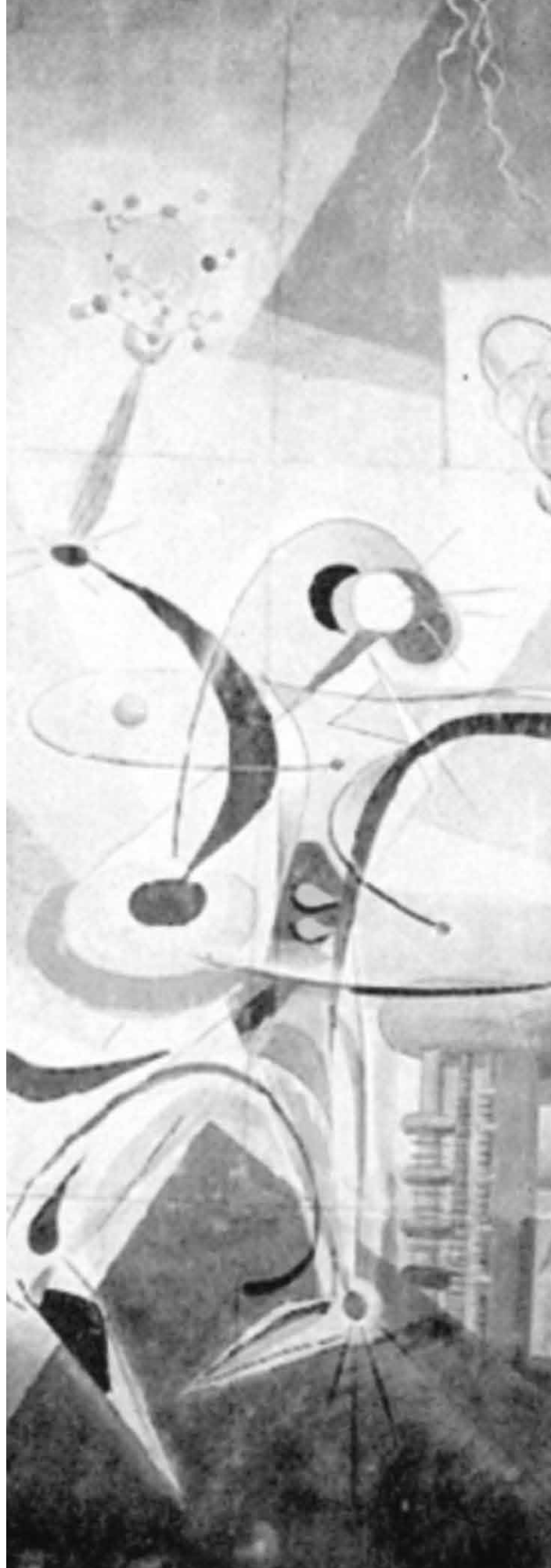


Educação e
Acessibilidade
Cultural





UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

Reitor: José Bites de Carvalho; Vice-Reitora: Carla Liane Nascimento dos Santos

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretor: Valdério Santos Silva

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC

Coordenador: Natanael Reis Bomfim

Editor Geral: Augusto César Rios Leiro (UNEB)

Editora Científica: Livia Alessandra Fialho da Costa (UNEB)

Editores Associados: Dalila Andrade Oliveira (UFMG); Elizeu Clementino de Souza (UNEB); Jorge do Ó (Universidade de Lisboa); Liège Maria Sitja Fornari (UNEB).

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Antônio Amorim

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Ana Chrystina Venâncio Mignot

Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ

Betânia Leite Ramalho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

Cipriano Carlos Luckesi

Universidade Federal da Bahia-UFBA

Edivaldo Machado Boaventura

Universidade Federal da Bahia-UFBA

Edla Eggert

Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS

Jaci Maria Ferraz de Menezes

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

João Wanderley Geraldi

Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP

José Carlos Sebe Bom Meihy

Universidade de São Paulo-USP

Maria Elly Hertz Genro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS

Maria Teresa Santos Cunha

Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC

Nádia Hage Fialho

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Paula Perin Vicentini

Universidade de São Paulo-USP

Robert Evan Verhine

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Tânia Regina Dantas

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Walter Esteves Garcia

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire

Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra, Portugal

Antônio Nóvoa

Universidade de Lisboa- Portugal

Cristine Delory-Momberger

Universidade de Paris 13 – França

Daniel Suarez

Universidade Buenos Aires- UBA- Argentina

Ellen Bigler

Rhode Island College, USA

Edmundo Anibal Heredia

Universidade Nacional de Córdoba- Argentina

Francisco Antonio Loiola

Université Laval, Québec, Canada

Giuseppe Milan

Università di Padova – Itália

Julio César Díaz Argueta

Universidad de San Carlos de Guatemala

Mercedes Villanova

Universidade de Barcelona, Espanha

Paolo Orefice

Università di Firenze - Itália

Coordenadores do n. 50: Luciene Maria Santos – UNEB; Admilson Santos – UFBA; Sandra Regina Rosa Farias – UNEB

Os/as Pareceristas *ad hoc* dos números 48, 49 e 50

Doutores: Ana Ivenick, Elizeu Clementino de Souza, Dalila Andrade, Emanuel Nonato, José Maurício Arruti, Marcos Luciano Messeder, Mary Garcia Castro, Ana Cláudia Pacheco, Katharina Doring, Ana Paula Conceição, Livia Fialho Costa, MaryValda Sales, Alfredo Matta, Liège Sitja, Elizabete Santana, Helena Maia, Maria Olívia Oliveira, Luciene Silva, Sandra Rosa Farias.

Revisão: Luiz Fernando Sarno; **Tradução/revisão Inglês:** Lorena Paccini Lustosa.

Capa e Editoração: Linivaldo Cardoso Greenhalgh (“A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA).

Editora Assistente: Maura Icléa Castro.

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Educação – Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

REVISTA DA FAEEBA

Educação e Contemporaneidade

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 26, n. 50, p. 1-296, set./dez. 2017

ISSN 2358-0194 (eletrônico) | ISSN 0104-7043 (impresso)

Revista da FAEBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Revista do Departamento de Educação – Campus I

(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEBA)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação quadrimestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Departamento de Educação I - DEDC

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula

41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL

E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas.

Submissão de artigos: <http://revistas.uneb.br/index.php/faceba/about/submissions#onlinesubmissions>

E-mail: fialho2021@gmail.com Site da Revista da FAEBA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba>

Indexadores e Base de Dados:

- BAMP – Biblioteca Ana Maria Poppovic – Fundação Carlos Chagas, Brasil. www.fcc.org.br
 - Educ@ – Publicações online de Educação – Fundação Carlos Chagas, Brasil. www.fcc.org.br
 - BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC). <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>
 - EDUBASE – Biblioteca Joel Martins – FAE / Faculdade de Educação - UNICAMP. <http://edubase.modalbox.com.br/portal/>
 - Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação. www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html
 - CLASE - Base de Dados Bibliográficos em Ciências Sociais y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidad Nacional Autónoma do México: Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
 - DOAJ - Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/>
 - INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/France. Site: <http://www.inist.fr>
 - IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México). Site: www.iisue.unam.mx
 - LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Site: www.latindex.org
 - Portal de Periódicos CAPES. Site: www.periodicos.capes.gov.br
 - EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek/ Electronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha). Site: www.rzblx1.uni-regensburg.de
 - SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos. <http://seer.ibict.br>
 - ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory. www.ulrichsweb.com
 - Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (oasisbr). www.ibict.br
 - Diretório Luso-Brasileiro. Repositórios e Revistas de Acesso aberto. www.ibict.br
- Pede-se permuta / We ask for exchange.

Este número teve o apoio da Editora da Universidade do Estado da Bahia (EDUNEB) para impressão.

Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade quadrimestral.

Semestral até o volume 24, n. 44 (jul./dez., 2015)

ISSN 0104-7043 (impresso)

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)

Tiragem: 300 exemplares



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula - 41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-2200

SUMÁRIO

11 Editorial

12 Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade

EDUCAÇÃO E ACESSIBILIDADE CULTURAL

15 Apresentação

Admilson Santos; Luciene Maria da Silva; Sandra Regina Rosa Farias

19 A comunicação inclusiva na dinamização e preservação do patrimônio cultural

Josélia Neves

35 Diversidade: os outros de “mim”

José Leon Crochick

49 Os limites da formação docente e a educação das pessoas com deficiência nas licenciaturas

Maria Cristina Dancham Simões; Carlos Antônio Giovinazzo Junior

63 O olhar, a palavra e a audiodescrição (AD)

Admilson Santos; Luciene Maria da Silva; Sandra Regina Rosa Farias

77 Pessoa com deficiência, estigma e identidade

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes; Fatima Elisabeth Denari

91 Acessibilidade para inclusão da pessoa com deficiência: sobre o que estamos falando?

Susana Couto Pimentel; Mariana Couto Pimentel

105 O curso de pós-graduação em acessibilidade cultural da Universidade Federal do Rio de Janeiro e suas ações de ensino, pesquisa e extensão

Patricia Silva Dornelles; Claudia Reinoso Araujo de Carvalho; Aline Rocha de Souza Ferreira de Castro

119 Audiodescrição e acesso à cultura audiovisual para o empoderamento de pessoas com deficiência visual

Marisa Ferreira Aderaldo; Élide Gama Chaves

135 Design para experiência multissensorial em museus

Eduardo Cardoso; Tânia Luisa Koltermann da Silva; Kemi Oshiro Zardo

159 Formação de audiodescritores consultores: inclusão e acessibilidade de ponta a ponta

Manoela da Silva; Alessandra Barros

171 A audiodescrição dos sentimentos das personagens no filme um amigo inesperado

Janaína Vieira Taillade Abud; Renata de Oliveira Mascarenhas

191 A política de educação especial do governo FHC (1995-2003): uma opção pela integração

Caio Augusto Padilha

209 Escolarização para a inclusão: formações imaginárias e acontecimento discursivo

Hildete Pereira dos Anjos

- 225** Trabalho docente e atendimento educacional especializado: uma análise da produção acadêmica no portal de teses e dissertações da CAPES – 2013 a 2016
Osni Oliveira Noberto da Silva; Theresinha Guimarães Miranda; Miguel Angel Garcia Bordas
- 241** Políticas de inclusão e as recomendações dos organismos internacionais para o ensino médio e superior no Brasil
Rosemary Roggero; Aline Sarmiento Coura Rocha; Geuid Cavalcante da Silva Filho

ARTIGOS

- 255** Educação permanente em saúde na estratégia saúde da família: reflexões a partir do existencialismo e da educação libertadora
Janine Moreira; Ana Paula Macan Damiani; Caroline Scussel
- 273** Massive Open Online Courses (MOOCs) no ensino do empreendedorismo
Célia Regina Dias Von Linsingen; Cléia Denise Santos Ciscato; Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira
- 289** Normas para publicação

CONTENTS

- 11 Editorial
- 12 Themes and Submission Terms for the Upcoming Issues of Journal of FAEEBA – Education and Contemporaneity

EDUCATION AND CULTURAL ACCESSIBILITY

- 15 Presentation
Admilson Santos; Luciene Maria da Silva; Sandra Regina Rosa Farias
- 19 Inclusive communication towards the promotion and preservation of cultural heritage
Josélia Neves
- 35 Diversity: the others of “me”
José Leon Crochick
- 49 The limits of teacher formation and the education of people with disabilities
Maria Cristina Dancham Simões; Carlos Antônio Giovanazzo Junior
- 63 The look, the word and the audiodescription
Admilson Santos; Luciene Maria da Silva; Sandra Regina Rosa Farias
- 77 Person with disabilities: stigma and social identity
Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes; Fatima Elisabeth Denari
- 91 Accessibility for the inclusion of the disabled person: what are we speaking about?
Susana Couto Pimentel; Mariana Couto Pimentel
- 105 Education and cultural accessibility
Patricia Silva Dornelles; Claudia Reinoso Araujo de Carvalho; Aline Rocha de Souza Ferreira de Castro
- 119 Audio description and access to audiovisual culture to the Empowerment of visually impaired people
Marisa Ferreira Aderaldo; Élide Gama Chaves
- 135 Design for multisensory experience in museums
Eduardo Cardoso; Tânia Luisa Koltermann da Silva; Kemi Oshiro Zardo
- 159 Consultant training for audiodescribers: end-to-end inclusion and accessibility
Manoela da Silva; Alessandra Barros
- 171 The audio description of characters feelings in the film after thomas
Janaína Vieira Taillade Abud; Renata de Oliveira Mascarenhas
- 191 The special education policy of the government fhc (1995-2003): an option for integration
Caio Augusto Padilha
- 209 Schooling for inclusion: imaginary formations and discursive events
Hildete Pereira dos Anjos

- 225** Teaching work and specialized educational service: an analysis of the academic production in the thesis and dissertations portal of CAPES - 2013 to 2016
Osni Olivera Norberto da Silva; Therezinha Guimarães Miranda; Miguel Angel Garcia Bordas
- 241** Inclusion policies and the recommendations of the international organizations for middle and higher education in Brazil
Rosemary Roggero; Aline Sarmiento Coura Rocha; Geuid Cavalcante da Silva Filho

ARTICLES

- 255** Continuing health education in the family health strategy: reflections from the viewpoint of existentialism and education for liberation
Janine Moreira; Ana Paula Macan Damiani; Caroline Scussel
- 273** Massive open online courses (moocs) for teaching entrepreneurship
Célia Regina Dias Von Linsingen; Cléia Denise Santos Ciscato; Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira
- 293** Instructions for publication

SUMARIO

11 Editorial

12 Temas y términos de futuras ediciones

EDUCACIÓN Y ACCESIBILIDAD CULTURAL

15 Presentación

Admilson Santos; Luciene Maria da Silva; Sandra Regina Rosa Farias

19 La comunicación inclusiva en la dinamización y preservación del patrimonio cultural

Josélia Neves

35 Diversidad: los otros de “yo”

José Leon Crochick

49 Los límites de la formación docente y la educación de las personas con discapacidad

Maria Cristina Dancham Simões; Carlos Antônio Giovinazzo Junior

63 La mirada, la palabra y la audiodescripción

Admilson Santos; Luciene Maria da Silva; Sandra Regina Rosa Farias

77 Personas con discapacidad: estigma y identidad social

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes; Fatima Elisabeth Denari

91 Accesibilidad para inclusión de la persona con discapacidad: ¿de qué hablamos?

Susana Couto Pimentel; Mariana Couto Pimentel

105 El curso de post-graduación en accesibilidad cultural de la Universidad Federal del Río de Janeiro y sus acciones de enseñanza, investigación y extensión

Patricia Silva Dornelles; Claudia Reinoso Araujo de Carvalho; Aline Rocha de Souza Ferreira de Castro

119 Audiodescripción y acceso a la cultura audiovisual para el Empoderamiento de personas con discapacidad visual

Marisa Ferreira Aderaldo; Élide Gama Chaves

135 Diseño para la experiencia multisensorial en museos

Eduardo Cardoso; Tânia Luisa Koltermann da Silva; Kemi Oshiro Zardo

159 Formación de audiodescriptores consultores: inclusión y accesibilidad de extremo a extremo

Manoela da Silva; Alessandra Barros

171 Audiodescripción de los sentimientos de los personajes en la Película un amigo inesperado

Janaína Vieira Taillade Abud; Renata de Oliveira Mascarenhas

191 La política de educación especial del gobierno de FHC (1995-2003): una opción por la integración

Caio Augusto Padilha

209 La escolarización para la inclusión: formaciones imaginarias y acontecimiento discursivo

Hildete Pereira dos Anjos

- 225** Trabajo docente y atención educativa especializada: un análisis de la producción académica en el portal de tesis y disertaciones de la CAPES – 2013 a 2016
Osni Oliveira Norberto da Silva; Therezinha Guimarães Miranda; Miguel Angel Garcia Bordas
- 241** Políticas de inclusión y recomendaciones de los organismos internacionales para la enseñanza medio y superior en Brasil
Rosemary Roggero; Aline Sarmiento Coura Rocha; Geuid Cavalcante da Silva Filho

ARTÍCULOS

- 255** Educación permanente para la salud en el estrategia salud de la familia: reflexiones desde el existencialismo y la educación liberadora
Janine Moreira; Ana Paula Macan Damiani; Caroline Scussel
- 273** Massive open online courses (moocs) en la formación del espíritu emprendedor
Célia Regina Dias Von Linsingen; Cléia Denise Santos Ciscato; Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

EDITORIAL

Facilitar o acesso das pessoas com deficiência aos diferentes espaços públicos é uma proposta que parte de um entendimento bastante recente, resultante de leis, decretos e de demandas dos próprios deficientes que dão visibilidade política à causa como um todo. Barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas ou atitudinais marcam o cotidiano das cidades, das escolas, dos museus, das universidades. Esta realidade vem sendo questionada e modificada a partir da compreensão segundo a qual essas barreiras são formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. São avanços significativos e que requerem mais reflexões sobre a experiência com a deficiência e o olhar dos especialistas.

Compreender a deficiência é investigar o contexto que a faz emergir como uma dificuldade social reforçada pelas instituições públicas. Barreiras sociais não apenas comprometem o acesso aos direitos cidadãos, como também reforçam o preconceito, produzindo exclusão e segregação. Esta perspectiva compreende, portanto, a deficiência como um problema da sociedade, ao apontar para as barreiras sociais e não apenas para as dificuldades ou limitações individuais.

As barreiras comunicacionais para pessoas com deficiência sensorial foram modificadas com a promulgação da Lei nº 10.098/2000 e do Decreto nº 5.296/2004, que garantem juridicamente o direito de acesso e participação das pessoas com deficiência em espaços públicos, universidades, escolas e ambientes culturais. Isto supõe um trabalho de efetivação de recursos de acessibilidade, tais como audiodescrição, legendas, janela de intérprete de libras, materiais digitalizados. O acesso para pessoas com deficiência torna-se assim um Princípio Constitucional.

Este dossiê da Revista da FAEEBA, dedicado ao tema “Educação e Acessibilidade”, reafirma o perfil editorial deste periódico, comprometido em denunciar e dar visibilidade a experiências, condições e situações que oprimam pessoas e grupos sociais. Os artigos aqui reunidos trazem experiências positivas e avanços no campo da acessibilidade e da inclusão, bem como refletem acerca do campo teórico sobre o qual assenta este objeto: a negação da diversidade através da produção social do estigma, do preconceito e da exclusão.

Neste momento histórico em que assistimos a uma reforma da Previdência que se anuncia repleta de perdas e prejuízos para todos os trabalhadores, em particular para os segmentos menos favorecidos da população, sigamos na luta pela manutenção de projetos e instâncias institucionais que trabalhem para que o Brasil seja verdadeiramente um país acessível e inclusivo.

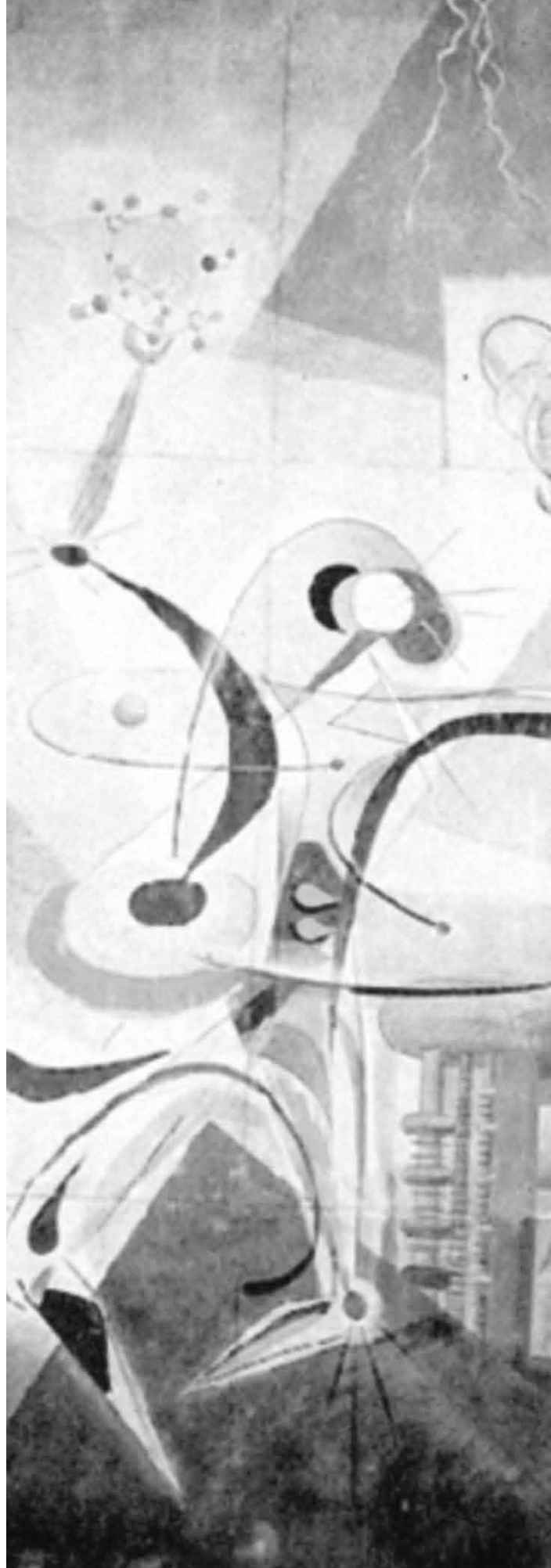
Dezembro de 2017

Lívia Fialho Costa
Editora Científica

**Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA:
Educação e Contemporaneidade**

Nº	Tema	Prazo de submissão	Lançamento	Coordenadores
51	Educação, Infâncias e Formação	15/12/2017	Janeiro/abril 2018	Ana Paula Silva da Conceição – UNEB Mônica Appezzato Pinnazza – USP
52	Educação, Eossocioeconomia e Turismo de Base Comunitária	30/03/2018	Mai/agosto 2018	Francisca de Paula Santos da Silva – UNEB Carlos Alberto Cioce Sampaio - FURB

Educação e
Acessibilidade
Cultural



APRESENTAÇÃO

Distintas formas de diferenças individuais e culturais vêm sendo gradualmente incorporadas aos espaços públicos de convivência, pautadas no princípio que busca garantir a todos a oportunidade de participação social como um direito humano, mesmo considerando as tensões sociais existentes para tal realização. O reconhecimento da necessária partilha do que é concebido como público é fundamental para o exercício da cidadania, sobretudo dos que historicamente foram colocados à margem das relações sociais, impedindo-lhes de se apropriarem, de forma espontânea, do que a cultura pode oferecer.

Ter como propósito a inclusão social, pensando nas pessoas com deficiência, requer uma ação ampliada, para além da instituição educacional, a fim de destituir obstáculos derivados de atitudes e do meio ambiente que dificultam ou impedem a participação na sociedade. A legislação brasileira e os documentos internacionais aos quais o Brasil é signatário contemplam recomendações pertinentes à acessibilidade, a exemplo da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 186/2008), em conformidade com a concepção de deficiência que evidencia uma situação de desvantagens em razão das barreiras e ambientes hostis e impeditivos para a independência das pessoas com deficiência.

A acessibilidade cultural é um campo interdisciplinar, assim como as deficiências em si. Pressupõe que toda a produção educativa-artística-cultural (espetáculos, exposições, acervos, cursos, espaços de convivência e todos os serviços permanentes ou itinerantes) deve estar disponível a todos os indivíduos, proposta com todas as formas de comunicação (audiodescrição, legenda fechada para surdos e ensurdecidos, LIBRAS, braille, guia intérprete, maquetes táteis, entre outros), permitindo o acesso aos usuários com conforto, segurança e autonomia.

Nesse sentido, propor uma publicação com o tema Educação e Acessibilidade Cultural tem como objetivo ampliar a discussão de inclusão e difundir mais uma conquista do direito à cidadania cultural das pessoas com deficiência: divulgar e aproximar pesquisas e experiências que atuem em prol da cultura acessível e refletir sobre as questões teóricas relacionadas às realizações culturais acessíveis e suas contribuições ao desenvolvimento de práticas de significação/ressignificação para os sujeitos envolvidos. A passos ainda muito lentos, mas evolutivos, o campo da acessibilidade cultural vem crescendo no Brasil. As pesquisas, que inicialmente buscavam saber a importância da Acessibilidade Cultural e de seus recursos para as pessoas com deficiência, agora buscam compreender as formas como podem ser realizadas, pautando os fundamentos estéticos e concebendo novas possibilidades (tecnologias, linguagem alternativa, entre outras) também. E não mais somente para as pessoas com deficiência, mas ampliando seus interlocutores para pessoas do espectro autista, analfabetos, disléxicos, entre outros.

Os artigos organizados neste número da Revista da Faeeba apresentam estudos sobre acessibilidade cultural e inclusão educacional das pessoas com deficiência, combinação oportuna, pois favorece a reflexão sobre o modelo de sociedade que permite a convivência na diversidade, discussão necessária, uma vez que os atenuantes que impedem a participação social de todos os grupos sociais e minorias vêm recrudescendo no atual cenário político, econômico e cultural brasileiro.

Abre este dossiê o artigo *A comunicação inclusiva na dinamização e preservação do patrimônio cultural*, de Josélia Neves, fazendo uma reflexão teórica sobre o

acesso ao patrimônio cultural tangível e intangível na defesa de um novo paradigma de mediação cultural apoiado no modelo de comunicação inclusiva. Para a autora, ao centrar a experiência cultural num paradigma de diversidade humana e no design universal com potencial para a customização individualizada, toda e qualquer ação servirá múltiplos perfis, sem que se limite a qualquer um deles e muito menos que se centre na deficiência.

Em seguida, o ensaio *Diversidade: os outros de “mim”*, de José Leon Crochick. A partir da análise de três novelas de Leon Tolstói – A morte de Ivã Ilitch, O senhor e o servo e A felicidade conjugal, escritas no século XIX, e do filme de Michelangelo Antonioni “Passageiro: profissão repórter”, produzido no século XX, o autor apresenta a diversidade como uma das possibilidades de constituição do indivíduo, expressão possibilitada pela incorporação da cultura, o que indica a sua importância para a diferenciação individual. A análise dessas obras, permeadas por reflexões feitas por Adorno, Benjamin e Horkheimer, indica distinções na apresentação de outras possibilidades de constituição do eu na modernidade.

Em *Os limites da formação docente e a educação das pessoas com deficiência nas licenciaturas*, Maria Cristina Dancham Simões e Carlos Antônio Giovinazzo Junior partem de uma perspectiva crítica a respeito da educação baseada nos escritos de T. W. Adorno e no conceito de formação do indivíduo para discutir formação de professores para a educação de alunos com deficiência na escola básica brasileira. Para isso recorrem aos dados coletados em pesquisa sobre as disciplinas e projetos pedagógicos de cursos de licenciatura de universidades federais e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Os autores sustentam que os cursos de licenciatura não possibilitam aos seus alunos o aprofundamento teórico sobre a educação inclusiva e os problemas enfrentados na escola.

O ensaio *O olhar, a palavra e a audiodescrição (AD)*, de Admilson Santos, Luciene Maria da Silva e Sandra Regina Rosa Farias, discute questões estéticas da Audiodescrição (AD) numa aproximação com o filme documentário “Janela da Alma”, dos cineastas João Jardim e Walter Carvalho, em diálogo com autores que refletiram sobre a proeminência do olhar, a exemplo de Marilena Chauí, Bakhtin, Olgária Matos, V. Flusser, entre outros autores. A discussão revela que se busca com a AD transmitir a intimidade incondicional provocada pelos jogos de linguagem que assinalam a obra, mas não transmitir o original, até porque, na AD, a operação é mais complexa. Realizada deste lugar, a AD será fruto da consciência de que somos pelo reconhecimento das nossas possibilidades e do outro, bem como pelo respeito à diversidade e às diferenças.

O artigo *Pessoa com deficiência: estigma e identidade*, de Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes e Fátima Elisabeth Denari, busca responder a seguinte pergunta: após décadas de educação inclusiva no Brasil, ainda existe preconceito ou estigma com a pessoa com deficiência? Isso porque, mesmo com os direitos atuais adquiridos, ainda são visualizadas e/ou relatadas experiências negativas que abordam estigma, identidade e autonomia. Trata-se de uma pesquisa realizada em ambientes virtuais, por meio da visualização e seleção dos vídeos do YouTube que envolvem a temática estigma e identidade social.

