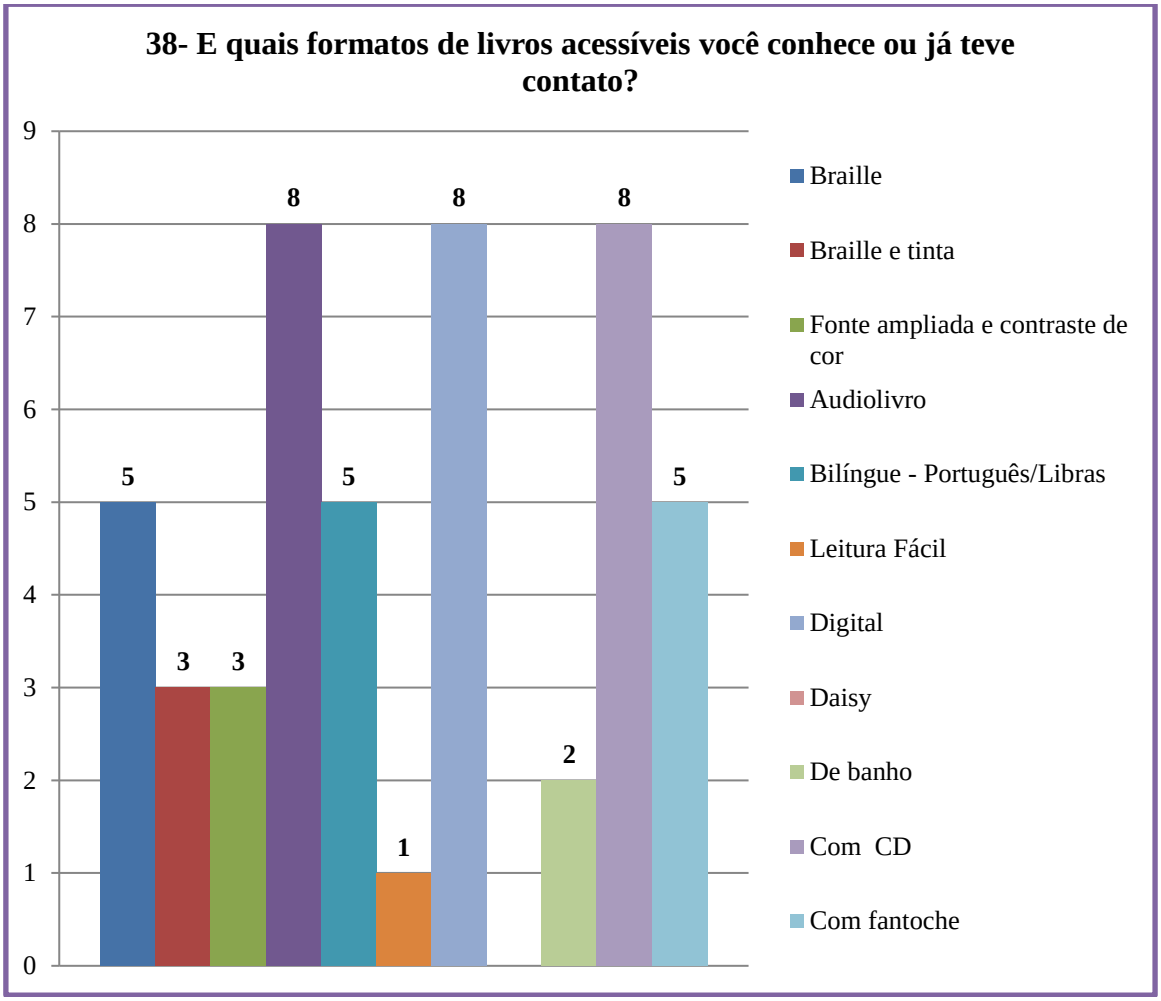
já ouviram falar no formato de livro acessível em Audiolivro, 5 sujeitos já ouviram falar no formato de livro acessível Bilíngue - Português/Libras, 3 sujeitos já ouviram falar no formato de livro acessível em Leitura Fácil, 10 sujeitos já ouviram falar no formato de livro acessível Digital, nenhum sujeito ouviu falar no formato de livro acessível Daisy, 3 sujeitos já ouviram falar no formato de livro acessível De banho, 9 sujeitos já ouviram falar no formato de livro acessível Com CD e 7 sujeitos já ouviram falar no formato de livro acessível Com fantoche.

Nessa questão a quantidade de escolhas a serem marcadas eram livres. A maioria dos sujeitos já ouviram falar em formatos diferentes de livros acessíveis. Esses mesmos sujeitos já ouviram falar em mais de um formato de livro acessível. Os formatos que mais ouviram falar mais marcados pelos pesquisados foram em Braille, em Audiolivro e Digital, o que comprova que eles visitaram e conheceram o trabalho realizado pelo LAI/BC/UFG, embora somente um professor citasse o mesmo na questão de número 24. Esses formatos acessíveis são utilizados pela grande maioria dos usuários do LAI com necessidades específicas relacionadas à visão para acesso a informações, notas de aulas, conteúdos, estudos, pesquisas, leituras no geral.

A questão de número 38, aberta, perguntava quais os formatos de livros acessíveis que os sujeitos conheciam ou já tiveram contato (Gráfico 19).

As respostas apontam que 5 sujeitos conhecem ou já tiveram contato com o formato de livro acessível em Braille, 3 sujeitos conhecem ou já tiveram contato com o formato de livro acessível em Braille e tinta, 3 sujeitos conhecem ou já tiveram contato com o formato de livro acessível em Fonte ampliada e contraste de cor, 8 sujeitos conhecem ou já tiveram contato com o formato de livro acessível em Audiolivro, 5 sujeitos conhecem ou já tiveram contato com o formato de livro acessível Bilíngue - Português/Libras, 1 sujeito conhece ou já teve contato com o formato de livro acessível em Leitura Fácil, 8 sujeitos conhecem ou já tiveram contato com o formato de livro acessível Digital, nenhum sujeito conhece ou já teve contato com o formato de livro acessível Daisy, 2 sujeitos conhecem ou já tiveram contato com o formato de livro acessível De banho, 8 sujeitos conhecem ou já tiveram contato com o formato de livro acessível Com CD, 5 sujeitos conhecem ou já tiveram contato com o formato de livro acessível com fantoche.

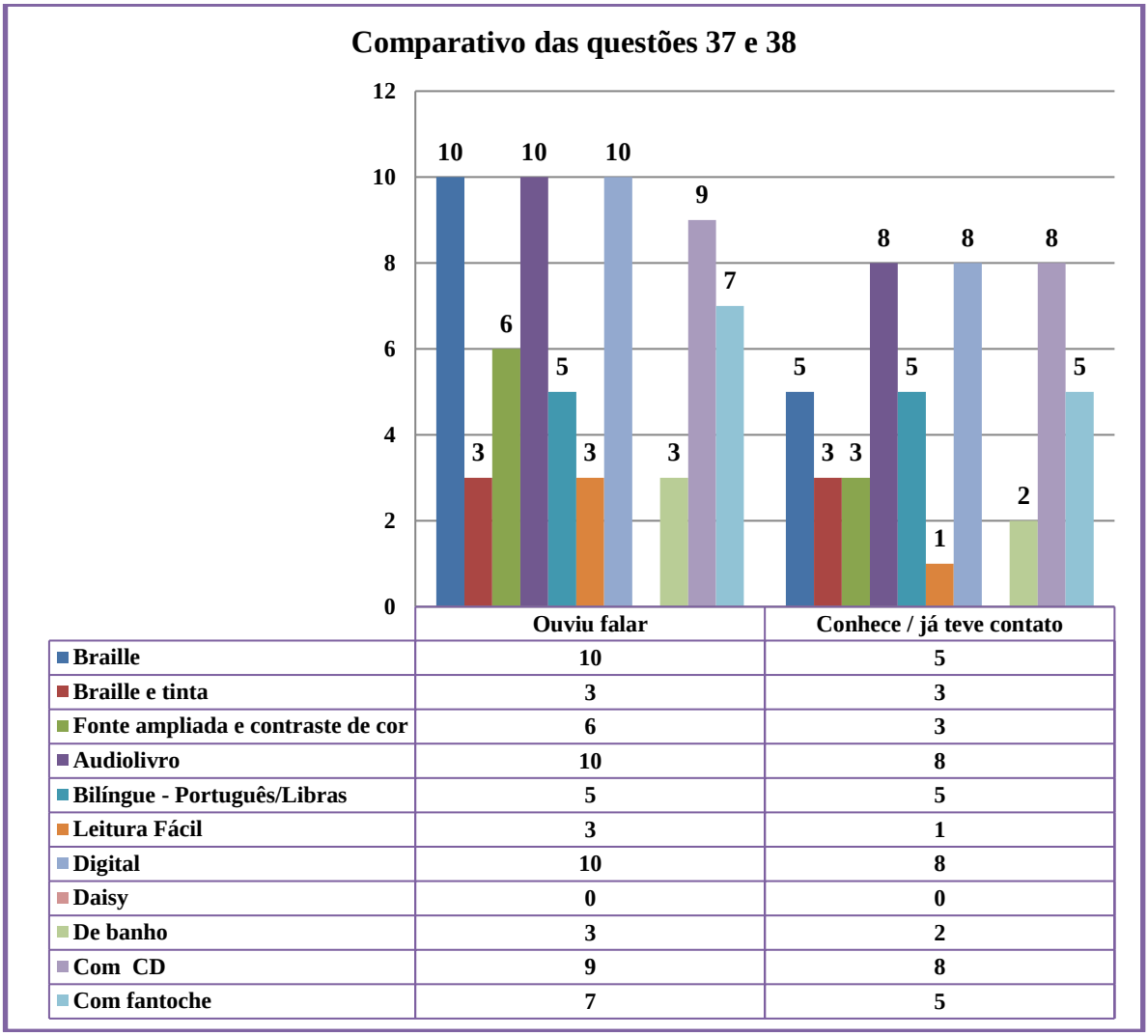
Gráfico 19 – Diferentes formatos de livros acessíveis que os sujeitos conheciam ou já tiveram contato



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nota-se que a maioria dos sujeitos conhece ou já teve contato com diferentes formatos de livros acessíveis. Apenas dois sujeitos conhecem ou já tiveram contato com apenas um formato de livro acessível cada um e um sujeito conhece ou já teve contato com apenas dois formatos de livros acessíveis. A maioria dos sujeitos conhece ou já teve contato com 5 ou mais diferentes formatos de livros acessíveis. Isso demonstra que os formatos que mais conhecem ou tiveram contato mais marcados pelos pesquisados foram em Audiolivro, Digital e Com CD. Para melhor intersecção de dados foi elaborado um comparativo entre as respostas das questões de número 37 e 38 (Gráfico 20).

Gráfico 20 – Comparativo das questões 37 e 38



	Ouviu falar	Conhece / já teve contato
Braille	10	5
Braille e tinta	3	3
Fonte ampliada e contraste de cor	6	3
Audiolivro	10	8
Bilíngue - Português/Libras	5	5
Leitura Fácil	3	1
Digital	10	8
Daisy	0	0
De banho	3	2
Com CD	9	8
Com fantoche	7	5

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao se fazer a comparação observa-se que os formatos que mantiveram a relação entre o ouvir falar e o conhecer e ter contato foram: em Braille e tinta com 3 indicações, e o Bilíngue – Português/Libras com cinco indicações. Embora quase a totalidade dos sujeitos indicassem que já ouviram falar no formato em Braille, exatamente 10 sujeitos, a metade, 5 sujeitos, indicaram que conheciam ou tiveram contato. Esse distanciamento demonstra que apesar dos professores terem realizado uma de suas formações no LAI/BC/UFG, não lembraram que nas visitas realizadas são mostrados e manuseados os formatos de livros em Braille, e em Braille e tinta que fazem parte do acervo acessível de lá, o que com toda certeza elevaria ainda mais esse total.

Os formatos De banho, Com CD e Com fantoche são principalmente utilizados por crianças na primeira infância, com idades entre 0 e 6 anos (conforme a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, contida no Quadro 3 (p. 53), o que na maioria das vezes se tem contato em

família com o uso dos irmãos menores, sobrinhos, afilhados, netos, ou comuns ao acesso de quem frequenta livrarias com frequência. Nessa perspectiva esperava-se um maior número de indicação de ambos, o que não confirmado principalmente com o de banho. Apenas um formato de livro acessível, o Daisy, não foi citado em nenhuma das duas questões, confirmando que é um formato mais específico e ainda menos utilizado até então no contexto dos pesquisados.

Na questão 39, aberta, perguntava o que o pesquisado espera do Espaço de Leitura Acessível a ser montado no CEPAE/UFG (Quadro 27).

Quadro 27 – Expectativas do Espaço de Leitura Acessível

SUJEITOS	EXPECTATIVAS DO 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.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Pelas respostas elencadas, a expectativa em relação ao Espaço de Leitura Acessível a ser montado 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.

Na questão de número 40, também aberta, perguntava quais assuntos o pesquisado sugere que esse Espaço de Leitura Acessível deve abordar (Quadro 28).

Quadro 28 – Sugestões de assuntos para ser abordados

SUJEITOS	SUGESTÕES DE ASSUNTOS PARA SER ABORDADOS
Carminha	Todos pertinentes à faixa etária dos alunos e aos interesses, principalmente, os que incluem.
Igor	Tabus. Racismo, homofobia, preconceito, machismo. Claro de forma sutil, mas que precisa e tem que ser falado desde cedo.
Luca	Todos os assuntos nos quais se tenha demanda por parte dos alunos.
Lucinda	Assuntos que de forma variada estimulem o desenvolvimento e que podem até mesmo serem sugeridos pela comunidade que participa.
Luísa	Respeito às diversidades, flora e fauna, amizade, geometria, clássicos da literatura infantil e aspectos geográficos do Brasil e do mundo.
Mônica	Cotidiano, racismo, violência doméstica, gênero, identificação, política.
Pipa	Preconceito, respeito, inclusão, afetividade.
Ritinha	Todos, cada conhecimento é importante, mas principalmente a inclusão.
Simone	Já que se trata de inclusão, poderia abordar essa questão da importância da leitura e principalmente a diversidade de formas de livro, ou seja, fazer com que sejam futuros leitores reconhecedores dessas diversidades.
Tati	Assuntos como inclusão, respeito, empatia entre outros.
Tina	Educação inclusiva, histórias infantis.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Várias foram as sugestões de assuntos: ‘os que incluem’, ‘tabus’, ‘racismo’, ‘homofobia’, ‘preconceito’, ‘machismo’, que estimulem o desenvolvimento dos alunos’, ‘os sugeridos pela comunidade escolar’, ‘respeito às diversidades’, ‘flora’, ‘fauna’, ‘amizade’, ‘geometria’, ‘clássicos da literatura infantil’, ‘aspectos geográficos do Brasil e do mundo’, ‘cotidiano’, ‘violência doméstica’, ‘gênero’, ‘identificação’, ‘política’, ‘inclusão’, ‘afetividade’, ‘todos’, ‘importância da leitura’, ‘empatia’, ‘educação inclusiva’, ‘histórias infantis’, entre outros. Nota-se que os sujeitos se preocuparam com os principais temas abordados dentro da inclusão que seria uma espécie de guarda-chuvas que abrigaria diversas outras temáticas e, a partir delas abordarem de forma a promover a acessibilidade necessária para que os escolares pudessem acompanhar, seja a linguagem adequada para cada faixa etária, seja atendendo aos interesses coletivos dos grupos, seja na participação com sugestões ou seja na oferta de outros temas importantes a serem tratados na escola. Outra questão importante apontada é a ‘diversidade de formas de livro’, que nada mais significa que as crianças e jovens necessitam conhecer vários tipos de livros em formatos diferenciados para que o estímulo ao ato de ler aconteça. A sensibilização, ao se incentivar a leitura, pode partir desses formatos acessíveis a diferentes demandas e que por algum motivo pode proporcionar o estabelecimento de vínculos e laços afetivos aumentando o número de leitores, a fluência de leitura, a diversidade de gêneros lidos, entre outros aspectos.

A penúltima questão, de número 41, aberta, perguntava quais as necessidades de formação continuada sobre Leitura Acessível e Práticas Inclusivas para formação de leitores os sujeitos apresentavam (Quadro 29).

Quadro 29 – Necessidades de formação continuada para formação de leitores

SUJEITOS	NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES
Carminha	Dinâmicas e técnicas de leitura.
Igor	Tá exatamente no nome 'continuada' ela precisa passar a graduação ou espaços de formação e ser de nossa vivência.
Luca	Conhecer as formas de leitura acessível que estão sendo usadas com o auxílio da tecnologia. E quando não há tecnologia o que se pode ser feito para promover a inclusão.
Lucinda	É preciso conhecimento sobre as diversas necessidades específicas e como atendê-las de forma eficiente.
Luísa	Preciso aprender sobre Leitura Acessível, pois nunca tive formação nesta temática.
Mônica	Minha maior deficiência ainda é o pouco conhecimento sobre as possibilidades e recursos com os quais podemos desenvolver um trabalho eficaz.
Pipa	Aprender a mediar a leitura de um aluno com deficiência visual, com dificuldades de alfabetização e memorização.
Ritinha	Falta de materiais específicos, precisamos de materiais e formação adequada para atendimento.
Simone	Saber lidar com as diferenças dos alunos. Ter conhecimento e conteúdo para lidar com tais desafios.
Tati	Não consigo apontar as minhas necessidades quanto a isso. Acredito que por sermos seres flexíveis estudar sobre a leitura acessível e práticas inclusivas é fundamental para entender de que modo poderei auxiliar e incentivar os alunos a lerem.
Tina	Prática, estudo sobre o assunto.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os retornos dos sujeitos reforçam que há sim a necessidade de formação continuada sobre Leitura Acessível e Práticas Inclusivas para formação de leitores, visto que todos demandaram algum tipo de formação, comprovando a carência ou a pouca oferta de formação continuada que aborde o assunto aqui tratado. Foram citadas: 'dinâmicas e técnicas de leitura', 'formas de leitura acessível que estão sendo usadas com o auxílio da tecnologia', 'as diversas necessidades específicas e como atendê-las de forma eficiente', 'possibilidades e recursos', 'mediar a leitura', 'falta de materiais específicos, [...] materiais e formação adequada para atendimento', 'saber lidar com as diferenças dos alunos', 'prática, estudo sobre o assunto'. Foram apontadas aqui outras demandas que não serão atendidas com a capacitação, pois não depende de capacitação o atendimento, por exemplo, a parte de aquisição de infraestrutura, competência outra que foge ao delineamento da questão.

É importante a capacitação para se assegurar que a aquisição de materiais de infraestrutura seja satisfatória ao atendimento aos alunos, mas isso não é responsabilidade de quem atua na formação de leitores. Outro aspecto abordado é a prática, uma preocupação constante nessa área porque só se estimula a formação de leitores com ações e atuações dinâmicas. As formações precisam ser contínuas acompanhando as evoluções, progressos e retrocessos da área, bem como refletir a realidade. De nada adianta modelos que não encaixam na realidade, pois nesse caso, só gerará aversão ao ato de ler. Uma questão que chama a atenção

é a ‘não consigo apontar as minhas necessidades quanto a isso’. A resposta sugere que por não conhecer o assunto tratado o sujeito não conseguiu dizer suas necessidades em relação ao tema abordado, mas deixou claro que com uma formação apropriada poderá ‘auxiliar e incentivar os alunos a lerem’.

Na questão última questão, número 42, aberta, perguntava, afinal, que leitor o sujeito pretende formar (Quadro 30).

Nessa pergunta o intuito foi o de colocar o sujeito na posição que ele pudesse se ver como um mediador de leitura acessível e assumisse seu papel enquanto formador de leitores inclusivos. O destaque se dá para os tipos de leitores críticos e autônomos, além de leitores ‘com sede de aprendizagem, que gostem de ler e descobrir o mundo’, ‘que entenda também a pluralidade de mundos que a leitura fornece’, ‘que consiga ler aquilo que ele tenha interesse e que nesse caminho ele consiga superar os possíveis obstáculos’, ‘que espalham conhecimento adquirido e que buscam cada dia mais’, ‘que compreenda a função social da leitura, os aspectos positivos para o letramento bem como leia por prazer’, ‘um leitor curioso’, ‘que também consiga caminhar entre diferentes gêneros’, ‘de todos os jeitos’ e, ‘que sempre vai ler sem ser somente por necessidade ou obrigação’. Por esses relatos entende-se a diversidade de tipos de leitores que existem e a pluralidade de leituras que os mesmos possam alcançar.

Quadro 30 – Leitor que pretende formar

SUJEITOS	LEITOR QUE PRETENDE FORMAR
Carminha	Crianças e adolescentes com sede de aprendizagem, que gostem de ler e descobrir o mundo.
Igor	Um leitor crítico. Que entenda seu mundo, mas que entenda também a pluralidade de mundos que a leitura fornece.
Luca	Um tipo de leitor que tenha autonomia, que consiga ler aquilo que ele tenha interesse e que nesse caminho ele consiga superar os possíveis obstáculos que ainda existam na leitura inclusiva.
Lucinda	Leitores reais, autônomos, que espalham conhecimento adquirido e que buscam cada dia mais.
Luísa	Pretendo formar um leitor que compreenda a função social da leitura, os aspectos positivos para o letramento bem como leia por prazer.
Mônica	Um leitor curioso, que queira mais.
Pipa	Um leitor que seja crítico, mas que também consiga caminhar entre diferentes gêneros.
Ritinha	De todos os jeitos.
Simone	Um leitor que sempre vai ler sem ser somente por necessidade ou obrigação.
Tati	Pretendo formar um leitor crítico e ativo. Um leitor que tenha autonomia.
Tina	Um leitor que possa ter autonomia.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A coleta de dados através do questionário demonstra a importância de se conhecer o público, bem como se ofertar uma formação. Diante de um estudo proporcionado por esse instrumento, as informações investigadas indicam caminhos. Diante da clareza das respostas

dos sujeitos será possível reprojetar, reorganizar e desenvolver futuras formações para outros grupos de professores.

6.1.2 Formação de professores

O desenvolvimento da formação de professores teve início quando a pesquisadora assumiu ali naquele momento o papel de ‘mediadora’ das ações a serem realizadas. Em ambos os dias, a configuração da sala foi a mesma, sendo organizada através de um semicírculo que na maioria das vezes era desfeito. As cadeiras foram colocadas voltadas com a frente para a parede branca (comprimento da sala) onde se projetou a apresentação por meio de um datashow. Após o espaço da projeção, afixado na parede, havia um ventilador do lado direito onde foi amarrado um barbante atravessando a sala na diagonal e chegando à janela, onde foi amarrado para o varal de poesias (poesias impressas em tinta em papéis coloridos, com a versão do texto em fonte Libras e em fonte em Braille com ilustrações também coloridas presas por prendedores decorados). Ao lado do ventilador havia um quadro branco com um painel escrito: ‘Parabéns’ (com uma foto no alto mais centralizado do quadro, uma decoração com balõezinhos, cifras musicais, nomes e datas de aniversário), e depois da decoração em sentido centro, indo para direita, vários textos digitados afixados.

As janelas, na parede oposta ao ventilador, estavam com cortinas persianas azuis, situavam-se paralelas às cadeiras, sendo que entre elas havia outro ventilador fixado na parede. Logo à frente das cadeiras (do lado esquerdo), estavam duas mesinhas escolares pequenas, uma com o notebook e outra com o datashow e duas mesas retangulares maiores unidas formando uma só. Nela estavam expostos os materiais utilizados. Os participantes permaneceram a maior parte do tempo sentados e a mediadora em pé voltada de frente para os participantes realizando os deslocamentos necessários ora para esquerda quando usava o notebook, ora para direita quando utilizava algum recurso constante na mesa. O cenário ainda era composto de armários de aço junto às paredes do lado direito e armários de madeira do lado esquerdo, uma grade azul fixada na parede com uma televisão grande dentro, dois armários retangulares médios, de uma porta cada, sendo as mesmas de vidros canelados transparentes com um relógio de parede em cima (próximo à porta de madeira da sala) e outros materiais como carteiras vazias atrás dos professores sentados, mochilas e outros objetos.

No primeiro momento a agora ‘mediadora’ fez uma breve apresentação pessoal e profissional e iniciou sua apresentação preparada exclusivamente para a formação de professores. Os presentes foram informados que a qualquer momento poderiam solicitar a

palavra e estabelecer seus diálogos, realizarem perguntas, darem opiniões e deixarem suas críticas e sugestões. A formação aconteceu de acordo com as seguintes etapas, conforme (Quadro 31).

Quadro 31 – Formação de professores

FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Apresentação do Projeto de Pesquisa;
Apresentação da proposta de constituição do Espaço de Leitura Acessível do Núcleo de Educação Básica Inclusiva e Formação em Práticas Docentes do CEPAE/UFG;
Resultados parciais da pesquisa;
Recursos disponíveis;
Produto Educacional;
Dicas de leitura para Formação de professores e mediadores de leitura;
Dicas de acervos em formatos acessíveis;
Referências bibliográficas;
Momento de diálogo;
Sorteio dos brindes.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A fase de Apresentação do Projeto de Pesquisa teve início com a apresentação das razões da escolha do objeto de investigação, do objetivo geral, dos objetivos específicos, da fundamentação teórica, da metodologia, dos instrumentos de coleta de dados, dos sujeitos da pesquisa, e das duas intervenções a serem realizadas em duas fases distintas: Fase 1 – Formação de professores e Fase 2 – Vivências pedagógicas e práticas de leitura inclusiva. Esse momento foi pensado para que os professores pudessem ter uma visão geral sobre todas as etapas da pesquisa, sobre a participação deles, sobre as reais necessidades e os desafios que virão, sobre a atuação futura dos mediadores pedagógicos num novo espaço a ser implantado na escola por meio de um projeto maior de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A próxima etapa se deu com a apresentação da proposta de constituição do Espaço de Leitura Acessível do Núcleo de Educação Básica Inclusiva e Formação em Práticas Docentes do CEPAE/UFG que prevê três grandes eixos: a) Espaço Físico Acessível, b) Acervo Acessível e Inclusivo, e c) Programação Acessível.

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

a) Acessível – prevendo o Desenho Universal;
b) Atendimento à Acessibilidade Arquitetônica, bem como os demais tipos;
c) 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.

d) Iluminação e ventilação adequadas;
e) Disposição das estantes acessíveis que permitam a circulação de pessoas sem barreiras;
f) Ambientação acessível – sinalização em Braille, em Libras e outras;
g) Decoração com personagens do universo da literatura contendo legendas em Braille e em Libras;
h) Aconchegante – com espaço acolhedor para leitura, tatame, almofadas, puffs coloridos;
i) Mobiliário Acessível e que permita a interação das crianças e jovens;
j) No segundo eixo, a proposta é de um acervo:
k) 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;
l) Acervo que verse sobre da inclusão, acessibilidade e diversidade;
m) Acervo para formação de professores e atores inclusivos – livros e periódicos científicos da área;
n) Acervo em diferentes formatos – livros de pano, livros de banho, grandes, pequenos, livros brinquedos, etc.
o) 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;
p) Organização do acervo mais simplificado para atendimento à acessibilidade (proposta por cores, por títulos, etc.);
q) Registro do acervo informatizado[22] para a segurança do acervo a ser formado.
r) No terceiro eixo, a proposta é de oferta de Programação Acessível, sendo necessário:
s) Atendimento à Acessibilidade: Comunicacional, Informacional, Metodológica, Programática, Instrumental e Atitudinal;
t) Vivências pedagógicas e práticas de leitura inclusiva;
u) Voltada para a comunidade escolar – envolvendo atividades com pais, professores, a turma, demais servidores da escola e equipe gestora;
v) Contemplando diversos tipos de Diversidade;

[22] Inicialmente foi solicitado que o acervo não seja informatizado e nem integrado ao sistema de gerenciamento Sophia do Sibi/UFG, mas acredita-se que, sendo inserido, o patrimônio terá registro e maior controle.

w) Incentivo à leitura de forma lúdica;

x) 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.

A etapa seguinte foi apresentar a expectativa da mediadora em desenvolver sua pesquisa ao mesmo tempo em que pudesse realizar ações que estivessem alinhadas aos anseios atuais da escola, dos debates nos Mestrados Profissionais em Ensino na Educação Básica, ao Programa de Pós-graduação do CEPAE/UFG, com a UFG (universidade pública, gratuita e de qualidade pela qual seus egressos e servidores devem lutar), com a biblioteca, com os espaços acessíveis e principalmente com os anseios dos professores, também sujeitos da pesquisa. Sua maior preocupação era a de trabalhar ações que contribuíssem para ampliação da formação de leitores críticos, de cidadãos participativos, da difusão cultural e informacional e do exercício do papel social do bibliotecário na comunidade na qual está inserido.

A outra etapa em sequência foi a de apresentação dos recursos já disponíveis para o futuro Espaço de Leitura Acessível. Os recursos foram adquiridos e/ou confeccionados pela mediadora com financiamento próprio e através da doação de alguns livros pela 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’, proposto pela Professora Lanne Janaína Batista, do Colégio Estadual Parque dos Buritis, Goiânia-GO. O projeto foi contemplado pelo edital da Capes nº 3/2019, intitulado Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica no Canadá. Em uma das etapas do projeto realizou-se 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 (Fotografias 6 e 7).