Revisitando a questão conceitual de acessibilidade, entendendo-a como como condição *sine qua non* para inclusão social, educacional e cultural, Susana Couto Pimentel e Mariana Couto Pimentel, no artigo *Acessibilidade para inclusão da pessoa*

com deficiência: sobre o que estamos falando?, realizam uma discussão evidenciando que assegurar condições de acessibilidade a pessoas com deficiência e mobilidade reduzida significa possibilitar que possam desfrutar seus direitos com dignidade e em igualdade de oportunidade com os demais, oferecendo-lhes condições de inclusão em todos os espaços e possibilidade de uso dos equipamentos e bens disponíveis ao público em geral.

O artigo seguinte, intitulado *O curso de pós-graduação em acessibilidade cultural da Universidade Federal do Rio de Janeiro e suas ações de ensino, pesquisa e extensão*, de Patricia Silva Dornelles, Claudia Reinoso Araujo de Carvalho e Aline Rocha de Souza Ferreira de Castro, apresenta a experiência de realização do Curso na UFRJ, em parceria com o Ministério da Cultura, como uma iniciativa pioneira de formação *lato sensu* na temática.

Em *Audiodescrição e acesso à cultura audiovisual para o empoderamento de pessoas com deficiência visual*, Marisa Ferreira Aderaldo e Élica Gama Chaves, de modo a fazer um recorte nas linguagens associadas ao sentido da visão, apresentam suas reflexões focalizando a população privada desse sentido – a pessoa com deficiência visual. Neste sentido, trazem a audiodescrição como tradução intersemiótica e audiovisual, como uma forma de compensar a ausência da visão e de tornar a imagem acessível, ou seja, possibilitar a essa população o usufruto e o acesso à informação visual presente em espaços como cinemas, teatros, passeios turísticos etc.

Já os autores Eduardo Cardoso, Tânia Luisa Koltermann da Silva e Kemi Oshiro Zardo, na pesquisa intitulada *Design para experiência multissensorial em museus*, concentraram esforços para delinear requisitos para o projeto e o desenvolvimento de recursos multimodais táteis e sonoros para fruição de objetos culturais pelo usuário com deficiência visual em museus, pautados numa abordagem integrada com base no design para a experiência. Além dos requisitos para o projeto, chegaram a novos instrumentos, metodológicos e de avaliação, para o auxílio no projeto de recursos de acessibilidade.

Para que a qualidade das audiodescrições seja assegurada, Manoela da Silva e Alessandra Barros discutem a presença do audiodescritor consultor, profissional com deficiência visual responsável por conceder feedback especializado. Nesse sentido, no artigo intitulado *Formação de audiodescritores consultores: inclusão e acessibilidade de ponta a ponta*, preconizam que, para que haja contribuição desse profissional, é necessário que ele seja formado em conjunto com roteiristas e narradores em cursos que aliem teoria e prática e tenham ênfase no trabalho colaborativo.

No artigo *A audiodescrição dos sentimentos das personagens no filme “Um amigo inesperado”*, Janaína Vieira Taillade Abud e Renata de Oliveira Mascarenhas objetivaram analisar as estratégias discursivas utilizadas no roteiro de AD do referido filme para recriar os sentimentos das personagens. A partir de um estudo baseado em *corpus*, as autoras consideraram apenas as etiquetas referentes à classificação das emoções das personagens (estado emocional, estado mental e expressão facial).

Revisitando fontes primárias e secundárias, documentos e produções científicas, Caio Augusto Padilha, através de uma pesquisa qualitativa, desenvolveu o artigo *A política de educação especial do governo FHC (1995-2003): uma opção pela integração*. Esta análise permitiu ao autor constatar que esse governo, mesmo tendo atuado na reestruturação do sistema educacional mediante a promoção de amplo conjunto de intervenções no campo legal, preservou o modelo de atuação das administrações anteriores na Educação Especial, prejudicando a inserção das pessoas com deficiência no sistema educacional comum.

Apoiada nas formulações de Pêcheux, Hildete Pereira dos Anjos, no artigo *Escolarização para a inclusão: formações imaginárias e acontecimento discursivo*, analisou as formações discursivas que se produzem no discurso pedagógico acerca da deficiência, a partir de um *corpus* produzido e regulado, cultural e historicamente, por docentes de salas de recursos e de salas comuns, técnicos e gestores da educação especial. Os resultados evidenciaram a heterogeneidade do discurso pedagógico sobre inclusão, o qual oscila entre o autoritário e o polêmico.

Em *Trabalho docente e atendimento educacional especializado: uma análise da produção acadêmica no portal de teses e dissertações da CAPES – 2013 a 2016*, Osni Oliveira Noberto da Silva, Theresinha Guimarães Miranda e Miguel Angel Garcia Bordas analisaram pesquisas relacionadas com trabalho docente e Atendimento Educacional Especializado. Observaram que houve um aumento no número de pesquisas relacionadas a esses dois aspectos, bem como que esses estudos são predominantemente realizados nas regiões Sul e Sudeste.

O último artigo da Seção temática, *Políticas de inclusão e as recomendações dos organismos internacionais para o ensino médio e superior no Brasil*, de Rosemary Roggero, Aline Sarmento Coura Rocha e Geuid Cavalcante da Silva Filho, aborda as políticas educativas de inclusão no âmbito do ensino médio e superior, no período de 2003 a 2014, recorte correspondente aos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014).

A seção Artigos – antes intitulada Estudos – publica, nesta edição, dois textos. O primeiro é *Educação permanente em saúde na estratégia Saúde da Família: reflexões a partir do existencialismo e da educação libertadora*, de de Janine Moreira, Ana Paula Macan Damiani e Caroline Scussel. O artigo relaciona as compreensões filosóficas e psicológicas sobre educação permanente de alguns teóricos e da teoria educativa libertadora de Paulo Freire com a formação em serviço dos profissionais de saúde. O segundo artigo, intitulado *Massive Open Online Courses (MOOCs) no ensino do empreendedorismo*, de Célia Regina Dias Von Linsingen, Cléia Denise Santos Ciscato e Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, analisa a oferta de cursos na área da educação, no que se refere ao ensino de empreendedorismo com o uso de uma ferramenta de cursos massivos online gratuitos.

Agradecemos aos que submeteram seus artigos – publicados ou não –, bem como aos pareceristas e demais coparticipantes que auxiliaram na produção desta edição. Aos comprometidos e aos leitores, esperamos que os textos incitem práxis cada vez mais envidadas com a Educação e a Acessibilidade Cultural.

Admilson Santos
Luciene Maria da Silva
Sandra Regina Rosa Farias

A COMUNICAÇÃO INCLUSIVA NA DINAMIZAÇÃO E PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL

*Josélia Neves (Universidade do Qatar)**

RESUMO

Reflexão teórica sobre acesso ao patrimônio cultural tangível e intangível na defesa de um novo paradigma de mediação cultural apoiado no modelo de comunicação inclusiva. Advoga-se que para a cultura fruir a toda e qualquer pessoa, haverá necessidade de eliminar todo tipo de barreiras, que vão desde a envolvente territorial e arquitetônica, às estratégias de preservação, interpretação e divulgação do acervo, às mídias e tecnologias utilizadas e, acima de tudo, à diversidade dos próprios conteúdos nas mais variadas situações comunicacionais. Da mesma forma, haverá que ter em mente o perfil e as necessidades específicas de cada potencial receptor, tomando por medida as suas capacidades e competências, numa abordagem positiva e não discriminadora. Ao centrar a experiência cultural num paradigma de diversidade humana e no design universal com potencial para a customização individualizada, toda e qualquer ação servirá múltiplos perfis, sem que se limite a qualquer um deles e muito menos que se centre na deficiência.

Palavras-chave: Comunicação inclusiva. Patrimônio cultural. Design universal. Multimodalidade. Diversidade.

ABSTRACT

INCLUSIVE COMMUNICATION TOWARDS THE PROMOTION AND PRESERVATION OF CULTURAL HERITAGE

Theoretical reflection on access to tangible and intangible cultural heritage in the defense of a new paradigm of cultural mediation based on the model of inclusive communication. It is argued that, in order to give everyone the opportunity to enjoy culture, there will be a need to eliminate the barriers to be found in the environment; in the preservation, interpretation and dissemination strategies; in the media and technologies used; and, above all, in the contents to be used in the most varied communication situations. Likewise, the profile and specific needs of each potential recipient should be addressed, taking into account their skills and competences, in a positive and non-discriminatory approach. By making the cultural experience be based on a paradigm of human diversity and universal design with the potential for individualized customization, every action will serve multiple profiles, without limiting them to any of them, much less by focusing on disability.

Keywords: Inclusive communication. Cultural heritage. Universal design. Multimodality. Diversity.

* Professora Titular do Departamento de Tradução e Interpretação da Hamad bin Khalifa University do Qatar.
E-mail: jneves@hbku.edu.qa

RESUMEN

LA COMUNICACIÓN INCLUSIVA EN LA DINAMIZACIÓN Y PRESERVACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL

Reflexión teórica sobre el acceso al patrimonio cultural tangible en la defensa de un nuevo paradigma de mediación cultural asiente al modelo de comunicación inclusiva. Se aboga que, para dar la oportunidad a cualquier persona de fruir de la cultura, habrá necesidad de eliminar todo tipo de obstáculos que van desde el entorno territorial y arquitectónico a las estrategias de preservación, interpretación y divulgación del acervo a los medios y tecnología utilizados y, sobretudo, a la diversidad de los contenidos en las situaciones comunicacionales más variadas. De la misma forma, habrá que tener en mente el perfil y las necesidades específicas de cada potencial receptor, midiendo sus capacidades y competencias, con un abordaje positivo y no discriminatorio. Al centrar la experiencia cultural en un paradigma de diversidad humana y en el diseño universal con potencial para adaptación individualizada, toda y cualquier acción servirá a múltiples perfiles, sin que se limite a cualquiera de ellos y mucho menos que se centre en la deficiencia.

Palabras clave: Comunicación inclusiva. Patrimonio cultural. Diseño universal. Multimodalidad. Diversidad.

Enquadramento inicial

Qualquer abordagem à temática de acesso à cultura levar-nos-á inevitavelmente a uma referência direta ao artigo 27º, alínea 1, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), no qual se lê que “toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam”. Por outro lado, na sua alínea v), a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2008) faz eco deste direito referindo “a importância da acessibilidade ao ambiente físico, social, econômico e cultural, à saúde e educação e à informação e comunicação”, como forma de garantir às pessoas com deficiência “pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais”. Inquestionável, enquanto direito, a efetiva concretização de condições de acesso em contexto cultural torna-se tão complexa quanto será o próprio conceito de “cultura” nas suas mais variadas realizações.

Numa tentativa de definir cultura enquanto patrimônio tangível e intangível de qualquer povo, a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A

CIÊNCIA E A CULTURA, 1972) apela à sua preservação e divulgação em reconhecimento do seu papel no entendimento entre os povos. Desde então, os três organismos internacionais responsáveis por zelar pelo Patrimônio Cultural da Humanidade – o Comitê do Patrimônio Mundial (WHC), o Centro Internacional de Estudos para a Conservação e a Restauração de Bens Culturais (ICCROM) e o Conselho Internacional dos Monumentos e Locais (ICOMOS) –, bem como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), têm lançado sucessivas diretivas reforçando o valor do patrimônio cultural enquanto habitáculo de tradições e saberes que importa manter vivos, no envolvimento tanto dos nativos de um território quanto dos turistas que o visitam (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2001, 2003, 2006; UNITED NATIONS CONFERENCE ON HOUSING AND SUSTAINABLE URBAN DEVELOPMENT, 2015). A título de exemplo, a Declaração de Budapeste (COMITÊ DO PATRIMÔNIO MUNDIAL, 2002), a Convenção de Faro (CONSELHO DA EUROPA, 2005), e a Declaração de Québec (CONSELHO INTERNACIONAL DOS MONUMENTOS E LOCAIS, 2008) têm em

muito contribuído para que o patrimônio cultural seja valorizado enquanto organismo vivo e mutável, motor de desenvolvimento social, de elevado valor aglutinador e criativo.

Na última década, a ligação direta entre cultura, patrimônio e turismo tem sido crescente, tendo este último vindo a ser uma importante alavanca no desenvolvimento de processos de promoção cultural, com elevado impacto tanto nos visitantes nacionais e estrangeiros, quanto nas populações locais. Wiedower (2013) sintetiza turismo patrimonial e cultural como qualquer deslocamento para “experienciar” locais e atividades que representem as histórias e os povos do passado e do presente com autenticidade. Para que tal aconteça de forma efetiva, esta estudiosa afirma haver quatro preocupações: 1) avaliar o potencial; 2) planificar e organizar; 3) preparar a visitação, proteger e administrar os recursos culturais, históricos e naturais; e 4) divulgar. Os passos aqui elencados estarão na base de toda e qualquer ação cultural, na medida em que neles se alicerçam as várias ações necessárias à experiência cultural. A esta listagem, falta, no entanto, uma referência concreta a um elemento fundamental: o conhecimento cabal das pessoas a quem se quer proporcionar essa mesma experiência. Ao identificar potenciais recetores de qualquer atividade cultural, enquanto grupo(s) ou indivíduo(s) com interesses, conhecimento e experiência prévia diversificados, bem como competências motoras, sensoriais e cognitivas únicas, poder-se-á determinar possíveis formas de interação e engajamento.

Essa necessidade de conhecer o público tem sido amplamente advogada, particularmente em contextos que procuram ser inclusivos, tendo pessoas com deficiência como seus potenciais “clientes com necessidades especiais”. Esta abordagem centrada na incapacidade é hoje questionável, particularmente perante movimentos como os de Design para a Experiência (UX), Design Centrado no Utilizador (UCD) ou o Design Centrado no Ser Humano (HCD), que consideram que toda pessoa tem “necessidades especiais”, ou melhor, “necessidades específicas”, que advêm do seu perfil pessoal, conforme acima descrito. Na mesma linha de pensamento, embora numa abordagem diametralmente oposta, encontram-se os preceitos

do Design Universal (UD) – também conhecido como Design Total, Design para Todos ou Design Inclusivo –, que advoga a possibilidade de se encontrar denominadores comuns que garantam usabilidade alargada, independentemente do perfil de cada utilizador. Qualquer das abordagens – a da individualização (UX, UCD e HCD) ou a da universalidade (UD) – é potenciada pelas novas tecnologias que hoje permitem elevados níveis de interoperabilidade e a customização de interfaces, permitindo fazer chegar informação nas línguas, formas e meios mais convenientes a cada utilizador. Os limites impostos pelo “aqui e agora” do mundo real, veem-se hoje ultrapassados pela possibilidade do “em qualquer lugar, a qualquer momento, por e para qualquer pessoa” (SOCOL, 2008). Por outro lado, aplicações concretas da Internet das Coisas (IoT) entram na vida de todas as pessoas, fazendo com que o mundo real e o mundo virtual se conjuguem e complementem, através de aplicação de ambientes inteligentes (*smart*), realidade virtual e aumentada e demais estratégias imergentes.

Perante o quadro acima traçado, dar a cultura a fruir – a toda e qualquer pessoa – implicará eliminar todo tipo de barreiras, que vão desde a envolvente territorial e arquitetônica, às estratégias de preservação, interpretação e divulgação do acervo, às mídias e tecnologias utilizadas e, acima de tudo, à qualidade e diversidade dos próprios conteúdos nas mais variadas situações comunicacionais. Da mesma forma, deve-se ter em conta o perfil e as necessidades específicas de cada potencial visitante ou utilizador, tomando por medida as suas capacidades e competências, numa abordagem positiva e não discriminadora. Ao centrar a experiência cultural num paradigma de diversidade humana e no design universal com potencial para a customização individualizada, toda e qualquer ação servirá múltiplos perfis, sem que se limite a qualquer um deles e muito menos que se centre na deficiência. Tal proposta baseia-se na “eficiência comunicativa”, possibilidade que se passa a explanar em detalhe.

Patrimônio, comunicação e o mundo como texto

Para encetar a discussão sobre o que se entende por cultura, relembrem-se as suas duas componen-

tes – o patrimônio tangível (material) e intangível (imaterial) –, simbioticamente interligadas enquanto saber acumulado e expressão de um povo. Bouchenaki (2004, p. 08, tradução nossa) considera patrimônio intangível como sendo a estrutura dentro da qual o patrimônio tangível adquire forma e significado, “a concretização das normas e valores subjacentes”. Por seu lado, Koïchiro (2004, p. 04, tradução nossa) refere que o patrimônio tangível incorpora componentes intangíveis, tais como “valores espirituais, símbolos, significados, conhecimento sobre artesanato e métodos de construção”. Refere ainda a existência de patrimônio que não se manifesta necessariamente de forma tangível, como acontece com “tradições orais, línguas, cantares, dança, rituais, festividades e práticas sociais” (KOÏCHIRO, 2004, p. 4), tradução nossa). Duas faces da mesma moeda, será mais adequado afirmar que a cultura se manifesta na forma de “patrimônio misto”, com várias componentes obrigatoriamente interligadas entre si para “dar voz” à identidade de um povo.

As considerações aqui tecidas derivam da Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2003), focalizada na preservação do patrimônio intangível, cujo artigo 2º refere ser: “constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história.” Em suma, a cultura comunica-se, de forma viva e dialogante, em atos de constante cocriação entre quem promove e quem recebe esse legado. Desta feita, a transmissão cultural dá-se no tempo presente de cada concretização, em tantos atos comunicacionais quantos os momentos de contato pessoal e social havidos. Em cada instância, dá-se e recria-se cultura numa variedade infinita de “objetos culturais” ou “textos”, inicialmente codificados pelos seus emissores para serem “lidos” e entendidos por quem integra determinada comunidade, para só depois serem apresentados a pessoas externas, como serão os turistas, os pesquisadores ou demais pessoas interessadas em compreender o “outro” na sua diversidade e unicidade.

É no momento em que se pretende estabelecer esse diálogo que surge a necessidade de mediação

através da curadoria, interpretação e eventuais serviços de adaptação (tradução e/ou adaptação) e de comunicação inclusiva (GARCIA; NEVES; MINEIRO, 2017; NEVES, 2007, 2011) para que diferentes receptores possam aceder às várias mensagens em condições ideais. De igual modo, se toda ação cultural for encarada como um ato comunicativo efetivo, ter-se-á atingido um patamar de acessibilidade significativo e abrangente, pois só se dá comunicação quando nesta não existem barreiras. Finalmente, ao tomarmos todo patrimônio cultural como manifestação pessoal e coletiva, toma-se todo patrimônio tangível – monumentos, conjuntos e locais de interesse e tudo o que eles comportam (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1972) –, bem como todo patrimônio intangível nele espelhado, como objeto(s) a comunicar, passando o mundo a ser visto como “texto”, composto por e para pessoas, passível de múltiplas interpretações e, portanto, ponto fulcral de qualquer ação em prol de uma maior acessibilidade.

Comunicação e acessibilidade... universal

O esquema básico da comunicação, conforme proposto pelo semiólogo Ferdinand Saussure (1857-1913), contempla um *emissor* ou destinatador (a pessoa, grupo ou instituição) que emite uma mensagem; um *receptor* ou destinatário a quem se destina a mensagem; um *código* (formado por sinais organizados) verbal ou não verbal, idealmente partilhado pelo emissor e pelo receptor; um *canal* por onde a mensagem circula, pondo o emissor e o receptor em contato; uma *mensagem* ou conteúdo, o objeto da comunicação; e um *referente*, o contexto ou situação a que a mensagem se refere, situado num tempo e espaço partilhado pelo emissor e pelo receptor. Ao transpormos este modelo à manifestação cultural, e agora no paradigma austineano ou searleano, toda manifestação cultural poderá ser tida como um “ato de fala” complexo, em que o que é dito vale tanto quanto o que não é dito, e o que é subliminarmente transmitido vale tanto quanto o que é expresso. Desta feita, comunicação em

contexto cultural implica variadíssimos graus de intercompreensão, e para que esta seja possível, o “outro” deverá ter “portas de entrada” para as várias camadas de significação – da forma e no espírito – expressas através do patrimônio material e imaterial a partilhar.

Quando se fala em acessibilidade, em termos gerais e em contexto cultural, muito raramente a abordamos enquanto componente inerente ao ato comunicativo e menos vezes ainda de forma holística e sistêmica. Tradicionalmente, a acessibilidade surge como suprimento de lacunas e eliminação de barreiras – depois de serem detectadas –, como solução para problema, correção póstuma de algo que idealmente teria funcionado de forma “correta” desde o início. Na maioria dos casos, tais “soluções” centram-se na componente mais material da vida sem que sejam tidas em conta as barreiras imperceptíveis que continuam a impedir que toda pessoa aceda tanto à “forma” como ao “espírito” dos elementos culturais de um povo.

Essa visão redutora, frequentemente ligada à noção mais tradicional de “acessibilidade” em relação a pessoas com deficiência, materializa-se enquanto adaptação arquitetônica, tecnologias de apoio ou serviços de acessibilidade, e diferentes modalidades de comunicação alternativa e aumentativa. Tal acontece pelo fato de cada manifestação cultural se dar inicialmente de forma espontânea para só depois ser “adaptada” para fins de divulgação. Dá-se desse modo, também, por não estar ainda enraizada na prática social atual a consciência de que tudo o que fazemos e nos rodeia é comunicação. Por muito meritórias que sejam, todas as medidas de acessibilidade que sejam centradas no suprimento das “necessidades especiais” dos agentes, por incapacidade(s) a si inerentes, surgirão como fator “adaptado” e pouco natural, sempre discriminatório, mesmo que de caráter positivo. Sempre que a acessibilidade é tida como “assistência”, ostensivamente rotulada “para pessoas com deficiência”, veem-se violados os princípios básicos da igualdade de oportunidades, não discriminação e é posto em causa o respeito pela diversidade humana, pois esta vê-se acentuada na própria solução apresentada. Se a cultura é compreendida como potencial veículo para a compreensão entre os povos, respeito pela

diversidade humana enquanto riqueza a preservar, e alavanca para o progresso e criatividade, então será de questionar a aplicação deste velho paradigma de acessibilidade no contexto cultural, para advogar um outro paradigma: o da acessibilidade universal apoiada no modelo comunicativo.

Para a discussão desse “novo” paradigma, parte-se das premissas acima elencadas e que se sintetizam da seguinte forma: tudo é comunicação e toda manifestação cultural é um ato de fala (de um povo) que se manifesta em múltiplos textos (com marcas pessoais, sociais, religiosas, filosóficas e políticas, temporais e geográficas) a serem consumidos por diversos receptores em múltiplos contextos. Para que a comunicação se dê, há que comunicar de forma efetiva. Para tal é necessário conhecer o perfil dos interlocutores e garantir que cada elemento da cadeia comunicativa está, desde o início, isento de ruídos ou barreiras. Na compreensão de que toda comunicação humana se dá porque há mensagens a partilhar, haverá que garantir diversidade de recursos na proporção da diversidade humana. Tal resume-se a que as mensagens sejam transmitidas de forma clara e efetiva, que os códigos e canais utilizados sejam variados, e que o referente seja apreendido e compreendido por cada um, num ambiente comunicativo criado à medida das suas competências. É este propósito que o design universal visa atingir ao propor-se assegurar que ambientes, produtos, serviços e interfaces sejam adequados a pessoas de todas as idades e habilidades em diferentes situações e sob variadas circunstâncias (EUROPEAN DESIGN FOR ALL E-ACCESSIBILITY NETWORK, 2001). O ideal do design universal – uma solução para todos – não significará necessariamente uma só solução, mas sim tantas soluções quantas forem necessárias para que “cada um” seja servido. Neste contexto, a deficiência é apenas uma componente do universo humano. Nem sequer é equacionada enquanto variável, pois o que interessa é compreender como as pessoas em geral comunicam e interagem com o mundo. A realidade última é que toda comunicação se dá através dos sentidos. Portanto, para que o mundo se comunique, basta que se ofereça enquanto “texto multimodal” que possa ser “lido” através de vários sentidos.

O texto cultural: objeto multimodal a ser consumido de forma multissensorial

Por “texto cultural” tome-se, aqui, toda e qualquer manifestação do patrimônio tangível (material) e intangível (imaterial). Leia-se, numa citação da Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1972):

art. 1º

Os monumentos. – Obras arquitetônicas, de escultura ou de pintura monumentais, elementos de estruturas de caráter arqueológico, inscrições, grutas e grupos de elementos com valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência;

Os conjuntos. – Grupos de construções isoladas ou reunidos que, em virtude da sua arquitetura, unidade ou integração na paisagem têm valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência;

Os locais de interesse. – Obras do homem, ou obras conjugadas do homem e da natureza, e as zonas, incluindo os locais de interesse arqueológico, com um valor universal excepcional do ponto de vista histórico, estético, etnológico ou antropológico.

Leia-se igualmente, agora em citação da Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Material (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2003):

art. 2º

1. Entende-se por “patrimônio cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. [...]
2. O “patrimônio cultural imaterial”, conforme definido no parágrafo 1 acima, se manifesta em particular nos seguintes campos: a) tradições e expressões orais, incluindo o idioma como veículo do patrimônio cultural imaterial; b) expressões artísticas; c) práticas sociais, rituais

e atos festivos; d) conhecimentos e práticas relacionados à natureza e ao universo; e) técnicas artesanais tradicionais.

Diante disso, as múltiplas realidades são objetos textuais complexos, expressos por signos diversos e comportando subtextos e componentes variadas, cada uma, um novo texto em si mesmo.

Tomemos uma igreja enquanto exemplo de texto multimodal complexo. Em primeiro lugar trata-se de uma edificação arquitetônica que obedece a elementos de composição, a técnicas de construção e a normas de expressão (estilo) que falam de uma época, território, contexto social e utilização. Cada janela, ogiva e altar serão subtextos (ou capítulos) dentro do todo. Cada peça ou objeto nela encontrada contará a sua própria “estória”, contribuindo também para o grande texto que é o monumento em si. Se a estas componentes juntarmos os ritos, cerimoniais, cânticos, e demais ações que naquele recinto se derem, multiplicam-se os tipos textuais e as modalidades em que se manifestam.

Um outro contexto será o do museu, que existe enquanto espaço, acervo e ação, numa composição mediada de acordo com as abordagens curatoras vigentes. Aqui, à semelhança do que se descreve no exemplo acima, são vários e múltiplas as tipologias textuais explícitas e implícitas. Para além da expressão espacial condicionada pelo espaço edificado, verificar-se-á componentes textuais na abordagem curadora e expositiva (em vitrine, na parede, para fruição visual ou interação multissensorial etc.); na imposição de determinada orientação de visita; na singalética e demais materiais informativos e interpretativos (folhetos, folhas de sala, textos de parede, legendas etc.); demais elementos de interação e informação (audioguias e videoguias, estações interativas etc.). A estes textos concretos poder-se-á juntar ainda as mensagens trocadas em ações educativas e demais animações culturais que naquele espaço se possam dar.

Um terceiro exemplo advém de uma qualquer instância de espetáculo ao vivo ou de artes performativas, ou mesmo de exibição de cinema. Aqui se repete a ocorrência de múltiplos fatores, ou componentes textuais. Para além do espaço e dos códigos de conduta que se esperam naquele local – pessoas sentadas numa sala enquanto re-

ceptores (mais ou menos) passivos de uma ação que se dá num palco ou sobre uma tela –, surgem múltiplos textos explícitos (folhetos, informação online, legendas etc.), também eles codificados em variadíssimas formas e oferecendo-se a múltiplas leituras. A estes, juntar-se-ão as diversas mensagens verbais e não verbais que se possam dar sobre o palco. Todas elas certamente carregadas de múltiplos sentidos e possíveis cargas simbólicas e patrimoniais.