Fotografia 6 – Doação de livros recebida



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: ambas imagens contendo capas de livros sobrepostas umas sobre às outras. Entre eles: Poesia na varanda, de Sônia Junqueira, Qual a cor do coração, de Sandra Rosa, O avental que o vento, leva de Ana Maria Machado, entre outros títulos de diferentes autores.

Fotografia 7 – Recursos materiais do Espaço de Leitura Acessível



Fonte: Arquivo da autora (2021)
Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem contendo várias placas de tatame em E.V.A. coloridas. 2 Marabus coloridos, em cores fluorescentes, amarelo, laranja, verde, vermelho, rosa, azul e roxo. 3 almofadas em 4 cores e estampas diferentes, azul escuro com imagens do espaço sideral, vermelha com bolinhas brancas, preto com imagens do universo do pequeno príncipe e na cor creme com corujas coloridas de diferentes tamanhos e formas. 4 Tiaras coloridas com pluminhas e anteninhas de variadas imagens, como estrelas, coroas, mãozinhas entre outras.

Na próxima etapa foi apresentado o Produto Educacional que mais despertou o interesse da mediadora em ser desenvolvido e que está contemplado no Documento de Área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que será um material bibliográfico em formato *e-book* (livro eletrônico) – acessível e escrito a partir dos frutos colhidos na pesquisa, sendo de distribuição gratuita.

Na etapa das dicas de leitura para Formação de professores e mediadores de leitura foi apresentada a indicação de várias bibliografias referentes ao universo da leitura.

Na etapa das dicas de acervos em formatos acessíveis foram apresentadas algumas fontes de informações e materiais disponíveis por instituições que trabalham com inclusão e

promovem projetos de leitura acessíveis com a acessibilidade necessária ao uso de todos (Fotografia 8).

Na etapa seguinte foram apresentadas as referências adotadas para a construção dos slides da apresentação, sendo acompanhado pelo diálogo e interação com os participantes da formação que foram convidados a se aproximarem das mesas e se deliciarem de perto com o manuseio dos materiais apresentados.

Fotografia 8 – Materiais pedagógicos para trabalhar inclusão



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem contendo vários livros sobrepostos sobre a mesa e alguns DVDs de episódios do programa ‘Cocoricó’. 2 imagem de uma cadeira de rodas em MDF com uma boneca perna mole sentada, palitoches com personagens do cartunista Maurício de Sousa atrás da boneca, uma caixa com tampa rosa com uma miniatura do personagem cadeirante do cartunista Maurício de Sousa, chamado ‘Luca’, e dois saquinhos de presente nas cores azul escuro e o outro rosa, ambos com laço vermelho e detalhes dourados. 3 imagem de vários livros em diferentes tamanhos e formatos, livros em tinta, em tinta e Braille, em Braille, em Libras, DVD, gibi, etc. 4 Parte da mesa contendo a imagem anterior, além de mostrar também um varal com prendedores divertidos prendendo as folhas coloridas laranja, verde claro, azul claro e rosa, contendo poesias impressas em tinta, com fontes comuns, fonte Libras, fonte Braille, além de imagens.

Para finalizar a formação aconteceu o sorteio de brindes (Fotografia 9).

Fotografia 9 – Participantes da formação de professores recebendo os brindes



Fonte: Arquivo da autora (2021).
Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem contendo a pesquisadora no meio e duas professoras, uma de cada lado segurando os saquinhos de presente nas cores rosa e o outro azul escuro, ambos com laço vermelho e detalhes dourados. 2 imagem de uma professora à esquerda da pesquisadora e ambas segurando o saquinho de presente na cor azul escuro com laço vermelho e detalhes dourados. 3 imagem de uma professora à esquerda da pesquisadora e ambas segurando o saquinho de presente na cor laranja com laço vermelho e detalhes dourados. 4 imagem de uma professora à esquerda da pesquisadora e ambas segurando o saquinho de presente na cor amarelo com laço vermelho e detalhes dourados.

6.2 INTERPRETAÇÃO DE DADOS (GRUPO ALUNOS)

O grupo dos alunos é composto pelos alunos (as) matriculados (as) regularmente no CEPAE/UFG. Denominamos o grupo como GRUPO ALUNOS e os sujeitos foram nomeados, como mencionado no capítulo anterior, com os nomes dos personagens criados pelo cartunista

Maurício de Sousa, apresentados em ordem alfabética, a saber: Aninha, Anjinho, Denise, Dorinha, Edu, Franjinha, Jeremias, Jurema, Magali, Milena e Rosinha.

Nesse grupo, a amostra inicial dos participantes era composta por 20 alunos, conforme apresentado no Quadro 10 – Delimitação dos sujeitos da pesquisa e sua devida participação na mesma (p. 139), no capítulo anterior. Ocorreu que 9 dos 20 alunos não compareceram à aula no dia da realização da vivência, resultando num novo total de 11 alunos participantes. Entre as 11 crianças do GRUPO ALUNOS, uma possui transtornos globais do desenvolvimento e autismo. Assim, os participantes do GRUPO ALUNOS totalizaram 11 sujeitos. Logo, os 11 alunos correspondem aos 100% da amostragem do GRUPO ALUNOS que participaram intensamente da vivência pedagógica e práticas de leitura inclusiva.

6.2.1 Vivência pedagógica e práticas de leitura inclusiva

O desenvolvimento da vivência pedagógica e práticas de leitura inclusiva tiveram suas atividades baseadas no Apêndice G – Atividade de Diagnóstico e no Apêndice H – Sequência Didática. Para melhor compreensão inicia-se pelos relatos da Atividade Diagnóstica e em seguida pela Sequência Didática, separados por encontros, os quais cada um deles equivalerá 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 32).

Quadro 32 – 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 10).

Fotografia 10 – Organização da sala



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem contendo um grande espaço cercado por carteiras em volta com as partes do tatame em cima, logo atrás no fundo da sala se vê um espaço todo decorado e colorido contendo três prateleiras afixadas na parede com livros dispostos, acima um ventilador de parede, e do lado direito dois armários em aço. 2 imagem mais aproximada da prateleira de livros, as carteiras à sua frente, parte do tatame colorido com almofadas em cima e a ponta do tapete. 3 imagem mostrando o lado oposto dos descritos anteriormente do fundo da sala para frente onde se vê o tatame em forma de quadrado vazado, ao centro um tapete grande colorido cheio de almofadas, uma mesa centralizada com forro colorido cheia de objetos e a pesquisadora organizando alguns detalhes. À esquerda parte de uma mesa pequena de madeira e uma cadeira azul, o quadro verde com uma tela branca no seu centro, e do lado direito uma mesinha azul encostada no quadro com uma sacola e uma caixa em cima. 4 imagem com foco na pesquisadora com cabelos meio encaracolados na altura dos ombros, soltos e usando uma tiara cheia de rosas vermelhas com detalhes dourados, óculos preto, blusa estampada com fundo rosa claro cheia de flores e borboletas de diferentes tamanhos e cores vivas nos tons de rosa, magenta, lilás e roxo, usando calça vermelha e um relógio no braço esquerdo. Aparecem na imagem alguns corações e estrelas pendurados à sua frente e sobre a mesa alguns organizadores rosa, verde e roxo com objetos, duas cadeiras de rodas em miniatura em MDF, uma com uma boneca loira de cabelos partidos ao meio e um rabo amarrado com fitas amarelas um de cada lado da cabeça, com blusa laranja com uma flor ao centro, short amarelo e sapatos laranja com solado preto, uma miniatura do personagem cadeirante do cartunista Maurício de Sousa chamado ‘Luca’ em sua cadeira de rodas azul, vestindo camiseta amarela com listras brancas, bermuda vermelha, tênis vermelho com branco e uma bola de basquete amarela na mão direita erguida para cima, seus cabelos são ruivos e sua cadeira de rodas está em cima de uma base verde clara escrito em amarelo com contorno preto seu nome, atrás da mesa em evidência a tela branca à frente do quadro.

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 11).

Fotografia 11 – Realização da pintura no rosto das crianças



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem mostra a mesa repleta de recursos como os palitoches em caixa organizadora na cor rosa , outros organizadores com outros materiais, dois bonecos em cadeira de rodas, a pesquisadora sentada e uma menina do seu lado esquerdo com as mãos unidas e o dedo indicador no canto esquerdo da boca em sinal de dúvida, escolhendo a imagem a ser pintada em seu rosto e a cor. A professora se encontra em pé na ponta da mesa olhando a aluna. E atrás dela junto à parede, a porta fechada e duas carteiras, uma azul e outra vermelha com uma aluna virada de costas mexendo em sua mochila. 2 imagem tirada de outro ângulo: bem de frente à mesa. Nela, a pesquisadora aparece pintando o rosto de outra aluna, a mesa e os objetos em cima dela aparecem em destaque, ao fundo a tela branca de projeção, o quadro verde com decoração acima de um trem de ferro contendo vagões com as letras do alfabeto. O ventilador se encontra ao centro e separa os vagões. À direita da imagem a professora aparece meio de lado com as duas mãos na cintura contemplando uma decoração de balões suspensos presa ao suporte elevado onde se encontra o datashow. 3 imagem tirada do lado direito da mesa mostrando os objetos na mesa, a pesquisadora com uma caneta em mãos e um menino aguardando o início da pintura em seu rosto. Parte da imagem da tela e do quadro se repete e ao fundo do lado esquerdo se há uma mesa cheia de objetos, uma cadeira azul com uma sacola e parte da janela aberta e a cortina azul. 4 sequência da imagem anterior tirada do ângulo esquerdo, em evidência a pesquisadora pintando o rosto do aluno e alguns objetos sobre a mesa. Ao fundo parte da tela branca e do quadro verde e atrás do aluno parte da porta fechada.

Após a caracterização das crianças (Fotografia 12), foram estabelecidos os primeiros diálogos a respeito do livro, da leitura e da biblioteca.

Fotografia 12 – Crianças caracterizadas com óculos e tiaras divertidos e pintura no rosto



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 7 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem do rosto de uma menina sorrindo com uma estrela amarela pintada do lado direito do seu rosto e usando óculos e tiara divertida de coroas rosas pink. 2 imagem do rosto de um menino de olhos verdes com pintura dos dois lados do rosto, uma em azul e a outra em laranja, usando óculos e tiara divertida de mãozinhas brancas. 3 imagem do rosto de uma menina com muitas trancinhas e meio sorriso, com pintura dos dois lados do rosto, uma em amarelo e a outra em rosa, usando óculos amarelo e tiara divertida de corações rosas pink. 4 imagem do rosto de uma menina com cabelo preso e meio sorriso, com pintura dos dois lados do rosto, sendo uma em rosa, usando óculos rosa pink e tiara divertida de estrelas lilás. 5 imagem do rosto de uma menina com cabelos soltos e volumosos, com um sorriso largo, com pintura dos dois lados do rosto sendo uma em lilás e outra rosa, usando óculos rosa pink e tiara divertida de ursos vermelhos. 6 imagem do rosto de uma menina com cabelos presos, com pintura dos dois lados do rosto sendo uma em amarelo e outra lilás, usando óculos rosa pink e tiara divertida de laços rosa pink. 7 imagem do rosto de um menino com um leve sorriso e pintura dos dois lados do rosto uma em amarelo e a outra em lilás, usando óculos e tiara divertida de estrelinhas lilás.

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 13 a 16). As questões norteadoras sugeridas pela sequência da história foram:

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?
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 chegue).

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 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.).

n) 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.).

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?

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.).

bb) Como é sua orelha? É igual a do coelho?

cc) 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.).

dd) 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 13 – Leitura em voz alta e compartilhada



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem aproximada mostrando parte do lado direito da pesquisadora que estava sentada com almofadas no colo e segurando o livro aberto. A capa do livro aparece em evidência. 2 imagem da pesquisadora no mesmo local em sequência de frente folheando o livro aberto com as imagens voltadas para os participantes. Sua cabeça está um pouco baixa com a visão direcionada para o livro. Atrás aparece parte do forro da mesa colorido. 3 Imagem da pesquisadora lendo o livro aberto voltado para os participantes com o olhar na direção deles. 4 Imagem da pesquisadora lendo o livro aberto voltado para os participantes com o olhar na direção deles, já em outras páginas.

Fotografia 14 – Leitura em voz alta e compartilhada com interação das crianças



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem com a pesquisadora dialogando com as crianças e mostrando uma página do livro. 2 imagem da criança com TGD sentada à frente do livro e apontando um personagem na página do livro e as demais crianças sentadas em círculo. 3 imagem das crianças sentadas em círculo e uma criança na frente do livro observando a leitura realizada pela pesquisadora. 4 imagem da pesquisadora lendo e mostrando as ilustração para as crianças.

Fotografia 15 – Participação das crianças no momento da leitura em voz alta e compartilhada



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem aparece as crianças, a professora e a monitora em diferentes posições prestando atenção na leitura. 2 imagem mostra a pesquisadora com o livro aberto e as páginas com figuras bem coloridas sendo mostradas para as crianças e uma delas com o dedo levantado aguardando a sua vez para participar. 3 imagem de crianças atentas e uma delas respondendo a pergunta da pesquisadora que está com o livro aberto mostrando as ilustrações.

Fotografia 16 – Mais participação das crianças no momento da leitura em voz alta e compartilhada



Fonte: Arquivo da autora (2021).
Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem aparece duas crianças e uma delas está bem sorridente. 2 aparece a monitora em pé próxima a mesa que está atrás da pesquisadora, uma criança em pé, uma com o braço erguido, outra observando e uma falando. 3 mostra a criança com TGD bem atenta olhando de perto as imagens do livro, a monitora próxima a ele também em pé e a professora e uma aluna sentadas mais atrás. 4 mostra uma criança ao lado direito da pesquisadora que entrega o livro para o aluno, que estava em pé, após o término da leitura da história.

O terceiro encontro ocorreu logo após o intenso diálogo, foram entregues palitoches, 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 consistia 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 17 e 18).

Fotografia 17 – Início da atividade desenvolvida com palitoches de personagens do cartunista Maurício de Sousa



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem da pesquisadora sentada olhando para o lado esquerdo segurando o palitoche com um personagem. 2 duas crianças sentadas próximas com seus palitoches em mãos e a criança da direita com o dedo no personagem do colega à direita. 3 imagem da professora sentada entre suas alunas olhando para a da sua direita que estava olhando também para a direita e com o palitoche erguido, as outras duas alunas cada uma observando seus palitoches. 4 imagem de uma criança com seu palitoche dialogando com a turma.

Fotografia 18 – Participação das crianças na atividade desenvolvida com palitoches



Fonte: Arquivo da autora (2021).
Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem de duas crianças com seus palitoches em mãos. 2 imagem da pesquisadora com a criança com TGD sentada no colo olhando o personagem do palitoche. 3 imagem de uma aluna mostrando e falando sobre seu personagem. 4 imagem de outra menina participando com palitoche em mãos.

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 19 e 20).

Fotografia 19 – Apresentação dos personagens, criados exclusivamente para trabalhar inclusão, do cartunista Maurício de Sousa



Fonte: Arquivo da autora (2021).
Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem da pesquisadora com os quatro palitoches em mãos conversando com as crianças. 2 imagem da pesquisadora apresentando um a um dos personagens dos palitoches. 3 imagem mais ampliada da imagem anterior mostrando mais duas alunas brincando com um boneco que estava na cadeira de rodas. 4 imagem mais ampliada que mostra mais crianças , a monitora sentada ao centro com a criança com TGD, outra aluna manuseando uma miniatura de um dos personagens que usa cadeira de rodas.

Fotografia 20 – Apresentação e interação das crianças com os bonecos em cadeiras de rodas



Fonte: Arquivo da autora (2021).
Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem ampliada mostrando o boneco na cadeira de rodas na mão de um aluno. 2 aluna brinca com o mesmo boneco da imagem anterior. 3 imagem da pesquisadora apresentando os bonecos, um menino e uma menina, em cadeira de rodas. 4 imagem de uma aluno com a boneca na cadeira de rodas.

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 21 a 24).

Fotografia 21 – Apresentação do acervo de livros em diferentes formatos para a turma



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem mostra a pesquisadora em pé com livros em mãos, a turma sentada e uma criança em pé mais próxima a ela. 2 imagem dos livros dispostos no tapete. 3 imagem mostra a turma acompanhando a apresentação dos livros pela pesquisadora enquanto a professora permanece organizando os livros já mostrados. 4 imagem mostra de outro ângulo a atividade sendo realizada.

Fotografia 22 – Momento individual de leitura das crianças



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem aluna sentada fazendo a leitura de um mini livro que vem dentro de uma caixa com mais exemplares. 2 imagem de um aluno sentado no tatame fazendo a leitura do livro que escolheu e admirando as imagens bem coloridas. 3 imagem de uma aluna sentada em sua cadeira com um mini livro em mãos e a caixa com os demais sobre a sua mesinha. 4 imagem de uma aluna sentada no tatame fazendo sua leitura.

Fotografia 23 – Mais momento individual de leitura das crianças



Fonte: Arquivo da autora (2021).
Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem da pesquisadora e um aluno em pé com um livro de banho em mãos e ambos conversando. 2 imagem de uma aluna sentada lendo um livro de banho. 3 imagem mostra uma aluna sentada com um livro em mãos e a outra logo atrás dela deitada lendo seu livro. 4 imagem mostra aluna bem descontraída, deitada e lendo o livro escolhido.

Fotografia 24 – Livros e a interação de uma criança com necessidades específicas



Fonte: Arquivo da autora (2021).
Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 3 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem ocupa toda parte superior da imagem e mostra a capa dos livros. 2 pesquisadora sentada lendo o livro para a criança com TGD, mostrando as imagens para ele, o qale interage apontado as mesmas e virando as páginas. 3 imagem repete a cena anterior com o aluno observando o livro e virando a página.

Ao final da atividade foi o momento da turma lanchar 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 25). 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 25 – Crianças brincando de montar um quebra-cabeça com o livro



Fonte: Arquivo da autora (2021).
Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem mostra um aluno montando as peças de um quebra-cabeças com os mini livros. 2 imagem mostra outro aluno montando outro quebra-cabeças com seus mini livros. 3 imagem mostra ambos os alunos brincando de montar seus respectivos quebra-cabeças. 4 imagem repete a anterior, só que de outro ângulo.

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 26 e 27). 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 26 – Hora do cineminha



Fonte: Arquivo da autora (2021).
Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem mostra a criança com TGD sentada no colo da pesquisadora olhando para o notebook em cima da mesa e segurando sua mão direita. 2 imagem mostra a projeção da imagem na tela branca no meio do quadro verde, a monitora e o aluno em pé próximos ao quadro, a mesa e a pesquisadora sentada em uma cadeira ao seu lado e as demais crianças da turma deitadas nos tatames dispostos no chão.

Fotografia 27 – Crianças assistindo aos vídeos do cineminha



Fonte: Arquivo da autora (2021).
Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem mostra de outro ângulo o vídeo sendo exibido, as crianças deitadas nos tatames assistindo e a pesquisadora acompanhando. 2 imagem de uma criança deitada na almofada com uma garrafa pet com água perto do rosto. 3 imagem de uma menina deitada na almofada com uma mão na barriga e uma atrás da cabeça e ao seu lado, seu tênis. 4 imagem de um menino deitado de lado e com os braços apoiados em várias almofadas.

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 28 e 29).

Fotografia 28 – Crianças avaliando a ação por meio de um desenho livre



Fonte: Arquivo da autora (2021).
Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem mostra aluno sentado em sua cadeira realizando seu desenho. 2 imagem mostra outra aluna realizando seu desenho com o palitoche de uma personagem do seu lado direito. 3 imagem mostra uma aluna fazendo seu desenho. 4 imagem mostra outra aluna concentrada desenhando.

Fotografia 29 – Mais crianças avaliando a ação por meio de um desenho livre



Fonte: Arquivo da autora (2021).
Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem mostra outro aluno realizando seu desenho. 2 imagem mostra a monitora de costas com o aluno com TGD no colo realizando seu desenho em frente ao notebook no qual passa um vídeo musical. 3 imagem mostra mais uma aluna realizando seu desenho. 4 imagem mostra outra aluna desenhando enquanto cantam.

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 30 e 31).

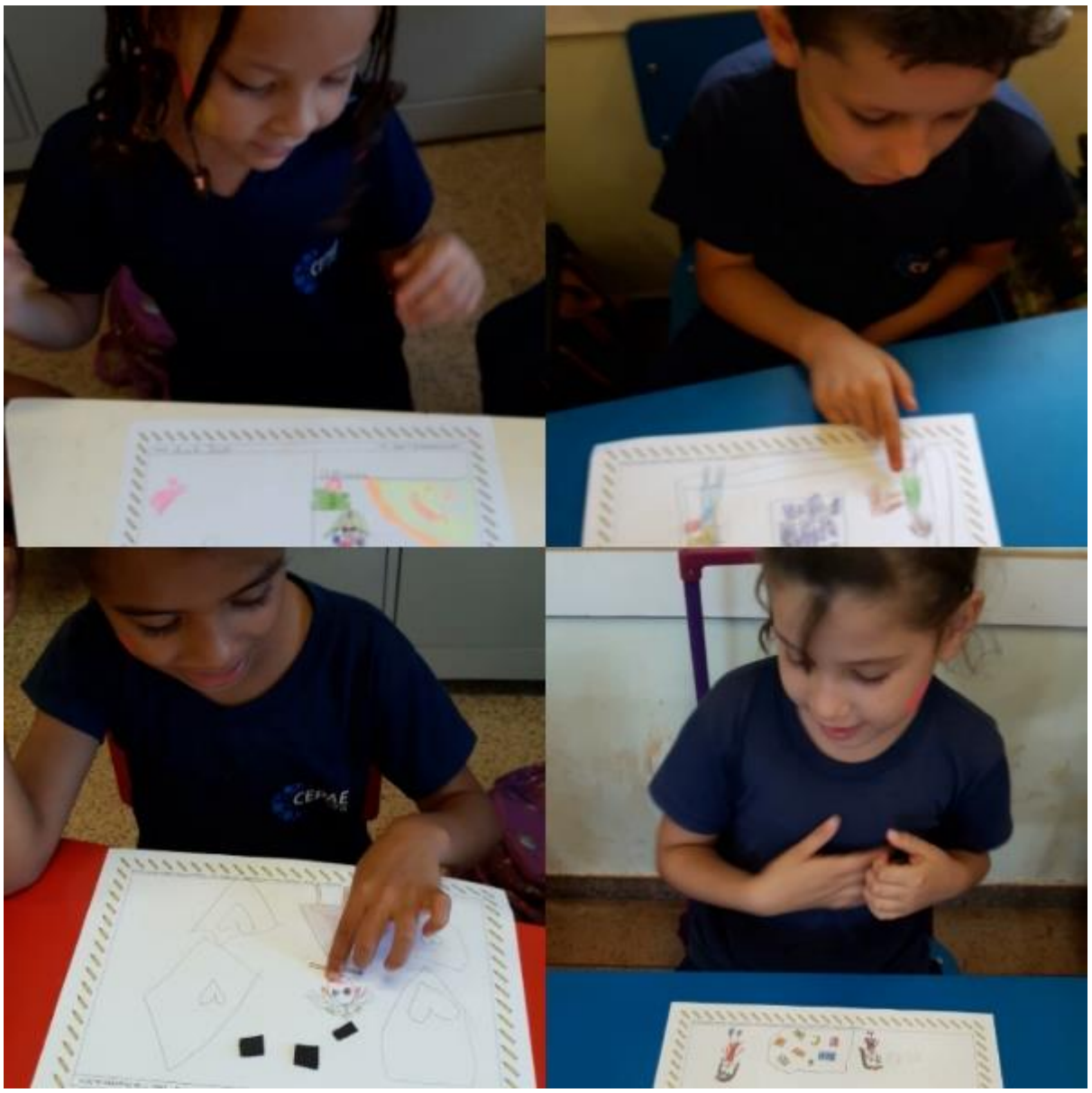
Fotografia 30 – Crianças realizando a leitura dos seus desenhos



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem mostra a aluna segurando seu desenho. 2 imagem mostra outra aluna com seu desenho sobre a carteira. 3 imagem mostra um aluno olhando para seu o desenho sobre a mesa. 4 imagem mostra uma aluna com tarefas sobre sua mesa e o desenho em mãos. Em ambas as imagens, as crianças realizam a leitura de seus desenhos.

Fotografia 31 – Mais crianças realizando a leitura dos seus desenhos



Fonte: Arquivo da autora (2021).
Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem mostra aluna com desenho sobre sua mesa. 2 imagem mostra um aluno apontando para seu desenho sobre a mesa.. 3 imagem mostra uma aluna apontando para seu o desenho sobre a mesa. 4 imagem mostra uma aluna olhando para seu desenho sobre sua mesa. Em ambas as imagens, as crianças realizam a leitura de seus desenhos.

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 32, 33 e 34).

Fotografia 32– Livros em diferentes formatos e materiais



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: as 4 imagens mostram as capas de diferentes livros de diferentes cores, formatos e tamanhos.

Fotografia 33 – Confecção dos balões de papel para dependurar e decorar a sala



Fonte: Arquivo da autora (2021).
Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 3 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem mostra os balões de papel prontos. 2 imagem mostra os materiais utilizados para a confecção dos balões. 3 imagem mostra E.V.A.s de diferentes cores que foram utilizados para a confecção dos balões para decoração da sala.

Fotografia 34 – Confecção dos palitoches



Fonte: Arquivo da autora (2021).
Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem mostra pedaços de E.V.A.s de diferentes cores que foram utilizados para a confecção dos palitoches. 2 imagem mostra os personagens impressos e recortados dispostos sobre um E.V.A. preto. 3 imagem mostra duas personagens femininas impressas e recortadas sobre um E.V.A. rosa claro. 4 imagem mostra os palitoches prontos.

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 35); 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 35 – Entrega de uma atividade para realizarem em casa com a ajuda de um adulto



Fonte: Arquivo da autora (2021).
Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 2 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem mostra a pesquisadora em pé entregando a atividade impressa, um aluno e uma aluna em seus respectivos lugares fazendo seus desenhos. 2 imagem mostra a pesquisadora em pé, já no fundo da sala, entregando a atividade impressa, uma aluna segurando a atividade e a outra aluna fazendo uma colagem em seu desenho, ambas em seus respectivos lugares.

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 36 a 40).

Fotografia 36 – Confecção da surpresa com pirulitos para as crianças



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 3 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem mostra várias borboletas coloridas prontas, feitas em E.V.A.s coloridos contendo um pirulito. 2 imagem mostra vários materiais sobre a mesa que foram utilizados para a confecção da surpresa para as crianças. 3 imagem mostra pedaços de E.V.A. de diferentes cores que foram utilizados para a confecção das borboletas.

Fotografia 37 – Confecção de ponteira para lápis para entregar no final da atividade



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 3 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem mostra os lápis decorados com ponteiras no modelo de cata-vento. 2 imagem mostra vários lápis com borracha todos coloridos antes de serem decorados. 3 imagem mostra diferentes materiais que foram utilizados para a confecção dos enfeites para os lápis.

Fotografia 38 – Crianças se divertindo com as surpresas recebidas



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem de uma aluna segurando as surpresas que recebeu. 2 imagem mostra o aluno segurando o lápis decorado, o balão na boca e a borboleta em cima da sua mesinha. 3 imagem mostra a professora sorridente apresentando as surpresas que também ganhou. Está ao lado de uma aluna que enche o balão que recebeu e suas surpresas aparecem sobre a mesa.

Fotografia 39 – Mais crianças se divertindo com as surpresas recebidas



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem de uma aluna segurando a borboleta com o pirulito em uma mão e o lápis decorado em outra toda sorridente. 2 imagem mostra uma aluna com sorriso largo segurando o lápis decorado em uma mão e a borboleta com pirulitos aparece sobre a sua mesa. 3 imagem mostra outra aluna com sorriso no rosto segurando as surpresas em ambas as mãos. 4 imagem mostra uma menina com um balão na boca e um menino segurando um balão que está enchendo. Aparece no canto inferior esquerdo um pedaço de uma mãozinha segurando um balão.

Fotografia 40 – Turma reunida



Fonte: Arquivo da autora (2021).
Audiodescrição (AD): da esquerda para direita de cima para baixo temos a imagem da turma reunida, onde a professora e a pesquisadora aparecem mais atrás, algumas crianças agachadas do lado esquerdo, outras crianças e a monitora do lado direito com a criança com TGD apoiada no colo. Ambos aparecem de forma descontraída, alguns sorridentes, outros alegres, mandando beijo, fazendo coração, cada um com uma pose diferente e a seu modo.

6.3 PRODUTO EDUCACIONAL

Cumprindo as recomendações da CAPES, a escolha do tipo de produto educacional se deu com base em seu documento (Brasil, 2013, p. 53) que elenca a sugestão de vários produtos. Dentre as sugestões optou-se pelo desenvolvimento de um material bibliográfico que fosse de livre acesso com distribuição gratuita, acessível e escrito a partir dos resultados desta pesquisa. De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE Nº 001/2019 o produto educacional desenvolvido é do tipo material didático e instrucional, mais especificamente conhecido como livro paradidático em formato e-book que será divulgado pelos meios digitais.

Quanto à sua finalidade, abordará a inclusão, acessibilidade, desenho universal, leitura e empatia em âmbito escolar, sendo destinado ao seu público-alvo, professores e bibliotecários que atuam em escolas de ensino básico.