A temporalidade e a corporalidade dos contextos acima descritos darão lugar ainda a novos textos, recreações ou interpretações do tangível, sempre que as mensagens sejam transportadas para novos suportes e contextos. Será o caso, por exemplo, de recreações fotográficas e audiovisuais de qualquer realidade física, ou a sua presença virtual na forma de página Web ou demais manifestações em redes sociais. Enquanto o texto material será acessado *in loco*, obrigando o receptor a se deslocar até ele para vivenciá-lo em sincronia temporal, interagindo com o espaço e com quantos nele habitam; na versão digital (www), transporta-se o local para uma plateia global, permitindo um alargamento exponencial dos receptores possíveis numa maior diversificação cultural e linguística, bem como do tempo, do espaço e do modo de acesso.

Tais possibilidades levam a que se ponha em causa a natureza da tangibilidade ou materialidade do texto cultural – na sua realização física e/ou virtual –, para ser vivenciado, em presença ou a distância, com ou sem interpretação e/ou mediação, por quantos receptores houver. Quanto maior a abrangência, maior a diversidade e maior a necessidade de se encontrar condições de acessibilidade universal, pois urge chegar ao maior número possível de pessoas, da forma mais eficaz e com o menor custo possível, para quem produz e para quem consome. Por “custo”, entenda-se igualmente a componente financeira e o esforço pessoal, pois todo acesso à cultura deve ser financeiramente comportável por todas as partes envolvidas, bem como ser fruída em total conforto e bem-estar.

Seja em contexto físico ou virtual, todo e qualquer texto é, em si mesmo, um objeto multimodal. Raramente uma mensagem consegue ser transmitida sem que queira vários sentidos na sua

recepção. Até mesmo a fala e a escrita, nas suas formas mais básicas, envolvem vários sentidos para que sejam perfeitamente entendidas. Desta feita, quantos mais sentidos forem convocados na descodificação de um qualquer texto, maiores as probabilidades de ele ser efetivamente apreendido. Será por esta razão que qualquer ato de mediação do texto cultural deva partir do seguinte pressuposto: acessibilidade comunicacional visa realçar a composição multimodal do patrimônio, tornando-o acessível a todos ao aplicar estratégias de comunicação complementares e variadas que permitam alargar as formas sensoriais de recepção.

Modelos de acesso e acessibilidade cultural

O esforço requerido aos promotores e consumidores de patrimônio cultural tem sido fator mobilizador ou dissuasor de ofertas culturais acessíveis. Em casos positivos, vê-se concretizado o direito ao acesso e à participação ativa na vida social de qualquer povo. Tal constatação leva a que se distinga entre o que se entende por “acesso” e “acessibilidade”. Por “acesso”, enquanto verbo ou substantivo, entenda-se “entrar/entrada”; por acessibilidade(s), os meios pelo qual tal acesso é concedido. Acessibilidade cultural, será, portanto, os meios pelo qual pessoas acedem aos textos através dos quais a cultura se manifesta.

O desenvolvimento de meios de acessibilidade requer a aplicação de modelos de acesso consistentes e abrangentes. Tomando o contexto museológico como referência, Dodd e Sandell (1998) elencaram patamares de acesso que, conforme sintetizados por Neves (2010), implicam acesso físico, sensorial, intelectual, econômico, emocional à esfera das decisões, à informação e acesso cultural. Os diferentes patamares de acesso ali referidos refletem uma política de corresponsabilização que tem norteado os progressos mais significativos na esfera do acesso à cultura. Para aqueles autores, o acesso ao objeto cultural é apenas uma componente de um todo mais alargado, que passa tanto pela esfera política e administrativa quanto pela partilha de conhecimento inerente a toda ação cultural. No referido artigo, Neves (2010, p. 113) parte do

referido modelo alargado para explicar um modelo “operacional” de acesso no qual inscreve as soluções concretas de acessibilidade. Desta feita, refere que acessibilidade em contexto cultural implica a aplicação de estratégias de mediação multimodal em quatro domínios: *divulgação e informação* (onde se dá a conhecer a existência da oferta cultural); *acesso e mobilidade* (no qual se inscreve a chegada e entrada, a mobilidade e orientação no espaço); *conforto e segurança* (no respeito pelo perfil individual e na garantia de condições de bem-estar); e *conhecimento e experiência* (o objetivo máximo de toda a oferta cultural). Esta abordagem, ali aplicada ao contexto museológico, é extensível a qualquer contexto cultural e, mais uma vez, reflete uma abordagem holística e abrangente em que toda a experiência cultural se centra na diversidade de pessoas e de soluções. Neste momento, ao modelo referido em 2010, urge acrescentar um novo ponto: o *pós-experiência*, momento em que se pode avaliar o impacto do evento e a eficácia dos processos e meios utilizados na referida oferta cultural. Toda experiência cultural começa antes e termina muito depois de se dar. Tal exigirá que toda ação cultural garanta total acessibilidade em cada um dos momentos, num *continuum* cíclico em que a avaliação de cada iniciativa é reconvertida em melhoramentos incorporados nas ações seguintes.

Estratégia cultural inclusiva: uma aposta comunicativa multi, inter, trans

As considerações acima tecidas levam-nos até o conceito central a esta reflexão, o da “inclusão”, aqui compreendida *latu sensu* como “1. ato ou efeito de abranger, compreender ou integrar; 2. ato ou efeito de inserir ou acrescentar; 3. corpo ou coisa incluída” (INFOPÉDIA, 2017). Termo frequentemente seguido de apostos, como “social”, “escolar” ou “digital”, entre outros, vê-se hoje fortemente conotado com ações ligadas a pessoas com deficiência, na nobre missão de dar a estes cidadãos condições para uma participação ativa em sociedade. Várias vezes aqui já referida, no contexto cultural, esta abordagem poderá ser tida como redutora, uma vez que o próprio conceito de cultura implica exclusão. Quem não pertence a determinada cultura ver-se-á dela “excluído”

por razões múltiplas, que serão, entre outras, de ordem social, política, religiosa, linguística ou simplesmente vivencial. Neste contexto, deficiência não será, por si mesma, fator de exclusão, mas apenas um dos fatores potenciadores. Assim sendo, mais do que querer “incluir”, em cultura, haverá necessidade de “mediar” no respeito pela diferença – tanto de quem promove como de quem consome.

Ao retirar o enfoque da pessoa com deficiência, crê-se que esta sai ganhando, na medida em que passa a ser “incluída” num universo mais amplo de “pessoas com necessidades específicas”. Todos estarão “incapacitados” de fruir plenamente a experiência cultural por razões como: a não compreensão da língua falada; não poderem ver ou ouvir, por terem uma contingência pessoal ou por haver barreiras ambientais, como o excesso de ruído ou fraca iluminação; ou por tantos outros motivos, como a incapacidade de se deslocar, por fatores motores ou por contingências geográficas ou territoriais. Como também já referido, nesta perspectiva, o objetivo não será tanto encontrar “soluções para problemas” quanto prever variados contextos de acesso (em presença ou a distância). Só assim se poderá passar a oferecer múltiplas estratégias de mediação passíveis de ser utilizadas por qualquer pessoa, em qualquer lugar e a qualquer momento.

Essa abordagem será guiada pela convergência de múltiplas estratégias comunicativas, apoiadas na *multimodalidade* (*multilingue*, *multiformato*, *multimídia* e *multissensorial*), desenvolvido por equipes *interdisciplinares* (decisores, promotores, especialistas, pessoas comuns), dedicadas a prever, prevenir e *transpor* todas as barreiras passíveis de existir. É neste contexto que se aborda toda a acessibilidade cultural enquanto mediação, adaptação ou ato de tradução intralinguística, interlinguística e intersemiótica (JAKOBSON, 1959). Retoma-se também a compreensão do “mundo como texto”, patrimônio cultural misto, passível de múltiplas interpretações, traduções e adaptações e assume-se todo ato cultural como uma ação em três tempos (antes, durante e depois).

Aparentemente ambiciosa e abrangente, essa abordagem, quando levada a cabo sistematicamente, poderá impulsionar a criatividade, fazendo cumprir em si mesma os mais importantes objetivos

de qualquer ação cultural: envolver as gentes locais no desenvolvimento de ações que reforcem a sua identidade, valorizando-a na sua promoção ao mesmo tempo que se fazem promover valores como o respeito pela diversidade humana e a valorização daquilo que de único cada cultura tem.

Estratégias de mediação e tradaptação multimodal: do “para pessoas com deficiência” até “para todos” ou “para cada um”

De forma a melhor compreender o papel da mediação ou tradaptação multimodal em contexto cultural, retoma-se o esquema de comunicação de Saussure: Quem? Diz o quê? Sobre o quê? A quem? Como? Para quê?

Em qualquer iniciativa cultural:

- a) “Quem”, será o promotor (pessoa ou instituição) que tem patrimônio tangível ou intangível a promover;
- b) “Diz o quê”: a ação / mensagens que o promotor quer fazer chegar a diferentes públicos;
- c) “Sobre o quê”, o referente da sua ação: o patrimônio;
- d) “A quem”: o destinatário da ação (público local ou estrangeiro, criança, adulto ou idoso; com ou sem deficiência, leigo ou especialista etc.);
- e) “Como”, serão os meios existentes ou a criar (analógicos ou tecnológicos) e as estratégias aplicadas ou a aplicar;
- f) “Para quê” implicará o efeito a atingir: informar, entreter, inspirar.

As alternativas a apresentar multiplicam-se na medida em que as variáveis “o quê”, “como” e “a quem” se cruzam. Criar respostas diferenciadas para cada circunstância surge como impraticável, dado os custos e o esforço que tal implicaria. Desta feita, haverá que determinar denominadores comuns (design universal) passíveis de contemplar o maior número possível de experiências/circunstâncias que cada utilizador irá cocriar no ato de recepção. Haverá também que pensar em alternativas adaptáveis, que possam ser transpostas, conjugadas e customizadas de acordo com circunstâncias individualizadas, sempre que necessário.

A multimodalidade surge acima referenciada como a forma de melhor comunicar cultura. Em traços breves, multimodalidade significará recorrer a meios e estratégias de comunicação complementares de modo a criar atos comunicativos multimodais que permitam a simultaneidade sensorial no momento da recepção. A título de exemplo: se o “texto” original for visual, deve-se dá-lo a conhecer de forma sonora ou tátil; se for não verbal, poder-se-á transmiti-lo através de palavras; ser for estático, recriá-lo através do movimento; se for grande, apresentá-lo em escala pequena e se for minúsculo, apresentá-lo de forma ampliada; se for abstrato, encontrar como o concretizar; se a expressão se der numa língua, traduzi-la em outras línguas; se os conceitos forem complexos, procurem-se formas simples e claras para os transmitir; se o objeto cultural estiver preso a um local, há que recriá-lo de forma virtual; e assim sucessivamente. As “alternativas” criadas não se excluem mutuamente, mas complementam-se e reorganizam-se de forma cumulativa em cada realização comunicativa, o que ampliará a possibilidade de interação e alargará o espectro de possíveis receptores. Dito de outra forma, os modos como “lemos o *nosso* mundo” dependerá do nosso perfil pessoal enquanto aprendiz e das nossas competências e capacidades, e é com essas características que iremos ler o “mundo dos outros”. Portanto, cada pessoa chamará para si, os conteúdos e modos de comunicação que melhor lhes sirva.

Uma abordagem multimodal responderá na mesma proporção a pessoas sem e com deficiência, e os serviços especificamente direcionados a este grupo minoritário ver-se-ão integrados e eventualmente diluídos entre os demais. A título de exemplo, a produção de materiais em língua gestual, será nada mais do que tradução (ou interpretação) para mais uma língua; as versões pictográficas serão tão úteis para pessoas com deficiência intelectual, quanto o serão para crianças em idade pré-escolar ou estrangeiros; as reproduções táteis tanto servirão pessoas cegas quanto pessoas que veem; a versão em braille encontrar-se-á a par da versão ampliada, monocromática, e essas a par da versão colorida; o conteúdo em suporte papel servirá quem se encontra no local e gosta da tutilidade do mesmo, já a versão eletrônica agradará a quem convive

facilmente com os meios eletrônicos e certamente levará a realidade tangível até os que não podem se deslocar ao local, permitindo assim uma experiência, se não igual, equiparável.

A tomada de consciência de que nada serve a todos e que nenhuma experiência será alguma vez “igual” a qualquer outra, alivia a enorme pressão que hoje se coloca no meio, ao advogar que se dê a todas as pessoas igualdade de oportunidades. Mais do que igualdade de oportunidades, deve-se fornecer alternativas e dar a cada pessoa a hipótese de escolha. Enquanto “consumidores culturais” (MARTIN, 2008) todos esperamos “ser servidos” como “clientes preferenciais”, reservando-nos o direito ao consumo do produto cultural como se de outra comodidade se tratasse. Esta preocupação em tornar o produto cultural globalmente acessível tem sido vista por alguns como perigosa e negativa, por poder levar à chamada “McDonaldização” ou “Disneyficação” (SHEPHERD, 2002, p. 185). Em tal fenômeno, compreende-se que a grande vontade de fazer com que algo seja usado com facilidade e de forma agradável por todos pode apagar as marcas culturais distintivas para torná-las homogêneas e globalmente aceitas, numa monocultura “quase parque temático”. Jamais será esta a abordagem advogada nos princípios aqui revistos, mas sim a promoção de abordagens que elevem o que cada cultura tem de único, criando formas de consumo que sejam favoráveis ao consumidor mas igualmente úteis ao promotor. Isso leva a que se concilie as necessidades de ambos. Por um lado, deve-se fornecer aos promotores alternativas para tornar o seu produto conhecido e, por outro, dar ao público ferramentas para chegar a essas mensagens carregadas do valor patrimonial único. Entre os dois, surge a ação do mediador cultural ou tradaptador, a pessoa que cria e desenvolve formas de comunicação alternativas a serem utilizadas em conjunto com as mensagens primeiras: o próprio patrimônio.

No fundo, o segredo da comunicação cultural inclusiva estará nas estratégias mediadoras utilizadas e na consciência que todos os agentes envolvidos nos processos de disponibilização e mediação ou tradaptação do patrimônio partilham a mesma filosofia e contribuem cumulativamente para experiências holísticas e abrangentes.

Sobre normas e transgressões no entendimento de mediação inclusiva como ato de cocriação

As normas vigentes na mediação cultural apresentam uma tendência para a compartimentalização de públicos e de estratégias comunicativas. Desta feita, é frequente vê-la compartimentada em interpretação, ações educativas, tradução (multilíngue) e os serviços de acessibilidade. Tal leva a que as soluções comunicativas empregadas sejam rotuladas em razão dos públicos-alvo, como por exemplo “versão infantil” ou “para cegos”. Da mesma forma, diferentes equipes são contratadas para desenvolver as várias componentes do ciclo comunicativo: marketing, comunicação presencial e a distância ou na animação ou serviços educativos. Na falta de uma orientação clara e consistente dentro de um paradigma determinado, corre-se o risco da fragmentação de abordagens, o que poderá levar a que certo segmento de potenciais receptores, ou frente comunicacional, fique subdesenvolvida.

Uma abordagem de comunicação inclusiva eficiente sairá do diálogo transversal entre todas as equipes envolvidas na promoção do acervo e em todas as vertentes dessa oferta cultural. Sentar à mesma mesa, os decisores, arquitetos, curadores, especialistas temáticos, e demais equipes de comunicação, reunidos em torno de uma agenda de comunicação multimodal inclusiva, permitirá a orquestração de soluções transversais e complementares. Isso resultará não só na criação de soluções harmoniosamente concertadas, como na economia de esforços e custos. Se a essas equipes se acrescentarem representantes dos setores a que se quer direcionar as estratégias de comunicação, bem como criativos e investigadores que possam questionar, desenvolver e avaliar consistentemente as práticas, então estarão reunidas as condições para que se arrisquem novas formas de apreciar a cultura.

Urge, neste momento, questionar a validade dessa aparente recusa em realçar a deficiência e incapacidade, quando tem sido este segmento o principal propulsor das melhores soluções de comunicação hoje existentes no domínio da comunicação cultural. Na verdade, a situação é exatamente a inversa: o que aqui se advoga é que as soluções de acessibilidade impulsionem as solu-

ções tradicionalmente vistas como para os outros, “os que não têm deficiência”. Neste caso, seriam os cuidados de acessibilidade orientados para públicos “com deficiência” a dominar em todas as esferas da comunicação do patrimônio tangível e intangível. Na prática, isso significa, por exemplo, que se continue a oferecer audiodescrição, mas que esta deixe de ser para pessoas com deficiência visual e passar a ser para quem a quiser utilizar; ou que se deixe de reservar visitas táteis para esses mesmos públicos “especiais” para que possam ser fruídos por quem as quiser fazer; ou que a legendagem para surdos deixe de ser uma versão escrita na mesma língua das palavras faladas para ser “legendagem enriquecida” utilizada em qualquer material audiovisual e em qualquer combinação linguística. Basicamente, advoga-se uma abordagem semelhante à prevista pelas normas W3C para os conteúdos digitais: oferecer múltiplas possibilidades e permitir que cada pessoa possa escolher como quer aceder e utilizar os meios e os conteúdos disponibilizados, recorrendo às suas próprias ferramentas para o fazer. Ao alargar os potenciais receptores e o espectro da oferta sugere-se que as estratégias de comunicação feitas à medida de pessoas com deficiência, deixem de o ser e passem a ser a norma. Assim todos terão a almejada igualdade de oportunidades simplesmente porque a todos é facultado o mesmo direito de escolha.

Para que essa flexibilidade seja dada ao “consumidor”, haverá que se fornecer ao promotor orientações claras de operacionalização para que os múltiplos processos se tornem exequíveis, mas haverá também que se dar igual grau de liberdade aos mediadores e tradutores, pois deixará de fazer sentido que se lhes imponham normas ou regras, frequentemente inibidoras da criatividade. E nunca será demais relembrar quanto de criativo existe na própria expressão cultural e quanto a busca de soluções de acesso possam servir de catalisadores de invenção e criatividade.

Implicações da aplicação deste paradigma

A fim de melhor compreendermos o que poderá implicar a aplicação de uma estratégia de mediação inclusiva, vejamos como operacionalizar tal proposta, centrando-nos num caso hipotético: A

Aldeia do Andrade tem um pequeno monumento, com 600 anos, considerado patrimônio mundial, fechado há mais de 50 anos. Nele estão reunidos artefatos de várias eras, que já foram catalogados e exibidos em eventos temporários.

As gentes dessa localidade estão empenhadas em reativar o espaço de forma a tornar conhecido o seu patrimônio cultural às pessoas locais, especialmente às gerações mais jovens, bem como atrair ao local turismo cultural nacional e estrangeiro.

Existem fundos de apoio reduzidos e uma consciência que essa é uma oportunidade para o desenvolvimento local. Para reanimar este patrimônio foi criada uma pequena equipe multidisciplinar, composta pelo vereador da cultura, um curador e um especialista em comunicação inclusiva.

O cenário aqui traçado será prototípico de grande parte das circunstâncias, com a exceção de que nessa equipe existe um especialista em comunicação inclusiva. Até a data, ainda não se reconhece este profissional enquanto tal. Efetivamente, mais importante do que a denominação profissional haverá que se determinar o perfil desta pessoa que poderá ser, por exemplo, um animador cultural, um elemento da equipe educativa ou um tradutor. Independentemente do cargo objetivo que possa ocupar na dinâmica organizacional, este “especialista” terá conhecimentos transdisciplinares em domínios como a museologia e museografia, design (de espaço e produto), marketing, tecnologias da informação, psicologia e sociologia e ciências da educação e da comunicação. Na dificuldade em encontrar um profissional com conhecimentos profundos em todas estas áreas, deve-se procurar alguém com as ditas “competências para o século XXI”: capacidade de pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração, inovação, criatividade e comunicação (DEDE, 2010). Acima de tudo, essa pessoa precisará ter uma apetência empática para com “o outro”, pois ele(a) servirá, em primeiro lugar, de mediador entre todas as partes envolvidas no desenvolvimento de estratégias e produtos de comunicação e, depois, será o motor de atos criativos e de cocriação que irão envolver os próprios consumidores. Tal obrigará a que essa pessoa saiba transmutar-se para se colocar sempre “no lugar do outro”, avaliando todas as alternativas em termos de exequibilidade e eficácia.

No momento da tomada de decisões sobre a abordagem global ou as estratégias a seguir, e muito para além do orçamento existente (soluções multimodais não ficam obrigatoriamente mais caras), deverá se ter em conta o que acima já foi dito – garantir variedade baseada em pares lógicos.

No caso citado, pretendemos que esse espaço tenha uma presença local e virtual; seja igualmente apreendido pelo leigo e pelo intelectual; seja vivenciado pelo jovem, pelo adulto e pelo idoso; seja visto, ouvido, tocado, cheirado e/ou degustado; seja expresso nas línguas locais e em línguas estrangeiras; seja espaço de preservação e de divulgação; crie vivências e recordações.

Embora o local seja antigo, pretende-se uma abordagem moderna e flexível e, para tal, vamos apostar numa solução híbrida, mas básica: vamos utilizar as potencialidades da internet para dinamizar o patrimônio. Ao utilizar a internet como potenciador-base, será previsível a necessidade de investir numa equipe de desenvolvimento (programador e designer) versada na construção de espaços virtuais e conteúdos acessíveis e transmutáveis (BARBOSA, 2004). Isso significará o desenvolvimento de um site com base nas diretrizes WCAG 2.0, assegurando os requisitos mínimos de acessibilidade necessários a um acesso universal, permitindo que cada utilizador possa adaptar às suas próprias necessidades a forma como acede, visiona e interage com os conteúdos, utilizando os periféricos que lhe sejam adequados. O passo seguinte, e, eventualmente, o mais importante de todos, será garantir que *todos* os conteúdos são em si mesmos acessíveis e que são disponibilizados de forma a se adequarem a diferentes contextos tecnológicos. A mutabilidade de estruturas e a portabilidade de conteúdos permite que possam ser acedidos com igual eficácia em diferentes aparelhos eletrônicos – em um computador ou em um aparelho móvel (smartphone, ipad etc.) – sem que com isso perca qualidade ou informação.

Será na criação dos conteúdos que maior enfoque será dado à multimodalidade. Em termos simplistas isso implicará que os conteúdos sejam organizados em termos de dificuldade e profundidade, para que qualquer pessoa possa escolher a quantidade e qualidade de informação a con-

sumir. Tal escolha poderá ser determinada pelas competências intelectuais do consumidor, do seu interesse ou simplesmente pelo tempo que possa ter disponível para a atividade. Significará também que o princípio da diversidade seja aplicado através de alternativas multissensoriais. Por exemplo, ao apresentar um texto escrito, garantir que pode ser verbalizado por um leitor de tela ou por uma linha braille; ou, ao incluir um clip multimídia, garantir que surja acompanhado de legendas e audiodescrição.

A disponibilização de quantidades significativas e diversificadas de conteúdos online permitirá acesso antes, durante e depois da visita. Poderão também servir de material didático ou de divulgação. Mais ainda, criar-se-á um repositório virtual para uma realidade tangível, o que será mais uma oportunidade para a documentação e preservação do patrimônio. Saber que uma oferta cultural existe, por si só, faz muito para que seja procurada; saber mais sobre o que se está vendo poderá significar compreender e lembrar; e a memória é o que determina a aprendizagem e potencia novas aprendizagens, sem falar no potencial de divulgação que isso provoca quando alguém partilha experiências.

Faz-se necessário realçar a importância da “curadoria” do acervo virtual, com um potente mecanismo de localização e recuperação de dados. Também neste domínio é imprescindível o contributo de especialistas que determinem as melhores formas de arquivo e a criação de metadados que permitam a rápida ativação dos conteúdos pretendidos, tanto por parte do público em geral como dos investigadores e demais membros da comunidade científica e da área patrimonial.

Ainda no domínio dos conteúdos, e mantendo sempre o princípio da diversidade, num espaço virtual flexível poder-se-á valorizar o multilinguismo, garantindo que os vários conteúdos sejam apresentados em várias línguas. Entre elas faremos incluir a língua gestual local e, eventualmente, o sistema de sinais internacionais, para garantir uma maior abrangência de públicos surdos. Neste contexto ainda, haverá espaço para a divulgação das variantes locais, como é o caso de dialetos, captados sob a forma de história oral, preservando-se, assim, a “voz viva” de quem habita o espaço cultural em questão.

A flexibilidade do contexto virtual não faz dele a única, tampouco a melhor plataforma para a preservação do patrimônio cultural. Frequentemente considerado um detrator da fruição efetiva do espaço físico, por desviar a atenção do que “realmente importa”, quando utilizado de forma cuidada poderá ser potenciador dessa mesma fruição. Com isto não se advoga que se substitua a mediação humana pela mediação tecnológica, sugere-se apenas que se ofereça ambas e que se permita que cada utilizador/visitante escolha quais os meios através do qual quer acessar/experienciar o objeto cultural.

O segredo, e eventualmente a componente mais difícil dessa abordagem, estará na obtenção do equilíbrio e na integração harmoniosa de todas as componentes de tais experiências híbridas. Mais que em qualquer outro contexto, em contextos culturais haverá muito a ganhar com a criação de redes inteligentes, que integrem o mundo virtual e tecnológico no mundo concreto, sem que aquele se sobreponha a este.

Retomemos o monumento da Aldeia do Andrade. A equipe decidiu adotar a internet das coisas (internet of things) como estrutura tecnológica. Investiu na digitalização e preparou múltiplos conteúdos em vários formatos. O espaço foi requalificado, mantendo, na medida do possível, a sua identidade centenária. A integração da componente tecnológica, como objeto mediador flexível e adaptável, permitirá que alguns dos conteúdos concebidos sejam reutilizados *in loco*. A título de exemplo, em vez de se adquirir aparelhos (audioguias) para a disponibilização de conteúdos em áudio, bastará descarregar os conteúdos em qualquer aparelho móvel (smartphone, ipad etc.). Se a este cenário se aplicar o conceito de “bilheteira inteligente” (*smart ticketing*), no próprio ato de aquisição do bilhete, cada pessoa poderá determinar a tipologia, quantidade e profundidade, bem como a duração dos conteúdos que quer utilizar durante a sua visita. Os conteúdos não lhe serão impostos, como hoje acontece quando se adquire, à entrada de um monumento, um audioguia com “audiodescrição para cegos”. Antes de iniciar

a visita, bastará que o visitante forneça os seus requisitos pessoais para que lhe sejam facultadas sugestões de percurso, conteúdos e atividades “feitos à medida”. Estaremos diante do UX ou UCD acima referido: em que o design universal se transforma em design centrado no utilizador. Como se de uma caixa de peças Lego se tratasse, o repositório virtual armazenará milhares de peças – conteúdos – com as quais cada pessoa irá construir a sua própria experiência.

No cenário da Aldeia do Andrade, foi determinado também que o espaço seria utilizado como “laboratório criativo”, no qual as populações locais se reuniram para partilhar saberes. Para potenciar o diálogo intergeracional e desenvolver o respeito pela diversidade humana, recorre-se de novo ao potencial dos meios tecnológicos e da comunicação inclusiva. Colocam-se os meios nas mãos dos jovens, dinamizam-se workshops de fotografia, vídeo, programação, adaptação e comunicação inclusiva, entre outros, e convida-se a geração presente a criar os conteúdos que irão alimentar o acervo digital. Com isso, educa-se as novas gerações para a inclusão ao mesmo tempo que os tornamos corresponsáveis na preservação do património que é seu, dando-lhes a oportunidade de fazer cultura, reinterpretando o passado e escrevendo o futuro.

Em suma, toda manifestação cultural merece ser mediada para que possa ser apreciada e vivenciada pelo maior número possível de pessoas. É na partilha de saberes e na promoção da herança patrimonial de um povo que se criam os laços necessários a uma sociedade mais coesa e respeitadora dos valores e diferenças de cada um. Tal partilha será sempre uma oportunidade para um melhor conhecimento do que nos define enquanto comunidade local e nos responsabiliza enquanto agentes de mudança em nível global. Quanto maior a eficácia das estratégias de comunicação utilizadas na partilha dessa mesma riqueza cultural, maior o impacto no momento presente e no desenvolvimento futuro, pois é de educação que se fala ao advogar estratégias de comunicação inclusivas em contexto cultural.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Simone Diniz Junqueira. Adopting a communication-centered design approach to support interdisciplinary design teams. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOFTWARE ENGINEERING, 26., 2004, Edinburgh, UK. **Proceedings**... Edinburgh, UK: IEEE, 2004. WIL Workshop Bridging the Gaps II: Bridging the Gaps Between Software Engineering and Human-Computer Interaction. p. 102-107.
- Bouchenaki, Mounir. Intangible heritage. **Museum International**, v. 56, n. 1-2, p. 6-10, 2004.
- COMITÊ DO PATRIMÔNIO MUNDIAL. **Declaração de Budapeste sobre o Patrimônio Mundial**. 2002. Disponível em: <<http://www.patrimoniocultural.gov.pt/media/uploads/cc/declaracaoBudapestesobrepatriomoniomundial2002.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2017.
- CONSELHO DA EUROPA. **Convenção quadro do Conselho da Europa relativa ao valor do patrimônio cultural para a sociedade**. Convenção de Faro, 27 out. 2005. Disponível em: <http://direitoshumanos.gddc.pt/3_20/IIIPAGh3_20_1.htm>. Acesso em: 25 set. 2017.
- CONSELHO INTERNACIONAL DOS MONUMENTOS E LOCAIS (ICOMOS). **Declaração de Québec**: sobre a preservação do “Spiritu loci”. 2008. Disponível em: <https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Charters/GA16_Qubec_Declaration_Final_PT.pdf>. Acesso em: 25 set. 2017.
- Dede, Chris. Comparing frameworks for 21st century skills. In: BELLANCA, J; BRANDT, R. (Eds.). **21st century skills: rethinking how students learn**. Bloomington: Solution Tree Press, 2010. p. 51-76.
- DODD, Jocelyn; SANDELL, Richard. **Building bridges**. London: Museums and Galleries Commission, 1988.
- EUROPEAN DESIGN FOR ALL E-ACCESSIBILITY NETWORK (EDeAN). 2011. Disponível em: <<http://www.edean.org>>. Acesso em: 21 set. 2017.
- Garcia, Ana; NEVES, Josélia; MINEIRO, Clara. **Guia de boas práticas de acessibilidade, comunicação inclusiva em monumentos, palácios e museus**. Lisboa: Direção Geral do Patrimônio Cultural (DGPC)/Instituto do Turismo de Portugal, 2017. Disponível em: <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/static/data/publicos/acessibilidade/guia_comunicacao_acessivel_inclusiva.pdf>. Acesso em: 06 out. 2017.
- INFOPÉDIA. **Inclusão**. In: Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. Porto: Porto Editora, 2017. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/inclusao>> Acesso em: 07 out. 2017.
- JAKOBSON, Roman. On linguistic aspects of translation. In: BROWER, R. A. (Ed.). **On translation**. Cambridge: Harvard University Press, 1959. p. 232-239.
- Koïchiro, Matura. Intangible heritage. **Museum International**, v. 56, n. 1-2, p. 4-5, 2004.
- Martin, Patricia. **RenGen: the rise of the cultural consumer – and what it means to your business**. Massachusetts: Platinum Press, 2008.
- Neves, Josélia. **Vozes que se vêem** – guia de legendagem para surdos. Aveiro e Leiria: Universidade de Aveiro, 2007.
- _____. Museus acessíveis... Museus para todos?! In: SANTOS, Maria da Graça Poças. **Turismo cultural, territórios e identidades**. Leiria: Edições Afrontamento & IPL, 2010. p. 107-122. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/13226795/Museus-Para-Todos>>. Acesso em: 01 out. 2017.
- _____. **Imagens que se ouvem** – guia de audiodescrição. Lisboa e Leiria: Instituto Nacional de Reabilitação/ Instituto Politécnico de Leiria, 2011.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2017.
- _____. **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência**. 2008. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaoopessoacomdeficiencia.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2017.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Convenção para a proteção do patrimônio mundial, cultural e natural**. Paris, 16 nov. 1972. Disponível em: <<http://whc.unesco.org/archive/convention-pt.pdf>> Acesso em: 02 out. 2017.
- _____. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. Paris, 02 nov. 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>_Acesso em: 02 out. 2017.

_____. **Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial**. Paris, 17 out. 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540por.pdf>> Acesso em: 02 out. 2017.

_____. **Cultural Mapping and its Possible Uses for Indigenous/Local Communities**. Paris, 16 nov. 2006. Disponível em: <https://www.creativecity.ca/database/files/library/unesco_cultural_mapping.pdf>. Acesso em: 02 out. 2017.

Shepherd, Robert. Commodification, culture and tourism. **Tourist Studies**, n. 2, p. 183-201, 2002.

Socol, James. **What is universal accessibility?** JS Blogspot. 27 jan. 2008. Disponível em: <<https://coffeeonthekeyboard.com/what-is-universal-accessibility-part-one-in-a-trilogy-66/>>. Acesso em: 01 out. 2017.

UNITED NATIONS CONFERENCE ON HOUSING AND SUSTAINABLE URBAN DEVELOPMENT (Habitat III). **Habitat III Issue Papers – 4: Urban Culture and Heritage**. New York, 2015. Disponível em: <<http://www.alnap.org/resource/20549>>. Acesso em: 26 set. 2017.

Wiedower, Beth. **Creating cultural heritage tourism: a guide to developing, marketing & managing cultural heritage tourism**. National Trust for Historic Preservation, 2013.

Recebido em: 10/09/2017

Aprovado em: 09/10/2017

DIVERSIDADE: OS OUTROS DE “MIM”

José Leon Crochick (USP)*

RESUMO

O objetivo deste ensaio é apresentar a expressão da diversidade como outras possibilidades de constituição do indivíduo, expressão essa possibilitada pela incorporação da cultura, o que indica a sua importância para a diferenciação individual. O meio para atingir tal objetivo é a análise de três novelas de Leon Tolstói: *A morte de Ivã Ilitch*, *O senhor e o servo* e *A felicidade conjugal*, escritas no século XIX, e do filme de Michelangelo Antonioni *Passageiro: profissão repórter*, produzido no século XX. A análise dessas obras, permeadas por reflexões feitas por Adorno, Benjamin e Horkheimer, indica distinções na apresentação de outras possibilidades de constituição do eu na modernidade. Nas novelas de Tolstói, ressalta-se a alternativa de vida calcada na bondade, na serenidade, na solidariedade. No filme de Antonioni, destaca-se a impossibilidade de ser outro; a ideia de que tudo deva ser alterado para que tudo permaneça como está é visível nesse filme, contrapondo-se à percepção concreta da mudança presente nas novelas analisadas.

Palavras-chave: Diversidade. Modernidade. Cultura.

ABSTRACT

DIVERSITY: THE OTHERS OF “ME”

The objective of this essay is to present the expression of diversity as other possibilities of constitution of the individual, an expression made possible by the incorporation of culture; which indicates the importance of this for individual differentiation. The means to achieve this goal is the analysis of three novels by Leon Tolstoy: “The death of Ivan Ilitch”, “The Lord and the servant”, and “Family happiness”, written in the nineteenth century, and Michelangelo Antonioni’s film “The Passenger”, produced in the twentieth century. The analysis of these works, permeated by reflections made by Adorno, Benjamin and Horkheimer, indicates distinctions in the presentation of other possibilities of constitution of the self in modernity; in the novels of Tolstoy, the alternative of life based on kindness, serenity and solidarity stands out; in Antonioni’s film, the impossibility of being another is outstanding; the idea that everything is altered so that everything remains as it is visible in this film, in opposition to the concrete perception of the change present in the analyzed novels.

Keywords: Diversity. Modernity. Culture.

RESUMEN

DIVERSIDAD: LOS OTROS DE “YO”

El objetivo de este ensayo es presentar la expresión de la diversidad como otras posibilidades de constitución del individuo, expresión que posibilita la incorporación

* Professor Titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Bolsista Produtividade em Pesquisa pelo CNPq. E-mail: jlehna@usp.br

de la cultura; lo que indica su importancia para la diferenciación individual. El medio para alcanzar tal objetivo es el análisis de tres novelas de León Tolstói: “La muerte de Iván Ilitch”, “El señor y el siervo” y “La felicidad conyugal”, escritos en el siglo XIX, y de la película de Michelangelo Antonioni “El reportero”, producido en el siglo XX. El análisis de estas obras, impregnadas por reflexiones hechas por Adorno, Benjamín y Horkheimer, indica distinciones en la presentación de otras posibilidades de constitución del yo en la modernidad; en las novelas de Tolstói, se resalta la alternativa de vida calcada en la bondad, en la serenidad, en la solidaridad; en la película de Antonioni, se destaca la imposibilidad de ser otro; la idea de que todo sea cambiado para que todo permanezca como está, es visible en esta película, contraponiéndose a la percepción concreta del cambio presente en las novelas analizadas.

Palabras clave: Diversidad. Modernidad. Cultura.

Introdução

A acessibilidade ao acervo de nossa cultura é fundamental para que todos os indivíduos, com ou sem deficiências, possam se diferenciar, expressar suas sensações, medos, expectativas, pensamentos. Quanto mais a cultura for incorporada, mais as pessoas podem encontrar referências culturais, em suas diferentes linguagens, para que cada um possa expressar suas experiências, que de particulares possam tornar-se comunicáveis, e assim serem universais.

Quanto mais se incorpora a cultura, mais a subjetividade se constitui e mais se torna objetiva, por poder ser transmissível aos outros: a cultura dá voz à natureza e possibilita a humanidade, ainda não realizada, mas passível de o ser a partir das identificações com as experiências que todos vivem e podem ser transmitidas, objetivadas pelos meios que dispõem. A transmissibilidade não deve ser redutível à comunicação; o substancial é a experiência comunicada, que se não se separa da forma da comunicação, não pode amoldar-se a ela, mas mostrar a sua insuficiência, pois nunca nenhum objeto poderá ser plenamente comunicado: a identidade entre sujeito e objeto se desenvolve historicamente pela experiência, assinalando mais a diferença entre ambos – a não identidade – do que a igualdade. Nesse sentido, o acesso à cultura e a sua incorporação permitem a diversidade que não pode deixar de ser universal, identificável como humano por todos: na diferença, buscar o que é comum a todos, mas que será desenvolvido somente pela singularidade, quando esta for possível.

A singularidade somente será possível quando os indivíduos não forem mais ameaçados e sua expressão, que dela não se separa, puder superar a solidão do individualista, do indivíduo que mantém a ilusão de que o que veio a ser lhe é próprio, quando não poderia ser o que é se não obtivesse um nome e pudesse nomear suas experiências para as transmitir a outros. A palavra, o conceito, podem liberar, assim como aprisionar. Aprisionam quando fixam para controlar o que nomeiam; libertam quando outras possibilidades dos objetos nomeados puderem ser visualizadas e se tornar reais.

A ameaça sobre todos nós é visível, ainda que, como argumenta Adorno (2004a), quem não se comporte como esperado não necessariamente, nos dias de hoje, irá para a prisão ou para o campo de concentração, mas se dirá a ele: “você não é mais um dos nossos”; e “não ser mais dos nossos” implica estar só frente a todos os perigos de destruição existentes, perigos esses que a civilização se propôs a enfrentar. Ser diverso pode implicar a ameaça tornar-se mais próxima, ainda que pese sobre todos. Certamente, houve avanço social no acolhimento social ampliado da diversidade; formas de ser e agir que outrora sequer podiam ser mencionadas, hoje se tornam presentes no cotidiano; hoje, mais do que discutir sobre o gênero, já há apoio legal em diversos países para a troca de sexo, tanto no que diz respeito à esfera do Direito, quanto na transformação de corpo operada pela Medicina. Ainda assim, não são poucos os países que, atualmente, condenam a homossexualidade;

não são raras também as discussões de religiosos que condenam qualquer tipo de família que não seja a defendida pela Bíblia. Se não pode haver singularidades, pode haver particulares, partículas, que se associam em minorias, que se definem por elas, mas não são propriamente singulares.

Em sua análise do antissemitismo, Horkheimer e Adorno (1985, p. 158-159) argumentam que:

Eles [os judeus liberais] achavam que era o antissemitismo que vinha desfigurar a ordem, quando, na verdade, é a ordem que não pode viver sem a desfiguração dos homens. A perseguição dos judeus, como a perseguição em geral, não se pode separar de semelhante ordem. Sua essência, por mais que se esconda às vezes, é a violência que hoje se manifesta.

Poder-se-ia dizer que o dito pelos frankfurtianos se referia a uma sociedade que superou sua “essência” violenta, mas em texto da década de 1960 – “Educação após Auschwitz” – Adorno (1995) indica que as condições objetivas que geraram o fascismo não se alteraram, o que implica que não deixou de existir, ainda que possa se manifestar de outras formas. Ainda assim, poder-se-ia contrapor que a sociedade se tornou mais democrática. No entanto, nem as condições sociais e políticas se alteraram do período do nazismo até os dias de hoje, nem é possível deixar de observar a violência existente na segunda década do presente século. Se nossa sociedade é contraditória, certamente, há progresso, assim como a sua força contrária, e é essa que impede a plena individuação própria do que se nomeia singularidade; pode-se ser, no máximo, particular, parte de minorias, que ainda resistem à plena integração.

O individualismo que se opõe à formação do indivíduo como singular, por sua vez, é produto da negação da dependência dos outros para que cada qual possa se constituir. Conforme Freud (1975), o indivíduo se constitui a partir de múltiplas identificações com outros segundo sua percepção de como são, isto é, a identificação não é a reprodução pura e simples de quem é identificado, mas ocorre segundo a percepção que se tem desse, que por sua vez é mediado por desejos e fantasias. Importante também para a constituição de um eu, segundo o mesmo Freud (1986), é o contraste entre a fantasia e a realidade possibilitado pela experiência, o que

indica que as identificações também são corrigidas pelas experiências. Ora, a ideia do mérito, da genialidade, de que se é o mesmo desde o nascimento até a morte, se contrapõe à compreensão que a diferença entre os indivíduos não é gigantesca e que esses são frutos da convivência e das experiências que são possibilitadas. O que se torna propício a fortalecer o que foi enfatizado antes: a subjetividade e a objetivação individual, possível pela incorporação da cultura.

Nessa sociedade, dessa forma, não há a possibilidade de se ser diverso, mas é possível se perceber essa impossibilidade e agir para que seja superada, em uma sociedade que estende a ameaça anteriormente presente na natureza para si mesma. Os indivíduos diferenciados existentes como particulares, ainda são caricaturas da diversidade, aparência de um desejo universal que os artistas sempre expressam: o de sermos muitos, ao sermos cada um. Se a neurose, descrita por Freud (1986), poderia ser um protesto contra uma cultura que não cumpriu suas promessas, que não compensou os sacrifícios exigidos pelo adiamento da satisfação dos desejos; após a sua assimilação social, passou a ser, conforme Adorno (1992), também reprimida, indicação que somos mais reprimidos, e não menos, do que nos tempos vienenses, analisados por Freud.

Para ilustrar a busca da diversidade possível, assim como os obstáculos existentes à verdadeira diversidade, presente também nas metamorfoses ocorridas ao longo da vida individual e que podem mostrar a importância da incorporação da cultura, serão expostas, neste ensaio, obras que permitem refletir essas transformações. A diversidade será pensada a partir de obras artísticas: três novelas de Leon Tolstói e um filme de Michelangelo Antonioni. Tais obras foram produtos de outras épocas e lugares e, assim, não podem ser responsáveis pelo que este autor irá desenvolver; elas serão analisadas em conformidade com o interesse deste texto: pensar a diversidade; em hipótese alguma se tem a pretensão de reduzir sua imensa riqueza a esse propósito. Antes de apresentá-las, cabe, no entanto, algumas palavras a mais, em relação às já enunciadas antes, sobre a formação do eu a partir da diferenciação dos outros (Outro).

O Eu e os outros (Outro)

Em alguns trabalhos de Freud (1975, 1993), o eu se forma por meio de identificações com pessoas importantes para nossa sobrevivência, para nosso afeto e para nossos possíveis projetos. O conceito de identificação pode ser aproximado do conceito de mimese – reapresentação do outro, conforme nós o percebemos por meio de nossas fantasias e experiências com ele. Parte de nossa psique se transforma, por meio dessa reapresentação, como uma reconfiguração de si mesmo, e parte dessa transformação, por vezes, se transforma, também por identificação, em consciência moral. Assim, o eu se constitui por meio do outro; não tal como é (se existir essa definição precisa), mas, como assinalado, mediado por fantasias e experiências.

Para a constituição do eu, só as identificações não bastam; as experiências que confrontam os desejos e a possibilidade de sua realização e indicam se a realidade pode ser transformada para essa realização também contam para confrontar e modificar o que se estruturou como um eu: as identificações constituem um eu, mas para sua constituição, essas identificações precisam ser superadas. Para a constituição de um eu, assim, é necessário primeiro a aproximação do outro, para depois haver o afastamento, para por fim haver um reconhecimento da distinção e da origem com a qual se assemelhou; por isso, muitas vezes, o afastamento é necessário para que possa haver reaproximação.

O diverso envolve a semelhança e a diferença com os que há identificação. Nesta perspectiva, não cabe pensar o diverso sem nenhuma referência, sem nenhuma relação com outros que lhe proporcionam a diferença; há diversidade, porque há unidade: de início como fusão eu-outro; depois como relação entre diferentes. O próprio pensamento só pode não ser reprodutivo quando se distancia da realidade para melhor conhecê-la, para depois se reconhecer nela, como seu produto. Esse movimento de fusão–diferenciação–reconhecimento naqueles dos quais se afastou é fundamental para a diferenciação do outro, para que seja diverso desse outro.

Se, como ressaltado, a identificação se aproxima da mimese e essa é própria à arte, pode-se dizer que a constituição individual se deve a um

processo artístico. Se em Marx (1978), pela transformação da natureza, nos transformamos, no quanto nos percebemos em nossa obra, em Freud (1975, 1986, 1993) esse processo artístico se dá na relação com os outros, mediado pelas necessidades de conservação e de amor, ambos associados pela possibilidade de vida. É na arte também que se pode buscar a identificação como diversidade. Por que pelas experiências e individualidades expressadas é possível a todos pensarem sua própria vida a partir de alguém que é semelhante e diferente ao mesmo tempo. Na novela de Tolstói (1959b) *A morte de Ivã Ilitch*, a ser comentada a seguir, no fim da vida, a diversidade reaparece como ressurgimento do que não foi, e nesse sentido, identificação com outro que não se desenvolveu.

A Morte de Ivã Ilitch

Essa novela de Leon Tolstói (1959b), publicada em 1886, narra a vida de um homem que seguiu a vida a partir do que pareceu ser sensato, segundo podia presumir do que os outros diziam e praticavam. Centrado em seus interesses, não era um homem incomum. Bem-sucedido profissionalmente e financeiramente, de início com bom relacionamento com sua esposa e filhos, quando adoece, de certo modo, antecede o personagem de Kafka (1998), de *A Metamorfose*, que se transforma num imenso inseto repugnante. Sua família quase não se volta mais a ele, a não ser para preocupações formais, próprias dos costumes, pois os costumes determinam que se deve cuidar bem dos familiares. Seus colegas de trabalho passam a se preocupar com quem vai assumir seu importante posto de trabalho. A hipocrisia das pessoas com as quais convive em casa e no trabalho mostra sua verdadeira face: só era prezado pelo que podia sustentar; quando adoece, pode ser deixado de lado.

Com exceção de seu filho menor, que se compece do pai, e de um criado, que o faz se sentir ainda humano, não há mais ninguém que preze por sua vida, ainda que tentem manter as aparências em contrário. Em seus últimos dias, passa a se perguntar no que errou nas decisões que tomou em sua vida. Percebe que uma outra vida seria possível e mais propícia ao que é humano, percepção vinda do afeto ainda restante do filho e do criado.

Dessa novela ressalta-se uma vida verdadeiramente humana, calcada no afeto, no cuidado, que não são subjacentes à vida que foi levado a escolher seguindo os critérios mundanos: ter uma boa profissão, estar bem empregado, constituir uma boa família, desfrutar de noites de jogos de cartas com os colegas. E é por meio daquele que ainda tem pouca experiência – seu filho –, isto é, que não se corrompeu quanto a uma possível vida digna de ser vivida, e por meio do criado – que entendia e tentava atenuar a sua dor –, que pode visualizar o que perdeu, reconfortando-se por ter achado a resposta à sua pergunta sobre o que havia errado.

A diversidade, nessa novela, surge como outra possibilidade de vida presente ainda nos que não sucumbiram aos valores burgueses. Esses últimos – os valores burgueses – se referem a uma aparência de vida feliz, a uma identificação com pessoas que trazem valores próprios à objetificação da vida. De todo modo, é um diverso como distinto também de si mesmo, uma vez que esse, como ressaltado anteriormente, é produto de outros. Sua diversidade aparece com referência a algo que se constituiu e que ao fim da vida o frustra. O criado, diretamente contratado por ele, consegue superar o valor de troca do contrato e se revelar humano; os que têm outros “contratos” – o do casamento, o de colegas de ofício e de carteados – submetem-se diretamente a ele – o valor de troca.

A ideologia que se refere à grandeza da pobreza, da humildade, da solidariedade, expressas no criado e no filho, como ideologia própria à época do liberalismo, segundo Horkheimer e Adorno (1973), é falsa e verdadeira. Verdadeira como desejo universal: os indivíduos deveriam ser solidários, humanos, mas não podem sê-lo em uma sociedade que não lhes dá as bases para isso. Conforme pode-se depreender de um texto de Adorno (2004b), só há uma formação: a burguesa, que traz contradições que devem ser superadas, mas mesmo os sentimentos considerados mais elevados existem não em razão de uma suposta naturalidade, e sim do cultivo de civilização que tenta superar sua destruição, presente na barbárie. De todo modo, o outro eu não desenvolvido por Ivã Ilitch não deixa de ser um apelo à superação dos limites burgueses. É certo que no texto acima referido de Adorno (2004b), o autor defende que quem não

foi exposto à pseudocultura pode manter em sua rudeza uma crítica a que os outros já sucumbiram, e que o saber prático do cotidiano que auxilia na manutenção da vida é importante, mas isso não os torna superiores aos pseudocultos. Nesse sentido, a crítica que direcionou a Marx e a Engels é a de terem desprezado como mera ideologia a esfera da produção cultural. A cultura, para pensar a sociedade, deveria afastar-se da realidade imediata para depois retornar a ela. Disso depreende-se que quer a prisão à realidade existente, de que Ivã Ilitch, ao fim da vida, liberta-se, quer o mero afastamento, são formas de falsas vidas. O outro eu experimentado por meio dos outros – criado e filho – ao fim da vida reclama por uma outra sociedade, pois esta impede a todos – senhores e servos – de viverem uma vida não mediada pelo valor de troca, valor esse que se sobrepõe a todos os demais, como o de solidariedade, por exemplo. Não é que não haja momentos de solidariedade, de compaixão, enfim, de bondade; há em demasia, e por todo lugar, mas são confortos diante de uma sociedade que frutifica em sua esterilidade, ou seja, não frutifica. Tal contradição é exposta por Horkheimer e Adorno (1985, p. 84-85), ao explicarem o desespero de Kant:

Sua tentativa [de Kant] de derivar de uma lei da razão o dever do respeito mútuo – ainda que empreendida de maneira mais prudente do que toda a filosofia ocidental – não encontra nenhum apoio na crítica. É a tentativa usual do pensamento burguês de dar à consideração, sem a qual a civilização não pode existir, uma fundamentação diversa do interesse material e da força, sublime e paradoxal como nenhuma outra tentativa anterior, e efêmera como todas elas. O burguês que deixasse escapar um lucro pelo motivo kantiano do respeito à mera forma da lei não seria esclarecido, mas supersticioso – um tolo. A raiz do otimismo kantiano, segundo o qual o agir moral é racional mesmo quando a infâmia tem boas perspectivas, é o horror que inspira a regressão à barbárie.

Na defesa do imperativo categórico se encontra a tentativa desesperada de evitar que a desumanidade prospere com base no único valor que reconhece: o da anulação do uso humano em favor do que atribui equivalência às mercadorias. Na defesa da compaixão, Horkheimer e Adorno (1985, p. 98) indicam seus limites:

De fato, a compaixão tem um aspecto que não se coaduna com a justiça, com a qual, porém, Nietzsche a confunde. Ela confirma a regra da desumanidade através da exceção que ela pratica. Ao reservar aos azares do amor ao próximo a tarefa de superar a injustiça, a compaixão acata a lei da alienação universal, que ela queria abrandar, como algo inalterável.

O criado de Ivã Ilitch talvez não fosse compassivo, mas compreensivo: conseguia entender e se identificar com o sofrimento de seu senhor. Para além das diferenças de classes sociais, conseguia perceber o universal da humanidade: não o sistema que nos habita, mas os necessários habitantes da vida. Se isso é procedente, Tolstói não recai, nessa novela, na ideologia burguesa, mas faz sua crítica. É a identificação e não a compaixão que aproxima senhor e criado; mas identificação entre pessoas e não com ideais, a não ser que esses procedam desses indivíduos na composição do que é universal. Não se trata, portanto, de identificação cega com algum ideal coletivo, tal como ocorre nos movimentos fascistas ou naqueles que os indivíduos não puderam desenvolver suficientemente a consciência moral – que segundo Freud (1993) é fundamental para se contrapor à violência –, mas daquela que permita a preservação do que é humano.

Alguém poderia opor-se a essa interpretação alegando que a proximidade de Tolstói com a religião o levaria a defender algo próprio ao Idealismo e ao Cristianismo, mas ele parecia pensar para além das ideologias, e, nessa novela, fez a crítica à hipocrisia. Mais do que uma diferenciação de um outro eu, o autor, nesse texto, revela um verdadeiro eu que antes se ocultava por um falso e superficial, posto que muito próximo à obediência às normas e costumes.

Essa diversidade, todavia, pode ser pensada também em relação ao outro.

O senhor e o servo

Na novela de Tolstói (1998) *O senhor e o servo*, publicada em 1894, a relação entre ambos é central, ainda que na obra anterior, como descrito, não possa ser considerada periférica. O senhor é um orgulhoso homem que, por seu trabalho e astúcia, conseguiu sua fortuna e que por essas mesmas habilidades despreza seu servo. O servo, por sua vez, quando

bebe, maltrata a família, e quando está sóbrio, é bastante afetuoso e cioso de suas obrigações na vida no cuidado dos outros; o cuidado do servo com os outros novamente reaparece, tal como já esteve presente nos cuidados do criado de Ivã Ilitch.

O senhor é prezado por sua mulher, que também se preocupa com ele, mas ele a despreza como pouco inteligente. O servo, afora os momentos em que se torna outro pela bebida, é um homem cuidador também da família. O julgamento do senhor, quer do servo, quer de sua esposa, parece aproximá-los da noção de natureza que julga pretender dominar, para que a própria astúcia e trabalho possam se desenvolver. Se isso é correto, aproxima-se do ideal burguês de dominação da natureza exposto por Horkheimer e Adorno (1985). Percebe nesses outros algo que já superou e que não consegue ver mais em si mesmo e, não obstante, como demonstrou a Psicanálise, ainda se preserva em outra área não consciente do sistema psíquico (FREUD, 1986).

O senhor quer comprar terras, e numa noite de intensa nevada no interior da Rússia czarista, resolve levar parte do pagamento para poder fechar o negócio, antes que outros o façam. A esposa insiste para que não vá sozinho, e o senhor concede que o servo o acompanhe. A nevada apaga os rastros do caminho e eles se perdem; ao anoitecer, conseguem localizar um vilarejo, no qual são bem recebidos. Como defesa contra o poder da natureza, o anfitrião e o servo entendem que é necessário se resguardarem, aguardando até o próximo dia para seguirem viagem; o senhor, no entanto, tem pressa: não pode perder o negócio, orgulha-se de ser arriscado, para justificar sua fortuna.

Perdem-se novamente e resolvem parar e passar a noite em meio à nevada, agasalhando-se como podiam num frio intenso. O senhor tentava se aquecer lembrando como acumulou a sua fortuna devido ao seu empenho e inteligência, qualidades que, pensava, diferiam-no do servo. O senhor, não aguentando esperar o tempo passar, resolve pegar o cavalo e seguir viagem, deixando o servo à sua própria sorte; mas, sem sinalização, volta ao lugar onde seu servo estava: nem o tempo nem o espaço mudam para que o senhor possa mudar; o pretenso senhorio da história e da geografia volta-se contra o senhor. Se o tempo e o espaço constituem

o indivíduo, o controle sobre eles dificulta a vida prosseguir seu rumo, tal como mostra a análise de Horkheimer e Adorno (1985) do personagem Ulisses, da Odisseia, escrita por Homero: o herói, para se conservar, deve se sacrificar.