Apresenta alto impacto, se constituindo como um produto gerado no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGEEB/ CEPAE/UFG), aplicado e transferido para a Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG, no qual seus resultados, consequências ou

benefícios serão percebidos no decorrer do ano letivo pelos professores e mudanças de atitude positivas serão levadas para a vida da comunidade escolar.

Sem dúvidas, a área impactada será a área de ensino. Seu impacto é geral, percebendo-se que foi gerado no PPGEEB/CEPAE/UFG, aplicado e transferido para a Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG, vivenciado em situação real com 20 professores (as) em formação (os mediadores pedagógicos que realizam o atendimento educacional especializado com os alunos com necessidades específicas), 20 alunos (as), com e sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, matriculados (as) regularmente no 1º ano do Ensino Fundamental, 01 professora regente da sala e uma professora da Comissão de Educação Inclusiva, ambos do CEPAE/UFG, na cidade de Goiânia-Goiás. A unidade escolar pertence à Rede Federal de ensino, sendo uma unidade acadêmica da UFG, intitulada Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE).

Sua replicabilidade pode acontecer, mesmo com adaptações, em diferentes contextos escolares, em bibliotecas, outros locais onde se desenvolvem atividades culturais e tantos outros locais. Tem sua abrangência a nível nacional.

Apresenta alta complexidade, pois foi concebido a partir da observação e da prática da pesquisadora e está totalmente atrelado à questão de pesquisa da sua 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’, realizada pelo método 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.

Possui alto teor inovativo com desenvolvimento de conhecimentos inéditos. Para sua elaboração ou desenvolvimento não houve fomento, mas apesar disso, será de acesso aberto e com Licença Creative Commons do tipo CC BY-NC-ND (Attribution-Noncommercial - Noderivatives 4.0 International). 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. Caso haja alguma dúvida ou para mais informações acessar: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

Será transferido para a Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG e incorporado pelo CEPAE /UFG, passando a compor seus recursos didático-pedagógicos como

parte integrante de um projeto maior do Núcleo de Educação Básica Inclusiva e Formação em Práticas Docentes do CEPAE/UFG. A transferência se dará por meio da disponibilização do *e-book*: 'Espaço de leitura acessível na escola: leitura, empatia, inclusão e desenho universal', da doação 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. Tudo isso está disponível para a comunidade acadêmica do CEPAE/UFG, mais especificamente o público-alvo do Núcleo de Educação Básica Inclusiva e Formação em Práticas Docentes do CEPAE/UFG e os docentes em formação.

Este produto, bem como a dissertação que o originou, foi apresentado em comunicações científicas, em eventos acadêmicos e científicos, publicado em anais de eventos e capítulos de livros[23]. Segue a lista da produção intelectual da pesquisadora resultante do mestrado:

Capítulo de livros:

- NASCIMENTO, Fernanda Caroline. FRANCZAK, 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. Disponível em: https://www.cegraf.ufg.br/up/688/o/Metodologia_de_ensino_para_altas_habilidades_%281%29.pdf. ISBN: 978-85-495-0251-3.
- 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. 474p. ISBN: 978-65-86212-12-9. DOI 10.36926/editorainovar-978-65-86212-12-9. Disponível em: https://editorainovar.com.br/_files/200000450569a6569a9/livro%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20AVAN%C3%87OS%20E%20DESAFIOS.pdf.

[23] Para mais informações consultar o Currículo Lattes da pesquisadora em: http://lattes.cnpq.br/9840953554157399, ou ORCID em: https://orcid.org/0000-0001-5893-9908.

- FRANCZAK, 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. Goiânia: CIAR/UFG, 2022. (Educação básica em pesquisa, 3). *E-book*. p. 89-98. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/educacao-basica-pesquisa/volume3/10.html

Anais eletrônicos/digitais:

- FRANCZAK, Lillian Jordânia Batista; DALLA DÉA, 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.
- FRANCZAK, Lillian Jordânia Batista; DALLA DÉA, 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/weby/up/1014/o/ANAIS_VI_Semina%CC%81rio_Mestrado_2019_-_versa%CC%83o_final_2.pdf. Acesso em: 2 mar. 2020.
- 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.

- 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 (org.). **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.

Apresentação de trabalhos em eventos:

- FRANCZAK, 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; Instituição promotora/financiadora: Universidade Federal de Goiás/UFG.
- FRANCZAK, 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; Instituição promotora/financiadora: Universidade Federal de Goiás/UFG.
- FRANCZAK, Lillian Jordânia Batista; DALLA DÉA, 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; Instituição promotora/financiadora: Universidade Federal de Goiás/UFG.

- FRANCZAK, Lillian Jordânia Batista; DALLA DÉA, 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; Instituição promotora/financiadora: Universidade Federal de Goiás/UFG.
- FRANCZAK, 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 PPGEB - IV Mesa de Produtos Educacionais do PPGEB-UERJ e PPGEEB-UFG; Instituição promotora/financiadora: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ).

O produto educacional foi registrado e disponibilizado na Plataforma EduCAPES no link: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586734, e está apresentado no Apêndice I. Poderá ser encontrado nos acervos *on-line* 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*: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/ e na Coleção Inclusão (CIAR/UFG) em parceria com o MEDIALAB/UFG, com Conselho Editorial Internacional e ISBN ainda neste ano, no *link*: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/colecao_inclusao/index.html.

Sua utilização foi pensada para contemplar espaços que promovam ou possam vir a promover Leitura Acessível (escolas, espaços de formação, bibliotecas, repositórios institucionais e outros. 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.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> "É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática" (Freire, 2003, p. 61).

Este estudo nos aponta a enorme exclusão que nossas crianças e jovens estão sujeitos a serem submetidos nas escolas de ensino regular que ofertam a educação básica e nos espaços culturais que promovem o livro e a leitura. Há carência de locais, materiais e pessoas acessíveis ou que tenham conhecimento sobre inclusão, acessibilidade e práticas inclusivas; de uma melhor formação de professores de educação básica e profissionais bibliotecários (habilitados), atuantes em bibliotecas de quaisquer tipos, enfrentando dificuldades por não sentirem preparados para essa demanda. Isso nos revela a importância do estabelecimento de políticas nas instituições escolares e culturais 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 a problemática levantada no início dessa pesquisa 'Como o Espaço de Leitura Acessível do Núcleo de Educação Básica Inclusiva e Formação em Práticas Docentes do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG) pode se tornar acessível à comunidade escolar promovendo o incentivo à leitura através de práticas inclusivas?', foi respondida totalmente. Esteve ancorada na Política de Acessibilidade da Universidade Federal de Goiás (UFG), na contemplação das ações do documento da Agenda 2030, 'Transformando o nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável', da Organização das Nações Unidas (2105), 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". Especificamente, esse ODS contempla a área educacional inclusiva visando com propostas para mudanças em prol de um mundo mais sustentável e resiliente até 2030, igualmente em voga na área de Ensino e na de Biblioteconomia.

O objetivo geral, 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, foi plenamente atendido. Tanto no que diz respeito à acessibilidade, à leitura, às práticas inclusivas, à formação de leitores e de docentes.

A comprovação do cumprimento desse objetivo se deu durante toda a pesquisa e em vários momentos. Muitos deles quase imperceptíveis e que deixam a desejar, muitas vezes, por

nossa falta de sensibilidade em relação ao outro, tais como na elaboração do questionário dos professores, havia questões que abordavam sobre a necessidade específica dos respondentes. Em caso positivo, as providências para a oferta adequada desse tipo de acessibilidade seriam fornecidas até mesmo para o dia da formação; no momento da elaboração do TALE que as crianças deveriam assinar, optou-se pelo lúdico com imagens para facilitar a compreensão das mesmas que ainda se encontravam em fase de alfabetização. Nessa etapa houve certo entrave no Comitê de ética em Pesquisa da UFG por não considerarem a situação até que fosse justificada por escrito, ainda que essa sugestão estivesse contida na página do comitê; na formação de professores com uso de recursos materiais que possibilitavam a participação de professores com necessidades específicas; na vivência pedagógica com as crianças, a consulta foi feita anteriormente com a professora regente da sala sobre as necessidades específicas das crianças da turma e tiradas algumas dúvidas em relação às propostas de atividades a serem realizadas, como se havia alguma criança que não conseguiria participar de algumas delas, se tinham alguma restrição alimentar por causa da lembrancinha ofertada ao final que seria o pirulito, se poderia realizar a pintura no rosto das crianças ou se elas tinham algum tipo de alergia e outros; se a criança com TGD conseguiria participar sem lhe causar sofrimentos, sem causar pânicos ou algo que pudesse, ao invés de incluí-la, excluí-la; na aquisição dos livros utilizados na vivência optou-se pelos mais variados formatos e tipos de materiais; no momento de pedir a autorização do uso das imagens das crianças; no uso das imagens que serão divulgadas desfocando o rosto das crianças nas quais a autorização de divulgação não nos chegou em mãos e sim em palavras; no momento de escolher e utilizar bastante imagem nesta dissertação, mas com o uso da audiodescrição. Nesse momento da escolha do melhor nome para essa legenda específica, foram consultadas inúmeras instituições especializadas em realizar trabalhos inclusivos para públicos específicos (optou-se pala escolha de definição adotada pela Fundação Dorina Nowill para cegos); na escolha de membros da banca com e sem deficiência, eficiência, conhecimentos na área ou atuante na luta contra qualquer tipo de discriminação. Essa escolha foi realizada para que pudessem validar com propriedade tudo o que aqui está registrado; a extensão de convite a pessoas, com e sem deficiência, para participarem da defesa e poder levar ao conhecimento os seus pares; para finalizar, a realização da divulgação desse material e do produto educacional para instituições, escolas, bibliotecas e tantos outros locais que possam adotar essas práticas aqui apresentadas.

Assim, ao cumprir o objetivo geral, os objetivos específicos foram cumpridos. São eles: propor o projeto do Espaço de Leitura Acessível do Núcleo de Educação Básica Inclusiva e Formação em Práticas Docentes do CEPAE/UFG; realizar ações para implantação do Espaço

de Leitura Acessível que valorizem as diversidades; desenvolver práticas inclusivas para a formação de leitores nessa comunidade escolar; promover a leitura, acessibilidade e a inclusão no Espaço de Leitura Acessível; contribuir com a promoção de acessibilidade no âmbito comunicacional e informacional na educação básica; capacitar professores em formação para mediação de leitura acessível; demonstrar a importância da atuação do bibliotecário inclusivo e dos professores em formação no Espaço de Leitura Acessível.

O projeto do foi proposto com a finalidade de atender uma demanda apresentada pela presidente da Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG. Após ser pensado, o projeto foi apresentado para os demais professores (as) membros dessa comissão, relatado no item 5.1 Etapas da pesquisa-ação, no 5.1.4 Realização do seminário e constante no Apêndice E – Apresentação – Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG. Passou pela avaliação, questionamentos e se encontra contemplado dentro do projeto maior, do Núcleo de Educação Básica Inclusiva e Formação em Práticas Docentes para o CEPAE/UFG, podendo até mesmo ser inscrito, concorrer a futuros editais e se tornar realidade concreta nessa comunidade escolar.

As ações para implantação do Espaço de Leitura Acessível que valorizem as diversidades foram contempladas no item relatado no item 5.1 Etapas da pesquisa-ação, no 5.1.4 Realização do seminário, em todo o capítulo 6 Resultados, no Apêndice E – Apresentação – Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG, nas divulgações científicas produzidas no decorrer do mestrado e que constam no item 6.3 Produto educacional. Todo esse conjunto de informações poderão subsidiar novas ações para sua efetiva implantação. Contemplar a diversidade é fazer da sua leitura de mundo algo que retrate pura e simplesmente sua essência, sua cultura, seu estar no mundo, vivendo ‘com’ e ‘para’ ele.

O desenvolvimento de práticas inclusivas para a formação de leitores nessa comunidade escolar podem ser comprovadas no item relatado no item 5.1 Etapas da pesquisa-ação, no 5.1.4 Realização do seminário, em todo o capítulo 6 Resultados, do Apêndice E – Apresentação – Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG, do Apêndice G – Atividade de Diagnóstico podendo ser replicado através da sequência didática Apêndice H – Sequência Didática, do item 6.2.1 Vivência pedagógica e práticas de leitura inclusiva e no *e-book* disposto no Apêndice I – Produto Educacional, que será lançado em breve.

A promoção da leitura, acessibilidade e a inclusão no Espaço de Leitura Acessível, embora não tenha acontecido em espaço próprio do ‘Espaço de Leitura Acessível’ (que ainda se constitui como um sonho) aconteceu na formação dos professores, item 6.1.2. Formação de professores, no Capítulo 6 Resultados. Na prática, foi realizada a indicação das mais variadas fontes de informação (sites, textos, livros, impressos e outros) que estão em formatos acessíveis

ou que contenham os assuntos citados, onde os professores puderam entrar em contato, inclusive com materiais impressos que estavam expostos e poderiam ser manuseados; na vivência pedagógica e nos materiais confeccionados para a vivência contemplada pelo item 6.2.1 Vivência pedagógica e práticas de leitura inclusiva, no capítulo 6 Resultados, e, posteriormente a ela, que constarão no *e-book* e serão doados à Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG para desenvolvimento dos futuros trabalhos no CEPAE/UFG, e quem sabe, em breve, no próprio 'Espaço de Leitura Acessível do Núcleo de Educação Básica Inclusiva e Formação em Práticas Docentes do CEPAE/UFG'. Deu-se ainda, através das divulgações científicas produzidas no decorrer do mestrado e que constam no item 6.3 Produto educacional, no capítulo 6 Resultados.

A contribuição da promoção de acessibilidade no âmbito comunicacional e informacional na educação básica se deu com o próprio desenrolar das ações constantes nas etapas da pesquisa-ação. Um momento marcante, que aqui registro, foi a intensa participação, de maneira tranquila, de uma criança com TGD na vivência pedagógica junto com sua turma. Reconhecemos nela que toda a proposta dessa dissertação não foi em vão. Pelas fotografias contidas no capítulo 6 Resultados, item 6.2.1 Vivência pedagógica e práticas de leitura inclusiva, percebe-se que esteve presente, a seu modo, participando de todas as atividades propostas em constante interação com a pesquisadora e com sua turma. Percebemos o quanto as fontes e informações adequadas, a pesquisa e o embasamento teóricos de uma gama de autores com pensamentos diferentes proporcionaram que a teoria e a prática se efetivassem e como num conto de fadas, tivéssemos um final feliz.

A capacitação de professores em formação para mediação de leitura acessível (que pode ser estendida aos profissionais bibliotecários) se deu de forma muito rápida, mas teve a aprovação dos participantes e da presidente da Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG. Serviu como piloto e poderá ser ofertada futuramente a outros profissionais; se tornar um Curso de Extensão Universitária, com uma quantidade de horas bem expressiva, ser trabalhada com bastante calma com leitura de textos, livros, ter oficinas, visitas ao LAI/BC/UFG e outras atividades, ministrada de forma virtual ou semipresencial quando possível; ou até mesmo se tornar uma disciplina de verão/inverno ofertada para os cursos de licenciatura e de Biblioteconomia da UFG; quem sabe, ousar, se tornar parte de uma disciplina de Mestrado. Na questão 41 do questionário aplicado, foram levantadas algumas necessidades de formação continuada que os professores apresentaram e podem ser incluídas nessa capacitação.

A importância da atuação do bibliotecário inclusivo e dos professores em formação no Espaço de Leitura Acessível se fez presente a todo o momento, desde o início quando se propôs essa dissertação. Primeiro, ressaltamos a atuação dos professores em formação no Espaço de Leitura Acessível, pois é bem perceptível. Na verdade, são eles que estão dia a dia em suas salas de aulas em contato direto com seus alunos. Sua atuação nesse novo espaço será de grande importância pelo vínculo que já possui com sua turma, por melhor conhecer suas necessidades, anseios e desejos. Um professor em formação deve experimentar diferentes situações na escola dentro e fora da sala de aula. A bagagem de informações e conhecimentos científicos que ele chega trazendo representa uma nova dinâmica naquele contexto escolar podendo direcionar novas rotinas e propostas a serem ali desenvolvidas. Agora, a importância da atuação do bibliotecário se apresenta sem nenhuma obviedade, mesmo porque na maioria das unidades escolares 'ele não existe'. As nossas políticas públicas são tão falhas que aceitam um professor em sala de aula somente com formação superior específica para determinada área, mas o mesmo não acontece com o bibliotecário. Seu cargo é ocupado por qualquer pessoa que trabalha na escola e na maioria das vezes é aquele que não apresenta condições de permanecer em sala de aula pelos mais diversos motivos. Deixemos bem claro que essa não é a realidade do CEPAE/UFG, mas é uma vivência e uma visão de muitos professores em diferentes escolas, sendo assim, carregam consigo a lacuna que essa não atuação promove. São dois pesos e duas medidas dentro de uma mesma estrutura que só funciona se tudo estiver bem conectado.

Acredita-se que o objetivo mais ousado foi esse, e o maior desafio foi revelar a importância da atuação do bibliotecário inclusivo dentro do contexto escolar na formação de professores. Relatamos que em nenhum momento tivemos qualquer problema ou desencontro no tocante a essa atuação em particular. Pelo contrário, a expectativa da participação de um profissional habilitado resultou na criação de uma grande expectativa, que também seria bem complicada de ser atendida em sua plenitude. Embora esse seja o cenário, uma unidade escolar que trabalha na diversidade sempre estará aberta a novas propostas e novas experiências. O bibliotecário como formador de leitores inclusivos e formador de mediadores de leitura inclusivos e leitura acessível se encontra em uma posição não habitual, mas necessária e bem gratificante de ser realizada. Gratificante porque consegue enxergar no seu trabalho a sensibilidade em desenvolver mais empatia em nossas escolas com nossos alunos. Apresentem ou não deficiência, eficiências, dificuldades, facilidades, erros ou acertos e sejam de qualquer cor ou raça, falem a mesma língua ou não, sejam oralizados ou não. Ele não se resume somente ao seu trabalho técnico, ele se constitui enquanto parte integrante de uma comunidade na qual se encontra inserido. Ele pode sim ser incluído em toda a dinâmica do contexto escolar e não

somente em datas comemorativas. Ele tem a capacidade de apresentar-lhe um universo de informações qualificadas para subsidiar suas necessidades informacionais em diferentes áreas, em diferentes formatos e em diferentes línguas. Ele pode sim fazer a diferença e de maneira diferente. O bibliotecário é sim um profissional que deve ser humanista, lutar pelas causas e advogar por sua profissão revelando o que de tão importante tem a oferecer para a sociedade. Advogar por tantas outras causas que geram exclusão e estar atento às tendências globais. Consideramos que, apesar de ousado, foi cumprido de maneira tranquila, prazerosa e com cada segundo valendo muito por essa experiência. E assim, respondemos a problemática e alcançamos todos os objetivos, geral e específicos, com êxito.

Demonstramos o quanto a educação inclusiva trabalha com diferenças subjetivas e o quanto o contexto (educacional, escolar, de ensino e cultural) implora por mais empatia para proporcionar um viver com maior qualidade. Que a leitura e o seu universo, livros e leitores, e tudo o que a ela se referir, se estabeleçam com portas abertas para que as crianças e jovens possam ter acesso à diversidade, 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.

Exemplos reais nos provaram que transformações geradas pela empatia por meio da leitura, na vida de milhares de excluídos mundo afora, são possíveis e impactam positivamente contribuindo para a adoção de práticas mais humanistas e humanitárias que possam vir a proporcionar a acessibilidade necessária para a inclusão de muitos por meio da leitura. Lutemos para que os impactos positivos sejam mais recorrentes e assim possamos contribuir com os ODS da ONU (Nações Unidas no Brasil, 2015), evidenciar o quanto essas ações podem fazer a diferença na educação, na cultura, no social como um todo, tanto localmente quanto mundialmente, e ao mesmo tempo incluir e promover a acessibilidade através dos sonhos e pelas mãos de uma bibliotecária que ama o que faz.

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 a uma educação de qualidade. Que despertemos o sentimento de pertencimento aos bens culturais acessíveis e inclusivos. Que possa haver a transferência do produto educacional para as unidades de ensino da Rede Básica e que possa fazer parte da estrutura de cada Biblioteca Escolar com seu Bibliotecário. Que a luta por mais bibliotecas em escolas e unidades de ensino 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. Que traga bons frutos e que estes sejam divulgados. Que seja verdadeiramente dialógico e inclusivo.

Chegamos aqui em meio a lágrimas de alegria com o fechamento da pesquisa e abrimos novas portas e janelas para que outros projetos e outras pesquisas sejam iniciados pelas lacunas por essa deixada, realizados futuramente com o propósito de contribuir ainda mais com essa temática tão imprescindível para a oferta de um ensino mais humanizado em nossas unidades escolares e culturais, ampliando o acesso aos livros e o incentivo à formação de novos leitores inclusivos de ‘palavras e mundos’.

O estudo trouxe a clareza de que podemos fazer mais por aqueles que estão ‘próximos’ a nós. Proporcionou o amadurecimento em perceber que pequenas ações podem mudar realidades. Que os sonhos podem ser alcançados, pois só é preciso ter acesso a uma rede de colaboração, que acredite no mesmo que você, para que haja a convergência de forças na mesma direção. Retribuir é o maior gesto de gratidão ao ler o mundo. Portanto, o respeito e a prioridade para a convivência na diversidade humana são fundamentais e a leitura por meio dos livros, da literatura e das práticas inclusivas pode transformar. Transformar, não só os espaços, tornando-os mais acessíveis e, sim, as pessoas e as realidades.

REFERÊNCIAS

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.

BAIRRÃO, Joaquim (coord.). **Os alunos com necessidades educativas especiais**: subsídios para o sistema de educação. Lisboa: Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação, 1998. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/63156 . Acesso em: 16 maio 2020.

BANDEIRA, Ana; ROCHA, Cleomar; DALLA DÉA, Vanessa. **Se inclui**: formação docente para inclusão e acessibilidade. Goiânia: Gráfica UFG, 2018.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARRETO, Claudia S. G. de Freitas; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade. **Polyphonía**, 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.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson, 2012.

BATSON, Charles Daniel. **The altruism question**. United States: Lawrence Erlbaum Associates: 1991.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Fortaleza: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, 2010.

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: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93399. Acesso em: 28 abr. 2020.

BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. *In*: GUIJARRO, Maria Rosa Blanco *et al*. **Ensaios pedagógicos.** Brasília: SEESP/MEC, 2006. p. 89-94.

BLOIS, Marlene Montezi. **Re-encontros com Paulo Freire**. Niterói: Fundação Euclides da Cunha, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

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 9394, de 20 de dezembro de 1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.** ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

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 da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva**: a escola. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Especial, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf. Acesso em: 31 jul. 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, 2004b.

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. Acesso em: 29 abr. 2020.

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

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: lei 8.069/90. São Paulo: Atlas, 1991.

BRENNAN, Wilfred K. **Curriculum for special needs**. England: Milton Keynes, 1990.

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 Gabrilli, 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.

COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Educação, cultura e formação**: um olhar da filosofia. Goiânia: PUC Goiás, 2009.

COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

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.

CONHEÇA o histórico da legislação sobre inclusão. **Todos Pela Educação**, [*S. l.*], 4 mar. 2020, Artigo. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao. Acesso em: 17 maio 2020.

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: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/correa_pm_me_mar.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Porto: Porto Editora, 1997.

CORREIA, Luís de Miranda. **Dificuldades de aprendizagem**: contributos para a clarificação utilização de conceitos. Porto: APPORT, 1991.

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

CUNHA, Murilo Bastos da; CAVALCANTI, Cordélia Robalinho de Oliveira. **Dicionário de biblioteconomia e arquivologia**. Brasília: Briquet de Lemos, 2008.

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.

DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana; SANTANA, Poliana Souza; ALMEIDA, Elízia Elias de. Inclusão escolar: um direito das pessoas com deficiência. *In:* SANTIBANEZ, Dione Antônio de Carvalho de Souza *et al*. **Educação para a diversidade e cidadania**. Goiânia: Gráfica da UFG, 2016. p. 61-102.

DALLA DÉA, Vicente Paulo Batista. **Estratégias metodológicas de educação física na escola especial e o processo de inclusão de alunos com deficiência na educação básica comum**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/10194/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Vicente%20Paulo%20Batista%20Dalla%20D%c3%a9a%20-%202019.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

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.

DEWEY, Jonh. **Vida e educação**. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

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 *et al*. **Desenho universal nas escolas**: acessibilidade na rede municipal de ensino de Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2004.

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.mpgo.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&parametro=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.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? *In:* MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 17-27.

FAVERO, Osmar (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. "Educação para todos – Saúde para todos": a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção às pessoas portadoras de deficiências. **Revista do Benjamim Constant**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 3-19, 1999. Disponível em: http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/605 . Acesso em: 27 abr. 2020.

FERREIRA, Evandson Paiva. Educação, escola e cultura democrática. *In*: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2012. cap. 9. p. 189-207.

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.

FIGUEIREDO, Nébia Maria Almeida (org.). **Método e metodologia na pesquisa científica**. 3. ed. São Caetano do Sul: Yendis, 2008.

FONSECA, Cintia Cibele Ramos; GOMES, Gicele Farias; VANZ, Samile Andréa de Souza. Acessibilidade e inclusão em bibliotecas: um estudo de caso. *In:* SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17., 2012, Gramado. **Anais eletrônicos** [...]. Gramado: UFRGS, 2012. p. 2795-2805. Disponível em: http://repositorio.febab.org.br/items/show/6122. Acesso em: 18 mar. 2018.

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

FRANCZAK, Lillian Jordânia Batista. **Era uma vez...** O incentivo à leitura e a formação de leitores na Biblioteca Braille José Álvares de Azevedo. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) - Faculdade de Informação e Comunicação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/4368?mode=full. Acesso em: 2 jun. 2020.

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.

FRANCZAK, Lillian Jordânia Batista; DALLA DÉA, 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, 2019b. p. 165-170. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1014/o/ANAIS_VI_Semina%CC%81rio_Mestrado_2019_-_versa%CC%83o_final_2.pdf . Acesso em: 14 dez. 2020.

FRANCZAK, Lillian Jordânia Batista; DALLA DÉA, 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.,

2019c, Goiânia. **Anais eletrônicos** [...]. Goiânia: UFG, 2019. p. 101-101. Disponível em: https://eventos.ufg.br/SIEC/portalproec/sites/site521/ANAIS/strictosensu.pdf. Acesso em: 14 dez. 2020.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 291-298, maio/ago. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00291.pdf. Acesso em: 5 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

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

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1998.

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

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Fernando. O que é audiodescrição? *In*: FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS. **Blog Fundação Dorina Nowill para Cegos**. São Paulo, 14 nov. 2018. Disponível em: https://www.fundacaodorina.org.br/blog/o-que-e-audiodescricao/. Acesso em: 30 jul. 2020.

FREITAS, Soraia Napoleão. Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, ano 2, n 3, p. 37-40, dez. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao3.pdf. Acesso em: 27 abr. 2020.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do ensino regular. Paranavaí: [*s. n.*], 2009.

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. Acesso em: 20 jun. 2019.

GALVÃO FILHO, Teófilo A.; DAMASCENO, Luciana L. As novas tecnologias e a Tecnologia Assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL,

3., 2002, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: MEC, 2002. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/assistiva/assistiva.htm. Acesso em: 12 maio 2020.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva**: apropriação, demanda e perspectivas. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10563?mode=full. Acesso em: 12 maio 2020.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; DAMASCENO, Luciana Lopes. Programa InfoEsp: Premio Reina Sofia 2007 de Rehabilitación y de Integración. **Boletín del Real Patronato Sobre Discapacidad**, Madri, n. 63, p. 14- 23, abr. 2008. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/Programa_InfoEsp_2009.pdf. Acesso em: 12 maio 2020.

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.

GASPAR, M. T. A educação especial nos países da União Europeia. **Educação**, n. 10, p. 70-78, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, out. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf. Acesso em: 27 abr. 2020.

GLAT, Rosana; FONTES, Rejane de Souza; PLETSCH, Márcia Denise. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Revista Inclusão Social**: desafios de uma educação cidadã, Duque de Caxias, n. 6, p. 13-33, nov. 2006.

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.

GUIMARÃES, Marcelo Pinto. **Acessibilidade**: diretriz para a inclusão. [*S. l.: s. n.*], 2002. Disponível em: http://universaldesign.ie/What-is-Universal-Design/Definition-and-Overview/. Acesso em: 20 mar. 2020.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL BRASIL (org.). **Tecnologia Assistiva (TA)**: experiências inovadoras: Soluções de acessibilidade. São Paulo: ITS BRASIL: MCTI: SECIS, 2012.

JIMÉNEZ, Rafael Bautista. Uma escola para todos: a integração escolar. *In*: JIMÉNEZ, Rafael Bautista (org.). **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997. p. 72-73.

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.

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

KRZNARIC, 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.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

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, Clêidna Aparecida de; SOUZA, Aparecida de. Educação básica de qualidade no CEPAE/UFG: um dos lados da história. *In:* MESQUITA, Deise Nanci de Castro (org.). **Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás**: 50 anos de história. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 78-96. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/Cepae_50_anos.pdf?1571746624. Acesso em: 20 abr. de 2020.

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 educação especial no Brasil**: da exclusão à inclusão escolar. São Paulo: LEPED/UNICAMP, 2001. Disponível em: http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm. Acesso em: 17 jan. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **À guisa de prefácio ou conclusão**. [*S. l.*: *s. n.*], 1999a. Disponível em: www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.15.htm. Acesso em: 28 abr. 2020.

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. **Caminhos pedagógicos da inclusão**: contornando e ultrapassando barreiras. [*S. l.*: *s. n.*], [2001]. Disponível em: www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.5.htm. Acesso em: 28 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. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Não há mal que sempre dure... **Nova Escola**, São Paulo, v. 20, p. 6-7, [2007]. Disponível em: www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.10.htm. Acesso em: 28 abr. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Novos cenários de compreensão da aprendizagem. **Educação em Foco**: Revista de Educação, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 13-25, 2000a. Disponível em: www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.11.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*. **Ensaios pedagógicos**: 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.

MARTÍNEZ, Lucila; CALVI, Gian. **Escola, sala de leitura e biblioteca criativas**: o espaço da comunidade. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Global, 2004.

MARTINS NETO, Aline. **Cultura digidown**: construindo saberes por meio de curso de formação continuada para professores para a inclusão de estudantes com síndrome de Down. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/10159/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Aline%20Martins%20Neto%20-%202019.pdf. Acesso em: 18 jan. 2020.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

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.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. Acessibilidade e a indignação por sua falta. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 1., 2006, Brasília. **Caderno de textos** [...]. Brasília: CONADE, 2006. p. 23-25. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/subsidios_para_conferencistas.html. Acesso em: 14 fev. 2018.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação escolar comum ou especial?** São Paulo: Pioneira, 1986.

MESQUITA, Deise Nanci de Castro (org.). **Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás**: 50 anos de história. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. 258 p. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/Cepae_50_anos.pdf?1571746624. Acesso em: 20 abr. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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.

MOURA, Margarida Seabra de. Revisando conceitos: o necessário exercício da construção da identidade a partir das diferenças. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 45-49.

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.

NIRGE, Bengt. The Normalization Principle and its Management Implications. *In:* KUGEL, Robert B.; WOLFENSBERGER, Wolf Peregrin Joachim (ed.). **Changing patterns in residential services for the mentally retarded**. Washington: US GPO, 1969. p. 179-195.

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.

PACHECO, José *et al*. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PARANÁ. Departamento de Educação Especial. Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais. **Transtornos globais do desenvolvimento – TGD**: procedimentos e encaminhamentos. [*S. l.*: *s. n.*], [2016]. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/tgd_unid2.pdf. Acesso em: 1º jun. 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: https://www.scielo.br/j/pe/a/VMf6DhCwMC6kCp7LQYPhm4s/. Acesso em: 20 mar. 2020.

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

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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-GRADUCAÇÃO 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.

PRIETO, 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.

RADABAUGH, Mary Pat. **Study on the Financing of Assistive Technology Devices of Services for Individuals with Disabilities**: A report to the president and the congress of the United State.Washington: National Council on Disability, 1993. Disponível em: https://ncd.gov/publications/1993/Mar41993. Acesso em: 22 mar. 2020.

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

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; SILVA, Lívia Ramos de Souza. Educação inclusiva: o desafio da formação de professores. **Revelli**: Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas, Inhumas, v. 3, n.1, p. 7-17, mar. 2011. Disponível em: http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/2861. Acesso em: 8 dez. 2018.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. [*S. l.*: *s. n.*], 1986. p. 1-10. Disponível em: http://www.biolinguagem.com/ling_cog_cult/ribeiro_1986_sobreoobvio.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

RODRIGUES, David. Educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003.

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/revistainclusao3.pdf. Acesso em: 27 abr. 2020.

SANTANA, Vanielen Erica. Inclusão da pessoa com Síndrome de Down no ensino regular. *In*: DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana; DUARTE, Edison. **Síndrome de Down**: informações, caminhos e histórias de amor. São Paulo: Phorte, 2009. p. 83-89.

SANTAROSA, Lucila M. C. “Escola virtual” para a educação especial: ambientes de aprendizagem telemáticos cooperativos como alternativa de desenvolvimento. **Revista de Informática Educativa**, Bogotá, v. 10, n. 1, p. 115-138, 1997.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa, **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1999. (Série Oficina do CES, 135). Disponível em: http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao_multicultural_igualdade_diferenca.pdf. Acesso em: 4 maio 2020.

SANTOS, Tatiane Soares dos. **Alfabetização e letramento de estudantes com síndrome de Down**: indicações a partir da percepção de professores sobre a vivência de estudantes em uso do software alfabetização fônica computadorizada. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9492/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Tatiane%20Soares%20dos%20Santos%20%20-%202019.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Pessoas com deficiência e os desafios da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, set. 2004. Disponível em: http://saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=12916. Acesso em: 21 abr. 2015.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, v. 5, n. 25, p. 5-14, mar./abr. 2002.

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.

SILVA, Alcir Horácio. CEPAE/UFG: 50 anos de história. *In*: MESQUITA, Deise Nanci de Castro (org.). **Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás**: 50 anos de história. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 14-32. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/Cepae_50_anos.pdf?1571746624. Acesso em: 20 abr. 2020.

SILVA, Cleidiane de Oliveira. A evolução da Educação Especial no Brasil: pontos e passos. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Anais eletrônicos** [...]. Natal: CEMEP, 2016. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA14_ID1304_11082016230920.pdf. Acesso em: 6 maio 2020.

SILVA, Danielly Cardoso da. **Caracterização do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação CEPAE/PROGRAD/UFG**. Goiânia: UFG, 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/Caracteriza%C3%A7%C3%A3o_do_CEPAE_2017.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 135-153, 2009. Disponível em:

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S164572502009000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 maio 2020.

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.

STAINBACK, Susan. Considerações contextuais e sistêmicas para a educação inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 2, n 3, p. 7-13, dez. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao3.pdf. Acesso em: 27 abr. 2020.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

TEIXEIRA, Gustavo. **Transtornos comportamentais na infância e adolescência**. São Paulo: Rubio, 2006.

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**. Guidelines for Use of the Principles of Universal Design**. Raleigh, NC: North Carolina State University, 2002. Disponível em: https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/docs/use_guidelines.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: Acesso em: 20 mar. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. **Projeto Pedagógico de Curso**. Goiânia: Cepae, 2018a. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/PPC_Versa%CC%83o_Final.pdf?1581521218. Acesso em: 20 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. **Projeto Pedagógico de Curso**. Goiânia: Cepae, 2018b. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/PPP_-_2018.pdf . Acesso em: 20 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Conselho Diretor. **Resolução CEPAE nº 03/2016**. Fixa as normas e regulamenta a

Inclusão da Pessoa com Deficiência, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação CEPAE/UFG. Goiânia: Cepae, 2016. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/Resolu%C3%A7%C3%A3o_03_2016_-_Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_(2).pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Conselho Diretor. **Resolução CEPAE nº 04/2015**. Regulamenta e normatiza os procedimentos de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE/UFG. Goiânia: Cepae, 2015. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/Resolu%C3%A7%C3%A3o_03_2016_-_Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_(2).pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Conselho Universitário. **Resolução Consuni nº 32/2014**. Aprova o Regimento do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE, da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: UFG, 2014. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/Resolucao_32_-_Regimento_do_CEPAE_-_2015.pdf. Acesso em: 20 abr. 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.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Pró-reitoria de Graduação. **Website da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD)**. Goiânia: UFG, 2019a. Disponível em: https://www.prograd.ufg.br/p/12107-cursos-de-graduacao. Acesso em: 12 fev. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Sistema de Bibliotecas. **Catálogo Web Sophia Biblioteca**. Goiânia: UFG, 2020. Disponível em: https://sophia.bc.ufg.br/index.html. Acesso em: 28 maio 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Sistema de Bibliotecas. **Website do Sistema de Bibliotecas (Sibi/UFG)**. Goiânia: UFG, 2019b. Disponível em: https://www.bc.ufg.br/. Acesso em: 12 fev. 2019.

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. **Currículo e sociedade da informação**. [*S. l.: s. n.*], 2000b. Disponível em: www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.3.htm. Acesso em: 28 abr. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Espaços que produzem**. [*S. l.: s. n.*], [1999?]. Disponível em: www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.11.htm. Acesso em: 28 abr. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Espaços, tempos e disciplinas**: as crianças ainda devem ir à escola? [*S. l.: s. n.*], 2000c. 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.

WARNOCK, Helen Mary. **Special education needs**: report of the comittee of enquire into the education of handicapped children and young people. London: Her Magesty Stacionary Office, 1978.

WOLFENSBERGER, Wolf Peregrin Joachim. **The principle of normalization in human services**. Toronto: National Institute of Mental Retardation, 1972.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PROFESSORES

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

UFG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO

PPGEEB

CEPAE - UFG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada "**Leitura e Acessibilidade:** Práticas Inclusivas para formação de leitores no Espaço de Leitura Acessível do Laboratório Multidisciplinar de Inclusão Escolar e Formação de Professores do CEPAE/UFG". Meu nome é Lillian Jordânia Batista Franczak, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Leitura e acessibilidade. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Nesse caso, a professora, regente da sala, ficará responsável por propor outras atividades que achar pertinentes para o momento (acompanhamento dos alunos, atividades que estavam em desenvolvimento, etc.). Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail lillianjordaniac@hotmail.com e, através do seguinte contato telefônico: (62) 99642-6521, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215. O CEP-UFG é uma entidade independente, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger o bem estar dos/das participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes. Na educação básica, a escola e os equipamentos culturais como os espaços de leitura acessíveis são fundamentais para a garantia dos direitos das pessoas com e sem deficiência, necessidades especiais e mobilidade reduzida. A permanência na escola e o sucesso escolar podem ser potencializados pelas transformações através da oferta de oportunidades iguais de interação e de pertencimento para que cada um possa ocupar seu lugar de direito através de práticas inclusivas de leitura. O trabalho tem como objetivo geral promover o incentivo à leitura e à acessibilidade através de 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. A pesquisa possui método com abordagem quantitativa e qualitativa, sendo de natureza aplicada. Quanto aos procedimentos, é documental, bibliográfica, de campo com atuação no local onde os encontros e atividades serão desenvolvidos, e, observacional participante. Como instrumentos de coleta de dados, os questionários, formulários on-line, desenhos, fotografias, gravações em áudio ou gravações em vídeo, entre outros que se julgarem necessários no momento. O risco para o voluntário (a) poderá vir em forma de desconforto emocional, cansaço, constrangimento e inibição durante a realização das vivências, bem como no momento do preenchimento de questionários, entrevistas ou no momento da formação. Orientamos que caso o desconforto permaneça, a coleta de dados poderá sofrer uma pausa e logo que o voluntário (a) se sentir confortável novamente, a coleta de dados será retomada. Os benefícios para os professores em formação e para o professor regente da sala serão as contribuições com a geração de

novos conhecimentos na área da leitura, acessibilidade, práticas inclusivas e formação de leitores. Aquisição de novos conhecimentos por meio de oficinas, palestras e vivências pedagógicas. A pesquisa será desenvolvida no CEPAE/UFG, em horários de aula, a serem definidos com a professora regente da sala Sua aceitação é isenta de todo e qualquer gasto financeiro. Você tem direito a ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, e a pleitear indenização em caso de danos. Seu nome não será divulgado e você terá garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. Na pesquisa haverá coleta de dados com captação de imagens (fotografias, gravações em vídeo). Para que possam ser utilizadas pela pesquisadora, há a necessidade de concessão de uso da mesma. Se você não quiser que suas imagens sejam divulgadas terá garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. Contudo, haverá a divulgação de sua imagem quando for de interesse se não houver objeção (nesse caso o/a participante deve rubricar dentro do parêntese):

( ) Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa;
( ) Não permito a publicação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, ..., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado "**Leitura e Acessibilidade:** Práticas Inclusivas para formação de leitores no Espaço de Leitura Acessível do Laboratório Multidisciplinar de Inclusão Escolar e Formação de Professores do CEPAE/UFG". Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário e consciente. Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Lillian Jordânia Batista Franczak sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ... de ..... de .....

_____

Assinatura por extenso do (a) participante voluntário (a)

_____

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO – PROFESSORES



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





QUESTIONÁRIO – PROFESSORES

IDENTIFICAÇÃO: Professor regente e/ou professor em formação

1- Qual sua faixa etária?

( ) 16-25 anos ( ) 26-35 anos ( ) 36-45 anos ( ) 46-55 anos ( ) + 60 anos

2- Qual sua escolaridade?

( ) Graduação. Qual curso?_____

( ) Especialização. Qual curso?_____

( ) Pós-graduação. Qual curso?_____

3- Possui formação em Educação Especial?

( ) Sim ( ) Não Qual?_____

4- Possui algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação?

( ) Sim ( ) Não Qual?_____

5- Possui alguma necessidade específica de acessibilidade? (Informe para providencias de atendimento a você)

( ) Sim ( ) Não Qual?_____

6- Você se considera um leitor (a)?

( ) Sim ( ) Não

7- Se sim, que tipo de leitor é você?

_____

_____

_____

_____

8- Para você, o que a leitura representa?

_____
_____
_____

9- Por que ler?

_____
_____
_____

10- Qual sua primeira memória de leitura? Há algum livro que marcou seu itinerário de leitura?

_____
_____
_____
_____

11-Você costuma frequentar bibliotecas?
( ) Sim ( ) Não
11A-Com que frequência?
( ) Diariamente ( ) Semanalmente ( ) Anualmente ( ) Nunca frequentou

12- Você costuma frequentar livrarias?
( ) Sim ( ) Não
12A- Com que frequência?
( ) Diariamente ( ) Semanalmente ( ) Anualmente ( ) Nunca frequentou

13- Você costuma frequentar espaços culturais?
( ) Sim ( ) Não
13A- Com que frequência?
( ) Diariamente ( ) Semanalmente ( ) Anualmente ( ) Nunca frequentou

14- Você costuma frequentar espaços que promovam o incentivo à leitura?
( ) Sim ( ) Não
14A-Com que frequência?
( ) Diariamente ( ) Semanalmente ( ) Anualmente ( ) Nunca frequentou

15- Como adquire os livros que lê?
( ) Compra ( ) Empréstimo ( ) Outros

Se outros, como?

_____
_____
_____

16- O que você entende por mediação de leitura?

_____
_____
_____
_____

17- Já participou de algum curso ou capacitação sobre mediação de leitura? Qual?
( ) Sim ( ) Não
Qual?_____
_____

18- Quando se fala em leitura você concorda que ela é um direito fundamental de todos (as)?
( ) Concordo totalmente ( ) Concordo em partes ( ) Discordo

19- É possível formar leitores na primeira infância?
( ) Concordo totalmente ( ) Concordo em partes ( ) Discordo

20- Na sua concepção, existe leitura sem o domínio do código da linguagem escrita?
( ) Concordo totalmente ( ) Concordo em partes ( ) Discordo

21- Em relação à criação de vínculos e afetos por meio da leitura e dos livros, você:
( ) Concordo totalmente ( ) Concordo em partes ( ) Discordo

22- Você já ouviu falar em leitura acessível?
( ) Sim ( ) Não

23- O que você entende por leitura acessível?

_____
_____
_____

24- Você conhece ou já ouviu falar em locais ou instituições que promovam leitura acessível?

_____
_____
_____

25- Qual a sua opinião em relação à formação de professores para trabalhar com livro em formatos acessíveis?

_____
_____
_____
_____

26- Qual a sua opinião em relação à oferta de vivências acessíveis de múltiplas formas de leitura?

_____
_____
_____
_____

27- O que você entende por acessibilidade?

_____
_____
_____

28- O que você entende por práticas inclusivas?

_____
_____
_____
_____

29- Conhece alguma prática inclusiva que pode ser utilizada na mediação de leitura?

_____
_____
_____
_____

30- Existem dificuldades por parte dos responsáveis por crianças e jovens com ou sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em encontrar livros acessíveis?
( ) Concordo totalmente ( ) Concordo em partes ( ) Discordo

31- A leitura é uma das formas mais eficientes formação de leitores inclusivos?
( ) Concordo totalmente ( ) Concordo em partes ( ) Discordo

32- O bibliotecário tem um papel primordial na formação de leitores inclusivos e na promoção de leitura acessível?
( ) Concordo totalmente ( ) Concordo em partes ( ) Discordo

33- O professor tem um papel primordial na formação de leitores inclusivos e na promoção de leitura acessível?
( ) Concordo totalmente ( ) Concordo em partes ( ) Discordo

34- A leitura, vista como um direito representa a igualdade de acesso a qualquer pessoa, com ou sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?
( ) Concordo totalmente ( ) Concordo em partes ( ) Discordo

35- Para você, a Mediação de Leitura Acessível é realizada com o intuito de possibilitar autonomia e inclusão para que o leitor possa estabelecer e desbravar seu próprio caminho de leitura?
( ) Concordo totalmente ( ) Concordo em partes ( ) Discordo

36- Quais as dificuldades enfrentadas pelas crianças e jovens com e sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em relação à leitura?

_____
_____
_____
_____

37 - Sobre os diferentes formatos de livros acessíveis, qual você já ouviu falar?
( ) Braille
( ) Braille e tinta
( ) Fonte ampliada e contraste de cor
( ) Audiolivro
( ) Bilíngue – Português/Libras
( ) Leitura Fácil
( ) Digital
( ) Daisy
( ) De banho
( ) Com CD
( ) Com fantoche

38- E quais formatos de livros acessíveis você conhece ou já teve contato?
( ) Braille
( ) Braille e tinta
( ) Fonte ampliada e contraste de cor
( ) Audiolivro
( ) Bilíngue – Português/Libras
( ) Leitura Fácil
( ) Digital
( ) Daisy
( ) De banho
( ) Com CD
( ) Com fantoches

39- O que você espera do Espaço de Leitura Acessível a ser montado no CEPAE/UFG?

_____
_____
_____
_____

40- Quais assuntos você sugere que esse Espaço de Leitura Acessível deve abordar?

41- Quais suas necessidades de formação continuada sobre Leitura Acessível e Práticas Inclusivas para formação de leitores?

42- Afinal, que leitor pretende formar?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PAIS

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

UFG

PPGEEB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO

CEPAE - UFG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Solicito ao Sr./Sra. permissão da participação de seu/sua filho (a), como voluntário (a), da pesquisa intitulada "**Leitura e Acessibilidade:** Práticas Inclusivas para formação de leitores no Espaço de Leitura Acessível do Laboratório Multidisciplinar de Inclusão Escolar e Formação de Professores do CEPAE/UFG". Meu nome é Lillian Jordânia Batista Franczak, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Leitura e acessibilidade. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você permitir a participação de seu/sua filho (a) nesta pesquisa assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação de seu/sua filho (a) vocês não serão penalizados (as) de forma alguma. Nesse caso, a professora, regente da sala, ficará responsável por propor outras atividades que achar pertinentes para o momento (tarefa, leitura, pintura, desenho, lúdicas, jogos, etc.). Mas se aceitar a participação dele (a), as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail lillianjordaniac@hotmail.com e, através do seguinte contato telefônico: (62) 99642-6521, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como responsável pelo (a) participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215. O CEP-UFG é uma entidade independente, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger o bem estar dos/das participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes. Na educação básica, a escola e os equipamentos culturais como os espaços de leitura acessíveis são fundamentais para a garantia dos direitos das pessoas com e sem deficiência, necessidades especiais e mobilidade reduzida. A permanência na escola e o sucesso escolar podem ser potencializados pelas transformações através da oferta de oportunidades iguais de interação e de pertencimento para que cada um possa ocupar seu lugar de direito através de práticas inclusivas de leitura. O estudo tem como objetivo geral promover o incentivo à leitura e à acessibilidade através de 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. A pesquisa possui método com abordagem quantitativa e qualitativa, sendo de natureza aplicada. Quanto aos procedimentos, é documental, bibliográfica, de campo com atuação no local onde os encontros e atividades serão desenvolvidos, e, observacional participante. Como instrumentos de coleta de dados, os questionários, formulários on-line, desenhos, fotografias, gravações em áudio ou gravações em vídeo, entre outros que se julgarem necessários no momento. O risco para a criança voluntária poderá vir em forma de desconforto emocional, cansaço, constrangimento, irritabilidade e inibição durante a realização das vivências, bem como no momento da avaliação inicial e final das mesmas. Orientamos que caso o desconforto permaneça, a coleta de dados poderá sofrer uma pausa e logo que a criança voluntária se sentir confortável novamente, a coleta de dados será retomada. Os benefícios para as crianças voluntárias serão

a participação nas vivências pedagógicas de leitura acessível, o incentivo à leitura, o contato com os livros e a leitura, o contato com a diversidade através da literatura, a interação e o convívio com os colegas e demais participantes das atividades a serem desenvolvidas. A pesquisa será desenvolvida no CEPAE/UFG, em horários de aula, a serem definidos com a professora regente da sala. Sua aceitação é isenta de todo e qualquer gasto financeiro. Você tem direito a ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, e a pleitear indenização em caso de danos. O nome do seu/sua filho (a) não será divulgado e você terá garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato dele (a). Na pesquisa haverá coleta de dados com captação de imagens (fotografias, gravações em vídeo). Para que possam ser utilizadas pela pesquisadora, há a necessidade de concessão de uso da mesma. Se você não quiser que as imagens do seu/sua filho (a) sejam divulgadas terá garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. Contudo, haverá a divulgação de sua imagem quando for de interesse se não houver objeção (nesse caso o/a responsável pelo participante deve rubricar dentro do parêntese):

( ) Permito a divulgação da imagem do meu/minha filho (a) nos resultados publicados da pesquisa;

( ) Não permito a divulgação da imagem do meu/minha filho (a) nos resultados publicados da pesquisa.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, ..., abaixo assinado, concordo que meu/minha filho (a) ..... participe do estudo intitulado "**Leitura e Acessibilidade:** Práticas Inclusivas para formação de leitores no Espaço de Leitura Acessível do Laboratório Multidisciplinar de Inclusão Escolar e Formação de Professores do CEPAE/UFG". Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha aceitação dos termos desta pesquisa é de caráter voluntário e consciente. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável Lillian Jordânia Batista Franczak sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação de meu/minha filho (a) no estudo. Estou ciente de que não ha remuneração aos participantes da pesquisa e/ou responsáveis. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a participação meu/minha filho (a) no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ... de ..... de .....

_____

Assinatura por extenso do pai e/ou responsável pelo (a) participante voluntário (a)

_____

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE LÚDICO) – CRIANÇAS

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

UFG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO
PPGEEB
CEPAE - UFG

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa "**Leitura e Acessibilidade:** Práticas Inclusivas para formação de leitores no Espaço de Leitura Acessível do Laboratório Multidisciplinar de Inclusão Escolar e Formação de Professores do CEPAE/UFG". Meu nome é Lillian Jordânia Batista Franczak, sou a pesquisadora responsável por essa pesquisa. Abaixo vou dar-lhe alguns esclarecimentos importantes:

a) O objetivo geral dessa pesquisa é: promover o incentivo à leitura  e à acessibilidade  através de 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.



b) Para realização dessa pesquisa precisamos que você participe (respondendo/preenchendo/brincando/experimentando, etc.).

c) Se você não estiver gostando de participar das vivências, se estiver achando chato, se ficar cansado  ou se ficar irritado  , você pode desistir de participar da pesquisa em qualquer momento. Se isso acontecer você não vai sofrer nenhum castigo e sua professora, regente da sala, ficará responsável por propor outras atividades que achar pertinentes para o momento (atividade lúdica, leitura, pintura, desenho, jogos, etc.).

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
CEPAE - UFG

d) Se você quiser participar vai ser muito legal  , pois pode ajudar a pensar leitura e acessibilidade para formação de outros colegas leitores.

e) Você e nem seus pais e/ou responsáveis não vão receber nenhum dinheiro  para participar dessa pesquisa.

f) Se você quiser participar da pesquisa, mas tiver qualquer dúvida pode ligar para a pesquisadora a cobrar  no telefone (62) 99642-6521.

g) Se tiver dúvidas sobre seus direitos você pode ligar  no **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215. O CEP-UFG é uma entidade independente, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger o bem estar dos/das participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

h) Nessa pesquisa ninguém vai saber o seu nome  , mas se você concordar, poderão ouvir a sua voz ou ver suas imagens  

i) Se você achar que a pesquisa não foi legal, que alguém não respeitou o seu direito, você pode pedir indenização  e isso está garantido em lei.

1.2 Assentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, ...

 Concordo ( )

 Não concordo ( )

Eu entendi tudo o que vai acontecer na pesquisa, às coisas boas e ruins que vão acontecer se eu participar.

 Sim ( )

 Não ( )

Eu entendi que posso desistir de participar da pesquisa em qualquer momento e que não vou sofrer qualquer castigo por isso. Também entendi que minha professora, regente da sala, ficará responsável por propor outras atividades que achar pertinentes para o momento (atividade lúdica, leitura, pintura, desenho, jogos, etc.).

 Sim ( )

 Não ( )

Eu entendi que para a divulgação da minha imagem eu tenho que concordar.

 Sim ( )

 Não ( )

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

CEPAE - UFG

Minhas imagens serão vistas se eu concordar.

 Concordo ( )

 Não concordo ( )



Declaro, portanto, que concordo ( ) com a minha participação na pesquisa acima descrita.

Goiânia, ... de ..... de .....

_____

Assinatura por extenso do (a) participante voluntário (a)

_____

Assinatura do (a) participante voluntário (a) por datiloscopia

_____

Assinatura Testemunha em caso de assinatura datiloscópica

_____

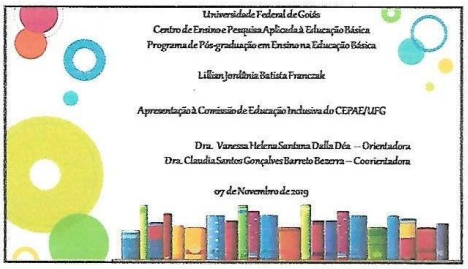
Assinatura Testemunha em caso de assinatura datiloscópica

_____

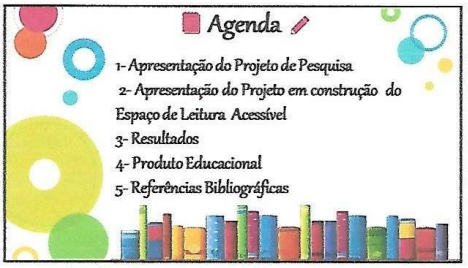
Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

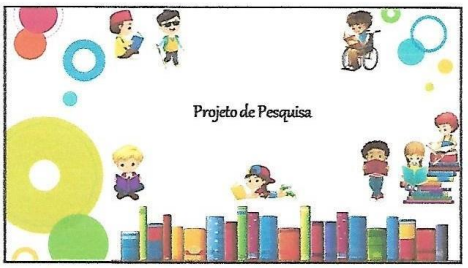
CEPAE - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica
Endereço: Avenida Esperança, s/n. Campus Samambaia – Campus II – UFG. Goiânia/GO. CEP: 74690-900
E-mail: **ppgeeb.cepae.ufg@gmail.com** Fone: (62)3521-1104

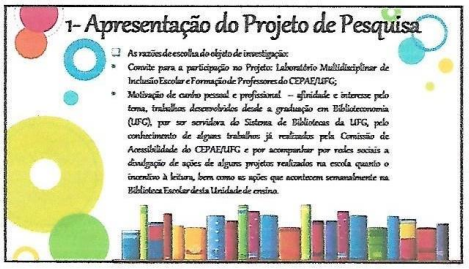
APÊNDICE E – APRESENTAÇÃO – COMISSÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO CEPAE/UFG

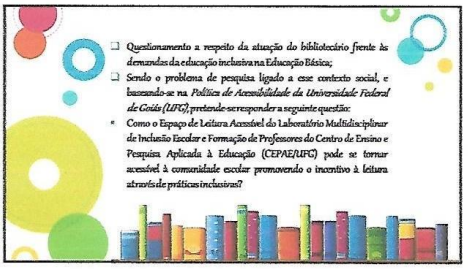




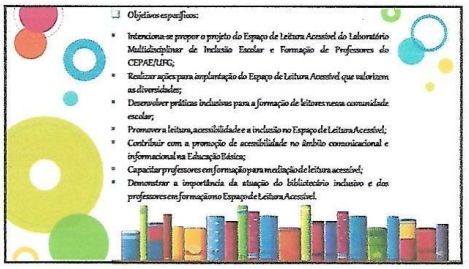









Objetivo geral:
Pretende-se promover a acessibilidade e o incentivo à leitura através de práticas inclusivas para a formação de leitores no Espaço de Leitura Acessível do Laboratório Multidisciplinar de Inclusão Escolar e Formação de Professores do CEPAE/UFG.


Objetivos específicos:
Intenciona-se propor o projeto do Espaço de Leitura Acessível do Laboratório Multidisciplinar de Inclusão Escolar e Formação de Professores do CEPAE/UFG;
Realizar ações para implantação do Espaço de Leitura Acessível que valorizem as diversidades;
Desenvolver práticas inclusivas para a formação de leitores nessa comunidade escolar;
Promover a leitura, acessibilidade e a inclusão no Espaço de Leitura Acessível;
Contribuir com a promoção de acessibilidade no âmbito comunicacional e informacional na Educação Básica;
Capacitar professores em formação para realização de leitura acessível;
Demonstrar a importância da atuação do bibliotecário inclusivo e dos professores em formação no Espaço de Leitura Acessível.