O servo já sem sentidos, e ainda não morto, jazia no lugar que havia se resguardado; o senhor, o vendo, deitou-se sobre ele para lhe transmitir calor com a finalidade de mantê-lo vivo. Na manhã seguinte, acharam o senhor e o cavalo mortos, e o servo em condições precárias, mas vivo; após tratamento, perdeu alguns dedos e voltou a cuidar e a ser cuidado por sua família.

O diverso, nessa novela, também aparece na hora da morte, e em relação com o servo; e nesse caso, realiza sua própria vida cedendo-a ao outro. A perda do caminho o fez se reencontrar, e ele pôde ser outro, contrário do que era. O que servia para encorajá-lo, quando aguentava o frio na floresta – o pensamento de como conseguira sua fortuna –, cedeu lugar à solidariedade com aquele que julgava inferior.

Nas duas novelas, as condições sociais que estabelecem as condições de vida dos senhores e dos servos, ou, se preferirmos, do patrão e do empregado, indicam a possibilidade da diversidade no contraponto que estabeleceram: o diverso é o outro com o qual se relacionam e indica o sentido contrário. Interessante ressaltar que, nessa segunda novela, o senhor, como mencionado antes, se perde para se reencontrar, ou encontrar o outro de si, que com ele convivia e que o servia. Se o senhor burguês, ou mesmo o feudal, dá a ordem, a experiência da vida está em quem lhe serve; não deve ser casual a remissão não explicitada a Hegel (1988), em sua análise da relação entre o senhor e o servo.

A diversidade, nessa novela, assim como na outra, ou melhor, a transformação que o senhor sofre, nas duas novelas, não é simplesmente para um outro, mas, ao que parece, para um outro não só melhor, como redentor do anterior. Talvez, ao contrário do afirmado anteriormente, a religiosidade do autor leve à redenção de seus personagens, de forma similar à que ocorre com os personagens de Dostoiévski (2001) em sua obra *Crime e Castigo*; para nosso propósito, no entanto, o motivo religioso não é suficiente para a identificação do que é humano.

O jovem Proust (2003) dá forma distinta a alguns de seus personagens ao fim da vida: a um – o protagonista de *A morte de Baldassare Silvande, Visconde de Sylvania* –, lembranças agradáveis de sua vida vieram se juntar às passagens que admirava; a outro – personagem de *O fim do ciúme* –, a paixão em relação à sua amada se desvanece. São essas as palavras do jovem autor nesse último conto:

Em lágrimas, aos pés do leito, ela murmurava as mais belas palavras de outrora: ‘Meu país, meu irmão’. Mas ele, não tendo nem o desejo e nem a força de desenganá-la, sorria e pensava que seu ‘país’ não estava mais nela, mas no céu e sobre toda a terra. Ele repetiu em seu coração: ‘Meu irmão’, e se ele a olhasse mais do que aos outros, era somente por piedade, pela torrente de lágrimas que ele via correr dos olhos dela; seus próprios olhos, que em breve se cerrariam, já não choravam mais. Mas ele não a amava nem mais e nem de uma forma diferente que ao médico, às velhas parentas, aos empregados. Era aquele o fim do seu ciúme. (PROUST, 2003, p. 230, grifo do autor).

Nesses dois contos de Proust, a proximidade da morte não transforma, recua, revê; não diferencia, mistura-se com tudo e com todos, talvez se reencontrando com um amor universal. Não há diversidade, a não ser a que fica na lembrança. A compaixão é para os que permanecem vivos e continuam a sofrer por aquele que finda a identificação que diferencia. Um amor distinto da posse do ciúme se apresenta junto à morte; não há o arrependimento do que não foi, revela-se o desvanecimento da paixão que, necessariamente, se relaciona com um objeto bem delineado, mas que não deveria deixar de ser posse. A libertação, nesses contos, ocorre pelo desligamento e não pelo (re)ligamento a um outro eu. O autor de *Em busca do tempo perdido* viveu menos tempo do que o escritor russo, e em país distinto quanto aos progressos sociais e culturais; ainda assim, se esse último lamentava pela vida que não foi, o primeiro buscava, no que pode ser recordado, o sentido de uma vida que se perdia no passado. A recordação não é o fato revivido, mas a lembrança ressuscitada, que combina a vida com a imaginação do que talvez tenha acontecido, da mesma forma que a paixão idealiza seu objeto. Sem essa idealização, a experiência não é necessária

para que se torne produto do sujeito que imagina; essa experiência é fundamental para diferenciar, segundo Freud (1986), fantasia da realidade, sem necessariamente eliminar o encantamento da primeira. O desencantamento que a experiência pode trazer não deve desencantar o próprio indivíduo que experimenta, que atribui sentido à sua vida e à dos demais; sem essa imaginação, presente na idealização, não há humanidade.

A humanidade que Baudelaire (1998) dotou às flores do mal, produtos da nova vida cidadina – os bêbados, os ladrões, as prostitutas –, possibilitou que fossem críticas do esvaziamento da vida propícia à circulação das mercadorias pelas largas avenidas da nova Paris do século XIX. O ladrão abre suavemente a porta da casa que assalta, com mão de veludo; as amantes possibilitam o consolo diante de uma vida fria e a promessa de uma vida amorosa para além da mercadoria, em que a prostituta se tornou. Volúpia e melancolia, para o antecessor de Proust, revelavam um objeto perdido e o desespero de o reencontrar. A melancolia, em Baudelaire, assim como a neurose para Freud, é crítica às luzes que escondem o que foi perdido nas sombras. Não se trata, como parece ocorrer com os personagens do escritor russo, da negação determinada, tal como Hegel a concebe, que não pode ser pensada sem uma teleologia, mas de algo que não foi possível ainda existir, mas insiste em se manter possível. Tal como a crítica à ideologia presente no primeiro texto, brevemente analisado, trata-se de crítica à ideologia, mas sem que o “vir a ser” esteja claramente delineado, a não ser como “promessa de felicidade” em um mundo livre.

Se nas duas novelas brevemente comentadas de Tolstói o diverso está ao fim do caminho, na próxima novela ele aparece no próprio caminhar.

A felicidade conjugal

Essa novela, escrita antes das duas outras, em 1859, traz como narrador, a personagem principal – uma jovem que recorda sua vida a partir de 17 anos, quando perde sua mãe. Interessante marcar que Leon Tolstói (1959a) se identifica com uma jovem mulher narradora, o que já indica diversidade.

Quando seu futuro marido e amigo do pai, também já falecido, aparece para dar condolências,

lembra-se que sua mãe havia lhe dito que gostaria que um homem assim a desposasse. A presença do pai/marido revela continuidade, mas também alteração. Na época, ele estava com 34 anos, considerado já maduro.

O pretendente fica em dúvida se deve ou não se casar com a moça tão jovem pela qual se apaixonara, o que acaba ocorrendo. Moram no campo, com a mãe do moço, e ambas as famílias são ricas. Nos primeiros tempos são muito felizes, mas o tédio começa a perturbar a moça, e começam a viajar para as grandes cidades.

Ela, jovem e bonita, conquista a elite dessas cidades e é convidada para diversas festas, nas quais é o centro das atenções; seu marido quer regressar para sua casa no campo, mas ela, mesmo após ter dois filhos, continua a querer ir a festas, só existentes em grandes centros.

Em uma viagem ao exterior, outra moça, mais jovem do que ela, passa a tomar seu lugar, ainda que ela também continue a ser prestigiada. Um dos frequentadores dessas festas, às quais o marido deixa de comparecer, lhe faz a corte, e em outra situação, quando se vê a sós com ela, tenta beijá-la; ela consegue se desvencilhar, e se sente envergonhada frente a uma amiga que viu o incidente, e se sente culpada frente ao marido.

Ela e o marido voltam à casa de campo, e o intenso amor que tinham é substituído por uma calma. Ela pergunta a ele por que deixou frequentar esses bailes, uma vez que ele não os aprovava; ele responde que já havia vivido a própria vida quando a conheceu, mas ela não, e que não queria impedir que a vivesse. Terminam com uma outra forma de amor: a dos cuidados recíprocos.

Nessa novela, a diversidade aparece pelas experiências que a moça passa a ter, nas quais vai se tornando outra que não conhecia, para retornar ao que era, mas agora madura. O diverso no qual ela se tornara, desta feita, não é o servo, mas o que guarda a experiência, o conhecimento da vida: o marido. Ela própria teve que sair do que era para voltar a si mesma, mas agora como senhora. O destino pretendido pela mãe “sai do caminho”, perde-se como o senhor da novela anterior, e como ele volta à origem, mas transformado.

Se o cuidado entre os cônjuges ao fim da novela é recíproco, ele é notável no marido desde o início:

a generosidade, a compreensão, a identificação com a qual entende, sem deixar de se perturbar, que a moça precisa ter algumas experiências que não sejam junto a ele. Como nas outras duas novelas, ocorre o reencontro com uma vida que não foi possível se viver antes. Nos três casos, parece que o desvio foi necessário para que o renascimento fosse possível. Ao contrário dos contos citados de Proust, o fim não é a despedida, ou o retorno à origem, mas a possibilidade da ciência de um outro porvir.

Novamente, o contraste com a obra de Proust pode ser interessante para a compreensão do objeto deste ensaio – a distinção com a qual a diversidade é percebida ao longo do tempo e expressa pela literatura. O amor de Swann por Odette (PROUST, 1992) retrata o enlouquecimento que a paixão traz, já presente no conto *O fim do ciúme*. O casamento, contudo, abrandou a paixão, e cada qual retorna à busca de sua vida anterior. Ao contrário, na novela de Tolstói, há o fortalecimento dos elos amorosos sob outra forma. Freud (1993) define o amor burguês como a síntese entre o amor puramente sensual com o amor inibido em sua finalidade, esse último responsável pelo carinho, pela preservação, pelo cuidado com o ser amado, e apresenta como patológica a cisão entre as duas tendências, o que leva o homem a poder ter atração sexual somente pela prostituta e amor somente para a esposa. Se aplicado à novela de Tolstói, a experiência conduz da paixão ao amor. No caso dos personagens de Proust, não há mais lugar para o amor, somente para a paixão; a preservação do ser amado se perdeu, e não só o tempo.

Nas três novelas, o cuidado que aproxima torna-se modelo de identificação para a mudança, para o diverso: nas duas primeiras, o servo; na última, o marido. Nas duas primeiras, as relações afetivas entre pessoas se sobrepõem, ao fim, às relações pessoais frias, mediadas pela posse de bens materiais; na última, o cuidado perene no caminho até o fim substitui paixões regidas pela vaidade.

Interessante notar que se o poeta Baudelaire exaltava a volúpia e a melancolia em conjunto, só aparentemente se contrapôs a Tolstói. Pela volúpia se busca um objeto perdido; se este é ou não reencontrado pelos personagens de Tolstói nas novelas aqui referidas, é outra questão, pois se referem à negação do vivido e não a algo que não

pode se expressar. Essa outra questão retorna no filme de Antonioni *Passageiro: profissão repórter* (PASSAGEIRO..., 1990).

Passageiro: profissão repórter

Nesse filme de Antonioni, de 1975, o personagem principal é um famoso jornalista de televisão, bem-sucedido, casado, que faz uma reportagem na África sobre o tráfico de armas em uma região em conflito. Faz contato, no hotel, com um homem, que virá a morrer, que é traficante de armas. Como ambos têm algumas semelhanças físicas, o repórter toma o lugar do traficante e faz com que seja considerado morto. Passa a viver a nova vida, por meio de uma agenda que encontra desse traficante. Daí viaja para diversos lugares até chegar a Barcelona.

De início, é interessante notar que de jornalista, que trafica a palavra, passa a comerciar armas; se altera da expressão da vida para a expressão da morte; o contrário, também nesse caso, apresenta-se além da profissão: o mercador de armas, pelo que é indicado, é homossexual.

A mulher do repórter travestido de traficante recebe o passaporte de seu marido com a foto trocada; depreende então que ele não morreu e pede para um colega do jornalista procurá-lo. Começa a perseguição. O traficante simulado conhece uma moça – arquiteta – em visita a um prédio construído por Gaudí e viajam rumo ao sul da Espanha para cumprir a agenda do traficante como tentativa de fuga, uma vez que viu seu ex-colega em Barcelona. Mais uma vez, o novo papel é assumido para a fuga; esse novo papel não é para ser vivido, mas para fugir, esconder-se da vida passada, eliminar os rastros do passado. No prédio de Gaudí, a arquiteta diz que essa construção é propícia para se esconder: tal como Benjamin (1989) argumenta, na multidão própria à modernidade, o assassino se esconde. O prédio em questão parece ser uma multidão de lugares para visita; como próprio ao turismo, não é para fixar residência permanente. No conto de Poe *O homem na multidão*, analisado por Benjamin (1989), no século XIX, a cidade era propícia para se esconder; no século seguinte, ao que parece, o esconderijo se encontra não mais somente na multidão das ruas, mas também nos prédios.

Ao final, quando é procurado também pela polícia, se separa da arquiteta e vai para um hotel, no qual é assassinado. Na sequência, a polícia, a esposa e a arquiteta estão no quarto para reconhecê-lo: a esposa disse que não o conhece; a arquiteta confirma o reconhecimento: o outro foi reconhecidamente morto, o novo também a partir de agora: no limite a diversidade ou a liberdade de um eu anterior não é possível. Em uma das cenas em que está indo com a arquiteta para o sul da Espanha, a moça lhe pergunta do que está fugindo, ao que ela responde: de tudo que ficou para trás; em sua morte, escapou também do futuro.

Se o início da história é na África, o final é na fronteira da Espanha com Marrocos; no deserto em que é assassinado não há lugar para se esconder; na modernidade, só se pode ser reconhecido como outro, na morte, o que também se apresentou, ainda que de forma distinta nas duas primeiras novelas apresentadas de Tolstói e nos contos citados de Proust. Se nessas novelas e contos o reencontro com possibilidades perdidas é possível, no século seguinte, não mais. Nas novelas de Tolstói, um eu que não foi possível toma corpo, mesmo ao final da vida; nos contos de Proust, as paixões ficam no passado, destituídas de encanto frente à morte; no filme de Antonioni, o diverso não é a mera negação do falso em virtude do verdadeiro, ou o desvanecimento das paixões, mas a fuga do passado em virtude da possibilidade de uma nova vida.

Tal como Ivã Ilitch, o passageiro tinha uma vida bem-sucedida conforme os padrões sociais. Mas se o primeiro teve de adoecer para pensar na possibilidade de ser outro, influenciado pela presença do criado e do filho, o último teve na morte do outro a possibilidade de uma nova vida, possibilidade não passível de se realizar, pois as novas técnicas descritas por Benjamin (1989) de buscar o assassino nas massas impedem que alguém tente ser diferente do que é.

Segundo Horkheimer e Adorno (1985, p. 101), a prisão a um eu é antiga, mas o gozo coletivo permitia, no passado, dar vazão à natureza primitiva, o que deixa de ocorrer nos tempos modernos:

É só com o progresso da civilização e do esclarecimento que o eu fortalecido e a dominação consolidada transformam o festival em simples farsa. Os dominadores apresentam o gozo como algo racional,

como tributo à natureza não inteiramente domada; ao mesmo tempo procuram torná-lo inócuo para seu uso e conservá-lo na cultura superior; e finalmente, na impossibilidade de eliminá-lo totalmente, tentam dosá-lo para os dominados. O gozo torna-se objeto de manipulação até desaparecer inteiramente nos divertimentos organizados.

Segundo esses autores, a luta pela autoconservação segue junto com a autodestruição, que não necessariamente significa a morte, mas a liberdade de um eu, que é possível no sonho:

Os homens só sentem a magia do gozo, quando o sonho, liberando-os da compulsão ao trabalho, da ligação do indivíduo a uma determinada função social e finalmente a um eu, leva-os a um passado pré-histórico sem dominação e sem disciplina. É a nostalgia dos indivíduos presos na civilização, o 'desespero objetivo' daqueles que tiveram que se tornar em elementos da ordem social, que alimenta o amor pelos deuses e demônios: era para esses, enquanto natureza transfigurada, que eles se voltavam na adoração. O pensamento tem origem no processo de liberação dessa natureza terrível, que acabou por ser inteiramente dominada. O gozo é por assim dizer sua vingança. Nele os homens se livram do pensamento, escapam à civilização. (HORKHEIMER E ADORNO, 1985, p. 100-101, grifo do autor).

Ao que parece, nenhum dos personagens analisados neste ensaio busca a liberação do pensamento, escapar da civilização, mas, como no sonho, podem estar tentando ficar livres da eterna repetição a que se obrigam e são obrigados todos que constituem um eu que nega outras possibilidades, e, mais do que isso, se formam ao negar essas outras possibilidades. A natureza reprimida decerto possui essas possibilidades, que não necessariamente devem se voltar contra a vida civilizada, mas quando são negadas, pela domesticação cada vez mais intensa dos desejos humanos, associados à natureza e também à "voz" que a cultura dá a ela, pode transbordar em explosões ou no reconhecimento de que há alternativas.

A esposa do "passageiro" tinha discórdias do marido, julgando que esse concedia em demasia aos entrevistados, mesmo quando se tratavam de ditadores; não estava se relacionando bem com ele, já tinha um amante; apesar disso, da vida afetiva pretensamente resolvida, não aceitou a tentativa

de seu marido ser outro: pode-se ter outros, e perseverar no si mesmo, mas não se pode ser outro. A traição que mantém o eu é esperada e compreensível, a mudança de identidade, não. Quando ele se adaptava às circunstâncias, adaptação necessária ao seu ofício, ou pelo menos à forma que lhe deu sucesso no exercício desse ofício, ela reclamava; quando transgrediu por completo o que era adaptativo, ela não pôde aceitar, sentiu-se traída. Por outro lado, a adaptação excessiva pode ser superada por sua extrema negação: antes, não era quem desejava ser – tinha de conceder em demasia a tiranos que lhe tiravam sua própria consciência; depois, não pôde ser quem flagrantemente colaborava com os tiranos pela venda de armas. Como mercador de notícias, matava a si mesmo; como mercador de armas, poderia contribuir para a morte aleatória de outros.

Ao contrário dos personagens das novelas e contos citados, o “passageiro” não pode viver uma alternativa, mas também não estava à beira da morte; em seu caso, a morte foi simulada. Sua decisão de mudança foi repentina e dependeu do surgimento de uma oportunidade, que os demais não tiveram. À beira da morte, ao que parece, só pôde esperar por ela, no deserto, na cama, sem adoecimento. A doença que mata lentamente pode trazer o pensamento, as lembranças do que foi e as possibilidades de ser diferente; a morte repentina, possível, mas não certa, põe a dúvida na possibilidade de continuidade. O título do filme já traz a passagem como personagem, uma passagem que se encontra no sempre igual do deserto, no qual há muita dificuldade de vida fértil. A profissão de repórter, associada à rápida morte das notícias que transmite, reporta às marcas fugidias próprias às vivências apontadas por Baudelaire na capital do século XIX, que não fixavam lugar, sendo rapidamente substituídas por outras: a tentativa de Baudelaire superar as vivências com sua arte (BENJAMIN, 1989) novamente fracassou; no filme, descartáveis não são somente as vivências – as experiências empobrecidas –, mas a própria vida.

O repórter, agora traficante de armas, afirma que alguns hábitos, como fumar, não são passíveis de mudança, todo o resto, sim. A repetição presente no hábito nos prende no passado. Se no passado havia

referências para mudanças, possibilidades não realizadas, mas existentes, no século XX não há mais referências que a poesia de Baudelaire ou a memória involuntária, descrita por Proust, ou a análise do inconsciente, como descrito pela Psicanálise, possam reencontrar. Não há objeto perdido, porque nada deve deixar marcas. A pretensão da vivência, que Baudelaire tentava superar, segundo Benjamin (1989), já indicava que não deveria haver vestígios da vida vivida, mas esses, no entanto, eram encontrados pelas novas técnicas de encontrar o assassino na multidão (daguerreotipo, aperfeiçoamento da impressão digital, numeração das moradias, alargamento das avenidas) e pelas técnicas da Psicanálise de encontrar o que era proibido pela moral vigente. No século XX, o declínio do narrador e a perda da aura dos objetos artísticos obrigam novas formas de contar o que não cabe nas palavras. Assim, Joyce (1998) deve recorrer a novas formas de linguagem para contar as consequências da dor de um filho perdido, entre elas as dificuldades amorosas com a mulher; Beckett (2005) reduz as palavras em um mundo sem saída; Kafka (1979) mostra o absurdo de um mundo no qual a racionalidade se encontra separada da razão. A narração não é mais possível como outrora (ADORNO, 2003).

Antonioni expressa bem, em sua obra, as dificuldades de se ater ao real, que parece ter perdido sua substância: o mercador de armas que não queria mais ser jornalista é assassinado como traficante, reconhecido pela nova companheira, não reconhecido pelo seu passado. A arquiteta que torna o mundo habitável permite ao novo morador o ingresso em sua vida; a esposa, amante de outro, desconhece que um dia o habitou.

Horkheimer e Adorno (1985) defendem que o enlouquecimento é devido à incapacidade de se alterar os pontos fixos de vista: “o verdadeiro tresloucar é a incapacidade de se deslucar.” No presente, não há mais pontos fixos, tudo se altera; não há mais a diferença na identidade e, por isso mesmo, todos são aparências do que poderiam ser em um mundo efetivamente livre e justo, portanto humano. Pode-se perguntar se hoje o enlouquecimento não é também a impossibilidade em algo se fixar e poder com ele se identificar e ter experiências. Se o mesmo e o diferente compõem a identidade, um eu, sem o “eu que acompanha todas

minhas representações”, não pode ser o suporte para tantos deslocamentos. A fixação de objetos não deveria implicar aprisionamento, e, sim, base para novos deslocamentos e fixações, isto é, paixões, que podem idealizar o objeto, como mencionado antes, mas contêm o encanto do sujeito que busca por sua liberdade ao se diferenciar do objeto que idealiza, ao perceber que não é o que deseja que fosse, o que liberta o objeto, mas também a si próprio, pois não deveríamos também ser o que os outros desejam de nós.

Se como defendido no início deste texto, a subjetividade é tanto mais objetiva quanto mais

pode expressar-se pela cultura, a diversidade experimentada tem na cultura a possibilidade de identificação, da nomeação do que é estranho e ao mesmo tempo familiar. Com a nomeação permitida pela cultura, o diverso não precisa ficar de fora. Não há formação sem a incorporação da cultura, que permite sermos os mesmos e ao mesmo tempo diversos outros; outros que a natureza comporta e que a cultura deveria possibilitar expressar. Se a cultura é natureza humana, nenhum dos dois polos – natureza e cultura – deveria ser abandonado, e os “eus” passíveis de identificação não precisariam implicar no fim da vida.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática, 1992.
- _____. La posición del narrador en la novela contemporánea. In: _____. **Notas sobre Literatura**. Tradução de Alfredo Brotons Muñoz. Madri: Akal, 2003. p. 42-48.
- _____. **Educação e emancipação**. Tradução de W. L. Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. Sobre la relación entre Sociología y Psicología. In: _____. **Escritos Sociológicos I** (Obra completa). Madrid: Ediciones Akal, 2004a. p. 39-78.
- _____. Teoría de la pseudocultura. In: _____. **Escritos Sociológicos I** (Obra completa, Vol. 8). Madri: Ediciones Akal, 2004 b. p. 86-113.
- BAUDELAIRE, Charles. **As flores do mal**: edição bilingue. Tradução e notas de Fernando Pinto do Amaral. 4. ed. Lisboa: Assírio & Alvim, 1998.
- BECKETT, Samuel. **Esperando Godot**. Tradução e prefácio de Fábio de Souza Andrade. São Paulo: Cosac & Naify, 2005.
- BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: _____. **Charles Baudelaire**: um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 103-149.
- DOSTOIEVSKI, Fiodor. **Crime e castigo**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. 34, 2001.
- FREUD, Sigmund. O ego e o id. In: _____. **Pequena coleção das obras de Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- _____. El malestar en la cultura. In: BRAUSTEIN, N. A. (Org.). **A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud**. Tradução de J. L. Etcheverry. Ciudad de México: Siglo Veintiuno, 1986. p. 22-116.
- _____. Psicología de las masas y análisis del yo. In: _____. **Obras completas** (Vol. 18). Tradução de J. L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1993. p. 63-136.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito** (Parte 1). Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Temas básicos de Sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- _____. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de G. A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- JOYCE, James. **Ulisses**. Tradução de Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- KAFKA, Franz. **A metamorfose e Um artista da fome**. Tradução de Torrieri Guimarães. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.
- _____. **O processo**. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos-filosóficos. In: _____. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 7-48.

PASSAGEIRO: profissão repórter. Direção: Michelangelo Antonioni. Produção: Carlo Ponti. Intérpretes: Jack Nicholson; Maria Schneider; e outros. Roteiro: Michelangelo Antonioni e Mark Peploe. Rio de Janeiro: Warner Brothers, 1990. 1 videocassete (119 min).

PROUST, Marcel. **No caminho de Swann**. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1992.

_____. **Os prazeres e os dias**. São Paulo: Códex, 2003.

TOLSTÓI, Leon. A felicidade conjugal. In: _____. **Três novelas**. Tradução de Boris Schnaiderman. São Paulo: Boa Leitura, 1959a. p. 15-120.

_____. A morte de Ivã Ilitch. In: _____. **Três novelas**. Tradução de Boris Schnaiderman. São Paulo: Boa Leitura, 1959b. p. 123-198.

_____. O senhor e o servo. In: _____. **A morte de Ivan Ilitch** – seguido de Senhores e Servos. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998. p. 79-139.

Recebido: 15/09/2017

Aprovado: 15/10/2017

OS LIMITES DA FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS LICENCIATURAS

*Maria Cristina Dancham Simões (Universidade Paulista)**

*Carlos Antônio Giovinazzo Junior (PUC/SP)***

RESUMO

O artigo trata da formação de professores para a educação de alunos com deficiência na escola básica brasileira. Problematizou-se a formação inicial e a temática focalizada, recorrendo-se aos dados coletados em pesquisa sobre as disciplinas e projetos pedagógicos de cursos de licenciatura de universidades federais. Identificou-se a ausência de conteúdo político da educação escolar, da prática pedagógica e da formação docente, o que se expressa no modo como as licenciaturas tratam a educação das pessoas com deficiência. Recorreu-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica para criticar as políticas educacionais e sustentar que os cursos de licenciatura não possibilitam aos seus alunos o aprofundamento teórico sobre a educação inclusiva e os problemas enfrentados na escola. Tais diretrizes reafirmam a função docente pautada na valorização da técnica como fim em si mesma e, por isso, como técnica de adaptação e controle social. A argumentação parte de uma perspectiva crítica a respeito da educação, baseada nos escritos de T. W. Adorno e no conceito de formação do indivíduo.

Palavras-chave: Formação docente. Educação inclusiva. Políticas educacionais.

ABSTRACT

THE LIMITS OF TEACHER FORMATION AND THE EDUCATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES

The article analyzes the training of teachers for the education of students with disabilities in the Brazilian basic school. The initial teacher training and the education of these students were examined from research on the disciplines and pedagogical projects of courses promoted by federal universities. It was identified the absence of political content of school education, pedagogical practice and teacher training, which is expressed in the way that the courses for the habilitation of teachers take care of the education of people with disabilities. The National Curricular Guidelines for the Initial and Continuing Education of Professionals of the Magisterium of Basic Education were used to criticize the educational policies and to maintain that the initial teacher

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora Titular do curso de Psicologia da Universidade Paulista (UNIP). E-mail: macris.simoies@gmail.com

** Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor da disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação – Educação: História, Política e Sociedade (PPGE/PUC/SP). Membro do grupo de pesquisa Diretório CNPq – Teoria crítica, formação e cultura (PUC/SP). E-mail: cgiovinazzo@puccsp.br

formation courses do not allow their students the theoretical and critical study of inclusive education and the problems present in the school. These guidelines define the teaching function based on the valorization of the technique as an end in itself and, therefore, as a technique for the adaptation and the exercise of social control. The argumentation is oriented in a critical perspective of the education, based on the writings of T. W. Adorno and the concept of formation of the individual.