Fundamentação Teórica
Transformando o nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável que foi criado em 2015 (ONU):
17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas que visam mudanças para um mundo mais sustentável e resiliente até 2030;
Objetivo 4- Educação de qualidade: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.


BRASIL (2015b) – Sistema Educacional Inclusivo /garantia de condições de acessibilidade/ participação e autonomia dos estudantes com deficiência/ desenvolvimento acadêmico e social;
DISCHINGER; ELY; BORGES (2009) – Inclusão escolar como movimento mundial/condena a segregação e exclusão / implica profunda transformação/rompimento de atitudes de discriminação e preconceito;
FREIRE (1990) – Compreensão crítica do ato de ler/ Espaços que inspiraram a novas leituras / leitura de mundo e a leitura da palavra;
LAJOLO (2006) – Leitura de mundo/ leitura começa na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela.


MANTOAN (2015) – Inclusão
MARTÍNEZ; CALVI (2004) – Criação de um ambiente favorável à leitura/ melhorar a qualidade da educação;
SANTAROSA (2014) – Combate à separação, à exclusão/ pessoa com deficiência interagindo e ocupando seu lugar;
SILVA, GOBBI (2014) – Investimentos em Educação Básica/ aperfeiçoamento da comunidade/ educação continuada dos diferentes agentes da educação/ atrair a comunidade para o mundo da leitura e da inclusão/ as ações culturais podem contribuir para a formação continuada e o despertar do gosto pela leitura;
Outros como SASSAKI – Acessibilidade;
CÂNDIDO – Direito à literatura.

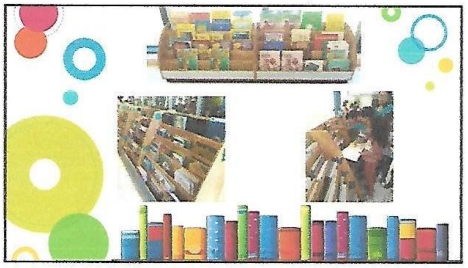

Metodologia:
Estudo do método com abordagem:
Quantitativa;
Qualitativa.
Natureza aplicada;
Quanto aos procedimentos a pesquisa é:
Documental;
Bibliográfica;
Observacional participante (podendo se tornar uma pesquisa-ação).
Como instrumentos de coleta de dados têm-se:
Os questionários;
Desenhos;
Fotografias, entre outros que se julgarem necessários no momento.

- Serão um total de 41 sujeitos, sendo: 01 professor regente da sala, 20 professores (as) em formação e 20 alunos (as), com e sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados (as) regularmente na Educação Básica do CEPAE/UFG, na cidade de Goiânia.
- Intervenções a serem realizadas:
  - Fase1 – Formação de professores;
  - Fase2 – Vivências pedagógicas e práticas de leitura inclusiva.

Espaço de Leitura Acessível do Laboratório Multidisciplinar de Inclusão Escolar e Formação de Professores do CEPAE/UFG

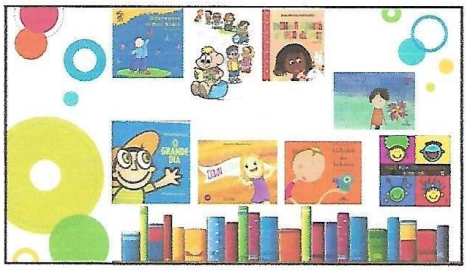
Espaço Físico

- Acessível – prevendo o Desenho Universal;
- Atendendo a Acessibilidade Arquitetônica;
- Iluminação e ventilação adequadas;
- Disposição das estantes acessíveis que permita circulação sem barreiras;
- Ambientação acessível – sinalização em Braille, sinalização em Libras, etc;
- Decoração com personagens do universo da literatura contendo legendas em Braille e em Libras;
- Acolhedor – com espaço acolhedor para leitura, tatame, almofadas, puffs;
- Mobiliário Acessível.



Acervo Acessível e inclusivo

- Acervo que verse sobre o assunto da inclusão e da acessibilidade;
- Acervo para formação de professores e atores inclusivos – livros técnicos e periódicos científicos;
- Acervo em diferentes formatos – livros de pano, livros de banho, grandes, pequenos, livros brinquedos, etc.
- Formatos Acessíveis – Audiolivros, livros em Braille, livros em Braille e em tinta, livros em Libras, livros em Leitura Fácil, livros em Daisy, livro digital, livro digitalizado Audiovisual;
- A organização do acervo será realizada através de cores, por ordem alfabética de títulos, etc.;
- Inicialmente foi solicitado que o acervo não seja informatizado e nem integrado ao sistema de gerenciamento Sophia do Sibi/UFG.



Programação Acessível

- Atendimento a Acessibilidade: Comunicacional, Informacional, Metodológica, Programática, Instrumental e Atitudinal;
- Vivências pedagógicas e práticas de leitura inclusiva;
- Voltada para a comunidade escolar – envolvendo atividades com pais, professores, a turma, demais servidores da escola e equipe gestora;
- Contemplando diversos tipos de Diversidade;
- Incentivo à leitura de forma lúdica;
- Promoção da literatura, contação de histórias, uso de fantoches, leitura individual, leitura silenciosa, leitura em grupo, leitura coletiva e etc.;

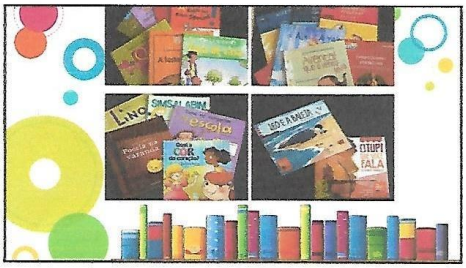
3-Resultados

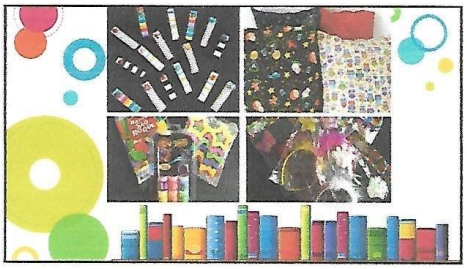
- A pesquisa se encontra em andamento aguardando a liberação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG (CEP/UFG) para a coleta de dados;
- Espera-se que a pesquisa contribua com os anseios atuais da escola, com os debates nos Mestrados Profissionais em Ensino na Educação Básica, com o Programa de Pós-graduação do CEPAE/UFG, com a biblioteca, com os espaços acessíveis e principalmente com os sujeitos envolvidos, ampliando a formação de leitores críticos, de cidadãos participativos, da difusão cultural e informacional e do exercício do papel social do bibliotecário na comunidade na qual está inserido.

Recursos Disponíveis





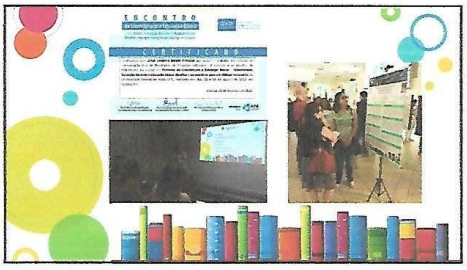






Caminhos Percorridos

- Apresentação Oral no(a) ELER/UFG - Encontro de Licenciaturas e Educação Básica. **Universidade, formação docente e educação básica: desafios e perspectivas para um diálogo necessário**, 2019. (Encontro). A inclusão e os desafios do bibliotecário na escola.
- Apresentação Oral no(a) **VI Seminário de Dissertações do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica**, 2019. (Seminário). 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.
- Apresentação de Pôster no 56º **Compeex** – Congresso de pesquisa, Ensino e Extensão. 2019. (Congresso). A realidade escolar brasileira na Educação Básica e os desafios da inclusão.

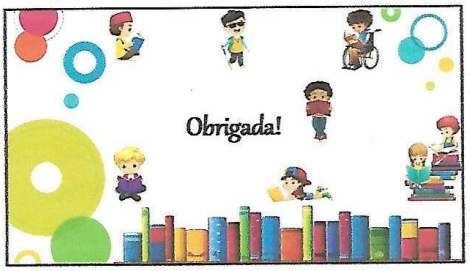


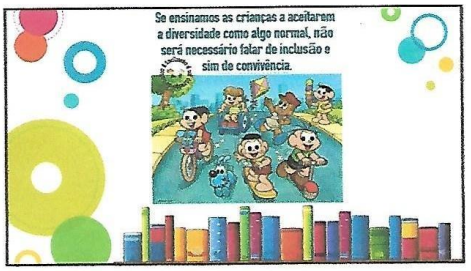
4-Produto Educacional

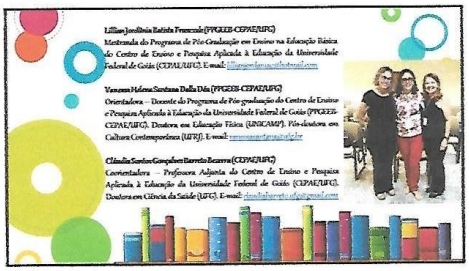
- Documento de Área de Ensino da CAPES(BRASIL, 2013,p.53):
  - **Material bibliográfico em formato E-book (Livro eletrônico)** – acessível e escrito a partir das etapas e dos resultados desta pesquisa;
  - Distribuição gratuita para espaços que promovam ou possam a vir promover Leitura Acessível (escolas, espaços de formação, bibliotecas, repositórios institucionais, etc.);
  - Pretende-se disseminar as práticas inclusivas através do incentivo à leitura;
  - Servir como material de referência na formação de novos atores inclusivos (professores, bibliotecários e pesquisadores da área de educação inclusiva).

5 - Referências Bibliográficas

- BRASIL. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Documento de Área*: Ensino. 2013.
- BRASIL. SECADI/SESU. *Documento orientador Programa* Incluir: acessibilidade na educação superior. 2013. Disponível em: https://... Acesso em: 19 nov. 2017.
- DOCHMANOK, Maria; ELY, Vera Helena Alves Reis; BORGES, Maria Isabel Ribeiro de; Leite, *Manual de acessibilidade espacial para escolas*: direito à escola acessível. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2009. 103 p.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1991. 82 p.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996. 102 p.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar*: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015. 96 p.
- MARTÍNEZ, Lucila; CALVI, Gian. **Escola, sala de leitura e biblioteca criativas**: o espaço da comunidade. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Global, 2013. 159 p.
- SANTAROSA, Lucila Maria Costi (org). **Tecnologias acessíveis para nova era**: rompendo barreiras e incluindo na sociedade digital. Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- SILVA, Liziane Nalesso da; GUERI, Cíntia Aranha e Ferreira. **A biblioteca escolar**: uma ferramenta para inclusão social. In: ROSA, Rosemar; ESTIVAM, Humberto Marcondes; PESSA, José Antonio (Orgs.). A biblioteca contemporânea. Ilhéus: IESB, 2014. 190 p.
- TRANSFORMANDO O NOSSO MUNDO: A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. 2017. Disponível em: http://... Acesso em: 04 set. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Política de acessibilidade da Universidade Federal de Goiás**. Goiânia: 2017. Disponível em: https://... Acesso em: 03 nov. 2017.


Obrigada!


Se ensinamos as crianças a aceitarem
a diversidade como algo normal, não
será necessário falar de inclusão e
sim de convivência.


Liliane Jacobina Batista Fernandes (PPGEES-CEPAE/UFG)
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG). E-mail:
Vanessa Helena Santana Dalla Déa (PPGEES-CEPAE/UFG)
Orientadora – Docente do Programa de Pós-graduação do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGEES-CEPAE/UFG). Doutora em Educação Física (UNICAMP). Pós-doutora em Cultura Contemporânea (UFRJ). E-mail:
Claudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra (CEPAE/UFG)
Coorientadora – Professora Adjunta do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG). Doutora em Ciência da Saúde (UFG). E-mail:

APÊNDICE F – CARTA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

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
CEPAE - UFG

CARTA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Goiânia, 03 de Dezembro de 2019.

Senhores pais ou responsáveis,

Eu, Lillian Jordânia Batista Franczak, pesquisadora responsável, abaixo assinado, convido seu/sua filho (a) a participar da pesquisa "**Leitura e Acessibilidade:** Práticas Inclusivas para formação de leitores no Espaço de Leitura Acessível do Laboratório Multidisciplinar de Inclusão Escolar e Formação de Professores do CEPAE/UFG", como voluntário (a). O estudo está sendo realizado sob a orientação da Professora Vanessa Helena Santana Dalla Déa e coorientação da Professora Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra, professora do (a) seu/sua filho (a).

Informamos que esta pesquisa foi aprovada através do parecer consubstanciado nº 3.724.335, pelo **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG). Contato (62) 3521-1215.

Junto a esta carta, serão enviados a você os seguintes documentos:

1 - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) – Para preenchimento pelos pais e/ou responsáveis em duas vias (uma sua e outra da pesquisadora responsável);

2 - Termo de Assentimento livre e esclarecido (TALE) – Para ser lido para seu filho (a) e preenchimento por ele em duas vias (uma dele e outra da pesquisadora responsável);

Na pesquisa haverá coleta de dados com captação de imagens (fotografias, gravações em vídeo). Gostaríamos de solicitar a autorização para uso dessas imagens. Para isso, basta o/a responsável pelo participante rubricar dentro do parêntese no local indicado no termo do TCLE e o/a aluno (a) assine seu primeiro nome dentro do parêntese no local indicado no termo do TALE.

Contamos com o preenchimento e devolução dos termos até dia 06/12/19 (sexta-feira) para a Professora Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra, professora do (a) seu/sua filho (a).

Tendo em vista a importância de inserir a temática da inclusão através de práticas inclusivas por meio da leitura, contamos com sua autorização e desde já, agradecemos.

Atenciosamente,

Equipe de Pesquisadores

Nome do(a) Pesquisador(a)	*Assinatura Manuscrita ou Digital*
1. Lillian Jordânia Batista Franczak	[redacted]
2. Vanessa Helena Santana Dalla Déa	
3. Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra	

[redacted]

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

CEPAE - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica
Endereço: Avenida Esperança, s/n. Campus Samambaia – Campus II – UFG. Goiânia/GO. CEP: 74690-900
E-mail: ppgeeb.cepae.ufg@gmail.com Fone: (62)3521-1104

APÊNDICE G – 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 – Dia (17/12/2019) – 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
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?

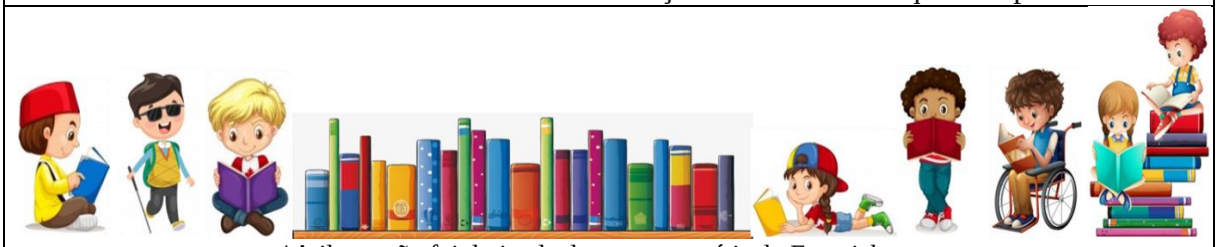
g) Quem lê para vocês?
h) Quais as histórias (engraçadas, interessantes, assustadoras, etc.) você mais gosta?
i) Costumam ir à Biblioteca?
j) Gostam de ir à Biblioteca?
k) Conhecem a Biblioteca da escola? Já foram lá?
l) Levaram algum livro emprestado da Biblioteca da escola para casa?
m) O que acharam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

Finalização da atividade: Cada um será orientado a realizar a leitura de livros que tiverem em casa e a solicitarem a um adulto ou outra criança de seu convívio que leia para eles.



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

APÊNDICE H – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

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

UFG

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

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

2º Encontro – Dia (17/12/2019) – 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. ***** 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?
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 chegue).
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 madastra, 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?
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.).
bb) Como é sua orelha? É igual a do coelho?
cc) 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.).
dd) 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; 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

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 – Dia (17/12/2019) – 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: ***** 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:

a) Você já viu alguém andando de cadeira de rodas?
b) Você conhece alguém que usa cadeira de rodas?
c) Por que as pessoas geralmente usam cadeira de rodas?
d) O que uma pessoa consegue fazer quando usa cadeira de rodas?
e) 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;
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

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 – Dia (17/12/2019) – 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: 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. l) Já escreveu algum livro? Tem vontade de escrever um livro? De virar autor mirim? m) 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: ***** 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; 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

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

UFG

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

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

5º Encontro – Dia (17/12/2019) – 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.
Tempo previsto: 1h/aula – 5º 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: 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); * 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 palitoches trabalhados na aula anterior; Questões norteadoras sugeridas:

a) Quem é o André?
b) Como ele se comporta?
c) O que acontece que ele ainda não fala? (Mostrar que há outras formas de comunicação não oralizadas).
d) Alguém conhece uma pessoa autista?
e) Como devemos tratar uma pessoa autista?
f) Quais as características físicas do André?
g) Que é o Luca?
h) O que ele consegue fazer na cadeira de rodas?
i) Como brincar com uma pessoa cadeirante?
j) Quais os cuidados devemos ter para evitar o uso da cadeira de rodas?
k) Quais as características físicas do Luca?
l) Quais as cores das roupas do Luca?
m) Quem é o Mauro?
n) Que objeto ele usa para auxiliá-lo a andar?
o) O que ele consegue fazer?
p) O Mauro se parece com quem dos personagens dos palitoches? Por quê?
q) Você conhece alguém que não enxerga?
r) 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).
s) Onde se passam as cenas do vídeo da Turma da Mônica?
t) E onde se passam as cenas do vídeo da Turma do Cocoricó?
u) Você já foi à roça?
v) Qual a diferença entre o campo e a cidade?
w) Quais as características do campo?
x) Quais as características da cidade?
y) O que encontramos no campo?
z) O que encontramos na cidade?
aa) Que coisas do campo vão para a cidade?
bb) Que coisas da cidade vão para o campo?
cc) O que você mais gosta do campo?
dd) O que você mais gosta da cidade?
ee) Que animais encontramos no campo?
ff) Que animais encontramos na cidade?
gg) Quais alimentos encontramos no campo?
hh) Quais alimentos encontramos na cidade?

* Diálogo entre as crianças e mediador de leitura.

Quarto Momento:

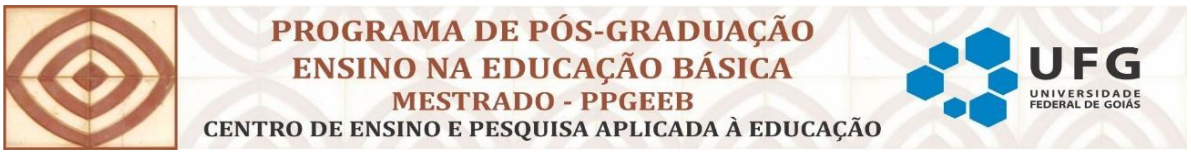
***** Apresentação de uma música: ‘Normal é ser diferente’;
* Audição e canto da música com as crianças;
* Visualização do vídeo da música com as crianças.

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; 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

APÊNDICE I – PRODUTO EDUCACIONAL FORMATO *E-BOOK*



LILLIAN JORDÂNIA BATISTA FRANCZAK

ESPAÇO DE LEITURA ACESSÍVEL NA ESCOLA:

Leitura, empatia, inclusão e desenho universal

GOIÂNIA
2023

LILLIAN JORDÂNIA BATISTA FRANCZAK

ESPAÇO DE LEITURA ACESSÍVEL NA ESCOLA:
Leitura, empatia, inclusão e desenho universal

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção para o título de Mestre (a) em Ensino na Educação Básica

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientadora: Professora Drª Vanessa Helena Santana Dalla Déa
Co-orientadora: Professora Drª Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra

GOIÂNIA
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Franczak, Lillian Jordânia Batista
Espaço de leitura acessível na escola [manuscrito] : Leitura, empatia, inclusão e desenho universal / Lillian Jordânia Batista Franczak. - 2023.
159 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Vanessa Helena Santana Dalla Déa; co orientadora Dra. Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra.
Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2023.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui fotografias, gráfico, lista de figuras.

1. Ensino. 2. Inclusão escolar. 3. Acessibilidade escolar. 4. Práticas pedagógicas inclusivas. 5. Formação de leitores. I. Dalla Déa, Vanessa Helena Santana, orient. II. Título.

CDU 376

UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos vinte e quatro dias do mês de março do ano 2021, às 14:30 horas, via teleconferência, foi realizada **a Defesa de Dissertação** intitulada **"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"**, e do Produto Educacional intitulado: **Espaço de leitura acessível na escola: leitura, empatia, inclusão e desenho universal**, pelo(a) discente **Lillian Jordânia Batista Franczak**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Vanessa Helena Santana Dalla Déa (CEPAE/UFG) –presidente,

Profa. Dra. Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira (FE/UFG) – membro externo,

Prof. Dr. Vanderlei Balbino da Costa (UFG-Jataí) -membro externo,

Profa. Dra. Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra (CEPAE/UFG)- membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Helena Santana Dalla Déa**, **Professor do Magistério Superior**, em 12/04/2021, às 11:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Ana Flávia Teodoro De Mendonça Oliveira**, **Professor do Magistério Superior**, em 13/04/2021, às 13:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Evandson Paiva Ferreira**, **Coordenador de Pós-graduação**, em 14/07/2022, às 10:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra**, **Professor do Magistério Superior**, em 16/06/2023, às 16:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1961993** e o código CRC **1FD4FFFB**.

Referência: Processo nº 23070.015546/2021-70 SEI nº 1961993

TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

(De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE Nº 001/2019)

Desenvolvimento de material didático e instrucional (propostas de ensino tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos);
Especificação: Livro paradidático

DIVULGAÇÃO

( ) Filme

( ) Hipertexto

( ) Impresso

(X) Meio digital

( ) Meio Magnético

( ) Outros. Especificar:

FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

Material Paradidático abordando inclusão, acessibilidade, desenho universal e empatia, destinado a promoção do livro, da leitura acessíveis por meio de ações em espaços escolares e culturais.

PÚBLICO ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Estudantes do Ensino Fundamental, 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).

IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional apresenta:

(X) Alto impacto – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.
( ) Médio impacto – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.

( ) Baixo impacto – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

Área impactada pelo Produto Educacional:

(X) Ensino
( ) Aprendizagem
( ) Econômico
( ) Saúde
( ) Social
( ) Ambiental
( ) Científico

O impacto do Produto Educacional é:

(X) Real - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc.). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.

( ) Potencial - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.

O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores (inicial, continuada, cursos etc.)?

(X) Sim **( )** Não

Em caso afirmativo, descreva essa situação:

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.

REPLICABILIDADE ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido?

(X) Sim **( )** Não

A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é

( ) Local **( )** Regional **(X)** Nacional **( )** Internacional

COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

(X) Alta complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto.

( ) Média complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do

profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.

( ) Baixa complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.

( ) Sem complexidade - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

(X) Alto teor inovativo - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.

( ) Médio teor inovativo - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.

( ) Baixo teor inovativo - adaptação de conhecimento existente.

FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

( ) Sim **(X)** Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

( ) Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEEB
( ) Cooperação com outra instituição
( ) Outro. Especifique: _____

REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual?

(X) Sim **( )** Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:

(X) Licença Creative Comons

( ) Domínio de Internet

( ) Patente

( ) Outro. Especifique: _____

Informe o código de registro: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.pt_BR)

TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

(X) Sim **( )** Não

Em caso afirmativo, descreva essa transferência:

O Produto Educacional foi transferido para a Comissão de Educação Inclusiva 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 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" constando a lista de materiais doados e /ou desenvolvidos pela autora.

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS SOBRE A TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

DECLARAÇÃO SIMPLIFICADA DE DOAÇÃO – PESSOA FÍSICA

Eu, Lillian Jordânia Batista Franczak, brasileira, casada, Bibliotecária-Documentalista, inscrito(a) no CPF sob o nº [redacted] e no RG sob o nº [redacted] telefone (62) 99642-6521 e endereço eletrônico lillianfranczak@ufg.br, TRANSFIRO incondicionalmente à Professora Vanessa Helena Santana Dalla Déa, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG), inscrito(a) no CPF sob o nº [redacted] por livre e espontânea vontade e sem quaisquer restrições quanto a efeitos patrimoniais e financeiros, todos os meus direitos sobre os materiais doados nesta data, conforme relação total abaixo, bem como a plena propriedade dos bens e/ou serviços por mim doados, aceitos nas condições em que se encontram. Após a avaliação técnica do material, a donatária ficará autorizada a incorporar o material ao seu acervo, utilizá-lo em formações e divulgá-lo, nos termos do Decreto nº 9.764, de 11 de abril de 2019. Após ter lido esta declaração de Doação e tendo compreendido seus itens confirmo a doação à Professora vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG), Srª Vanessa Helena Santana Dalla Déa.

MATERIAIS PEDAGÓGICOS DESENVOLVIDOS PELA AUTORA				
Nº	**DESCRIÇÃO**	**QTD.**	**VALOR UNIT.**	**VALOR TOTAL**
1	Big fantoche e 10 palitoches com os personagens do livro: Menina bonita do laço de fita	01	R$ 85,00	R$ 85,00
2	Crianças em E.V.A. para trabalhar educação sexual. Troca roupinhas e vem com sinais de alerta ao toque	04	R$ 35,00	R$ 140,00
3	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	01	R$ 200,00	R$ 200,00
	TOTAL	**06**		**R$ 325,00**

Goiânia, 09 de maio de 2023.

[redacted]

Assinatura (Doadora)

[redacted]

Assinatura (Donatária)

DECLARAÇÃO SIMPLIFICADA DE DOAÇÃO – PESSOA FÍSICA

Eu, Lillian Jordânia Batista Franczak, brasileira, casada, Bibliotecária-Documentalista, inscrito(a) no CPF sob o nº [redacted] e no RG sob o nº [redacted] telefone (62) 99642-6521 e endereço eletrônico lillianfranczak@ufg.br, TRANSFIRO incondicionalmente à Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG, representado pela Presidente da Comissão, Srª Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra, inscrito(a) no CPF sob o nº [redacted] por livre e espontânea vontade e sem quaisquer restrições quanto a efeitos patrimoniais e financeiros, todos os meus direitos sobre os materiais doados nesta data, conforme relação total abaixo e detalhada anexa, bem como a plena propriedade dos bens e/ou serviços por mim doados, aceitos nas condições em que se encontram. Após a avaliação técnica do material, a Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG ficará autorizada a incorporar o material ao seu acervo, utilizá-lo e divulgá-lo, nos termos do Decreto nº 9.764, de 11 de abril de 2019. Após ter lido esta declaração de Doação e tendo compreendido seus itens confirmo a doação à Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG, representada pela Presidente da Comissão, Srª Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra.

LISTA DE MATERIAIS DOADOS AO ESPAÇO DE LEITURA ACESSÍVEL (CEPAE/UFG)			
Nº	**DESCRIÇÃO**	**QTD.**	**VALOR TOTAL**
1	Livros usados	48	R$ 1.092,56
2	Livros novos	38	R$ 401,20
3	Outros materiais	49	R$ 423,99
4	Recursos pedagógicos	64	R$ 934,00
	TOTAL	**199**	**R$ 2.851,75**

Goiânia, 08 de maio de 2023.

[redacted]

Assinatura (Doadora)

[redacted]

Assinatura (Donatária)

[redacted]

LISTA DE MATERIAIS DOADOS AO ESPAÇO DE LEITURA ACESSÍVEL (CEPAE/UFG)

LIVROS USADOS – ESPAÇO DE LEITURA ACESSÍVEL				
Nº	DESCRIÇÃO	QTD.	VALOR UNIT.	VALOR TOTAL
1	Meu livro de histórias 3º ano	1	R$ 11,00	R$ 11,00
2	Meu livro de histórias 4º ano	1	R$ 14,00	R$ 14,00
3	ABRAMOVIC, Fanny. Começar tudo de novo!	1	R$ 46,26	R$ 46,26
4	ALEVI, Márcia. Dentro da casa tem	1	R$ 32,88	R$ 32,88
5	ANDERSEN. O valente soldado de chumbo	1	R$ 9,20	R$ 9,20
6	BAGNO, Marcus. Festa no meu jardim	1	R$ 18,00	R$ 18,00
7	BARBOSA, Rogério Andrade. Contos africanos para crianças brasileiras	1	R$ 15,00	R$ 15,00
8	BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. Ar	1	R$ 22,00	R$ 22,00
9	BUARQUE, Chico. Chapeuzinho amarelo	1	R$ 37,35	R$ 37,35
10	CAMARGO, Maria Amália. Simsalabim	1	R$ 27,89	R$ 27,89
11	CAMPOS, Deyse; VIEIRA, Felipe Koeller R. Acontece com quem voa	1	R$ 21,05	R$ 21,05
12	CANDELL, Arianna; CURTO, Rosa M. Como se comportar na escola	1	R$ 30,90	R$ 30,90
13	DAVIES, Benji. Leo e a baleia	1	R$ 44,90	R$ 44,90
14	DIEGO, J. L. A última gota	1	R$ 39,43	R$ 39,43
15	FRAGATA, Claudio. O tupi que você fala	1	R$ 42,00	R$ 42,00
16	GASPARELLO et. All. Era uma vez: urgente!	1	R$ 32,25	R$ 32,25
17	GIRARDET, Sylvie. A casa dos cinco sentidos!	1	R$ 22,90	R$ 22,90
18	JUNQUEIRA, Sônia. A abelha adormecida	1	R$ 32,90	R$ 32,90
19	JUNQUEIRA, Sônia. O macaco e a mola	1	R$ 23,67	R$ 23,67
20	JUNQUEIRA, Sônia. Poesia na varanda	2	R$ 44,80	R$ 89,60
21	KOZMINSKI, Edson Luiz. As três partes	1	R$ 29,91	R$ 29,91
22	LALAU; LAURABEATRIZ. Qual é que é	1	R$ 20,40	R$ 20,40
23	LLEWELLYN, Claire. Fora de casa	1	R$ 22,50	R$ 22,50
24	MACHADO, Ana Maria. Avental que o vento leva	1	R$ 33,00	R$ 33,00
25	MEIRELLES, Beatriz. Grande ou pequena?	1	R$ 36,94	R$ 36,94
26	MESSIAS, Adriano. Pocotó, pocotó, pocotó!	1	R$ 29,90	R$ 29,90
27	NEVES, André. Lino	2	R$ 18,00	R$ 36,00
28	PARREIRAS, Ninfa. O menino no beco da pipa	1	R$ 9,62	R$ 9,62
29	PASSOS, Luciana Maria Marinho. A festa da paca	1	R$ 9,50	R$ 9,50
30	RIBEIRO, Jonas. O teimoso trenzinho curioso	1	R$ 36,00	R$ 36,00
31	ROCHA, Eliandro. Amigo secreto	1	R$ 25,00	R$ 25,00
32	ROCHA, Ruth; FLORA, Anna. A sementinha	1	R$ 9,00	R$ 9,00
33	ROCHA, Ruth; FLORA, Anna. A visita do pequeno polegar	1	R$ 5,50	R$ 5,50
34	ROCHA, Ruth; FLORA, Anna. O parque	1	R$ 9,00	R$ 9,00
35	ROSA, Sandra. Qual a cor do coração?	1	R$ 15,00	R$ 15,00
36	ROSCOE, Alessandra Pontes. A outra história da cigarra e da formiga	1	R$ 9,80	R$ 9,80
37	ROSE, Gerald. O tapete de pele de tigre	1	R$ 36,90	R$ 36,90

38	SANTOS, Aderivaldo. O segredo de Jenifer	1	R$ 5,99	R$ 5,99
39	SANTOS, Naira Gomes dos. Chapeuzinho vermelho e a preservação do bosque	2	R$ 15,00	R$ 30,00
40	SARAIVA, Sâmella. A floresta encantada	1	R$ 10,00	R$ 10,00
41	SECCO, Patrícia. A água e a vida	1	R$ 21,52	R$ 21,52
42	SOUZA, Angela. Histórias de vai e vem	1	R$ 10,00	R$ 10,00
43	SOUZA, Angela. Histórias de vai e vem. CD-ROM	1	R$ 0,00	R$ 0,00
44	VALE, Mario. Passarolindo	1	R$ 12,90	R$ 12,90
45	VENEZA, Maurício. A caixa de lápis de cor	1	R$ 15,00	R$ 25,00
LIVROS USADOS - TOTAL		**48**		**R$ 1.092,56**

LIVROS NOVOS – ESPAÇO DE LEITURA ACESSÍVEL				
Nº	**DESCRIÇÃO**	**QTD.**	**VALOR UNIT.**	**VALOR TOTAL**
1	BELLI, Roberto. A assembléia dos ratos	1	R$ 1,50	R$ 1,50
2	BELLI, Roberto. A lebre e a tartaruga	1	R$ 1,50	R$ 1,50
3	BELLI, Roberto. A princesa e o sapo	1	R$ 1,50	R$ 1,50
4	BELLI, Roberto. A raposa e as uvas	1	R$ 1,50	R$ 1,50
5	BELLI, Roberto. Aladim	1	R$ 1,50	R$ 1,50
6	BELLI, Roberto. Lucrécio, o papagaio contador de histórias	1	R$ 1,50	R$ 1,50
7	BELLI, Roberto. O mágico de Oz	1	R$ 1,50	R$ 1,50
8	BELLI, Roberto. O pequeno polegar	1	R$ 1,50	R$ 1,50
9	BELLI, Roberto. Os músicos de Bremen	1	R$ 1,50	R$ 1,50
10	CIRANDA CULTURAL. Alice no país das maravilhas	1	R$ 9,90	R$ 9,90
11	CIRANDA CULTURAL. Biblioteca de boas maneiras	1	R$ 29,90	R$ 29,90
12	CIRANDA CULTURAL. Cachinhos dourados	1	R$ 9,90	R$ 9,90
13	CIRANDA CULTURAL. Chapeuzinho vermelho	1	R$ 9,90	R$ 9,90
14	CIRANDA CULTURAL. Como é bom compartilhar	1	R$ 9,90	R$ 9,90
15	CIRANDA CULTURAL. Como é bom ser gentil	1	R$ 9,90	R$ 9,90
16	CIRANDA CULTURAL. Como é bom ter amigos	1	R$ 9,90	R$ 9,90
17	CIRANDA CULTURAL. Diversão na praia	1	R$ 9,90	R$ 9,90
18	CIRANDA CULTURAL. Esconde-esconde dos animais	1	R$ 9,90	R$ 9,90
19	CIRANDA CULTURAL. Farm friends	1	R$ 19,90	R$ 19,90
20	CIRANDA CULTURAL. Hipopótamo	1	R$ 19,90	R$ 19,90
21	CIRANDA CULTURAL. João e Maria	1	R$ 9,90	R$ 9,90
22	CIRANDA CULTURAL. João e o pé de feijão	1	R$ 9,90	R$ 9,90
23	CIRANDA CULTURAL. Marshall resgata o filhote de ganso	1	R$ 9,90	R$ 9,90
24	CIRANDA CULTURAL. O gato de botas	1	R$ 9,90	R$ 9,90
25	CIRANDA CULTURAL. O patinho feio	1	R$ 9,90	R$ 9,90
26	CIRANDA CULTURAL. O pequeno príncipe	1	R$ 29,90	R$ 29,90
27	CIRANDA CULTURAL. Os três porquinhos	1	R$ 9,90	R$ 9,90
28	CIRANDA CULTURAL. Peter Pan	1	R$ 9,90	R$ 9,90
29	CIRANDA CULTURAL. Pinóquio	1	R$ 9,90	R$ 9,90

30	CIRANDA CULTURAL. Praticando esportes	1	R$ 19,90	R$19,90
31	CIRANDA CULTURAL. Um buquê para a mamãe	1	R$ 9,90	R$ 9,90
32	DUARTE, Márcia. Coisas que vão e vêm	1	R$ 15,00	R$ 15,00
33	MARQUES, Cristina. Bambi	1	R$ 1,50	R$ 1,50
34	MARSCHALEK, Ruth. Peter Rabbit	1	R$ 1,50	R$ 1,50
35	SOUSA, Maurício de. Luca - GIBI	1	R$ 0,00	R$ 0,00
36	SOUSA, Maurício de. Luca: miniatura	1	R$ 49,90	R$ 49,90
37	SOUSA, Maurício de. Nem tão diferentes nem tão iguais!	1	R$ 7,00	R$ 7,00
38	WHEELS, Hot. Wheelie chair	1	R$ 25,00	R$ 25,00
	LIVROS NOVOS - TOTAL	**38**		**R$ 401,20**

OUTROS MATERIAIS – ESPAÇO DE LEITURA ACESSÍVEL				
Nº	**DESCRIÇÃO**	**QTD.**	**VALOR UNIT.**	**VALOR TOTAL**
1	Tiara Paetê com pluminha diversas cores e formatos	20	R$ 1,50	R$ 30,00
2	Óculos divertido sem lente diversas cores e formatos	18	R$ 1,50	R$ 27,00
3	Marabu luminoso diversas cores	07	R$ 2,00	R$ 14,00
4	Ecobag grande com alças - Menna - Coleção Artistas do Brasil - colorida	01	R$ 5,00	R$ 5,00
5	Kit Tatame tapete E.V.A. infantil colorido com 20 unidades – 50 cm X 50 cm X 10mm – atóxico, lavável e antiderrapante (as 20 placas formam 5 m ou 2 X 2,5 m	01	R$ 317,99	R$ 317,99
6	Cadeira de rodas em mdf	02	R$ 15,00	R$ 30,00
	OUTROS MATERIAIS - TOTAL	**49**		**R$ 423,99**

MATERIAIS PEDAGÓGICOS DESENVOLVIDOS PELA AUTORA – ESPAÇO DE LEITURA ACESSÍVEL				
Nº	**DESCRIÇÃO**	**QTD.**	**VALOR UNIT.**	**VALOR TOTAL**
1	Kit com 24 Palitoches com os personagens da turma do Maurício de Souza	01	R$ 120,00	R$ 120,00
2	Almofadas com estampas variadas	20	R$ 15,00	R$ 300,00
3	Prendedores decorados em E.V.A.	36	R$ 1,50	R$ 54,00
4	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	01	R$ 200,00	R$ 200,00
5	Crianças em E.V.A. para trabalhar educação sexual. Troca roupinhas e vem com sinais de alerta ao toque	05	R$ 35,00	R$ 175,00
6	Big fantoche e 10 palitoches com os personagens do livro: Menina bonita do laço de fita	01	R$ 85,00	R$ 85,00
	TOTAL	**64**		**R$ 934,00**

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc.) ou ministrado em forma de oficina, mini-curso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros?

(X) Sim **( )** Não

Em caso afirmativo, descreva o evento e a forma de apresentação:

a) FRANCZAK, 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.

b) FRANCZAK, 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.

c) FRANCZAK, Lillian Jordânia Batista; DALLA DÉA, 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.

d) FRANCZAK, Lillian Jordânia Batista; DALLA DÉA, 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.

e) FRANCZAK, 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 PPGEB - IV mesa de produtos educacionais do PPGEB-Uerj e PPGEEB-UFG; Inst. Promotora/financiadora: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ).

O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas?

(X) Sim **( )** Não

Em caso afirmativo, escreva a referência completa de cada publicação:

Anais eletrônicos/digitais:

- FRANCZAK, Lillian Jordânia Batista; DALLA DÉA, 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.
- FRANCZAK, Lillian Jordânia Batista; DALLA DÉA, 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/weby/up/1014/o/ANAIS_VI_Semina%CC%81rio_Mestrado_2019_-_versa%CC%83o_final_2.pdf . Acesso em: 2 mar. 2020.

- 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.

- 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.

Capítulo de livro:

- NASCIMENTO, Fernanda Caroline. FRANCZAK, 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. *E-book*. 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 .

- 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. ISBN: 978-65-86212-12-9. DOI: 10.36926/editorainovar-978-65-86212-12-9. Disponível em: https://d6scj24zvfbbo.cloudfront.net/b4c507535f46fd7d47cfc7cf7289a6dd/200000450-569a6569a9/livro%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20AVAN%C3%87OS%20E%20DESAFIOS.pdf?ph=a3ca205532

- FRANCZAK, 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**. Goiânia: CIAR/UFG, 2022. (Educação básica

em pesquisa, v. 3. *E-book*. p. 89-98. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/educacao-basica-pesquisa/volume3/10.html

REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma **EduCAPES** com acesso disponível no link: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586734
Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto, na Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG) https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/
Outras formas de Registro Coleção Inclusão no link: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/colecao_inclusao/index.html
Outras formas de acesso: Materiais físicos, pedagógicos desenvolvidos pela autora ou não, doados ao Espaço de Leitura Acessível estão em posse da Comissão de Educação Inclusiva do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG), e da Professora 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).

Ao Miguel, uma criança linda que tive a oportunidade de conhecer. Que adora livros, que ama a Mônica e o Cebolinha.

Uma criança que encantou meu coração mostrando que nenhuma necessidade específica se sobressai ao gosto pela leitura quando se é apaixonado pelos livros.

“As palavras são portas e janelas. Se debruçamos e reparamos, nos inscrevemos na paisagem. Se destrancamos as portas, o enredo do universo nos visita. Ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com a claridade do já decifrado” (Queirós, 1999, p. 23).

FRANCZAK, Lillian Jordânia Batista. **Espaço de leitura acessível na escola**: Leitura, empatia, inclusão e desenho universal. 2021. 159 f. Produto Educacional relativo à Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2023.

RESUMO

O presente Produto Educacional é um e-book que apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado Profissional *Stricto Sensu*, do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), realizado entre os anos de 2018 e 2021, na linha de pesquisa "Práticas Escolares e Aplicação do Conhecimento". É apêndice 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". Sua base teórica teve como principais autores Cândido (2004), Franczak; Dalla Déa; Bezerra (2020); Freire (2108), Goleman (2011), Mantoan (2015, 2018), Sassaki (2005), Veiga-Neto (2000), entre outros. Reflete a parte prática de uma pesquisa quanti-qualitativa desenvolvida através do método de pesquisa-ação. Utilizou como instrumentos de coleta de dados o diário de campo, os questionários, a formação de professores, a vivência pedagógica e práticas de leitura inclusiva, os desenhos e as fotografias. Tem como participantes da pesquisa, a turma do 1º ano do Ensino Fundamental com 20 alunos (as), com e sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, matriculados (as) regularmente no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), 20 professores (as) em formação (os mediadores pedagógicos que realizam o atendimento educacional especializado com os alunos com necessidades específicas), 01 professora regente da sala e uma professora da Comissão de Educação Inclusiva, ambos do CEPAE/UFG, na cidade de Goiânia-Goiás. Contempla ações contidas na agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (2105), em seu 4º objetivo, uma educação de qualidade que visa assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Destaca melhorias na área educacional inclusiva visando contribuir para as mudanças buscando um mundo mais sustentável e resiliente até 2030. Sua distribuição será gratuita sob a forma de acesso livre em plataformas e bibliotecas digitais de caráter nacional para que possa servir como material paradidático de apoio aos professores, bibliotecários e pesquisadores da área de educação inclusiva (novos atores inclusivos). Espera-se que essas reflexões teóricas e sua prática possam contribuir para uma transformação que proporcione mudanças significativas num ensino mais inclusivo e de qualidade na Educação Básica.

Palavras-chave: Ensino. Inclusão escolar. Acessibilidade escolar. Práticas pedagógicas inclusivas. Formação de leitores.

FRANCZAK, Lillian Jordânia Batista. **Reading space accessible at school:** Reading, empathy, inclusion and universal design. 2021. 159f. Educational Product about the Thesis (Master in Teaching in Basic Education) - Postgraduate Program in Teaching in Basic Education, Teaching and Research Applied to Education Center, Federal University of Goiás, Goiânia, Goiás, 2023.

ABSTRACT

This Educational Product is an e-book that presents the results of a research developed in the Stricto Sensu Professional Master Course, of the Postgraduate Program in Teaching in Basic Education, the Master in Teaching in Basic Education, from the Teaching and Research Applied to Education Center at the Federal University of Goiás (CEPAE / UFG), accomplishe between the years 2018 and 2021, in the line of research "School Practices and Application of Knowledge". It is an appendix to the thesis "Reading practices and accessibility for reader formation at the accessible reading space of the Inclusive Basic Education Core and Training in Teaching Practices of CEPAE/UFG". Its theoretical basis had as main authors Cândido (2004), Franczak; Dalla Déa; Bezerra (2020); Freire (2108), Goleman (2011), Mantoan (2015, 2018), Sassaki (2005), Veiga-Neto (2000), among others. It reflects the practical part of a quantitative and qualitative research developed through the action research method. The field diary, questionnaires, teacher training, pedagogical experience and inclusive reading practices, drawings and photographs were used as data collection instruments. The subjects of the research are the 1st grade elementary school class with 20 students, with and without disabilities, global developmental disorders, regularly enrolled at the Teaching and Research Applied to Education Center at the Federal University of Goiás (CEPAE / UFG), 20 teachers in formation (the pedagogical mediators that provide specialized educational assistance to students with specific needs), a main teacher and a teacher from the Inclusive Education Commission, both from CEPAE / UFG, in the city of Goiânia-Goiás. It includes actions contained in the 2030 agenda of the United Nations (2105), which in its fourth objective concerns the provision of quality education that ensures an inclusive and equitable education, as well as promoting lifelong learning opportunities throughout life for all. It highlights improvements in the inclusive educational area aiming to contribute to the changes seeking a more sustainable and resilient world by 2030. Its distribution will be free in the form of free access in platforms and digital libraries of national character so that it can serve as a material to support teachers, librarians and researchers in the area of inclusive education (new inclusive actors). It is expected that these theoretical reflections and their practice can contribute to a transformation that will bring about significant changes in a more inclusive and quality education in Basic Education.

Keywords: Teaching. School inclusion. School accessibility. Inclusive pedagogical practices. Reader formation.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Programa We Love Reading pelo mundo 383
Imagem 2 – Embaixadora de Leitura WLR Asma em Zaatri na Jordânia 386
Imagem 3 – Embaixadores de Leitura do Programa We Love Reading pelo mundo 387
Imagem 4 – Histórias de sucesso do Programa We Love Reading no mundo 388
Imagem 5 – Fases iniciais do desenvolvimento dos livros infantis para o Programa We Love Reading 389
Imagem 6 – Fases finais do desenvolvimento dos livros infantis para o Programa We Love Reading 390

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Organização da sala 393
Fotografia 2 – Realização da pintura no rosto das crianças 394
Fotografia 3 – Crianças caracterizadas com óculos e tiaras divertidos e pintura no rosto 395
Fotografia 4 – Leitura em voz alta e compartilhada 398
Fotografia 5 – Leitura em voz alta e compartilhada com interação das crianças 399
Fotografia 6 – Participação das crianças no momento da leitura em voz alta e compartilhada 400
Fotografia 7 – Mais participação das crianças no momento da leitura em voz alta e compartilhada 401
Fotografia 8 – Início da atividade desenvolvida com palitoches de personagens do cartunista Maurício de Sousa 402
Fotografia 9 – Participação das crianças na atividade desenvolvida com palitoches 403
Fotografia 10 – Apresentação dos personagens, criados exclusivamente para trabalhar inclusão, do cartunista Maurício de Sousa 404
Fotografia 11 – Apresentação e interação das crianças com os bonecos em cadeiras de rodas 405
Fotografia 12 – Apresentação do acervo de livros em diferentes formatos para a turma 406
Fotografia 13 – Momento individual de leitura das crianças 407
Fotografia 14 – Mais momento individual de leitura das crianças 408
Fotografia 15 – Livros e a interação de uma criança com necessidades específicas 409
Fotografia 16 – Crianças brincando de montar um quebra-cabeça com o livro 410
Fotografia 17 – Hora do cineminha 411
Fotografia 18 – Crianças assistindo aos vídeos do cineminha 412
Fotografia 19 – Crianças avaliando a ação por meio de um desenho livre 413
Fotografia 20 – Mais crianças avaliando a ação por meio de um desenho livre 414
Fotografia 21 – Crianças realizando a leitura dos seus desenhos 415
Fotografia 22 – Mais crianças realizando a leitura dos seus desenhos 416
Fotografia 23 – Livros em diferentes formatos e materiais 417
Fotografia 24 – Confecção dos balões de papel para dependurar e decorar a sala 418
Fotografia 25 – Confecção dos palitoches 419
Fotografia 26 – Entrega de uma atividade para realizarem em casa com a ajuda de um adulto 420

Fotografia 27 – Confecção da surpresa com pirulitos para as crianças 421
Fotografia 28 – Confecção de ponteira para lápis para entregar no final da atividade 422
Fotografia 29 – Crianças se divertindo com as surpresas recebidas 423
Fotografia 30 – Mais crianças se divertindo com as surpresas recebidas 424
Fotografia 31 – Turma reunida 425
Fotografia 32 – Doação de livros recebida 444
Fotografia 33 – Outros livros do Espaço de Leitura Acessível 445
Fotografia 34 – Outros recursos materiais do Espaço de Leitura Acessível 446
Fotografia 35 – Prendedores decorados do Espaço de Leitura Acessível 447
Fotografia 36 – Palitoches da Turma da Mônica do Espaço de Leitura Acessível 448
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 449
Fotografia 38 – Crianças em E.V.A. para trabalhar educação sexual 450
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 451

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dispositivos legais e normativos sobre leitura acessível e inclusiva..... 367
Quadro 2 – Relação empatia e leitura..... 379
Quadro 3 – Relação principais áreas de impacto e os ODS 385
Quadro 4 – Atividades da vivência pedagógica e práticas de leitura inclusiva..... 392

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 334

2 DEFINIÇÕES SOBRE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE ESCOLAR 337
2.1 EXCLUSÃO ESCOLAR 338
2.2 INCLUSÃO ESCOLAR 343
2.3 ACESSIBILIDADE ESCOLAR 344
2.3.1 Barreiras 353
2.3.2 Tipos de acessibilidade 356
2.4 PENSANDO NO DESENHO UNIVERSAL 359
2.5 TECNOLOGIA ASSISTIVA 363

3 PROMOVENDO A EMPATIA ATRAVÉS DA LEITURA 369
3.1 CONCEITOS E DEFINIÇÕES 371
3.2 EMPATIA NA ESCOLA 372
3.3 CONCEPÇÕES 375
3.4 EMPATIA E LEITURA 377

4 VIVÊNCIA PEDAGÓGICA E PRÁTICAS DE LEITURA INCLUSIVA 391
4.1 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS 425
4.2 PROPOSTA DO ESPAÇO DE LEITURA ACESSÍVEL 428
4.3 ATIVIDADE DE DIAGNÓSTICO 431
4.4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS 433
4.5 MATERIAIS DO ESPAÇO DE LEITURA ACESSÍVEL 443

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 452

REFERÊNCIAS 454
ANEXO A – DOBRADURA DO PERSONAGEM LUCA 463

1 INTRODUÇÃO

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: leitura, empatia, inclusão e desenho universal", 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.

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 Comons 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 na Plataforma EduCAPES no link: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586734, 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: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/ e na Coleção Inclusão (CIAR/UFG em parceria

com o MEDIALAB/UFG), com Conselho Editorial Internacional e ISBN, no link: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/colecao_inclusao/index.html.

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.

2 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).

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" (Sassaki, 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 Sassaki (2005) define o assunto: "inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluíam certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas" (Sassaki, 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 perpasse 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.

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).

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.

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 manifestanto 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

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.

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:

*Carminh*a – 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".

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 consequente 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).

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 diretos; 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.

Participação – Ênfase nos aspetos internos dos indivíduos; como a organização escolar (visão sistêmica) pode interferir nos aspetos 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 (conceituação); 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.

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. Sassaki (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 excluíam 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).

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

a) Barreiras físicas: “Este tipo de barreira pode ser natural, ou produzida e, se apresenta, com freqüência, nas edificações (públicas ou privadas), nos espaços urbanos, nos meios de transportes e no mobiliário de apoio”;
b) 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”;
c) 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:

a) “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”;
b) “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”;

c) “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 Sassaki apresenta seis dimensões de acessibilidade, a saber:

> a) Acessibilidade arquitetônica: sem barreiras ambientais físicas em todos os recintos internos e externos da escola e nos transportes coletivos;
> b) 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 braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital)
> c) 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 do 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.).
> d) Acessibilidade instrumental: sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápis, 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.).
> e) 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.
> f) 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 (Sassaki, 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:

> a) 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
> b) 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.
> c) 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 divido 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.

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 empreendido, 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).

Mantoan (2000b) destaca que homens, mulheres, crianças, velhos, moços possuem necessidades antropométricos, ergométricos, 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 eqüitativo 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).

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 depare 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).

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).

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.
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 6.949, de 25 de agosto	Ratifica a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), aprovada com status constitucional pelo Congresso Nacional, garantindo às pessoas com deficiência o acesso a bens culturais em formatos acessíveis, a igualdade de oportunidades e a identidade cultural e linguística, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda, e dá outras providências.
2011	Decreto n° 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.

3 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).

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 *empatheia*, 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 desfrutam de um melhor relacionamento.

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[24] (Brolezzi, 2014).

[24] Bachelard chamava as formas de pensar críticas e investigativas de 'cultura científica' (Bachelard, 1996).

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.

Sassaki (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".

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.

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.

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 experenciamos 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 saiamos 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 (Krznaric, 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 ledor 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[25] de imagens fixas (história em quadrinhos, livros e outros) ou em movimento (vídeos, filmes, séries, programas e outros). Quando se oferta um livro em

[25] Audiodescrição (AD) – A **audiodescrição** é um recurso que **traduz imagens em palavras**, permitindo que pessoas cegas ou com baixa visão consigam compreender conteúdos audiovisuais ou imagens estáticas, como filmes, fotografias, peças de teatro, entre outros. O recurso é **direcionado ao público com deficiência visual**, mas pode beneficiar outros públicos com outras deficiências e idosos. Ele é normalmente utilizado em produtos e serviços culturais, educacionais e de entretenimento, através da disponibilidade das descrições de diversas maneiras, permitindo um a**cesso mais amplo** e completando uma deficiência que esses produtos e serviços tinham para contemplar a todos. A disponibilidade do recurso pode ser feita **mixada ao áudio original** em filmes, **distribuída em fones** receptores em teatros, acessada **através de texto** pelos softwares leitores de tela em livros digitais, disponibilizada em audioguias, entre outros (Freitas, 2018).

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 direto 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.

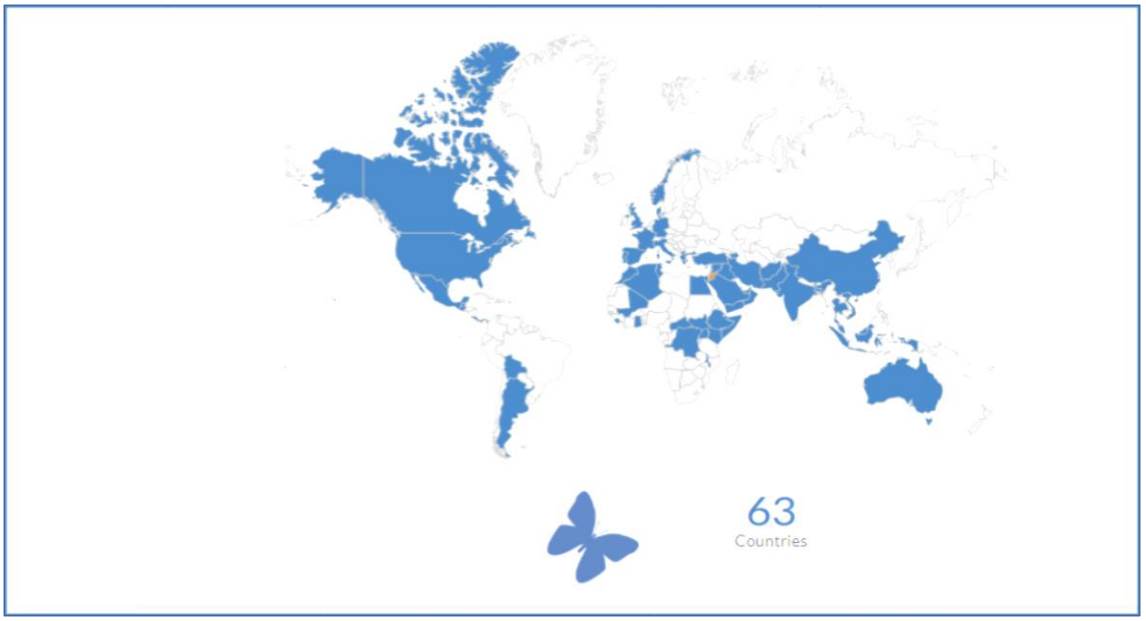
Observe crianças e jovens que ainda não articulam as palavras, mas que compreendem o mundo à sua volta. Talvez não sejam oralizados, mas se comunicam por meio de linguagem própria, são capazes de entender e se fazer entender em seu cotidiano. Muitas delas, com necessidades específicas, dependem de uma 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 Drª. 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 consequentemente 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 consequências 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://welovereading.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'.

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://i0.wp.com/welovereading.org/wp-content/uploads/2019/06/2017-11-8692-2.jpg?w=2048&ssl=1. Acesso em: 28 maio 2020.
Audiodescrição (AD): Embaixadora Asma lendo em voz alta para crianças, mostra a capa do livro. Ambos estão sentados em colchões ou tapetes em uma sala.

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://welovereading.org/success-stories . Acesso em: 28 maio 2020.

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 6 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 e 2 Embaixadoras não identificadas lendo para crianças em voz alta. 3 Embaixadora Dina Almawed lendo para crianças em voz alta no campo de Ein Alhelweh no Líbano. 4 Mural realizado pela Embaixadora Liliana Rodolao de Buenos Aires na Argentina. 5 e 6 Embaixadora Adala Hussien Abu Medien lendo em voz alta para crianças com síndrome de Down no Centro Infantil da Fundação Abdel Mohsin Al Qattan, em Gaza, na Palestina.