Keywords: Teacher education. Inclusive education. Educational policies.

RESUMEN

LOS LÍMITES DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

El artículo trata de la formación de profesores para la educación de alumnos con discapacidad en la escuela básica brasileña. Se analizó la formación inicial docente y la educación de esos alumnos recurriendo a la investigación sobre las disciplinas y proyectos pedagógicos de cursos de licenciatura promovidos por las universidades federales. Se identificó la ausencia de contenido político de la educación escolar, de la práctica pedagógica y de la formación docente, lo que se expresa en el modo en que las licenciaturas tratan la educación de las personas con discapacidad. Se recurrió a las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial y Continuada de los Profesionales del Magisterio de la Educación Básica para criticar las políticas educativas y aseverar que los cursos no posibilitan a sus alumnos el estudio teórico y crítico de la educación inclusiva y los problemas enfrentados en la escuela. Tales directrices reafirman la función docente pautada en la valoración de la técnica como fin en sí mismo y, por eso, como técnica para la adaptación y el control social. La argumentación parte de una perspectiva crítica acerca de la educación, basada en los escritos de T. W. Adorno y en el concepto de formación del individuo.

Palabras clave: Formación de profesores. Educación inclusiva. Políticas educativas.

Introdução

Desde o final do século passado, inúmeras iniciativas foram realizadas com o objetivo de promover condições para que a educação escolar no Brasil ganhasse em organização e racionalidade. Boa parte dos envolvidos nas ações políticas tem como principal preocupação a melhoria da qualidade do trabalho educativo realizado com crianças, adolescentes e jovens (e adultos) das mais variadas origens e condições sociais, o que em tese contemplaria a diversidade cultural brasileira. Tal intento somente seria alcançado se as escolas obedecessem a certos princípios e fundamentos definidos nacionalmente e se possuíssem condições objetivas (autonomia administrativa, recursos financeiros, apoio para desenvolver infraestrutura etc.).

No que diz respeito ao sistema de ensino, é possível identificar a criação e a consolidação de alguns

dispositivos políticos e financeiros que contribuem para que as redes de escolas (municipais, estaduais e federal) possam ser estruturadas e organizadas com base em diretrizes que cobrem todo o território nacional. São os casos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das diretrizes curriculares estabelecidas para cada disciplina escolar e para os vários níveis da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Tudo isso se inscreve na conjuntura das reformas educacionais promovidas em vários países, incluindo o Brasil, e relacionadas com o fortalecimento do chamado neoliberalismo

como ideologia da reestruturação produtiva ocorrida no âmago do capitalismo avançado.¹

Temos também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, as Diretrizes Operacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos, as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, as Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Todos esses dispositivos legais foram elaborados tendo em vista direcionar a educação básica e suas políticas para a perspectiva da diversidade cultural brasileira, dos direitos humanos e da inclusão social daqueles que, por sua origem ou condição, são excluídos do exercício da cidadania, marginalizados ou segregados (BRASIL, 2015, p. 9).

A menção a essa extensa lista é feita apenas para assinalar a complexidade com que a prática pedagógica é tratada. As situações nas quais as escolas estão inseridas, os problemas e dificuldades que os professores necessitam enfrentar no seu cotidiano e o reconhecimento de que a escola deve acomodar diferentes públicos, respeitando suas especificidades e condições, passaram a fazer parte do debate em torno das políticas educacionais. Sem dúvida, isso expressa o avanço no tratamento dado às questões de ordem social e cultural e da democracia. No entanto, também revela o quão fragmentado está o campo educacional, com grupos e movimentos buscando garantir que seus interes-

ses sejam contemplados em uma conjuntura que dificulta a unificação da luta social e impõe ações que prioritariamente objetivem a participação nas relações assimétricas de poder.

Isso também pode ser observado no caso da formação de professores para a educação básica e das pessoas com deficiência. Tome-se o Parecer CNE/CP nº 2, de 09 de junho de 2015, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015). Considera-se que esse documento apresenta variados aspectos mercedores de exame mais minucioso, pois uma leitura rápida pode dar a entender que o fato de uma multiplicidade de situações ser abrangida, exprimindo certa concepção mais ampliada sobre a docência, denota que os problemas enfrentados por professores formadores, estudantes e instituições de ensino superior, observadas até então, foram dirimidos. O que se pretende demonstrar é que, mesmo sem que esteja explícito, prevalece uma situação em que é priorizada a formação que hipoteticamente valoriza a técnica em detrimento de uma proposta que pudesse articular educação, formação docente e política, já que nada é formulado em termos de fazer com que os cursos de licenciatura ganhem em consistência teórica.

Em outros termos: a técnica não é compreendida como um conjunto articulado de conhecimentos sobre processos, métodos e procedimentos acerca de um ofício, conferindo habilidade para realizar determinadas atividades. Tampouco é definida em oposição à teoria, já que não há proposta educacional na qual não seja assinalada a necessidade de junção entre esta e a prática. A técnica é concebida como fim em si mesma: no lugar de tomá-la como meio tendo em vista objetivos, ela é transformada na própria finalidade – e a teoria é valorizada apenas na medida em que ilumina a prática. Desse modo, a educação das pessoas com deficiência, sendo uma oportunidade para o enriquecimento da experiência coletiva, poderia proporcionar ao professor condições para a reflexão sobre as alternativas históricas, o que, por sua vez, poderia pôr em evidência as possibilidades de transformar a própria educação em geral e a escola. Contudo, não é o que acontece. A preocupação prioritária é a apropriação de técni-

1 Para uma análise desse processo, recomenda-se a consulta aos seguintes autores: Sader e Gentili (1995); Freitas (2004); Moraes (2002); Stromquist (2012); Santomé (2003).

cas que tornem viável a resolução dos problemas enfrentados pelo professor com alunos deficientes.

Os cursos de licenciatura e a educação de pessoas com deficiência

Para ilustrar a perspectiva adotada, recorre-se à pesquisa de Simões (2016), que visou compreender de forma ampla as propostas de formação de professores para a educação básica, particularmente no que diz respeito à educação de pessoas com deficiência. Na referida pesquisa, foi realizado estudo latitudinal a partir dos projetos pedagógicos de cursos (PPC) de licenciatura, especificamente da formação inicial de professores dos anos finais da educação básica, de universidades federais de todas as regiões do país.² Analisou-se o conteúdo das disciplinas que faziam referência à temática e uma amostra dos projetos que as abarcava, considerando as características do curso, justificativas, objetivos, competências a serem trabalhadas e o perfil do egresso.

Sobre as disciplinas

É possível afirmar que existe pouco mais de uma disciplina por curso (1,55 disciplina em média) que faça referência à temática, ofertada em por volta de 60 horas e de forma obrigatória na maioria dos cursos e predominantemente entre o 6º e 8º semestres.³ Cabe destacar, conforme Simões (2016) indicou, que a disciplina majoritariamente oferecida é a referente ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), obrigatória por força de lei específica. Muitos PPC indicam explicitamente a Lei nº 10.436, de 2002, para reforçar a obrigatoriedade da existência

da disciplina, porém, ao mesmo tempo, transparece certa dificuldade ou tensão, uma vez que há de se considerar que toda a estrutura de um curso, qualquer que seja ele, advém da obrigatoriedade imposta por regulamentações legais. A explicitação da imposição de uma lei específica, e não de todas as que regulam igualmente o documento, é expressão dessa tensão. Cabe destacar também que a lei da obrigatoriedade do ensino de Libras foi criada para regulamentar o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 2000, que trata da necessidade de criação de condições para lidar na escola com as pessoas que apresentam as mais variadas deficiências, porém ocorreu apenas a regulamentação sobre a deficiência auditiva, desconsiderando-se até o momento, as demais, que possuem necessidades específicas e diversas. Finalmente, conforme indicado por Simões (2016), o conteúdo programático das disciplinas encontradas não indica a preocupação com as especificidades do curso em que se insere a disciplina de Libras.

De qualquer maneira, a sistematização dos dados permitiu um conjunto de indagações e problematizações acerca da formação docente para as temáticas da deficiência. Considerando a já referida amplitude e variedade, bem como as repetições de disciplinas entre cursos de uma mesma universidade, é apresentada uma análise aprofundada do conteúdo coletado, que relaciona a quantidade de disciplinas levantadas (434 disciplinas, com ementa e conteúdo passíveis de análise) com a qualidade de seu conteúdo.

No tocante ao conteúdo das disciplinas encontradas, foi possível identificar cinco eixos de análise (que exprimem a abrangência dos conteúdos apresentados nas disciplinas) referentes a expressões e frases encontradas no material coletado: 1) Sociedade, história e cultura, que contemplavam a indicação do entendimento feito das relações sociais em geral; 2) Conceituações, que abarcavam explicitação de conceitos, termos, nomenclaturas e definições; 3) Legislações e políticas, que agregavam as referências à legislação passada ou vigente, bem como políticas educacionais ou de inclusão; 4) Práticas de inclusão, composta por referências à inclusão de pessoas com deficiência, sem menção a aspectos pedagógicos, pois, nesse caso, são abarcadas no próximo eixo; 5) Questões pedagógicas. Esses eixos permitiram examinar a abrangência e

2 Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, elegeu-se os cursos de universidades federais de maior tamanho e tempo de existência, a fim de buscar informações relativas aos títulos, conteúdos programáticos, objetivos e referências das disciplinas destinadas (ou que faziam menção) às temáticas da educação de pessoas com deficiência.

3 Como resultado da coleta de dados, foram encontradas 550 disciplinas entre 13 cursos de 27 universidades federais. Por conta da variedade e complexidade do material coletado, Simões (2016) realizou seleções e filtragens variadas, com base nos títulos, nas ementas e nas disciplinas que se repetiam. Tratamentos diferentes foram realizados a partir de tais seleções, porém aqui é destacado aquele que teve como referência as ementas e conteúdos programáticos, a partir do qual se encontrou 434 disciplinas.

a profundidade com as quais as temáticas da educação das pessoas com deficiência são trabalhadas nas licenciaturas.

A relação entre a quantidade de disciplinas que se repetiam e os desdobramentos dessas repetições permitiu o questionamento acerca da função e da contribuição efetiva de tais disciplinas à formação profissional docente. Nas análises, no que diz respeito à abrangência, foram identificadas duas configurações: em alguns casos, as disciplinas que se repetiam nas licenciaturas abrangiam todos ou quase todos os cursos de uma mesma universidade, enquanto em outras instituições as disciplinas não se repetiam, porém seu conteúdo era mais restrito, com quantidade menor de eixos identificados nos seus planos de aula e ementas. Questiona-se quais dessas duas configurações, considerando as possibilidades de resistência ao mundo administrado do capitalismo avançado e à heteronomia, poderia oferecer maior possibilidade de formação política, cultural e prática aos

alunos dos cursos de licenciatura. Outros estudos aprofundados poderiam ser levados a cabo para dar conta dessa observação e se constituírem referências para a organização do conteúdo teórico e para as experiências práticas oferecidas nas universidades.

Tomando-se os cinco eixos de análise, apresenta-se a Tabela 1 com o número das disciplinas coletadas, considerando o valor absoluto (com repetições – ofertadas para alunos de dois ou mais cursos) e as entradas únicas (sem repetições – ofertada para alunos de apenas um curso), para explorar a abrangência da temática da educação de pessoas com deficiência nas disciplinas (em que a quantidade (f1) permite inferir quanto à incidência dos eixos), a distribuição dos cursos por esses mesmos eixos e, por consequência, o número de alunos que as cursam, enquanto a qualidade (f2) permite observar os eixos abrangidos e estudados nas disciplinas, bem como o conteúdo apresentado aos futuros professores.

Tabela 1 – Distribuição dos temas/eixos das disciplinas relacionadas à educação de pessoas com deficiência, com (f1) e sem (f2) repetição das duplicadas

Tema/eixos (abrangência da disciplina)		f1	%		f2	%	≠ (2)
Sociedade, história e cultura	4º (1)	195	18,1	3º	91	20,2	104
Conceituação	3º (1)	215	20,0	4º	85	18,8	130
Legislação e Políticas	5º (1)	139	12,9	5º	45	10,0	94
Práticas de Inclusão	1º (1)	267	24,8	2º	96	21,3	171
Questões Pedagógicas	2º (1)	259	24,1	1º	134	29,7	125
Total		1075	100,0		451	100,0	624

(1) Referem-se à ordenação de acordo com a frequência (da maior para a menor) dos eixos nas disciplinas examinadas.

(2) Refere-se à diferença entre f1 e f2.

Fonte: Simões (2016, p. 100).

Na relação entre quantidade (f1) e qualidade (f2), é possível identificar que o eixo “Legislação e Políticas” abriga o menor número de referências nas disciplinas analisadas, enquanto que os demais eixos intercambiam suas posições. “Sociedade, História e Cultura” e “Questões Pedagógicas”

têm sua incidência relativa aumentada ao se considerar a qualidade do conteúdo (f2) – o que pode ser analisado a partir das porcentagens de f1 e f2, bem como pelos números ordinais indicados à esquerda, na tabela. “Conceituação” e “Práticas de Inclusão”, por sua vez, têm a incidência diminuída,

quando consideradas as disciplinas sem repetição (f2). Sobre isso, inferências abrem o campo para pesquisas futuras, no sentido de verificar a viabilidade da seguinte afirmação: nas licenciaturas são priorizados conteúdos que forneçam uma espécie de visão geral sobre a educação de pessoas com deficiência e sobre as deficiências, e, também, sobre aspectos que introduzem os futuros professores nas questões educacionais concernentes à educação especial e à educação inclusiva; conceitos, definições e o processo de inclusão parecem ganhar menos visibilidade nas disciplinas analisadas. Em outros termos, a tendência observada é a de que as disciplinas que tratam da educação das pessoas com deficiência sejam aquelas específicas de cada curso, sem aquelas ofertadas para as várias licenciaturas presentes em uma mesma universidade, prioritariamente abordam as práticas de educação inclusiva e seus desdobramentos pedagógicos e secundariamente tratam de aspectos que demandam maior aprofundamento, e que estão retratados nos eixos Sociedade, história e cultura, Conceituação e Legislação e políticas. Aqui não se advoga ou defende a inversão do que foi encontrado, mas se destaca o fato de que as disciplinas para os licenciandos e que tratam a educação das pessoas com deficiência têm como marca certa superficialidade; inclusive essa impressão é reforçada quando se verifica a carga horária reduzida de tais disciplinas

(em média 60 horas em cursos que devem abranger 3200 horas).

Sobre a presença, em uma mesma disciplina, dos eixos considerados, observa-se que a incidência de disciplinas com referência aos cinco eixos é da ordem de 5%, seja considerando a quantidade (f1) ou a qualidade (f2), conforme a Tabela 2. A maior parte das disciplinas possuem referências a até três eixos. Entretanto, nota-se que a incidência relativa, conforme as porcentagens, das disciplinas monotemáticas é a maior, considerando ou não as repetições, isto é, em relação tanto à quantidade de disciplinas quanto à qualidade. Tal configuração permite conjecturar sobre a provável ausência de intercomunicação e integração quanto aos conteúdos programados para cada disciplina, ainda que se tenha clareza de que a fixação de conteúdos em planos de aula não expressa a totalidade de possibilidades abertas em sala de aula. Seja como for, insiste-se na pertinência de análises que tomam o currículo prescrito, tendo em vista a preocupação cada vez maior por parte das instituições e dos órgãos centrais (INEP e MEC) com a avaliação interna e externa dos cursos de graduação, com o controle institucional para a garantia da efetivação do que fora programado – as comissões próprias de avaliação das universidades (CPA) também zelam pela realização do que foi programado e estabelecidos nos planos de aula e nas ementas.

Tabela 2 – Frequência (f) de temas/eixos (Sociedade, história e cultura; Conceituações; Legislações e políticas; Práticas de inclusão; Questões pedagógicas) por disciplina relacionada à educação de pessoas com deficiência, com (f1) e sem (f2) das duplicadas

Quantidade de temas	f1	%	f2	%	≠ (1)
Ementas com cinco temas	23	5,3	9	4,6	14
Ementas com quatro temas	80	18,4	36	18,5	44
Ementas com três temas	100	23,0	36	18,5	64
Ementas com dois temas	109	25,1	40	20,5	69
Ementas com tema único	122	28,1	74	37,9	48
Total	434	100,0	195	100,0	239

(1) Refere-se à diferença entre f1 e f2. **Fonte:** Simões (2016, p. 101).

Após sistematização e análise, algumas considerações são destacadas, a seguir, acerca da formação docente. Em primeiro lugar, com base no conteúdo das ementas, identifica-se que o ensino e educação de pessoas com deficiência não constitui preocupação ou prioridade nas licenciaturas das universidades brasileiras, o que foi possível constatar ao se verificar que o eixo Questões pedagógicas, o qual se refere ao trabalho docente em si, obteve menor centralidade dada à temática, ainda que esse mesmo eixo apresente o maior número de disciplinas e a maior incidência de disciplinas monotêmáticas, como foi o caso, por exemplo, de disciplinas de estágio supervisionado. Nesse tipo de disciplina, a preocupação com as temáticas da pessoa com deficiência divide espaço com outras; pode-se supor que o estudo da educação das pessoas com deficiências estaria condicionado à presença delas nas salas de aula onde o estágio é realizado, pois há tendência de se valorizar o estudo das situações que advêm da prática observada pelos licenciandos.

Além disso, há uma conduta manifesta nos documentos analisados, e que tem nas disciplinas de ensino de Libras sua mais nítida expressão: uma vez que se destaca a “letra fria da lei” nas ementas e/ou nos planos de aula e que se nomeia uma ou no máximo duas deficiências no projeto pedagógico completo do curso, isso parece eximir da necessidade de tratar as temáticas da pessoa com deficiência de maneira ampla e referida à totalidade social; as temáticas da diversidade (cultural, social, de gênero ou étnico-racial) também recebem o mesmo tratamento: a simples menção a elas parece ser suficiente para supostamente introduzir o futuro professor no universo complexo da escola e da prática docente.

Ainda sobre as disciplinas que tratam de aspectos da educação das pessoas com deficiência, destaque-se a presença de conteúdos hegemônicos nas universidades, embora as disciplinas possam apresentar internamente certa diversidade e variedade. Essa situação pode restringir as variações de abordagens, e isso por ensejar disciplinas monotêmáticas. Por outro lado, as disciplinas com menor abrangência de temas parecem permitir maior variabilidade de possíveis abordagens a uma mesma questão. Então, estamos diante de um paradoxo:

quanto maior a abrangência de temas, menor a possibilidade de apresentação de outras abordagens; quanto menor for essa abrangência, maior é a possibilidade que as diferentes abordagens sejam contempladas. No entanto, seja em um caso ou no outro, dada a diminuta carga horária consagrada à educação das pessoas com deficiência nos cursos de licenciatura, as chances de que aconteça o aprofundamento teórico, o que demandaria reconhecimento e análise dos problemas envolvidos na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, incluindo a escola, a política, as condições sociais e a estrutura da sociedade capitalista, são mínimas e dependem muito mais da disposição do professor formador do que de uma preocupação genuína presente nos projetos pedagógicos dos cursos. Para esse aprofundamento teórico ocorrer, constituindo importante experiência formativa para os licenciandos, seria fundamental reconhecer as determinações que conformam os conteúdos e as disciplinas, que perpassam exigências não apenas acadêmicas, mas econômicas e sociais. Implicaria, outrossim, não só a identificação e o reconhecimento dos fins da educação nos moldes com que se procede atualmente, mas também a admissão, no plano da consciência, de sua falência no atendimento às necessidades humanas e na desbarbarização da sociedade, como elemento imprescindível à resistência contra a coisificação que sustenta a dominação social e o capitalismo avançado.

Sobre os projetos pedagógicos de curso (PPC)

Além da análise das disciplinas, algumas considerações a partir dos projetos pedagógicos de curso (PPC)⁴ que abrigam as disciplinas analisadas são pertinentes. Tal discussão é necessária para a compreensão da perspectiva geral dos cursos sobre as temáticas que envolvem o ensino de pessoas com deficiência. Ainda que tais projetos tenham como referência as diretrizes curriculares já citadas anteriormente, promulgadas no início dos anos 2000, sua análise é procedente, uma vez que, como

4 Como parte da pesquisa realizada por Simões (2016), foi constituída uma amostra representativa da diversidade de cursos de licenciatura ofertados pelas universidades federais, composta por projetos de seis cursos, de diferentes áreas do conhecimento e regiões do País.

apresentado no início deste artigo, o conteúdo desses projetos sofreu alguma alteração, mas seu teor pouco foi mudado. Tal dinâmica parece se repetir na história da educação brasileira. Saímos da exigência dos currículos mínimos para as “diretrizes”, que em tese fazem recomendações e orientam a composição das matrizes curriculares dos cursos. E isso sob a justificativa de ampliar a flexibilidade e liberdade dos cursos para a elaboração de seus próprios projetos.

No entanto, os resultados da investigação de Simões (2016) apontam para o claro compromisso com a adaptação, com a reafirmação do existente, o que impede a autonomia e mantém os indivíduos subsumidos ao poder do mundo administrado, que impõe a integração total de todos, inclusive daqueles que antes eram marginalizados e excluídos, como no caso das pessoas com deficiência e pertencentes às classes baixas. A elaboração predominante apresenta palavras, termos e expressões que, considerados isoladamente, poderiam remeter a um progresso (tais como democracia, inclusão, reconhecimento das diferenças etc.). A partir do texto dos projetos, foram identificados trechos que configuram clara reprodução *ipsis litteris* do conteúdo das diretrizes curriculares, o que direcionou a atenção para a análise e compreensão de tais trechos, buscando explicitar a relação e o compromisso estabelecidos com o mundo administrado e a reprodução da lógica de submissão, heteronomia e de mercantilização da educação.

Assim, considerando essa reprodução *ipsis litteris*, identificou-se dois aspectos: de uma parte, em relação aos termos e expressões utilizados/reproduzidos, sua análise demonstrou como se esvaziaram de sentido real, em razão de sua reprodução; de outra parte, algumas palavras foram adicionadas ao texto reproduzido, o que poderia supor a existência da “[...] possibilidade de questionamento à pseudoformação, à obnubilação de experiências e à ausência de vida nos conteúdos, nos princípios que os definem, enfim, na educação escolar” (SIMÕES, 2016, p. 137).

Entretanto, prevalecem as palavras que perderam o seu significado inicial; ao serem reproduzidas indiscriminadamente indicam que a percepção de sua recorrência não é nítida na consciência dos indivíduos, posto que sempre se faz referência a elas,

porém pouco se detém na compreensão, definição ou problematização de seus significados. Tanto nas diretrizes quanto nos projetos – esses últimos já reproduções das diretrizes do curso a que se referiam –, um conjunto de expressões foram analisadas, não sendo possível determinar claramente a que se referem. Tais expressões compõem uma espécie de recurso de linguagem limitante e submetido à lógica vigente, que é a manifestação da ausência de consciência ou de sua coisificação. Tais recursos pressupõem que tudo já está subentendido pelo leitor, baseado em seu suposto conhecimento prévio e naquilo que fica, segundo a expressão popular, “dito pelo não dito”. O conteúdo total dos documentos, analisados dentro de seu contexto e organização própria, compõe-se de uma série de referências e argumentos que não estão plenamente explicadas ou explicitadas nos próprios documentos. Todavia, tal conhecimento prévio é arbitrário, espacial e historicamente constituído, e não universal e anacronicamente compreendido, como fica implicitamente evidente nos documentos.

As diretrizes para a formação de professores

Ante o exposto, a educação escolar e a formação docente passaram a ser encaradas não mais como práticas sociais com conteúdo político importante, necessário e fundamental, mas como técnicas sociais, entendidas estas como método capaz de provocar mudanças de comportamento e atitudes. No fundo prevalece a intenção de que sejam produzidas condições subjetivas para a adaptação à sociedade. A educação é concebida como prática que deve promover situações que levem a tais mudanças. Esse entendimento não é algo novo e um autor interessado nos vínculos entre educação e sociedade, nas décadas de 1940 e 1950, já apontava nessa direção. Dessa perspectiva, a educação deveria ser planejada “[...] de modo que se integre [cada indivíduo] nos padrões vigentes de interação e organização social” (MANNHEIM, 1987, p. 325). Na proposta para os cursos de formação inicial de professores em análise parece predominar a tendência que os transforma em instrumentos de adaptação das novas gerações aos padrões sociais marcadamente vinculados à lógica da dominação.

Torna-se oportuno lembrar autores da sociologia funcionalista, como Karl Mannheim, porque apesar das várias críticas (necessárias e justas) formuladas a essa posição teórica, verifica-se que apontamentos feitos há mais de 65 anos – e já superados – continuam presentes no pensamento educacional. A premissa básica que aparentemente deve orientar os cursos de formação é a seguinte: “[...] as pessoas têm de ser condicionadas e educadas para se integrarem nos padrões vigentes de vida social” (MANNHEIM, 1987, p. 325). Sabemos o que isso significa: mais importante que a formação para a autonomia é a adaptação à sociedade burguesa e à divisão social do trabalho ensejada por ela.

A educação reduzida à técnica social expressa toda a dificuldade de romper com o que Adorno (1995b, p. 132) denomina de consciência coisificada, que “[...] é sobretudo uma consciência que se defende em relação a qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como absoluto o que existe de um determinado modo”. Essa forma de consciência condiciona a relação com a técnica. Nas palavras do autor:

Os homens inclinam-se a considerar a técnica como [...] uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autopreservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas. (ADORNO, 1995b, p. 132-133).

Não resta dúvida quanto à existência de variáveis e condições objetivas (de ordem política, econômica, social e cultural) que determinam e muitas vezes se tornam obstáculos ao trabalho do professor. Portanto, sua formação não pode prescindir de situar em que tipo de sociedade e quais problemas os seus membros enfrentam, seja na escola ou fora dela. No entanto, o aumento das atribuições conferidas ao professor, observado nas diretrizes em análise, cujas habilidades precisam ser desenvolvidas muito precocemente (na formação inicial), pode tirar o foco do que é talvez a principal razão de ser de sua atividade: o ensino de conteúdos (ligados ou não diretamente à disciplina para a qual o docente está preparado) de modo que

seus alunos tenham totais e plenas condições de aprender e se apropriar do que foi ensinado.

Seja como for, aquilo que o professor poderia aprender com sua experiência – por exemplo, depois de alguns anos atuando na mesma escola, junto com seus colegas, poder propor soluções para os problemas de indisciplina ou provenientes da relação com a comunidade – é cobrado dele já no início do exercício do magistério e, conseqüentemente, do curso de formação inicial. Que fique claro: não se está advogando em favor da formação continuada ou em serviço, em contraposição à inicial, mas enfatizando que o curso de formação inicial não tem potencial para preencher todas as lacunas reconhecidas e projetadas nas licenciaturas, embora todas elas estejam localizadas no próprio campo da educação. Em certa medida, por se responsabilizar o professor pelo fracasso da escola pública e se cobrar dele que assuma o compromisso pela reversão desse quadro, os profissionais que atuam como formadores (nos cursos de licenciatura) também recebem parte dessa responsabilidade.

É evidente que os cursos de formação inicial de professores merecem grande parte das críticas que recebem, principalmente aquelas que apontam para a superficialidade e incoerência de seus projetos de curso e para a pouca consistência teórica, decorrendo disso o fato de que as próprias disputas e embates da área educacional não são desenvolvidos e aprofundados. E as diretrizes, nesse sentido, constituem uma tentativa de por em evidência as situações e contextos que cercam o exercício do magistério. Como se poderá observar adiante, isso é feito transformando tais situações e contextos em temas e conteúdos disciplinares. Insiste-se, a inclusão de tudo isso no currículo de formação de professores é importante, mas algo parece se perder e as conseqüências não poderiam ser outras: pouca consistência teórica, uma vez que as disciplinas e atividades ligadas aos chamados fundamentos da educação têm carga horária sempre insuficiente; mais uma vez, insiste-se: o foco tende a recair na formação técnica, dimensão necessária, mas não suficiente para a docência. E um indicador dessa realidade é a constante presença nas políticas educacionais de propostas de formação continuada e em serviço. Mais adiante voltaremos a este ponto.