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



Fonte: https://welovereading.org/success-stories/ . Acesso em: 28 maio 2020.
Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 6 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 Embaixadora Heba Al-Omari lendo para crianças em Irbid na Jordânia. 2 Embaixadora Pricilla lendo para crianças em Gana. 3 Embaixadora Gabriela Patoska lendo para crianças na Macedônia. 4 Embaixadora Aya Mustafa comas crianças na Noruega. 5 Embaixador Hamzeh Abu Slaih com as crianças em Madaba na Jordânia. 6 Embaixador Huong Dang lendo para crianças numa praça no Vietnã.

Como a leitura para crianças, o desenvolvimento de livros infantis é uma das ações do Programa We Love Reading (Imagens 5 e 6).

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



Fonte: https://welovereading.org/book-development/ . Acesso em: 28 maio 2020.
Audiodescrição (AD): Imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 Duas pessoas em torno de uma mesa, uma delas com um lápis na mão, o roteiro do livro sobre a mesa e as ilustrações em sequência. 2 Uma mão com lápis colorindo uma ilustração do livro. 3 Mesa de trabalho com diversos objetos e em evidência as ilustrações sobrepostas uma sobre a outra intercaladas com papel manteiga para separá-las. 4 Protótipo do livro sobre a mesa com algumas observações escritas em post-its colados.

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



Fonte: https://welovereading.org/book-development/ . Acesso em: 28 maio 2020.
Audiodescrição (AD): Imagem composta pelo mix de 3 imagens, sendo que a primeira ocupa toda a altura da Imagem e as segunda e terceira dividem a outra parte, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 Mulher realiza a revisão nas páginas impressas em tamanho original da página impressa sem dobras. 2 Várias páginas sobre a mesa sobrepostas contendo as páginas impressas coloridas para dobrar e fazer os cadernos. 3 Livros prontos sobrepostos um sobre o outro em uma mesa.

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.

4 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).

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).

Fotografia 1 – Organização da sala



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem contendo um grande espaço cercado por carteiras em volta com as partes do tatame em cima, logo atrás no fundo da sala se vê um espaço todo decorado e colorido contendo três prateleiras afixadas na parede com livros dispostos, acima um ventilador de parede, e do lado direito dois armários em aço. 2 imagem mais aproximada da prateleira de livros, as carteiras à sua frente, parte do tatame colorido com almofadas em cima e a ponta do tapete. 3 imagem mostrando o lado oposto dos descritos anteriormente do fundo da sala para frente onde se vê o tatame em forma de quadrado vazado, ao centro um tapete grande colorido cheio de almofadas, uma mesa centralizada com forro colorido cheia de objetos e a pesquisadora organizando alguns detalhes. À esquerda parte de uma mesa pequena de madeira e uma cadeira azul, o quadro verde com uma tela branca no seu centro, e do lado direito uma mesinha azul encostada no quadro com uma sacola e uma caixa em cima. 4 imagem com foco na pesquisadora com cabelos meio encaracolados na altura dos ombros, soltos e usando uma tiara cheia de rosas vermelhas com detalhes dourados, óculos preto, blusa estampada com fundo rosa claro cheia de flores e borboletas de diferentes tamanhos e cores vivas nos tons de rosa, magenta, lilás e roxo, usando calça vermelha e um relógio no braço esquerdo. Aparecem na imagem alguns corações e estrelas pendurados à sua frente e sobre a mesa alguns organizadores rosa, verde e roxo com objetos, duas cadeiras de rodas em miniatura em MDF, uma com uma boneca loira de cabelos partidos ao meio e um rabo amarrado com fitas amarelas um de cada lado da cabeça, com blusa laranja com uma flor ao centro, short amarelo e sapatos laranja com solado preto, uma miniatura do personagem cadeirante do cartunista Maurício de Sousa chamado ‘Luca’ em sua cadeira de rodas azul, vestindo camiseta amarela com listras brancas, bermuda vermelha, tênis vermelho com branco e uma bola de basquete amarela na mão direita erguida para cima, seus cabelos são ruivos e sua cadeira de rodas está em cima de uma base verde clara escrito em amarelo com contorno preto seu nome, atrás da mesa em evidência a tela branca à frente do quadro.

Fotografia 2 – Realização da pintura no rosto das crianças



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem mostra a mesa repleta de recursos como os palitoches em caixa organizadora na cor rosa , outros organizadores com outros materiais, dois bonecos em cadeira de rodas, a pesquisadora sentada e uma menina do seu lado esquerdo com as mãos unidas e o dedo indicador no canto esquerdo da boca em sinal de dúvida, escolhendo a imagem a ser pintada em seu rosto e a cor. A professora se encontra em pé na ponta da mesa olhando a aluna. E atrás dela junto à parede, a porta fechada e duas carteiras, uma azul e outra vermelha com uma aluna virada de costas mexendo em sua mochila. 2 imagem tirada de outro ângulo: bem de frente à mesa. Nela, a pesquisadora aparece pintando o rosto de outra aluna, a mesa e os objetos em cima dela aparecem em destaque, ao fundo a tela branca de projeção, o quadro verde com decoração acima de um trem de ferro contendo vagões com as letras do alfabeto. O ventilador se encontra ao centro e separa os vagões. À direita da imagem a professora aparece meio de lado com as duas mãos na cintura contemplando uma decoração de balões suspensos presa ao suporte elevado onde se encontra o datashow. 3 imagem tirada do lado direito da mesa mostrando os objetos na mesa, a pesquisadora com uma caneta em mãos e um menino aguardando o início da pintura em seu rosto. Parte da imagem da tela e do quadro se repete e ao fundo do lado esquerdo se há uma mesa cheia de objetos, uma cadeira azul com uma sacola e parte da janela aberta e a cortina azul. 4 sequência da imagem anterior tirada do ângulo esquerdo, em evidência a pesquisadora pintando o rosto do aluno e alguns objetos sobre a mesa. Ao fundo parte da tela branca e do quadro verde e atrás do aluno parte da porta fechada.

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).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 7 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem do rosto de uma menina sorrindo com uma estrela amarela pintada do lado direito do seu rosto e usando óculos e tiara divertida de coroas rosas pink. 2 imagem do rosto de um menino de olhos verdes com pintura dos dois lados do rosto, uma em azul e a outra em laranja, usando óculos e tiara divertida de mãozinhas brancas. 3 imagem do rosto de uma menina com muitas trancinhas e meio sorriso, com pintura dos dois lados do rosto, uma em amarelo e a outra em rosa, usando óculos amarelo e tiara divertida de corações rosas pink. 4 imagem do rosto de uma menina com cabelo preso e meio sorriso, com pintura dos dois lados do rosto, sendo uma em rosa, usando óculos rosa pink e tiara divertida de estrelas lilás. 5 imagem do rosto de uma menina com cabelos soltos e volumosos, com um sorriso largo, com pintura dos dois lados do rosto sendo uma em lilás e outra rosa, usando óculos rosa pink e tiara divertida de ursos vermelhos. 6 imagem do rosto de uma menina com cabelos presos, com pintura dos dois lados do rosto sendo uma em amarelo e outra lilás, usando óculos rosa pink e tiara divertida de laços rosa pink. 7 imagem do rosto de um menino com um leve sorriso e pintura dos dois lados do rosto uma em amarelo e a outra em lilás, usando óculos e tiara divertida de estrelinhas lilás.

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?
bb) 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.).
cc) 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).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem aproximada mostrando parte do lado direito da pesquisadora que estava sentada com almofadas no colo e segurando o livro aberto. A capa do livro aparece em evidência. 2 imagem da pesquisadora no mesmo local em sequência de frente folheando o livro aberto com as imagens voltadas para os participantes. Sua cabeça está um pouco baixa com a visão direcionada para o livro. Atrás aparece parte do forro da mesa colorido. 3 Imagem da pesquisadora lendo o livro aberto voltado para os participantes com o olhar na direção deles. 4 Imagem da pesquisadora lendo o livro aberto voltado para os participantes com o olhar na direção deles, já em outras páginas.

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



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem com a pesquisadora dialogando com as crianças e mostrando uma página do livro. 2 imagem da criança com TGD sentada à frente do livro e apontando um personagem na página do livro e as demais crianças sentadas em círculo. 3 imagem das crianças sentadas em círculo e uma criança na frente do livro observando a leitura realizada pela pesquisadora. 4 imagem da pesquisadora lendo e mostrando as ilustração para as crianças.

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



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem aparece as crianças, a professora e a monitora em diferentes posições prestando atenção na leitura. 2 imagem mostra a pesquisadora com o livro aberto e as páginas com figuras bem coloridas sendo mostradas para as crianças e uma delas com o dedo levantado aguardando a sua vez para participar. 3 imagem de crianças atentas e uma delas respondendo a pergunta da pesquisadora que está com o livro aberto mostrando as ilustrações.

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



Fonte: Arquivo da autora (2021).
Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem aparece duas crianças e uma delas está bem sorridente. 2 aparece a monitora em pé próxima a mesa que está atrás da pesquisadora, uma criança em pé, uma com o braço erguido, outra observando e uma falando. 3 mostra a criança com TGD bem atenta olhando de perto as imagens do livro, a monitora próxima a ele também em pé e a professora e uma aluna sentadas mais atrás. 4 mostra uma criança ao lado direito da pesquisadora que entrega o livro para o aluno, que estava em pé, após o término da leitura da história.

O terceiro encontro ocorreu logo após o intenso diálogo. Foram entregues palitoches, 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).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem da pesquisadora sentada olhando para o lado esquerdo segurando o palitoche com um personagem. 2 duas crianças sentadas próximas com seus palitoches em mãos e a criança da direita com o dedo no personagem do colega à direita. 3 imagem da professora sentada entre suas alunas olhando para a da sua direita que estava olhando também para a direita e com o palitoche erguido, as outras duas alunas cada uma observando seus palitoches. 4 imagem de uma criança com seu palitoche dialogando com a turma.

Fotografia 9 – Participação das crianças na atividade desenvolvida com palitoches



Fonte: Arquivo da autora (2021).
Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem de duas crianças com seus palitoches em mãos. 2 imagem da pesquisadora com a criança com TGD sentada no colo olhando o personagem do palitoche. 3 imagem de uma aluna mostrando e falando sobre seu personagem. 4 imagem de outra menina participando com palitoche em mãos.

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).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem da pesquisadora com os quatro palitoches em mãos conversando com as crianças. 2 imagem da pesquisadora apresentando um a um dos personagens dos palitoches. 3 imagem mais ampliada da imagem anterior mostrando mais duas alunas brincando com um boneco que estava na cadeira de rodas. 4 imagem mais ampliada que mostra mais crianças , a monitora sentada ao centro com a criança com TGD, outra aluna manuseando uma miniatura de um dos personagens que usa cadeira de rodas.

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



Fonte: Arquivo da autora (2021).
Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem ampliada mostrando o boneco na cadeira de rodas na mão de um aluno. 2 aluna brinca com o mesmo boneco da imagem anterior. 3 imagem da pesquisadora apresentando os bonecos, um menino e uma menina, em cadeira de rodas. 4 imagem de uma aluno com a boneca na cadeira de rodas.

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).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem mostra a pesquisadora em pé com livros em mãos, a turma sentada e uma criança em pé mais próxima a ela. 2 imagem dos livros dispostos no tapete. 3 imagem mostra a turma acompanhando a apresentação dos livros pela pesquisadora enquanto a professora permanece organizando os livros já mostrados. 4 imagem mostra de outro ângulo a atividade sendo realizada.

Fotografia 13 – Momento individual de leitura das crianças



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem aluna sentada fazendo a leitura de um mini livro que vem dentro de uma caixa com mais exemplares. 2 imagem de um aluno sentado no tatame fazendo a leitura do livro que escolheu e admirando as imagens bem coloridas. 3 imagem de uma aluna sentada em sua cadeira com um mini livro em mãos e a caixa com os demais sobre a sua mesinha. 4 imagem de uma aluna sentada no tatame fazendo sua leitura.

Fotografia 14 – Mais momento individual de leitura das crianças



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem da pesquisadora e um aluno em pé com um livro de banho em mãos e ambos conversando. 2 imagem de uma aluna sentada lendo um livro de banho. 3 imagem mostra uma aluna sentada com um livro em mãos e a outra logo atrás dela deitada lendo seu livro. 4 imagem mostra aluna bem descontraída, deitada e lendo o livro escolhido.

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



Fonte: Arquivo da autora (2021).
Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 3 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem ocupa toda parte superior da imagem e mostra a capa dos livros. 2 pesquisadora sentada lendo o livro para a criança com TGD, mostrando as imagens para ele, o qale interage apontado as mesmas e virando as páginas. 3 imagem repete a cena anterior com o aluno observando o livro e virando a página.

Ao final da atividade foi o momento da turma lanchar 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).
Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem mostra um aluno montando as peças de um quebra-cabeças com os mini livros. 2 imagem mostra outro aluno montando outro quebra-cabeças com seus mini livros. 3 imagem mostra ambos os alunos brincando de montar seus respectivos quebra-cabeças. 4 imagem repete a anterior, só que de outro ângulo.

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).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem mostra a criança com TGD sentada no colo da pesquisadora olhando para o notebook em cima da mesa e segurando sua mão direita. 2 imagem mostra a projeção da imagem na tela branca no meio do quadro verde, a monitora e o aluno em pé próximos ao quadro, a mesa e a pesquisadora sentada em uma cadeira ao seu lado e as demais crianças da turma deitadas nos tatames dispostos no chão.

Fotografia 18 – Crianças assistindo aos vídeos do cineminha



Fonte: Arquivo da autora (2021).
Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem mostra de outro ângulo o vídeo sendo exibido, as crianças deitadas nos tatames assistindo e a pesquisadora acompanhando. 2 imagem de uma criança deitada na almofada com uma garrafa pet com água perto do rosto. 3 imagem de uma menina deitada na almofada com uma mão na barriga e uma atrás da cabeça e ao seu lado, seu tênis. 4 imagem de um menino deitado de lado e com os braços apoiados em várias almofadas.

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).
Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem mostra aluno sentado em sua cadeira realizando seu desenho. 2 imagem mostra outra aluna realizando seu desenho com o palitoche de uma personagem do seu lado direito. 3 imagem mostra uma aluna fazendo seu desenho. 4 imagem mostra outra aluna concentrada desenhando.

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



Fonte: Arquivo da autora (2021).
Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem mostra outro aluno realizando seu desenho. 2 imagem mostra a monitora de costas com o aluno com TGD no colo realizando seu desenho em frente ao notebook no qual passa um vídeo musical. 3 imagem mostra mais uma aluna realizando seu desenho. 4 imagem mostra outra aluna desenhando enquanto cantam.

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).

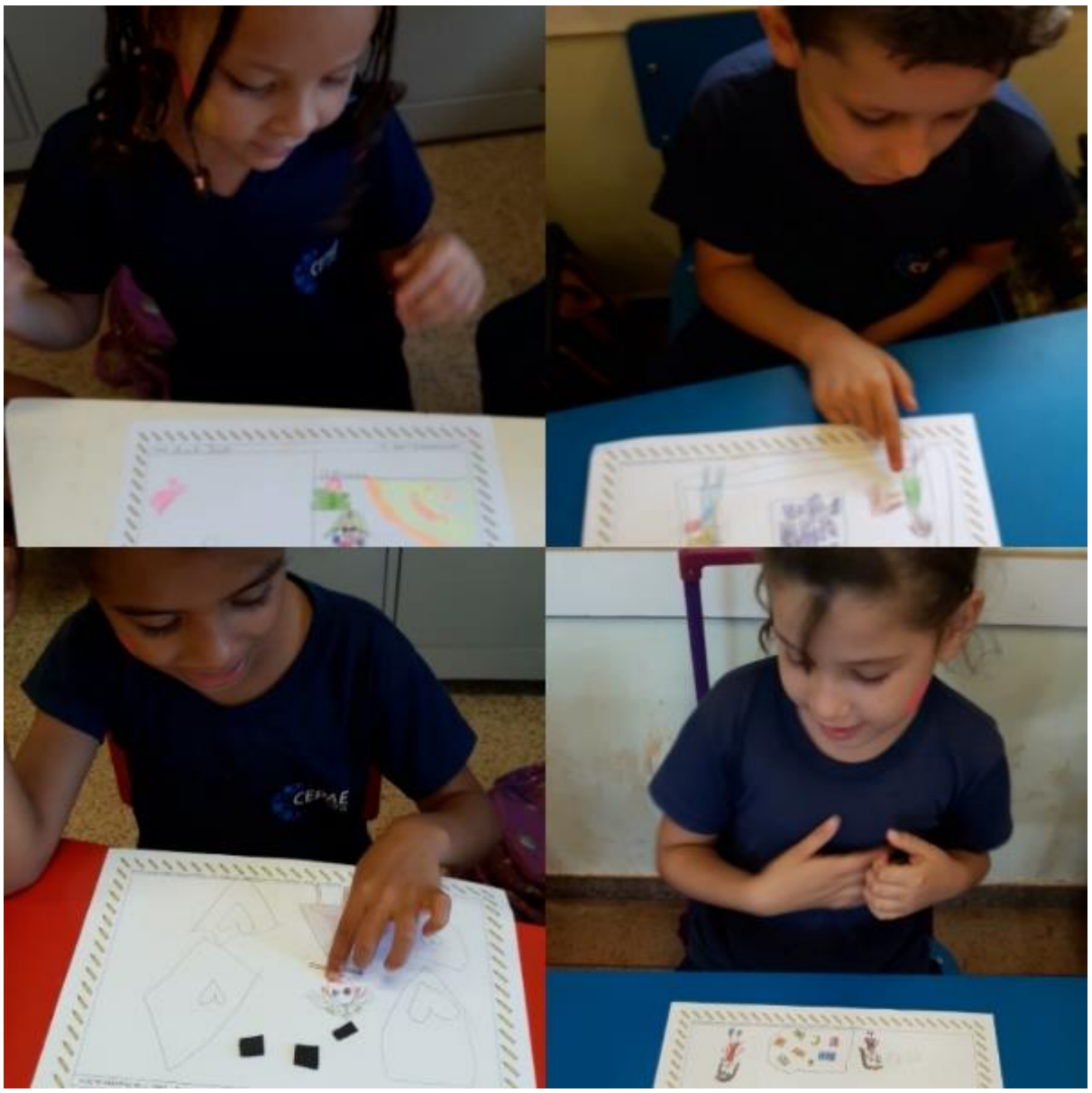
Fotografia 21 – Crianças realizando a leitura dos seus desenhos



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem mostra a aluna segurando seu desenho. 2 imagem mostra outra aluna com seu desenho sobre a carteira. 3 imagem mostra um aluno olhando para seu o desenho sobre a mesa. 4 imagem mostra uma aluna com tarefas sobre sua mesa e o desenho em mãos. Em ambas as imagens, as crianças realizam a leitura de seus desenhos.

Fotografia 22 – Mais crianças realizando a leitura dos seus desenhos



Fonte: Arquivo da autora (2021).
Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem mostra aluna com desenho sobre sua mesa. 2 imagem mostra um aluno apontando para seu desenho sobre a mesa.. 3 imagem mostra uma aluna apontando para seu o desenho sobre a mesa. 4 imagem mostra uma aluna olhando para seu desenho sobre sua mesa. Em ambas as imagens, as crianças realizam a leitura de seus desenhos.

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).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: as 4 imagens mostram as capas de diferentes livros de diferentes cores, formatos e tamanhos.

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



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 3 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem mostra os balões de papel prontos. 2 imagem mostra os materiais utilizados para a confecção dos balões. 3 imagem mostra E.V.A.s de diferentes cores que foram utilizados para a confecção dos balões para decoração da sala.

Fotografia 25 – Confecção dos palitoches



Fonte: Arquivo da autora (2021).
Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem mostra pedaços de E.V.A.s de diferentes cores que foram utilizados para a confecção dos palitoches. 2 imagem mostra os personagens impressos e recortados dispostos sobre um E.V.A. preto. 3 imagem mostra duas personagens femininas impressas e recortadas sobre um E.V.A. rosa claro. 4 imagem mostra os palitoches prontos.

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).
Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 2 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem mostra a pesquisadora em pé entregando a atividade impressa, um aluno e uma aluna em seus respectivos lugares fazendo seus desenhos. 2 imagem mostra a pesquisadora em pé, já no fundo da sala, entregando a atividade impressa, uma aluna segurando a atividade e a outra aluna fazendo uma colagem em seu desenho, ambas em seus respectivos lugares.

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 – Confecção da surpresa com pirulitos para as crianças



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 3 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem mostra várias borboletas coloridas prontas, feitas em E.V.A.s coloridos contendo um pirulito. 2 imagem mostra vários materiais sobre a mesa que foram utilizados para a confecção da surpresa para as crianças. 3 imagem mostra pedaços de E.V.A. de diferentes cores que foram utilizados para a confecção das borboletas.

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



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 3 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem mostra os lápis decorados com ponteiras no modelo de cata-vento. 2 imagem mostra vários lápis com borracha todos coloridos antes de serem decorados. 3 imagem mostra diferentes materiais que foram utilizados para a confecção dos enfeites para os lápis.

Fotografia 29 – Crianças se divertindo com as surpresas recebidas



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem de uma aluna segurando as surpresas que recebeu. 2 imagem mostra o aluno segurando o lápis decorado, o balão na boca e a borboleta em cima da sua mesinha. 3 imagem mostra a professora sorridente apresentando as surpresas que também ganhou. Está ao lado de uma aluna que enche o balão que recebeu e suas surpresas aparecem sobre a mesa.

Fotografia 30 – Mais crianças se divertindo com as surpresas recebidas



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem de uma aluna segurando a borboleta com o pirulito em uma mão e o lápis decorado em outra toda sorridente. 2 imagem mostra uma aluna com sorriso largo segurando o lápis decorado em uma mão e a borboleta com pirulitos aparece sobre a sua mesa. 3 imagem mostra outra aluna com sorriso no rosto segurando as surpresas em ambas as mãos. 4 imagem mostra uma menina com um balão na boca e um menino segurando um balão que está enchendo. Aparece no canto inferior esquerdo um pedaço de uma mãozinha segurando um balão.

Fotografia 31 – Turma reunida



Fonte: Arquivo da autora (2021).
Audiodescrição (AD): da esquerda para direita de cima para baixo temos a imagem da turma reunida, onde a professora e a pesquisadora aparecem mais atrás, algumas crianças agachadas do lado esquerdo, outras crianças e a monitora do lado direito com a criança com TGD apoiada no colo. Ambos aparecem de forma descontraída, alguns sorridentes, outros alegres, mandando beijo, fazendo coração, cada um com uma pose diferente e a seu modo.

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[26]. Segue, como sugestão de leitura, a lista da produção intelectual da pesquisadora resultante do mestrado:

a) Capítulo de livros:

- NASCIMENTO, Fernanda Caroline. FRANCZAK, 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.

[26] Para mais informações consultar o Currículo Lattes da pesquisadora em: http://lattes.cnpq.br/9840953554157399, ou ORCID em: https://orcid.org/0000-0001-5893-9908.

- 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. 474p. ISBN: 978-65-86212-12-9. DOI: 10.36926/editorainovar-978-65-86212-12-9. Disponível em: https://d6scj24zvfbbo.cloudfront.net/b4c507535f46fd7d47cfc7cf7289a6dd/200000450-569a6569a9/livro%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20AVAN%C3%87OS%20E%20DESAFIOS.pdf?ph=a3ca205532.

- FRANCZAK, 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

- NASCIMENTO, Fernanda Caroline. FRANCZAK, 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. Disponível em: https://www.cegraf.ufg.br/up/688/o/Metodologia_de_ensino_para_altas_habilidades_%281%29.pdf. ISBN: 978-85-495-0251-3.

- 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. 474p. ISBN: 978-65-86212-12-9. DOI 10.36926/editorainovar-978-65-86212-12-9. Disponível em: https://editorainovar.com.br/_files/200000450569a6569a9/livro%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20AVAN%C3%87OS%20E%20DESAFIOS.pdf.

b) Apresentação em eventos:

- FRANCZAK, 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.

- FRANCZAK, 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.

- FRANCZAK, Lillian Jordânia Batista; DALLA DÉA, 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.

- FRANCZAK, Lillian Jordânia Batista; DALLA DÉA, 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.

- FRANCZAK, 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 PPGEB - IV mesa de produtos educacionais do PPGEB-Uerj e PPGEEB-UFG; Inst. Promotora/financiadora: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ).

c) Publicação de trabalhos em anais de eventos:

- FRANCZAK, Lillian Jordânia Batista; DALLA DÉA, 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.

- FRANCZAK, Lillian Jordânia Batista; DALLA DÉA, 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/weby/up/1014/o/ANAIS_VI_Semina%CC%81rio_Mestrado_2019_-_versa%CC%83o_final_2.pdf. Acesso em: 2 mar. 2020.

- 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.
- 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.

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:

a) Acessível – prevendo o Desenho Universal;
b) Atendimento à Acessibilidade Arquitetônica, bem como os demais tipos;
c) 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.
d) Iluminação e ventilação adequadas;

e) Disposição das estantes acessíveis que permitam a circulação de pessoas sem barreiras;
f) Ambientação acessível – sinalização em Braille, em Libras e outras;
g) Decoração com personagens do universo da literatura contendo legendas em Braille e em Libras;
h) Aconchegante – com espaço acolhedor para leitura, tatame, almofadas, pufes coloridos;
i) 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:

a) 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;
b) Acervo que verse sobre da inclusão, acessibilidade e diversidade;
c) Acervo para formação de professores e atores inclusivos – livros e periódicos científicos da área;
d) Acervo em diferentes formatos – livros de pano, livros de banho, grandes, pequenos, livros brinquedos, etc.
e) 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;
f) Organização do acervo mais simplificado para atendimento à acessibilidade (proposta por cores, por títulos, etc.);
g) Registro do acervo informatizado[27] 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:

a) Atendimento à Acessibilidade: Comunicacional, Informacional, Metodológica, Programática, Instrumental e Atitudinal;
b) Vivências pedagógicas e práticas de leitura inclusiva;

[27] Inicialmente foi solicitado que o acervo não seja informatizado e nem integrado ao sistema de gerenciamento Sophia do Sibi/UFG, mas acredita-se que, sendo inserido, o patrimônio terá registro e maior controle.

c) Voltada para a comunidade escolar – envolvendo atividades com pais, professores, a turma, demais servidores da escola e equipe gestora;
d) Contemplando diversos tipos de Diversidade;
e) Incentivo à leitura de forma lúdica;
f) 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 é 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
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?
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;
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.
Finalização da atividade: Cada um será orientado a realizar a leitura de livros que tiverem em casa e a solicitarem a um adulto ou outra criança de seu convívio que leia para eles.
 *A ilustração foi derivada de recursos grátis do Freepick.com

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

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)

UFG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
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.
***** 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:

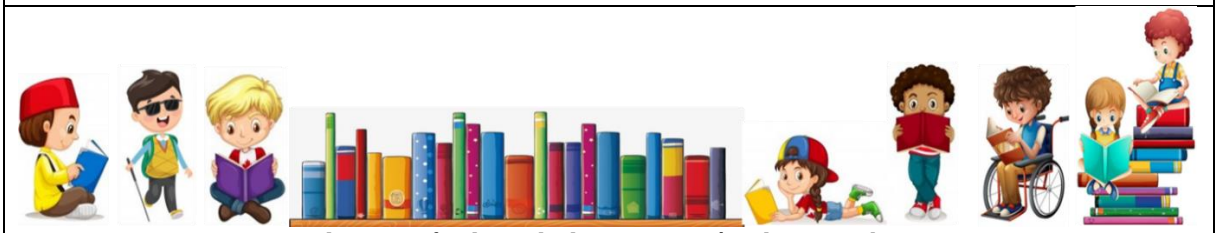
a) Como você se vê em relação ao seu tamanho (pequeno, médio, grande ou grandão)?
b) Você usa óculos? Conhece alguém que usa?
c) Você costuma conversar com alguém quando está (alegre, triste, com raiva, muito amado, confuso, indeciso, bravo, amoroso, festivo)?
d) O que você já comeu de diferente na banheira? 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?
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 chegue).
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 madastra, 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?
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.).
bb) Como é sua orelha? É igual a do coelho?
cc) 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.).
dd) 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;
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)

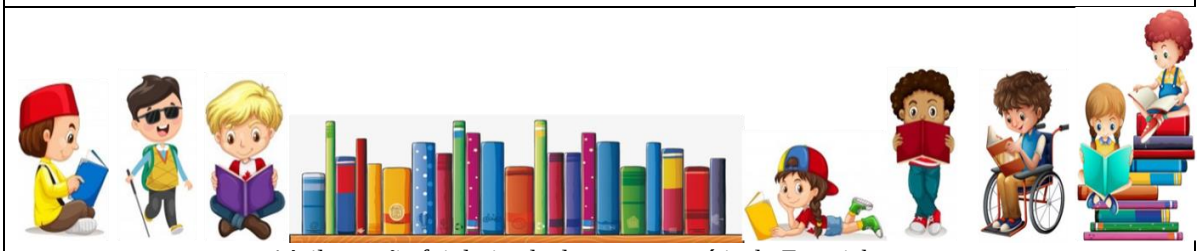
UFG

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: ***** 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: a) Você já viu alguém andando de cadeira de rodas? b) Você conhece alguém que usa cadeira de rodas? c) Por que as pessoas geralmente usam cadeira de rodas? d) O que uma pessoa consegue fazer quando usa cadeira de rodas? e) 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; 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).

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

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'.