Antes de prosseguir, considera-se necessário apresentar algumas referências para contribuir com o debate sobre a formação docente. Considera-se fundamental fixá-la em termos de formação intelectual do professor, que Adorno (1995a, p. 54) definiu nos seguintes termos, quando analisava o processo de habilitação de professores, na Alemanha dos anos 1960: os futuros professores devem ser capazes de “[...] ir além do seu aprendizado estrito, na medida em que desenvolvem uma reflexão acerca de sua profissão, ou seja, pensam acerca do que fazem, e também refletem acerca de si mesmos”. Assim, os impasses e ambiguidades dos cursos de formação de professores só poderão ser superados se seus profissionais forem capazes de refletir sobre os limites (não somente as possibilidades) de sua prática e sobre a situação objetiva da própria profissão.

A partir deste ponto são tecidas considerações com o fito de analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, parte integrante do parecer CNE/CP nº 02/2015, emitido pelo Conselho Nacional de Educação. O relator do processo e das diretrizes indica a necessidade de conferir “organicidade” tanto ao trabalho pedagógico como à formação de professores, partes integrantes do projeto nacional de educação:

A consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação básica, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade. (BRASIL, 2015, p. 21).

São destacados alguns princípios que necessitariam ser estabelecidos no campo educacional. Destes derivam dois compromissos: a) público, para garantir o direito à educação de qualidade, esta última assentada em bases científicas e técnicas; b) político, para consolidar a soberania nacional e desenvolver uma nação democrática, justa, inclusiva e que proporcione a emancipação e a valorização da diversidade.

Já nesse preâmbulo observa-se a incorporação de uma série de temas introduzidos no debate

educacional nos últimos anos, o que denota uma característica presente na formulação de outros documentos oficiais da área da educação: a tendência de incluir tudo o que está em disputa e todos os interesses dos grupos representados no debate. Se, por um lado, isso expressa o processo de negociação envolvido, por outro, pode tornar-se um obstáculo à fixação de objetivos e prioridades fundamentais e à focalização no que realmente importa. Aliás, parece ser exatamente o que acontece, pois é difícil identificar o básico e principal na política de formação de professores – tome-se como exemplo a ênfase conferida à formação inicial e continuada, fato já assinalado.

Ambos os momentos são tratados de modo articulado e recebem o mesmo destaque. Observe-se como é justificada a formulação das diretrizes: devem ser definidas “[...] diretrizes conjuntas para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, bem como as políticas voltadas para maior organicidade desta formação” (BRASIL, 2015, p. 21). Chama atenção o fato de a formação de professores ser compreendida exatamente como um processo que deve continuar após o término do curso da formação inicial. Sem dúvida, proporcionar condições para que os professores possam continuar a estudar e aprender, enfim, a aperfeiçoar sua prática e a ação educativa que desenvolvem é fundamental. Entretanto, se não ficar evidente nas políticas voltadas para a formação e profissionalização docente que a licenciatura é momento crucial, pois pode conduzir à consistência teórica e à apropriação das técnicas e conhecimentos necessários para o exercício qualificado da educação das novas gerações, então temos uma situação em que a formação continuada também perde seu potencial, uma vez que passa a ser concebida unicamente como momento de sanar os problemas que o professor enfrentou e não resolveu no curso de formação inicial.

Valoriza-se aqui esse primeiro momento da formação profissional, que deve ocorrer na universidade ou no ensino superior, porque esta deve estar integrada e articulada com a formação geral e intelectual. A licenciatura pode se constituir em ocasião para que o futuro professor consiga romper com as relações sociais que o produziram até então: “o indivíduo só se emancipa quando se

liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais [...]” (ADORNO, 1995a, p. 67); e a formação profissional é a oportunidade de os licenciandos “[...] tomarem consciência das dificuldades, da ruptura entre sua existência e sua profissão – e essa consciência deverá inevitavelmente ocorrer na universidade” (ADORNO, 1995a, p. 68). Reconhecendo que as principais dimensões e aspectos são contemplados nas diretrizes para a formação dos professores, com temas sociais e educacionais importantes sendo tratados, como a diversidade cultural, os direitos humanos, a educação inclusiva e o meio ambiente, ainda assim conteúdos e experiências relacionados à educação política (ADORNO, 1995b) dos futuros professores poderiam ser definidos e explicitados de forma mais precisa e contundente.

Nas diretrizes é proposto e defendido que os projetos das licenciaturas devem contemplar a articulação entre teoria e prática, a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, o que proporcionaria uma “sólida base teórica e interdisciplinar”, tornando seus egressos “agentes formativos da cultura” (BRASIL, 2015, p. 23). Se considerarmos que tudo isso é alcançado por meio de uma matriz curricular na qual estão incluídos conteúdos os mais diversificados, ainda que todos de fato digam respeito à educação, pode-se concluir que são os próprios estudantes os responsáveis por articular sua experiência no ensino superior. Destaque-se o seguinte excerto das diretrizes:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p. 51).

Esses e outros conteúdos devem ser oferecidos tendo em vista a seguinte estrutura de curso:

a) 400 horas de prática como componente curricular [...];

b) 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas [...];

c) pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas [...];

d) 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes [...] por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras [...] (BRASIL, 2015, p. 30).

Por fim, cabe destacar que as 3.200 horas previstas devem ser distribuídas pelos seguintes núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais [...];

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e a pesquisa priorizada pelo projeto pedagógico das instituições;

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular [...] (BRASIL, 2015, p. 29).

Com toda essa organização complexa recomendada, nada é afirmado sobre como será efetivada a tão almejada integração e articulação de conhecimentos práticos e teóricos. Em outras palavras, a não ser a menção ao caráter interdisciplinar a reger o funcionamento das atividades dos cursos, a tarefa de atribuir significado – político, social e educacional – para o aprendizado é menos dos professores formadores e mais do aluno.

De outra parte, imagina-se que todo o conteúdo indicado somente poderá compor de fato a matriz curricular dos cursos se a eles forem dedicados apenas o tempo mínimo necessário (um semestre ou entre 30 e 45 horas de aulas), o que dificultará o aprofundamento dos estudos e a consolidação dos conhecimentos adquiridos. Não se trata de se posicionar contrariamente à incorporação, pelos cursos de formação de professores, de temas fundamentais e sobre os quais incidem a prática pedagógica, mas de chamar atenção para o fato de que a reflexão sobre as condições objetivas existentes nas universidades, e em outras instituições de ensino superior, e que dificultariam (ou facilitariam) a realização dessas diretrizes, não é proposta nem considerada.

De certo modo, esse modelo de formação de professores está relacionado com a concepção expressa nas diretrizes para os cursos de licenciatura:

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p. 42).

A compreensão sobre o que é o magistério e sobre como deve ser a formação docente aponta para a ampliação das tarefas e obrigações que recaem sobre os professores. Mais do que transmitir determinados conhecimentos e valores é necessário abarcar todo um conjunto de situações, que assimiladas por seus alunos, possibilitaria a eles a inserção exitosa na vida social, o que inclui aspectos ligados ao exercício da cidadania, ao mundo do trabalho e às constantes inovações proporcionadas pelo avanço das forças produtivas expressas no desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, além dos tópicos acerca do exercício da cidadania, do respeito à diversidade cultural, da preservação do meio ambiente, da inclusão social das pessoas com deficiência, do reconhecimento das minorias etc.

Por isso, os documentos que estabelecem as diretrizes para a formação de professores precisam ser amplos, justamente para dar conta de todos os aspectos relacionados à educação das novas gerações. Contudo, ao serem assim, por ampliarem as atribuições do professor da educação básica, acentuam os impasses e indefinições que têm cercado o debate sobre formação inicial e continuada de professores. De fato, tais diretrizes parecem abarcar o que é importante, mas, por isso mesmo, estimulam que tudo seja tratado de forma superficial. No já referido estudo realizado sobre os projetos pedagógicos de cursos de licenciaturas de universidades federais brasileiras, com foco no modo como são introduzidos os conteúdos concernentes à educação das pessoas com deficiência, Simões (2016), um dos autores deste artigo, assinala que os futuros

professores não são preparados para lidar com os alunos e suas singularidades, evidenciando uma tendência que leva ao abreviamento dos estudos propostos e ao esvaziamento dos significados de conceitos e termos que expressariam as contradições e toda a complexidade da vida social e da educação escolar.

Ainda sobre a ampla gama de atividades envolvidas na docência, as funções designadas às escolas e à educação em geral tornam a prática dos professores muito fluída, com sua energia sendo diluída em várias frentes de trabalho. Insiste-se, não se defende que os professores devam “virar as costas” para a realidade social que afeta decisivamente a vida de seus alunos, mas parece essencial desenvolver um debate que tenha como meta demarcar claramente o que diz respeito à educação escolar. A esse propósito, recorre-se às formulações de Adorno (1998, p. 77):

Una escuela abierta por completo hacia fuera, sin trabas ni inhibiciones, perdería posiblemente también lo que en ella hay de acogedor y formativo. [...] Dado, por otra parte, que quienes se mueven en el ámbito escolar no admiten la menor intromisión en su territorio, está claro que la tendencia de éstos a cerrarse en sí mismo tiende a acentuarse, al menos frente a la crítica. [...] Habría que hacer comprender que la escuela no es un fin en sí misma, que su carácter cerrado es una necesidad, no la virtud [...]

Considera-se que a já referida ampliação das tarefas do professor leva a uma abertura ao exterior que coloca em xeque a especificidade de sua atividade profissional. Assim, tem-se a impressão de que o ensino propriamente dito é cada vez mais desprestigiado na prática pedagógica. A diversificação do espectro de atuação, em atendimento às demandas sociais externamente estabelecidas, enseja a definição do magistério nos seguintes termos, entre tantas possibilidades: “aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (BRASIL, 2015, p. 50). Ainda que necessária, a ampliação verificada é de tal magnitude que a prática docente perde sua singularidade e a referência historicamente

constituída que confere identidade à profissão do magistério. Mais uma vez, essa situação parece agravar os impasses presentes nas políticas e propostas de formação do professor.

De certo modo, as diretrizes para os cursos de licenciatura são determinadas pelas incertezas que perpassam a docência na atualidade. O professor precisa ter conhecimentos e possuir destrezas que o habilite a ensinar seus alunos, precisa ser um gestor educacional, precisa ser um especialista nas ciências da educação, precisa também agir sobre

os aspectos socioculturais que estão presentes na realidade da escola e que interferem em seu trabalho. E ele só pode dar conta de tudo isso se abrir mão da formação profissional propriamente dita e colocar em prática os poucos conhecimentos adquiridos de cada âmbito, atuando muito mais de modo técnico do que pedagógico e político. Talvez cursos mais bem dimensionados garantissem especificidade e uma formação que subordinasse a técnica (compreendida como meio) às finalidades sociais e democráticas da educação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. A Filosofia e os professores. In: _____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995a. p. 51-74.
- _____. Educação após Auschwitz. In: _____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995b. p. 119-138.
- _____. Tabúes sobre la profesión de enseñar. In: _____. **Educación para la emancipación**. Madrid: Ediciones Morata, 1998. p. 65-78.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2**, de 09 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 86, p. 133-170, 2004.
- MANNHEIM, Karl. A crise da sociedade contemporânea. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1987. p. 321-342.
- MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 13-24, 2002.
- SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- SANTOMÉ, Jurgo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SIMÕES, Maria Cristina Dancham. **Formação do indivíduo, formação docente e educação especial**: o lugar do sujeito e o compromisso com a adaptação. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2016.
- STROMQUIST, Nelly P. Educação latino-americana em tempos globalizados. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p. 72-99, 2012.

Recebido: 15/10/2017

Aprovado: 06/11/2017

O OLHAR, A PALAVRA E A AUDIODESCRIÇÃO (AD)

*Admilson Santos (UEFS)**

*Luciene Maria da Silva (UNEB)***

*Sandra Regina Rosa Farias (UNEB)****

RESUMO

As pessoas com deficiência visual contam com um recurso de acessibilidade denominado Audiodescrição (AD) que consiste, grosso modo, na descrição de informações que são veiculadas visualmente em um filme, programa de televisão, peça de teatro, fotografia, pintura, escultura ou o que mais envolva imagem. O debate atual sobre AD perpassa por problematizar as questões estéticas na sua realização. Para pensar sobre essas fissuras das abordagens a respeito da recepção pelas pessoas cegas, recorremos ao filme documentário *Janela da Alma*, dos cineastas João Jardim e Walter Carvalho, de 2001, em diálogo com autores que refletiram sobre a proeminência do olhar. Em seguida abordamos e refletimos sobre o papel da palavra, com base em Bakhtin (2003, 2006) e outros autores. Realizada deste lugar, a AD será fruto da consciência de que somos pelo reconhecimento das nossas possibilidades e do outro, bem como pelo respeito à diversidade e às diferenças.

Palavras-chave: Audiodescrição. Palavra. Pessoa com deficiência visual.

ABSTRACT

THE LOOK, THE WORD AND THE AUDIODESCRIPTION

Visually impaired people count on an accessibility resource denominated Audio Description (AD) which is roughly consisted of the description of information broadcasted in a movie, a TV program, theatrical play, photography, paintwork and everything else involving images. The current debate on AD encompasses problematizing aesthetic issues during its realization. In order to think about those chinks in the approaches on the way blind people receive it, we resort to the documentary *Janela da Alma* by filmmakers João Jardim and Walter Carvalho (2001), in a dialog with authors who reflected upon sight prominence. Next, we approach and reflect upon the role of the word itself, based on Bakhtin (2003, 2006) and other authors. Performed under that perspective, Audio Description will be stemming from the conscience that we are for the recognition of our capabilities and of the other's, as well as for showing respect for diversity and for difference.

Keywords: Audio Description; Word; Visually impaired people.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Associado da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão Educação Física e Esporte Adaptado da Universidade Estadual de Feira de Santana (NEFEA/UEFS). E-mail: admil@ufba.br

** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC/UNEB). E-mail: lucienemaria05@gmail.com

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão Acessibilidade & Arte (GA&A/UNEB). Membro do grupo de Pesquisa Tradução, Mídia e Audiodescrição (TRAMAD/ UFBA). E-mail: srrosaf@gmail.com

RESUMEN

LA MIRADA, LA PALABRA Y LA AUDIODESCRIPCIÓN

Las personas con deficiencia visual disponen de un recurso de accesibilidad llamado Audiodescripción (AD), que consiste, de manera general, en la descripción de informaciones que son transmitidas a través de imágenes en una película, en programas de televisión, obras de teatro, fotografías, pinturas, esculturas y etc. El debate actual sobre AD se centra en problematizar los aspectos estéticos en la puesta en práctica de la misma. Para reflexionar sobre las fisuras en los abordajes respecto a la recepción de las personas ciegas, recorreremos al documental “Ventana del alma”, de los cineastas João Jardim e Walter Carvalho (2001), en charla con autores que hicieron reflexiones sobre la preeminencia de la mirada. De seguido, abordamos y reflexionamos sobre el papel de la palabra, basándonos en Bakhtin (2003, 2006) y en otros autores. Realizada desde este lugar, la AD será fruto de la conciencia de somos por el reconocimiento de nuestras posibilidades y del otro, así como como por el respeto a la diversidad y a las diferencias.

Palabras clave: Audiodescripción. Palabra. Persona con deficiencia visual.

Notas sobre sentidos da visão: olhar que aprisiona ou liberta?

Em tempos de excesso e hipervalorização da imagem, em que signos condensados buscam expressar conceitos e sentimentos, e o olhar busca, forçadamente, capturar em tempo mínimo estímulos provenientes do ambiente social, somos instados a pensar sobre as possibilidades dos indivíduos que têm limitações sensorio-visuais para aquisição de conhecimentos e informações. A visão é um sentido que suscita muitas representações sobre como indivíduos que nunca enxergaram ou se tornaram cegos apreendem o mundo. Muitos ainda creditam reduzidas possibilidades cognitivas à pessoa cega, resultando em baixa expectativa quanto ao seu aprendizado, reiterando crenças e atitudes historicamente difundidas, que se mantêm vivas alimentando preconceitos e estigmas. Contudo, a percepção do mundo transcende a experiência dos sentidos, buscando, de forma dinâmica, a mais adequada interpretação do que lhe é apresentado (ORMELEZI, 2006). Tal percepção ocorre, principalmente, por meio das experiências pessoais, a partir de um estar no mundo que se faz com o corpo sensível e com a cultura. Nesse sentido, a pergunta implícita não pode partir da negação da visão, mas das condições, mecanismos e ferramentas que alimentam a percepção. Assim pensando, neutralizamos as dicotomias em torno

do ser visual, retirando a ênfase na eficiência do que falta, privilegiando possibilidades e potências.

O documentário *Janela da Alma* (2001), dirigido por João Jardim e Walter Carvalho, parece um bom ponto de partida para um exercício de reflexão sobre o sentido da visão. Pode ser que a imagem inicial do fogo seja para contrapor ou tensionar o sentido visual e a sensação térmica ardente, problematizando a imagem sólida e a visão como essência da experiência. O documentário mostra evidências e suposições de pessoas, algumas conhecidas personalidades, sobre suas percepções visuais, suas relações com o sentido da visão. Cegos ou com baixa visão, míopes e estrábicos nos falam como convivem com a canônica cultura visual e, dessa forma, põem em cena compreensões sobre o olhar, não o reduzindo puramente à visão, mas ao que ela possibilita nas interações com outras percepções e sentidos: o olhar do outro, a visão fora de foco, o enquadramento e a subjetividade do olhar são abordagens constantes. Esses sujeitos expressam o interesse pelo sentido da visão como uma forma de olhar que ultrapassa a função de enxergar. Necessário salientar as imagens desfocadas da cena urbana noturna imprimindo uma beleza poética na distorção, fugindo da obviedade perturbadora que causa a ausência da visão biológica.

As abordagens e a bela fotografia do documentário são interessantes para destacar a questão da objetividade ainda enfatizada como fundamental por muitos realizadores da Audiodescrição (AD). Como se tivéssemos uma única forma de olhar (e apreender) o mundo e, a partir deste princípio, descrevê-lo. Discordando desta visão, de objetividade enquanto contrária à expressividade, poética, poesia, subjetividade, Farias (2013) diz que é uma visão pautada nos princípios da ciência institucionalmente organizada como produção da verdade, valorada no positivismo, que visa um resultado acabado, perfeito. De acordo com Furtado (1999, p. 126), baseado “tanto na evidência quanto na universalidade da ordem mecânica da natureza e da sociedade quanto na naturalidade do cultural”, esta proposição é herdada de ciências apoiadas em culturas colonizadoras pensadas de acordo com um ideal político. Farias (2013), sobre este lugar, ainda nos diz que descrever as imagens desta forma, tal como elas se apresentam (se isso for possível), seria atender à objetividade em conformidade para atestar os interesses de uma determinada forma histórica de conhecimento.

Esse direcionamento para a AD, de alguma forma, tem a mesma fundamentação da criticada pelos entrevistados em *Janela da Alma* (JANELA..., 2001), já que dá um lugar de domínio à visão, que precisa ser realizada tanto no olhar para o mundo (as imagens) quanto na tradução (as palavras), de forma a ser representada de maneira idêntica, ou seja, como se houvesse a possibilidade dessa total correspondência entre imagem e sua tradução. É o entendimento que afirma não ser possível outra forma de apreensão do mundo pelas pessoas com deficiência, que não pela via da objetividade/neutralidade, inclusive as produções em AD.

Podemos identificar dentre as compreensões dos entrevistados algumas menções críticas sugestivas desta pseudopreponderância da visão, a exemplo do escritor Oliver Sacks, que diz ser o ato de ver não apenas o olhar para fora, mas também para o invisível, tornando possível a imaginação: “Todos nós somos criaturas emocionais, e creio que todas as percepções, as nossas sensações e experiências são carregadas de emoção pessoal. Acredito que a emoção fique, por assim dizer, codificada na imagem. Às vezes, a emoção pode separar-se da

imagem” (JANELA..., 2001). O poeta Manoel de Barros, de forma semelhante, fala que o olho vê, a lembrança revê as coisas, mas é a imaginação e a fantasia que transfiguram o mundo, indicando, assim, que o visto nem sempre é o que fica apreendido, mas o que dele deriva. Então, releva registrar que é no âmbito das relações sociais, pela história e pela cultura, que os significados das coisas do mundo se constituem. A compreensão não é algo que se faz automaticamente, posto que as experiências são fundamentais como mediação para a constituição do indivíduo, o que permite a diferenciação (JANELA..., 2001).

A cultura contemporânea nos convoca a olhar obstinadamente para imagens produzidas, muitas vezes imagens desnorteadoras do pensamento, sem objeto, porque sem um sujeito do conhecimento (MATOS, 2010). Nesse sentido, parece que a imagem vem gradualmente substituindo a coisa/objeto da qual ela é apenas imagem. Seu excesso resulta no efeito contrário, que é a banalização do olhar; já não temos o tempo de magia para decifrar a cena, conforme nos alerta Flusser (1983). A idolatria visual impõe um ritmo frenético para a absorção das imagens, impedindo o foco nos detalhes, já não tão sutis, posto que desvelados. Pensemos na ansiedade inquieta do turista que a tudo quer fotografar, tão rapidamente quanto seja possível, para poder mostrar que conhece os “paraísos turísticos” pasteurizados, visitados impessoalmente e sem contemplação.

Embora a visão permita revisitar o objeto mirado, estamos nos tornando cada vez mais incapacitados para a percepção dos detalhes sutis, considerando a fugacidade da imagem que atualmente cria-se a si própria, passando a nada significar além do momento de captura como mercadoria; banaliza-se, perdendo a possibilidade de emocionar. Ao mesmo tempo em que observamos uma inflação de possibilidades de significados dados pela imagem, não conseguimos reconhecê-los devido à saturação extrema e ao empobrecimento da experiência que limitam os repertórios linguísticos e a elaboração do pensamento. Pode ser este o sentido que Evgen Bavcar busca evidenciar quando afirma que vivemos em meio a tantos clichês que não necessitamos da imagem para entender as mensagens (JANELA..., 2001).

O olhar como o sentido da ordem ou modelo de captação do saber é impelido como perspectiva por Wim Wenders, quando afirma que “[...] felizmente a maioria de nós é capaz de ver com os ouvidos, de ouvir e ver com o cérebro, o estômago e a alma. Creio que vemos em parte com os olhos, mas não exclusivamente” (JANELA..., 2001). Isso contraria a visão cientificista que identifica conhecimento e saber com a visão ou clarividência.

Nessa perspectiva, os seres humanos, de acordo com Elias (1994), podem ter uma visão do mundo de duas formas diferentes: um mundo que pode ser representado muito claramente através de símbolos de assiduidade imutáveis e um mundo que representa a estrutura de mudança sequencial. O primeiro está diretamente ligado à natureza e o segundo à história ou cultura. Na teoria sociológica eliasiana, a concepção totalizadora e individualista não é aceita; ao contrário, os indivíduos, a partir de suas necessidades, são orientados uns para os outros, sempre unidos uns aos outros, formando, assim, uma assiduidade imutável e uma mudança sequencial através da história e da cultura.

De fato, o que vemos em um determinado lugar, espaço, com suas formas e cores variadas, é também simulação visual, onde o indivíduo vê de acordo com a sua realidade, sua profissão, sua história de vida, e sua cultura, pois os espaços escondem e realçam os vários seres através de suas alterações espaço-temporais e suas representações. Estas representações fazem parte da dimensão da percepção que, na verdade, é um processo seletivo, a princípio do olhar, não um conhecimento, pois vai depender da interpretação individual, de um estado de espírito, um corpo de costumes e tradições (SANTOS, 2004).

De onde vem essa ideia, a de que o olhar é o primeiro sentido a ser intimado à ordem? Seria “[...] em virtude do prestígio que a visão passou a ter em nossa cultura, concentrando em si a inteligência e as paixões?” (NOVAES, 1988, p. 9). Ora, as descrenças e dúvidas foram marcas intelectuais no período do Renascimento, que fizeram surgir, ou reforçaram, concepções diversas sobre a natureza do conhecimento e da verdade. A perspectiva empirista considerou que as ideias são provenientes das percepções sensoriais, o que significa que nada viria à mente sem ter passado pela experiência.

Outras concepções advogaram a razão como uma faculdade subjetiva da mente. Nesse sentido, indaga Chauí (1998, p. 44): “Por que espantarmos, afinal, com o privilégio do olhar? Não tem sido a história da filosofia o interminável debate entre o ser e o aparecer, o aparecer e o parecer, o parecer e o ser? Não é a teoria do conhecimento a longa ‘Dialética do Esclarecimento’?” Essa herança é o que preconiza a soberania do olhar fisiológico como condição de conhecimento. Não é sem razão que usamos tantas expressões cotidianas como para atribuir um poder natural ou excepcional ao olhar, algo como uma fé perceptiva: falamos “à primeira vista”, visionário, evidência, “visão de mundo”, “mau olhado”, revisionista, entre outras significações (CHAUÍ, 1988).

O modo como socialmente se apreende a experiência da cegueira advém também da percepção que se tem sobre deficiência. Inscreve-se aí uma leitura que se configura a partir de arranjos sociais. A deficiência como variação do normal surge com a necessidade de controle social e vigilância no final do século XVIII e ao longo do século XIX. Como afirma Martins (2006, p. 106), é uma abordagem que “nasceu alojada nas próprias estruturas culturais, sociais e econômicas em que assentam as sociedades modernas”. Por essa abordagem, que emerge da biomedicina, ser deficiente é estar fora da norma, entendida como um conjunto de traços definidores de um modelo que expressa o distanciamento entre os indivíduos. Sendo o indivíduo um anormal, a deficiência torna-se um problema dele, forçando-o a uma adaptação ou necessidade de correção daquilo que provoca rejeição. Sobre isso, diz Von Der Weid (2014, p. 50): “a coisa certa a ser feita seria o princípio bastante direto de intervir e reparar o déficit, para que a pessoa deficiente se torne física ou mentalmente competente, o mais próximo possível de uma pessoa normal”. Assim, constitui-se uma ideologia sobre o indivíduo mais utilizável para fins rentáveis, ficando fora desse contexto as pessoas com deficiência, em razão de sua suposta inadequação à sociedade, merecedoras, portanto, da benevolência em razão da condição de dependência necessária.

Nesse contexto, forjam-se representações das pessoas com deficiência como indivíduos desafortunados e a cegueira, em especial, como expres-

são de tragédia e infortúnio. A essa percepção se contrapõe o escritor Jorge Luis Borges, nas várias referências literárias à sua própria cegueira como uma condição não necessariamente de desventura: “a cegueira é uma clausura, mas é também uma libertação, uma solidão propícia às invenções, uma chave e uma álgebra” (BORGES, 1999, p. 90). Diz também: “o mundo do cego não é a noite que as pessoas supõem [...] não deve ser vista de modo patético. Deve ser vista como um modo de vida: é um dos estilos de vida dos homens” (BORGES, 1999, p. 317). Diniz (2007) deu ênfase à deficiência como estilo de vida ou mais uma forma de estar no mundo, tal como concebida por Borges. A abordagem social da deficiência, discutida pela antropóloga, compreende que as experiências são individuais e dependem dos contextos em que se realizam. Tira a deficiência do foco, pois deixa de considerar apenas os aspectos de lesão, perdas ou alterações orgânicas, tendo em conta também os aspectos sociais que a tornam um fenômeno de subalternidade. No caso da cegueira, neutraliza a sua predominância, alargando as possibilidades de recepção e desnaturalizando o domínio do visual.

Na compreensão da deficiência como uma expressão da diversidade humana, a diferenciação e individuação ainda são promessas que nos desafiam, pois o indivíduo que se diferencia é um outro negado socialmente, em razão de uma base valorativa, estética e funcional que padroniza o olhar (SILVA, 2008). Cabe aqui uma breve lembrança do conto “Amor” de Clarice Lispector (1983, p. 23), no qual a personagem Ana, dona de casa contida no seu mundo limitado, se desestrutura emocionalmente no dia em que vê um cego mascando chiclete, desacompanhado no ponto de ônibus: “[...] olhava o cego profundamente, como se olha o que não nos vê. Ele mascava goma na escuridão. Sem sofrimento, com os olhos abertos”. Talvez o homem tenha escapado do mundo previsível idealizado por Ana, com as coisas nos seus lugares binários e onde cegos são incapazes de perceber o que há em volta de si.