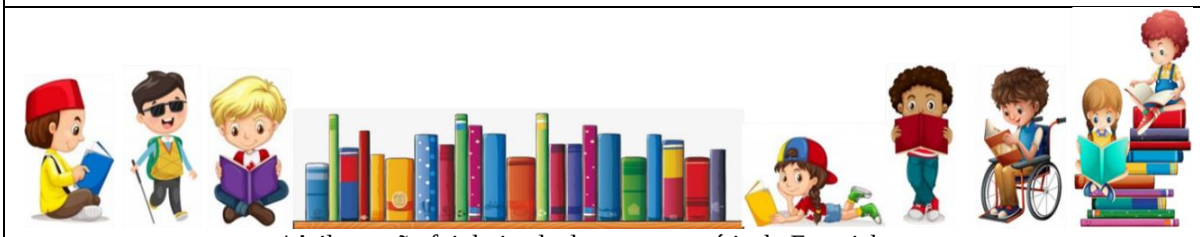
Primeiro Momento:
***** Apresentação de vídeo sobre livro: 'De onde vem o livro?';
* Diálogo com a turma sobre o vídeo;
* Realização de perguntas para toda a turma.
Questões norteadoras sugeridas pelo vídeo:

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.
l) Já escreveu algum livro? Tem vontade de escrever um livro? De virar autor mirim?
m) 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:
***** 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; 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).

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.
Tempo previsto: 1h/aula – 5º 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: 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); * 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 palitoches trabalhados na aula anterior; Questões norteadoras sugeridas: a) Quem é o André? b) Como ele se comporta? c) O que acontece que ele ainda não fala? (Mostrar que há outras formas de comunicação não oralizadas). d) Alguém conhece uma pessoa autista?

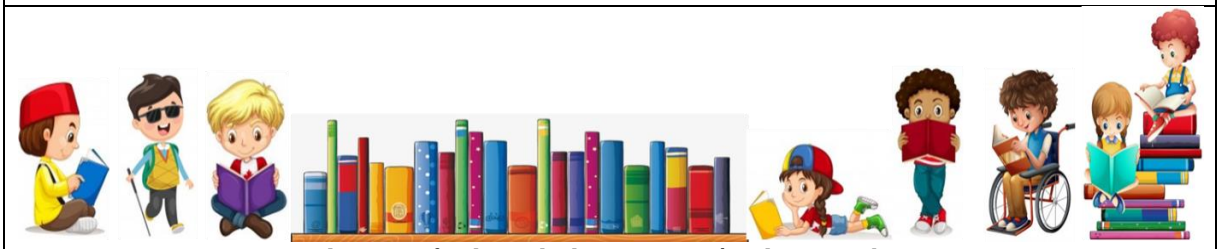
e) Como devemos tratar uma pessoa autista?
f) Quais as características físicas do André?
g) Que é o Luca?
h) O que ele consegue fazer na cadeira de rodas?
i) Como brincar com uma pessoa cadeirante?
j) Quais os cuidados devemos ter para evitar o uso da cadeira de rodas?
k) Quais as características físicas do Luca?
l) Quais as cores das roupas do Luca?
m) Quem é o Mauro?
n) Que objeto ele usa para auxiliá-lo a andar?
o) O que ele consegue fazer?
p) O Mauro se parece com quem dos personagens dos palitoches? Por quê?
q) Você conhece alguém que não enxerga?
r) 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).
s) Onde se passam as cenas do vídeo da Turma da Mônica?
t) E onde se passam as cenas do vídeo da Turma do Cocoricó?
u) Você já foi à roça?
v) Qual a diferença entre o campo e a cidade?
w) Quais as características do campo?
x) Quais as características da cidade?
y) O que encontramos no campo?
z) O que encontramos na cidade?
aa) Que coisas do campo vão para a cidade?
bb) Que coisas da cidade vão para o campo?
cc) O que você mais gosta do campo?
dd) O que você mais gosta da cidade?
ee) Que animais encontramos no campo?
ff) Que animais encontramos na cidade?
gg) Quais alimentos encontramos no campo?
hh) Quais alimentos encontramos na cidade?

* Diálogo entre as crianças e mediador de leitura.

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; 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).

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 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).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: ambas imagens contendo capas de livros sobrepostas umas sobre às outras. Entre eles: Poesia na varanda, de Sônia Junqueira, Qual a cor do coração, de Sandra Rosa, O avental que o vento, leva de Ana Maria Machado, entre outros títulos de diferentes autores.

Fotografia 33 – Outros livros do Espaço de Leitura Acessível



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Audiodescrição (AD): da esquerda para direita de cima para baixo temos: imagem contendo as capas de livros de diferentes autores. Estão distribuídas em ciam de um tapete colorido. No topo uma boneca loira de roupa amarela sentada em uma cadeira de rodas. Na parte inferior, parte de almofadas, uma em cada lado, de cores diferentes.

Fotografia 34 – Outros recursos materiais do Espaço de Leitura Acessível



Fonte: Arquivo da autora (2021)

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita de cima para baixo temos: 1 imagem contendo várias placas de tatame em E.V.A. coloridas. 2 Marabus coloridos, em cores fluorescentes, amarelo, laranja, verde, vermelho, rosa, azul e roxo. 3 almofadas em 4 cores e estampas diferentes, azul escuro com imagens do espaço sideral, vermelha com bolinhas brancas, preto com imagens do universo do pequeno príncipe e na cor creme com corujas coloridas de diferentes tamanhos e formas. 4 Tiaras coloridas com pluminhas e anteninhas de variadas imagens, como estrelas, coroas, mãozinhas entre outras.

Fotografia 35 – Prendedores decorados do Espaço de Leitura Acessível



Fonte: Arquivo da autora (2021)

Audiodescrição (AD): imagem contendo vários prendedores decorados com E.V.A. de diferentes cores e com diferentes enfeites dispostos em três fileiras com 9 prendedores em cima de um fundo preto.

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



Fonte: Arquivo da autora (2021)

Audiodescrição (AD): imagem contendo vários palitoches com a imagem de personagens do cartunista Maurício de Sousa da Turma da Mônica. Em cada palito, há a imagem de um personagem colado em um fundo colorido recortado contornando a mesma. Neles, há o nome do respectivo personagem: Luca, Jeremias, Cebolinha, Cascão, Sansão, Marina, Magali, Aninha, etc. Alguns estão encostados em uma parede de fundo branco e outros estão dispostos bem juntinhos, uns em cima de parte de outros, na base da mesa com a mesma cor do fundo.

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)

Audiodescrição (AD): imagem contendo 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. Encostados na parede de fundo branco estão o livro no centro entre o personagem ruivo de camisa azul com bolinhas brancas à esquerda e o de cabelo preto, usando gorro amarelo de bolinhas brancas, estrela na ponta do gorro vermelha. Veste camisa de listras verticais coloridas. Na base da mesa com a mesma cor do fundo, dispostos bem juntinhos, uns em cima de parte de outros, estão, à esquerda, a menina negra de cabelos enrolados, fitinhas coloridas nos cabelos, olhos fechados, veste vestido amarelo com flores rosa em tons diferentes. O menino de cabelos castanhos, olhos pretos, veste camisa verde com listras finas verdes na diagonal e usa gravata verde escura. Do lado direito, um menino chora e segura um pirulito na mão direita. Veste camiseta vermelha com estrelas brancas.

Legenda: Moldes da artesã Andreia M. V. Instagram: @deiaevarts – site: www.deiaevarts.loja2.com.br

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



Fonte: Arquivo da autora (2021)

Audiodescrição (AD): imagem contendo 4 crianças, de quase 30cm de altura cada uma, para trabalhar educação sexual. À esquerda, uma menina de pele clara, cabelos castanhos, usa uma jardineira de saia na cor branca com bolinhas amarelas e verdes, bolso amarelo com coração, camiseta amarela, flores e laço nos cabelos. Ao seu lado, um menino negro de cabelos enrolados veste macacão de mesma cor, sendo que em seu bolso tem um caminhão vermelho com amarelo e rodas pretas. Logo após, um menino de pele clara, cabelos castanhos, macacão azul escuro com bolinhas e bolsos brancos e camiseta de mesma cor. À direita, uma menina negra de cabelos cacheados, usa um lenço na cabeça com uma rosa cor de rosa no laço. Usa camiseta amarela e jardineira combinando com o lenço na cor amarelo bem claro estampado com flores rosa em tons diferentes. Todos eles possuem um círculo de metal em várias partes do copo que possibilitam a troca de roupinhas e vem com sinais de alerta ao toque, sendo um círculo verde e um "X" em vermelho, ambos brilhantes. Estão dispostos bem juntinhos, uns em cima de parte de outros, na base da mesa com a mesma cor do fundo.

Legenda: Moldes da artesã Rose Costa. Instagram: @atelier_da_ro2 – site: 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)

Audiodescrição (AD): imagem contendo 1 Big fantoche e 10 palitoches com os personagens do livro: Menina bonita do laço de fita, da autora Ana Maria Machado. O livro está encostado em uma parede de fundo branco, o big fantoche e os palitoches estão dispostos bem juntinhos, uns em cima de parte de outros, na base da mesa com a mesma cor do fundo. Á esquerda, o big fantoche da menina bonita, negra, olhos negros grandes, cabelos enrolados, usa laços coloridos nos cabelos negros, vestido branco com flores rosa e folhas verdes, próximo ao livro, a mãe, a avó, um balde cinza com um retângulo amarelo escrito em preto: tinta, uma vasilha verde com jabuticabas bem pretinhas, uma xícara laranja. A mãe veste um vestido estampado de flores amarelas, gola amarela com uma rosa laranja e laço laranja nos cabelos negros enrolados. A avó de cabelos grisalhos, usa vestido branco com corações, gola e flores no cabelo, ambos de cor vermelho. Mais abaixo dos primeiros palitoches, os demais palitoches dos coelhos brancos, cinza e das coelhas pretas. Suas roupas são coloridas e ambos coelhos usam gravatas de cores diferentes e as coelhas usam laços nas orelhas e vestidos estampados.

Legenda: Moldes da artesã Rose Costa. Instagram: @atelier_da_ro2 – site: www.lanaroartesanato.com.br

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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. **Polyphonía**, 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.

BATSON, Charles Daniel. **The altruism question**. United States: Lawrence Erlbaum Associates: 1991.

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: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93399. Acesso em: 28 abr. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

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. Acesso em: 29 abr. 2020.

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 Gabrilli, 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: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/correa_pm_me_mar.pdf. 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.mpgo.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&parametro=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.

FREITAS, Fernando. O que é audiodescrição? *In*: FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS. **Blog Fundação Dorina Nowill para Cegos**. São Paulo, 14 nov. 2018. Disponível em: https://www.fundacaodorina.org.br/blog/o-que-e-audiodescricao/. Acesso em: 30 jul. 2020.

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. 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.

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.

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

KRZNARIC, 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*. **Ensaios pedagógicos**: 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/GuiaMediacaoLeituraFundacaoVW.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: https://www.scielo.br/j/pe/a/VMf6DhCwMC6kCp7LQYPhm4s/. Acesso em: 20 mar. 2020.

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-GRADUCAÇÃO 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.

PRIETO, 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 Morais; OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira (org.). **Pesquisar com Bourdieu**. Goiânia: Cânone Editorial, 2013. p. 55-72.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. [*S. l.*: *s. n.*], 1986. p. 1-10. Disponível em: http://www.biolinguagem.com/ling_cog_cult/ribeiro_1986_sobreoobvio.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/revistainclusao3.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: https://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://welovereading.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: 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.

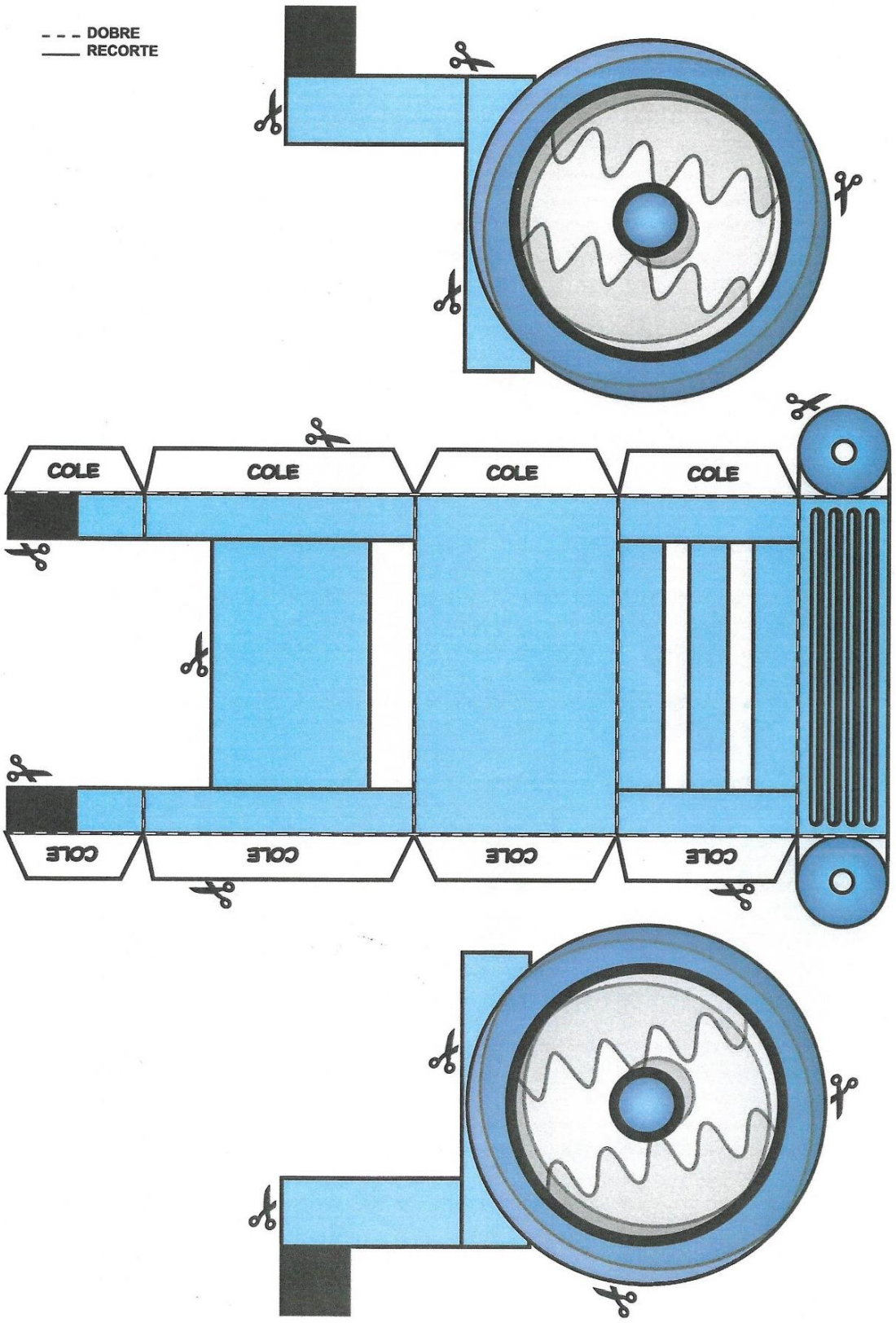
VEIGA-NETO, Alfredo. **Incluir para excluir**. [*S. l.: s. n.*], 2001. Disponível em: www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.5.htm. Acesso em: 28 abr. 2020.

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

ANEXO A – Dobradura do personagem Luca*



* ESTÚDIOS MAURÍCIO DE SOUSA. Inclusão social. **Saiba Mais! Turma da Mônica**, Barueri, n. 48, p. 18-19, abr. 2015.


DOBRE
RECORTE
COLE
COLE
COLE
COLE
COLE
COLE
COLE
COLE

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

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – VERSÃO 1

UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: 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

Pesquisador: Lillian Jordânia Batista Franczak

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 21172419.0.0000.5083

Instituição Proponente: Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.653.448

Apresentação do Projeto:

O protocolo se refere a uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, sob a orientação da Profa. Vanessa Helena Santana Dalla Déa, e coorientação da Profa. Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra. Ambas também fazem parte da equipe de pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Pretende-se promover o incentivo à leitura e à acessibilidade através de 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.

Objetivos Secundários:

- Propor o projeto do Espaço de Leitura Acessível do Laboratório Multidisciplinar de Inclusão Escolar e Formação de Professores do CEPAE/UFG;
- Realizar ações para implantação do Espaço de Leitura Acessível que valorizem as diversidades;
- Desenvolver práticas inclusivas para formação de leitores da comunidade escolar;
- Promover a leitura, acessibilidade e a inclusão no Espaço de Leitura Acessível;
- Contribuir com a promoção de acessibilidade no âmbito comunicacional e informacional na

educação básica;

- Capacitar professores em formação para mediação de leitura acessível;
- Demonstrar a importância da atuação do bibliotecário inclusivo e dos professores em formação no Espaço de Leitura Acessível.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A proponente afirma que há um risco mínimo de que os participantes sintam algum desconforto ou constrangimento durante as atividades da pesquisa, mas lhes dá as garantias necessárias para reduzir esses riscos.

Os benefícios pretendidos com a realização da pesquisa são, no tocante aos professores em formação e para o professor regente da sala, as contribuições com a geração de novos conhecimentos na área da leitura, acessibilidade, práticas inclusivas e formação de leitores, e aquisição de novos conhecimentos por meio de oficinas, palestras e vivências pedagógicas. Para as crianças, os benefícios serão a participação nas vivências pedagógicas de leitura acessível, o incentivo à leitura, o contato com os livros e a leitura, o contato com a diversidade através da literatura, a interação e o convívio com os colegas e demais participantes das atividades a serem desenvolvidas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa será realizada no CEPAE da UFG, tendo como instrumentos de coleta de dados questionários, formulários on-line, desenhos, fotografias, gravações em áudio ou gravações em vídeo, entre outros, que a pesquisadora julgar necessários ao longo do trabalho. Os participantes serão uma professora regente de turma, vinte professores(as) em formação e vinte alunos(as), com e sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados(as) regularmente na Educação Básica do CEPAE. Após a apresentação da pesquisa aos professores participantes, será aplicado um questionário a eles. Na sequência serão realizadas quatro vivências de Leitura Acessível com o desenvolvimento de práticas inclusivas para formação de leitores através do incentivo à leitura (contação de histórias, cinema, histórias em quadrinhos, roda de conversa, literatura, etc.). Para isso, as atividades serão efetivadas com a turma escolhida (programadas em dias diferentes), a observação participante, realizados os registros fotográficos das atividades e as gravações em áudio ou vídeo.

A proponente pretende desenvolver um produto educativo que esteja o mais próximo possível das propostas de ensino já desenvolvidas na escola para incrementar o apoio pedagógico no Espaço de Leitura Acessível do Laboratório Multidisciplinar de Inclusão Escolar e Formação de Professores do CEPAE/UFG, isto é, a publicação de um material bibliográfico em formato E-book (Livro eletrônico)

que será acessível e escrito a partir das etapas e dos resultados da pesquisa. Esse material terá distribuição gratuita e será pensado para utilização em condições reais nos espaços que promovam ou possam a vir promover Leitura Acessível (escolas, espaços de formação, bibliotecas, repositórios institucionais, etc.). A coleta de dados está prevista para acontecer de 11/11 a 06/12 de 2019.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos:

- Folha de Rosto
- Cronograma
- Orçamento
- Termo de compromisso das pesquisadoras
- Projeto Detalhado
- Informações Básicas do Projeto
- TCLE para os pais
- TCLE para os professores
- TALE

Em geral, os documentos apresentados estão de acordo com as exigências do CEP. Entretanto, falta o modelo do questionário que será aplicado aos professores.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

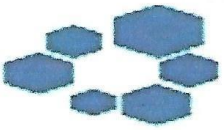
As seguintes pendências terão de ser resolvidas antes do início da coleta de dados:

1) Nos TCLEs e no TALE, incluir o seguinte trecho após o telefone do CEP: O CEP-UFG é uma entidade independente, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger o bem estar dos/das participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

2) Explicar que atividades serão feitas com os alunos da turma que não aceitarem participar da pesquisa.

3) Apresentar o modelo do questionário que será aplicado aos professores.

4) Revisar o cronograma de início da coleta de dados, tendo em vista a necessidade da nova análise do protocolo de pesquisa pelo CEP.



UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 3.653.448

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo COM PENDÊNCIA. O mesmo deverá ser readequado em acordo com os princípios éticos vigentes e com as solicitações do CEP. O(a) pesquisador(a) responsável tem trinta (30) dias para atender as pendências conforme a Resolução CNS n. 466/12 e CNS n. 510/16. Solicitamos o envio de um documento de apresentação do atendimento de pendências (Carta de Encaminhamento em word ou pdf), a fim de que possamos identificar os itens que foram modificados e/ou inseridos no sistema a partir das considerações e direcionamentos presentes na redação da Carta.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1418972.pdf	16/09/2019 10:34:53		Aceito
Outros	TALE_LUDICO.pdf	16/09/2019 10:34:07	Lillian Jordânia Batista Franczak	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pais.pdf	10/09/2019 23:59:29	Lillian Jordânia Batista Franczak	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professores.pdf	10/09/2019 23:59:18	Lillian Jordânia Batista Franczak	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	10/09/2019 09:22:12	Lillian Jordânia Batista Franczak	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_Pesquisadores.jpg	10/09/2019 09:17:49	Lillian Jordânia Batista Franczak	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	09/09/2019 23:01:38	Lillian Jordânia Batista Franczak	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	09/09/2019 22:27:28	Lillian Jordânia Batista Franczak	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_atualizado.pdf	09/09/2019 22:19:08	Lillian Jordânia Batista Franczak	Aceito

Situação do Parecer:
Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Continuação do Parecer: 3.653.448

GOIANIA, 21 de Outubro de 2019

Assinado por:
Geisa Mozzer
(Coordenador(a))

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – VERSÃO 2

UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: 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

Pesquisador: Lillian Jordânia Batista Franczak

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 21172419.0.0000.5083

Instituição Proponente: Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.724.335

Apresentação do Projeto:

O protocolo se refere a uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, sob a orientação da Profa. Vanessa Helena Santana Dalla Déa, e coorientação da Profa. Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra. Ambas também fazem parte da equipe de pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Pretende-se promover o incentivo à leitura e à acessibilidade através de 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.

Objetivos Secundários:

- Propor o projeto do Espaço de Leitura Acessível do Laboratório Multidisciplinar de Inclusão Escolar e Formação de Professores do CEPAE/UFG;
- Realizar ações para implantação do Espaço de Leitura Acessível que valorizem as diversidades;
- Desenvolver práticas inclusivas para formação de leitores da comunidade escolar;
- Promover a leitura, acessibilidade e a inclusão no Espaço de Leitura Acessível;
- Contribuir com a promoção de acessibilidade no âmbito comunicacional e informacional na

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: 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

Pesquisador: Lillian Jordânia Batista Franczak

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 21172419.0.0000.5083

Instituição Proponente: Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.724.335

Apresentação do Projeto:

O protocolo se refere a uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, sob a orientação da Profa. Vanessa Helena Santana Dalla Déa, e coorientação da Profa. Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra. Ambas também fazem parte da equipe de pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Pretende-se promover o incentivo à leitura e à acessibilidade através de 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.

Objetivos Secundários:

- Propor o projeto do Espaço de Leitura Acessível do Laboratório Multidisciplinar de Inclusão Escolar e Formação de Professores do CEPAE/UFG;
- Realizar ações para implantação do Espaço de Leitura Acessível que valorizem as diversidades;
- Desenvolver práticas inclusivas para formação de leitores da comunidade escolar;
- Promover a leitura, acessibilidade e a inclusão no Espaço de Leitura Acessível;
- Contribuir com a promoção de acessibilidade no âmbito comunicacional e informacional na

educação básica;

- Capacitar professores em formação para mediação de leitura acessível;
- Demonstrar a importância da atuação do bibliotecário inclusivo e dos professores em formação no Espaço de Leitura Acessível.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A proponente afirma que há um risco mínimo de que os participantes sintam algum desconforto ou constrangimento durante as atividades da pesquisa, mas lhes dá as garantias necessárias para reduzir esses riscos.

Os benefícios pretendidos com a realização da pesquisa são, no tocante aos professores em formação e para o professor regente da sala, as contribuições com a geração de novos conhecimentos na área da leitura, acessibilidade, práticas inclusivas e formação de leitores, e aquisição de novos conhecimentos por meio de oficinas, palestras e vivências pedagógicas. Para as crianças, os benefícios serão a participação nas vivências pedagógicas de leitura acessível, o incentivo à leitura, o contato com os livros e a leitura, o contato com a diversidade através da literatura, a interação e o convívio com os colegas e demais participantes das atividades a serem desenvolvidas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa será realizada no CEPAE da UFG, tendo como instrumentos de coleta de dados questionários, formulários on-line, desenhos, fotografias, gravações em áudio ou gravações em vídeo, entre outros, que a pesquisadora julgar necessários ao longo do trabalho. Os participantes serão uma professora regente de turma, vinte professores(as) em formação e vinte alunos(as), com e sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados(as) regularmente na Educação Básica do CEPAE. Após a apresentação da pesquisa aos professores participantes, será aplicado um questionário a eles. Na sequência serão realizadas quatro vivências de Leitura Acessível com o desenvolvimento de práticas inclusivas para formação de leitores através do incentivo à leitura (contação de histórias, cinema, histórias em quadrinhos, roda de conversa, literatura, etc.). Para isso, as atividades serão efetivadas com a turma escolhida (programadas em dias diferentes), a observação participante, realizados os registros fotográficos das atividades e as gravações em áudio ou vídeo.

A proponente pretende desenvolver um produto educativo que esteja o mais próximo possível das propostas de ensino já desenvolvidas na escola para incrementar o apoio pedagógico no Espaço de Leitura Acessível do Laboratório Multidisciplinar de Inclusão Escolar e Formação de Professores do CEPAE/UFG, isto é, a publicação de um material bibliográfico em formato E-book (Livro eletrônico)

que será acessível e escrito a partir das etapas e dos resultados da pesquisa. Esse material terá distribuição gratuita e será pensado para utilização em condições reais nos espaços que promovam ou possam a vir promover Leitura Acessível (escolas, espaços de formação, bibliotecas, repositórios institucionais, etc.). Na primeira versão do cronograma, a coleta de dados estava prevista para acontecer de 11/11 a 06/12 de 2019, mas na segunda foi alterada para iniciar em 20/12/2019.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na primeira versão do protocolo foram apresentados os seguintes documentos:

- Folha de Rosto
- Cronograma
- Orçamento
- Termo de compromisso das pesquisadoras
- Projeto Detalhado
- Informações Básicas do Projeto
- TCLE para os pais
- TCLE para os professores
- TALE

Na segunda versão do protocolo, foram acrescentados os seguintes documentos:

- Carta de encaminhamento sobre o atendimento das pendências
- Cronograma revisado
- Informações básicas do projeto revisadas
- TCLE para os pais revisado
- TCLE para os professores revisado
- TALE revisado
- Questionário para os professores

Em geral, os documentos apresentados estão de acordo com as exigências do CEP, tendo sido solucionadas as pendências elencadas no parecer anterior.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

No TCLE para os pais/responsáveis, deve ser acrescentado um campo para o preenchimento do nome do(a) aluno(a). Recomenda-se colocar esse campo na parte final do documento: "Eu, ..., abaixo assinado,

concordo que meu/minha filho(a) ..... participe do estudo intitulado "Leitura e Acessibilidade".

Sendo feito isso antes da aplicação do documento, considero que não haverá impedimentos éticos para a realização da pesquisa, de modo que meu parecer é favorável à aprovação do protocolo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para setembro de 2020.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1418972.pdf	20/11/2019 20:20:42		Aceito
Outros	Questionario_Professores.pdf	20/11/2019 19:58:34	Lillian Jordânia Batista Franczak	Aceito
Outros	TALE_LUDICO_atualizado.pdf	20/11/2019 19:55:41	Lillian Jordânia Batista Franczak	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professores_atualizado.pdf	20/11/2019 19:54:25	Lillian Jordânia Batista Franczak	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pais_atualizado.pdf	20/11/2019 19:53:52	Lillian Jordânia Batista Franczak	Aceito
Cronograma	Cronograma_atualizado.pdf	20/11/2019 19:47:41	Lillian Jordânia Batista Franczak	Aceito
Outros	Carta_de_Encaminhamento.pdf	20/11/2019 19:46:57	Lillian Jordânia Batista Franczak	Aceito
Outros	TALE_LUDICO.pdf	16/09/2019 10:34:07	Lillian Jordânia Batista Franczak	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pais.pdf	10/09/2019 23:59:29	Lillian Jordânia Batista Franczak	Aceito

UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Continuação do Parecer: 3.724.335

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professores.pdf	10/09/2019 23:59:18	Lillian Jordânia Batista Franczak	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	10/09/2019 09:22:12	Lillian Jordânia Batista Franczak	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_Pesquisadores.jpg	10/09/2019 09:17:49	Lillian Jordânia Batista Franczak	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	09/09/2019 23:01:38	Lillian Jordânia Batista Franczak	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	09/09/2019 22:27:28	Lillian Jordânia Batista Franczak	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_atualizado.pdf	09/09/2019 22:19:08	Lillian Jordânia Batista Franczak	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

GOIANIA, 25 de Novembro de 2019

Assinado por:
Geisa Mozzer
(Coordenador(a))

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com