Esse entendimento ainda é compartilhado por uma grande parte da população. Por outro lado, nossa proposta é justamente pensar nas capacidades das pessoas com deficiência visual. E, neste caso,

a capacidade delas de apreenderem o mundo com ampla intensidade, ou seja, pelas palavras. Assim, questionamos: por que a AD precisa ser objetiva e neutra se ela é composta de palavras e palavras fazem parte de grande parte da construção do mundo¹ das pessoas com deficiência visual? Sendo as palavras esta obliquidade construtora de vida, as pessoas com deficiência visual nunca as viveriam pelo viés apenas neutro e objetivo. Por que com as palavras da AD precisa ser de tal modo? E nos perguntamos: o que é a palavra, então? Quais as suas possibilidades?

Palavra: vivência ideológica

E assim continuamos, até que de repente percebo: minhas palavras não têm música. Estou soprando em flauta rachada. O não-nascido não se explica, não se entende: se sente, se apalpa quando se move. E então deixo de explicar, e conto. (GALEANO, 1994, p. 09).

Simploriamente poderíamos dizer que palavra é um apanhado de letras que, unidas, a partir do padrão reconhecedor de um grupo, nomeia objetos, pessoas, a natureza, tudo. O que permite reconhecê-los. Nesse sentido, pode ser entendida como um artefato cultural, objeto do acordo de um grupo, podendo ser considerada certa, apropriada, exata, errada, inconveniente, censurável, injusta e tudo mais.

Segundo o Dicionário Aurélio (BUARQUE DE HOLANDA, 2004), palavra, do grego *parabolé*, enquanto substantivo feminino ou interjeição, pode ter diversos significados de acordo com o desígnio ao qual é proposta. De acordo com este dicionário, palavra pode ser uma “Unidade mínima com som e significado que pode, sozinha, constituir enunciado; forma livre [...]” (BUARQUE DE HOLANDA, 2004). Pode ser a “Alta expressão do pensamento; verbo [...]” (BUARQUE DE HOLANDA, 2004). Ou ainda a “Faculdade de expressar ideias por meio de sons articulados; fala [...]” (BUARQUE DE HOLANDA, 2004). Também expressa o “Modo de ver; opinião, afirmação, asserto [...] Alocução, oração, discurso [...] Doutrina [...]” (BUARQUE DE HOLANDA, 2004). Enquanto um conjunto de letras, podemos nos referir à palavra como um

¹ Mundo que também se compõe por cheiros, texturas, paladar, propriocepção, entre outros.

fundamento gráfico da linguagem escrita; enquanto um apanhado de sons, podemos entendê-la como fundamento sonoro, da linguagem falada. Nos dois casos, se estabelece pela representação material da palavra, nominada vocábulo. E o índice da ideia que representa (sentido por trás da palavra escrita ou falada), que se refere à representação imaterial da palavra, nominada termo.

Historicamente, desde o homem primitivo, os aborígenes, passando pelos antigos egípcios e em várias larguezas da terra, Américas, África e mais, o fenômeno do poder da palavra está presente. Frazer (1956) menciona o poder da palavra relacionado à necessidade de segredo do nome de um grande chefe, de uma pessoa sagrada, de um rei, já que a palavra (nome) representa, é o ser a que ela se refere. Traz consigo sua essência, sua mais profunda unidade e, para não sofrer feitiços, mandingas, sortilégios, o mantinha em sigilo, não o revelava.

Em muitas tradições culturais, religiosas, míticas, a linguagem nasce com a palavra instituidora, que dá à humanidade a condição para ela se revelar. Segundo Gusdorf (1952 apud CRIPPA, 1975, p. 16), “Todas as grandes religiões conferem um lugar à doutrina do Verbo divino, na instituição do real”. Assim Deus disse... e as coisas foram feitas. A partir destas tradições culturais, a existência e as coisas são em função do poder instituidor da palavra dita. No livro do Gênesis [I, 3-5], “Deus disse: ‘Que a luz seja!’ E a luz se fez. Deus viu que a luz era boa, e Deus separou a luz das trevas. Deus chamou à luz dia e às trevas noite” (BÍBLIA, 1995, p. 14). E assim se instituiu o primeiro dia. E assim se remetem significados de positivo, de bondade, de iluminado à luz, ao dia. E significados negativos de maldade, de trevas, à noite. Além do poder instituidor, a palavra também tem o poder vital, divino.

No princípio era a Palavra, e a Palavra estava com Deus, e a Palavra era Deus. Ela estava no início voltado para Deus. Tudo se fez por meio Dele; e sem Ele nada se fez do que foi feito. Nele estava a vida, e a vida era a luz dos homens, e a luz brilha nas trevas, e as trevas não a compreenderam. [...] E a Palavra se fez carne e habitou entre nós. (João, I, 1-5, 14). (BÍBLIA, 1995, p. 1353).

Hoje em dia nem tanto, mas ainda ouvimos e, por vezes, falamos provérbios para conferir este

poder à palavra, algo como inerente à vida. E aqui trazemos alguns exemplos: “Para bom entendedor, meia palavra basta”; “Uma vez solta uma palavra, já não pode alcançá-la nem um cavalo a galope”; “Toda a palavra se deixa dizer”; “Toda a palavra é perdida se da alma não foi ouvida”; “As palavras não proferidas são flores do silêncio”; “Não há má palavra se a puserem no seu lugar”, entre outros que poderiam ser citados.

A partir desses pressupostos, a palavra revela-se como o grande mote mobilizador da linguagem humana, já que, compreendendo seus códigos, estabelece interação, comunicação, podendo ser entendida inclusive como predominante à imagem, à visão. Entretanto, mesmo deste lugar de força, de poder, muitos são os significados e pressupostos teóricos que pautam a palavra. Vamos tentar trazer aqui algumas perspectivas para entendê-la e, então, pensá-la na AD. A palavra pode ser entendida tanto pela dimensão cognitiva quanto pela socioambiental. Versaremos aqui sobre algumas possibilidades de pensá-la pelo viés socioambiental, que provê significações de poder representativo, interventor da palavra, o qual enuncia o entendimento da perspectiva aqui apontada para a realização da AD, quer seja transcriar em palavras, quer em imagens.

É da interação do ser humano com o ambiente, para que a natureza atenda às suas necessidades, que a palavra se estabelece enquanto linguagem verbal, veículo de comunicação social, que cria significações e acompanha historicamente as transformações da sociedade. Segundo Vygotsky (2001, p. 11), o significado da palavra é uma unidade de duas funções da linguagem: a comunicação e o pensamento.

O significado das palavras só é um fenômeno de pensamento na medida em que é encarnado pela fala e só é um fenômeno linguístico na medida em que se encontra ligado com o pensamento e por este é iluminado. É um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significativa – uma união do pensamento e da linguagem.

Nesse sentido, é na vivência cotidiana, desde o nascimento, que a formação dos processos mentais se dá e fomenta uma extensa cadeia de conexões complexas que, pela vinculação da comunicação e do pensamento, a linguagem se dispõe como um

meio de compreensão do mundo e, então, de enunciação do mesmo. Bakhtin (2002, p. 3) considera que este processo de formação advém de intervenções ideológicas que, enquanto signo “[...] não é apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade”. O que significa dizer que a palavra “[...] está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico vivencial” (BAKHTIN, 2006, p. 95). De tal modo, a palavra (bem como o discurso) está carregada de conteúdo ideológico, pois existe no mundo do real, nas enunciações sensíveis aos sujeitos.

Segundo Bakhtin (2002, p. 33), a “ideologia é um fato de consciência”. Assim sendo, os signos só se realizam a partir de um processo construído, de contínua interação de um sujeito com o outro, por meio das relações sociais. São processos que se efetivam entre verbalizações, ditos e não-ditos, avanços e retrocessos, constituições de significação que se darão por meio da interação verbal, fundadas pelo signo lingüístico, insurgidas desta consciência. Deste lugar, de acordo com Bakhtin (2002, P. 36), “[...] A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. [...] A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”. Assim, a língua (palavra) empregada socialmente tem influência na maneira pela qual a sociedade concebe, interpreta e reage ao que é/ está posto, à realidade. De tal modo, as pessoas, ao se depararem com palavras (a partir da língua empregada), inicialmente não sabem o que elas farão consigo. Até têm expectativas, que só serão evocadas pelos significados que têm delas ou pelas indagações que poderão fazer ao não saber, a caminhar por terrenos de si mesmo, de outros e do mundo. Segundo Bakhtin (2006, p. 113), “A palavra é ponte lançada entre mim e os outros”.

Desse modo, tomamos como propulsora a seguinte questão: o que a palavra tem a dizer do que o olhar vê? Como a palavra pode expressar o que o olhar vê?

Segundo o Dicionário Aurélio (BUARQUE DE HOLANDA, 2004), descrever, do latim *describere*, é um verbo transitivo direto que significa: 1. Fazer a descrição de; narrar. 2. Expor, contar minuciosamente. 3. Fazer, perfazer, produzir, movimentando-

-se; traçar. O ato de descrever, necessariamente, se dá apoiado na língua socialmente empregada, reconhecida. Entretanto, entender que descrever pode ser um ato neutro, talvez seja a expressão explícita da falta de conhecimento, dos muitos grupos, de que a pessoa que vai receber as palavras deste ato não seja capaz de compreender de forma expressiva, poética, subjetiva. Talvez, também, pelo desentendimento de que o ser humano, na sua diversidade, é capaz de muito, quase tudo; basta lhe disponibilizar o conhecimento, nas suas mais diversas formas de produção, e permiti-lo, no seu tempo, com a sua história, apropriar-se do que é do interesse de cada um.

Descrever dessa maneira, não ingenuamente, é uma relação social fundada em relações de poder, as quais privam o outro das muitas possibilidades educativas, sensíveis, cidadãs, históricas. Segundo Bakhtin (2002), é possível compreender a palavra como “signo neutro”, todavia, isso não significa sem “carga ideológica”. Enquanto signo, aufere responsabilidade significativa no processo de seu uso, já que faz parte de um amplo leque arraigado da língua. A palavra sozinha não tem um significado próprio, não tem “um tom emocional”, ela está ligada a um conjunto enunciado. De acordo com o autor, “o significado neutro da palavra referida a uma determinada realidade concreta em determinadas condições reais de comunicação discursiva gera a centelha da expressão” (BAKHTIN, 2002, p. 292). Quando elaboramos o discurso, a enunciação está presente na sua forma esquemática (gênero) e no próprio projeto individual do sujeito do discurso. “Não enfiamos as palavras, não vamos de uma palavra a outra, mas é como se completássemos com as devidas palavras a totalidade” (BAKHTIN, 2002, p. 291-292) do discurso, impresso de expressão, já que “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc.” (BAKHTIN, 2002, p. 95).

Em presença do que Bakhtin nos traz, não é um enunciado neutro então o que tem sido proposto para a AD, mas, ao fim, um enunciado pouco expressivo, desprovido de sensibilidade, esteticamente carente de reflexão. Ao aspirar pessoas críticas, criativas, construtoras de sua história coletiva e individual, outro olhar precisa ser lançado, numa

perspectiva de um processo formativo, educativo, de autonomia, em que todas (as pessoas) possam atuar reflexivamente.

Nessa perspectiva, tanto para o olhar quanto para as palavras, é preciso conhecer. E, para conhecer, é preciso burilá-los, olhar e palavras, de todas as formas possíveis ou, como diz Saramago, no filme *Janela da Alma*, “para conhecer a coisa, há que dares a volta. Dares a volta na coisa toda” (JANELA..., 2001), tanto no uso pessoal quanto no descrever para o outro, para que, ao se juntarem (olhar e descrição), seja possível apresentar às pessoas audiodescrições que as permitam, as mobilizem, as deixem fruir. Tal como nos diz Wim Wenders, também no filme *Janela da Alma*, com relação aos livros:

O que mais me agradava nos livros era o fato de que aquilo que eles nos davam não se achava apenas dentro deles. Mas o que nós crianças adicionávamos a eles é que fazia a história acontecer. Quando criança, podíamos realmente ler entre as linhas e acrescentar-lhes toda a nossa imaginação. Nossa imaginação realmente complementa as palavras. (JANELA..., 2001).

Nesse sentido, propor textos (descrições) que requerem o envolvimento e a participação do outro num movimento dialógico/ideológico. O outro (espectador) é convidado a preencher os lugares vagos do texto e a transformar sua percepção sobre si mesmo e sobre o mundo. Segundo Umberto Eco, um texto solicita a colaboração do leitor, requer que este tente uma série de alternativas interpretativas “[...] que, se não infinitas, são ao menos indefinidas, e, em todo o caso, são mais que uma. [...]”. Neste caso, o leitor, com o princípio ativo da interpretação, “constitui parte do quadro gerativo do próprio texto” (ECO, 1983, p. XI). De outro lugar (mas do mesmo), Oliver Sacks, no filme *Janela da Alma*, nos diz:

O ato de ver e olhar para fora não se limita a olhar o visível, mas também o invisível. De certa forma, é o que chamamos de imaginação. Se dizemos que os olhos são a janela da alma... sugerimos, de certa forma, que os olhos são passivos... e que as coisas apenas entram. Mas a alma e a imaginação também saem. O que vemos é constantemente modificado por nosso conhecimento... nossos anseios, nossos desejos, nossas emoções... pela cultura, pelas teorias

científicas mais recentes [...]. Todos nós somos criaturas emocionais, e creio que todas as percepções, as nossas sensações e experiências são carregadas de emoção pessoal. Acredito que a emoção fique, por assim dizer, codificada na imagem. Às vezes, a emoção pode separar-se da imagem. (JANELA..., 2001).

Independentemente do lugar (sentido) pelo qual recebemos o conhecimento, este somente se completará com a nossa interferência, com o nosso olhar interno. Como podemos perceber, muitas são as possibilidades do olhar, desta janela (temos outras) que capta o mundo. Entretanto, na audiodescrição, esse olhar necessariamente é deslocado quando transformado em palavras. Como podemos então reconstruir esse olhar? Busca-se uma eficiência do olhar na palavra? Como ressignificar esse olhar com a palavra?

Audiodescrição: palavra do olhar

Que modo de ver é o modo como te vejo? [E audiodescrevo?] Pessoa (2006, p. 473).

No percurso de sua história, a AD vem sendo concebida da perspectiva de diferentes olhares. À procura da própria especificidade e autonomia, já buscou saber se era importante sua existência; a exemplo, os estudos de Kuhn (1992 apud SCHMEIDLER; KIRCHNER, 2001) buscaram determinar se o seu uso contribuiria para que o público com deficiência visual compreendesse com mais facilidade materiais audiovisuais. Packer e Kirchner (1997), em sua pesquisa, reforçaram a importância da audiodescrição, apontando benefícios e o desejo do público de ter mais programas de televisão e vídeo com audiodescrição. No Brasil, Silva (2009), em sua pesquisa de mestrado, teve como objetivo delinear os primeiros parâmetros que pudessem contribuir para a construção de um modelo de audiodescrição que atendesse às características da criança brasileira não vidente. No Brasil, a AD procurou um termo para ser representada a partir da sua grafia (audiodescrição; áudio-descrição; áudio descrição), segundo Marinheiro (2010), pautado tanto no Acordo Ortográfico de 1990, como no Acordo Ortográfico de 1945, que, de acordo com ele, ainda vigora em Portugal: “o elemento áudio não é hifenizado (nem acentuado graficamente)

quando é o primeiro elemento de compostos. Assim, a grafia da palavra é audiodescrição”.

Audiodescritores e pesquisadores, já vislumbra-ram a AD neutra, clara e objetiva. A AD também foi/é entendida como não interpretativa, bem como ser objetiva significaria ser antônimo de expressiva e poética. Foi vista como recurso de acessibilidade; entre outros. Está claro que algumas dessas perspectivas não se sustentaram; outras se afirmaram e, por vezes, juntam-se a uma e/ou outra, dependendo do lugar de quem fala e do objetivo que se encerra sobre a mesma. Todavia, uma definição hoje é consenso: a AD é uma forma de tradução. Considerá-la, por este viés a tira do lugar de ser realizada apenas numa perspectiva (objetiva e neutra) e para um grupo de pessoas. Dependendo do produto/objetivo, a AD pode, sim, ser neutra, como vimos em Bakhtin anteriormente, mas este não é o seu único lugar. O que precisa ser levado em consideração, primordialmente, são os perfis diferenciados de pessoas com deficiência visual, em razão de propiciar-lhes o acesso ao conhecimento posto na imagem. Contudo, como tradução, a AD não pode meramente ser uma troca neutra de signos. Imagens não são simplesmente cambiadas por palavras.

Não pretendemos encerrar aqui um conceito, já que a audiodescrição é uma nascente, e ainda há um fértil caminho a ser percorrido para que seja entendida e definida (se é que isso é preciso). Todavia, um olhar é lançado sobre ela e, assim, do percurso vivenciado se coloca: A audiodescrição é uma transcrição (CAMPOS, 1992) autoral, artística, na qual, no seu processo, traz à luz, por meio das palavras,² a representação de uma imagem. Em se tratando de arte, a AD cria outra arte pelas palavras. Expressiva, cria narrativas, poéticas, tessituras, poesias, prosas, discursos, reflexões.

Ou seja, produzir um estado poético com as palavras, de forma que uma implicação improvável, questionadora, opere ao mesmo tempo no intelecto, na memória, na sensibilidade, provocando intensidades inusitadas nas percepções da vida. Partir de uma língua que pode alienar para uma que tem um poder infinito de combinações,

fonte inesgotável de cenários mesmo por nascer. Segundo Badiou (2002, p. 37), propor “uma poética fundadora [...] [em que] extraem-se novos métodos do pensamento poético, uma nova percepção dos recursos da língua, e não apenas do deleite de um brilho de presença”.

Pensar a AD dessa forma significa entendê-la pela complexidade da teia discursiva que constitui os sujeitos situados nessa relação (autor da obra, audiodescritor e espectador), envolvidos num contexto social e cultural marcado pela imagem/palavra, objetos da comunicação. Apoiando-se em Bakhtin, entendemos a AD também como um “fenômeno que funciona como signo ideológico e tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer” (BAKHTIN, 2002, p. 33-34). Neste caso, a imagem se materializa na palavra, mas também no outro que a recebe (audiodescritor e espectador).

Considerando que a imagem é um texto, a transcrição pode servir para apontar o original, mas ela é um novo texto, crítico, criativo, autoral, que abarca uma nova “informação estética” (BENSE, 1971). Assim, a audiodescrição, em sua última forma, não precisa mais da imagem para ser. É com as palavras dispostas de forma reflexiva, poética, expressiva, sensível que ela vai existir. É com sua estética “nova” (já que expressar pela palavra não é novo, mas fazê-lo a partir da imagem pode ser considerado) que uma recente produção estética necessita ser criada, pensada.

Talvez seja um momento para a AD, apoiado em Deleuze e Guattari, da desterritorialização. Segundo estes autores (DELEUZE; GUATTARI 1992 apud MAYER, 2012), pensar é desterritorializar; todavia, o pensamento tão-somente se completa na criação e, para criar o “novo”, é preciso romper com o território dado. É um movimento de linha de fuga que ascende uma reterritorialização. De acordo com Mayer (2012, p. 38), “um novo regime de enunciação, novos encontros, novas funções, novas identidades e compartilhamentos simbólicos”. Para a AD, deixar o discurso da neutralidade e se permitir uma nova informação estética.

Parafraseando Semog (1997, p. 14) num trecho do seu poema “Visto daqui o além mar”, em que diz:

2 Num processo de criação e provocação da representação se pode colocar cheiros, texturas, alimentos, entre outros que sensibilizem os sentidos para a imaginação e apropriação da obra.

A palavra não é parte
E, sendo toda,
Firma-se no voo
De ser arte.

Entendendo a AD como essa palavra, propomos: a audiodescrição não é apenas parte isolada da obra e, sendo toda, deve firmar-se no voo de ser arte. Segundo Castro (1998, p. 12), “É preciso desconstruir o conceito metafísico, organicista e ideal de obra de arte. A obra poética apresenta-se como diálogo e o diálogo como obra”. Para isso, precisa libertar-se desse discurso enquadrado de ser neutra e de que ser objetiva é antônimo de ser expressiva e poética. Enquanto palavra vivida, a AD é o próprio diálogo. É a própria expressão do real, percepção cooperativa do mundo vivido. Desse lugar, pode ser vivida pela experiência poética. Segundo Castro (1998, p. 13), é na experiência poética que vivenciamos “a verdade e sentido do real como *poiesis*; concebida como o trazer algo para o desvelado à luz plena e na radiação de uma obra criada”. Ou seja, esta se dá pelo diálogo que os sujeitos realizam consigo, com os outros e com as coisas do mundo. Segundo Farias (2013, p. 187),

[...] a experiência poética acontece na experiência do vivido, do homem como ser em situação, vivendo, acontecendo num mundo também nunca totalmente acabado. É uma experiência que ocorre num homem solicitado e aberto a uma infinidade de possibilidades, realizada em trocas. Não há determinismo ou escolha absoluta, o experienciar experiência o encontro com a *physis*, com o real.

Segundo Castro (1998, p. 15), “é o concentrar-se na espera do inesperado”. Dispor-se a um saber abstrato que anula diferenças, que se oferece como o encontro com o súbito, com o que está por vir, que chega, desencadeia ações, reações, reflexões, conhecimento; ancora e complementa, provocando novos processos, novos compartilhamentos.

Buscando a apropriação dessa experiência poética, apresentamos aqui dois exemplos do que pode ser uma AD neste outro lugar. Primeiro, uma AD de Josélia Neves (ÁVILA; COSTA, 2011):

Fotografia em preto e branco, de Rodrigo Ávila, de 2011. Pernas... são muitas as pernas que baloioçam, longe do chão... perninhas que se amontoam e nascem de corpos jovens que se seguram e aconchegam

em colos que mal se contêm. Pés... muitos pés... suspensos em diversas alturas, baloioçando havaianas suas e de outros talvez... grandes demais, pequenas demais, gastas, usadas, por que não novas? Sete irmãs... em escadinha... sobre um parapeito sentadas.

Fotografia 1 – Pernas, pés de crianças sentadas num parapeito



Fonte: Ávila e Costa (2011).

E uma AD de Sandra Rosa (FARIAS; SANTOS, 2015):

Fotografia em preto e branco, de Christian Cravo, 2010. Os feixes de luz enevoados longamente adentram a imensa escuridão, iluminando pouco mais que a cabeça de uma apoucada senhora de costas, um tanto à direita. Ungida em oração, sua introspecta silhueta é desvelada, num simplório vestido escuro e um lenço amarrado atrás da cabeça. Na mão esquerda, uma diminuta vela acesa.

Fotografia 2 – Senhora sob a luz, em meio à escuridão



Fonte: Cravo (2010).

Ao atentar para as duas ADs, do que Farias (2013) propôs, via Britto (2006) para tradução poética, podemos observar os três elementos perceptivelmente. Permite-se, por um lado: “1- Identificar as características significativas da imagem e/ou cena de partida” (FARIAS, 2013, p. 189); ou seja, localizar quem são os personagens (pernas que baloçam longe do chão, perninhas, corpos jovens, mal se contêm, diversas alturas, sete irmãs)/ (apoucada senhora); sua condição social (havaianas suas e de outros talvez, grandes demais, pequenas demais, gastas, usadas, por que não novas?)/ (simplório vestido) e o que estão fazendo (se seguram e aconchegam em colos, sobre um parapeito sentadas)/ (Ungida em oração), ou seja, a objetividade da imagem. Também “2- atribuir uma prioridade a cada característica, de acordo com maior ou menor grau de contribuição oferecido ao efeito estético total da imagem/cena e ao efeito reflexivo na narrativa como um todo” (FARIAS, 2013, p. 189), ou seja, dentro do que é identificado como prioridade, no primeiro caso, quem é o personagem e como você o identifica, o traduz de forma reflexiva, poética (longe do chão... perninhas que se amontoam e nascem de corpos jovens que se seguram e... mal se contêm). E ainda (suspensos em diversas alturas, baloçando havaianas suas e de outros talvez... grandes demais, pequenas demais, gastas, usadas, por que não novas?).

Por outro: “3- recriar as características priorizadas, considerando sua releitura a partir dos elementos da linguagem da própria obra” (FARIAS, 2013, p. 189), como, por exemplo, na segunda AD, em que foi intentado frisar os elementos próprios da fotografia, que se traduzem na relação luz e sombra (Os feixes de luz enevoados que longamente adentram a imensa escuridão... iluminando pouco mais... introspecta silhueta é desvelada, num simplório vestido escuro... diminuta vela acesa). Mais elementos poderiam ser analisados, porém, quisemos ressaltar, também, as escolhas lexicais das audiodescritoras, que promovem um adentrar no universo lírico das imagens, às quais independe sua presença. São as formas expressiva, poética, reflexiva na escolha das palavras que produzem os sentidos, significados e fruição das mesmas.

E é a própria Neves (2011, p. 58) que nos diz:

[...] a escolha lexical numa audiodescrição é de grande importância, pois contribuirá para o tom geral do produto final. A adequação do léxico à temática, ao registro do texto original e ao receptor será, no fundo, a meta a que se deve propor qualquer audiodescrição.

A escolha lexical permite produzir efeitos diferenciados nas imagens, propiciando direcionar significados expressivos a cada contexto específico e à proposta geral da narrativa. Entretanto, cabe ao audiodescritor apreender esta significância e apresentá-la através de “Um léxico variado e sugestivo, conjugado com uma construção frásica clara” (NEVES, 2011, p. 58); entendendo que a subjetividade apreendida deve ser repassada pelo máximo da sua expressividade. Com a AD, não são mais as imagens que compõem a obra (filme, fotografia, teatro, pintura, entre outros), mas a subjetividade apreendida transmutada em expressão (palavras).

E aqui recorreremos mais uma vez a Semog (1997, p. 125),

Cavalgar a ferro a palavra
selvagem e permutar o sentido
do corpo pela inércia da alma.

Perder-se num olhar
Interno
e em cada signo desfazer o detalhe,
a minúcia, o significado...
deixar aos sábios os limites

da angústia e recriar
o silêncio com a mesma sabedoria
de quem inventa o alimento.

Entender a AD por esse viés é realizá-la tendo como referência o proposto por Britto (2006) para tradução poética, ou seja, não se deve esperar encontrar o original na sua tradução, pois, em poesia, forma e sentido não acontecem indistintamente. Assim, para a AD, o que se espera encontrar na sua transcrição “é algumas de suas características mais relevantes, num processo de reconstrução do conjunto poético que carrega em si significados, a partir da sua constituição lexical, das rimas, dos sons, de um possível desenho que configura.” (FARIAS, 2013, p. 188). De acordo com Campos (1992, p. 181):

Traduzir a forma, ou seja, o ‘modo de intencionalidade’ (Art de Meinen) de uma obra – uma forma significante, portanto, intracódigo semiótico – quer dizer, em termos operacionais, de uma pragmática do traduzir, re-correr o percurso configurador da função poética, reconhecendo-o no texto de partida e reinscrevendo-o, enquanto dispositivo de engendramento textual, na língua do tradutor.

A tentativa é transmitir a intimidade incondicional provocada pelos jogos de linguagem que assinalam a obra, mas não transmitir o original, até porque, na AD, a operação é mais complexa. Leva-se em consideração a linguagem da obra de partida (linguagem cinematográfica, da pintura, do desenho, do teatro, da fotografia, entre outras imagens), mas ela é transcrita num signo completamente diferente, o que não permite similaridade, mas sim a palavra esplêndida, na sua máxima completude estética. Nesse sentido, trazemos Adélia Prado (1991), no poema Antes do Nome, para subsidiar nosso lugar de fala:

Não me importa a palavra, esta corriqueira.
Quero é o esplêndido caos de onde emerge a sintaxe,
os sítios escuros onde nasce o «de», o «aliás»,
o «o», o «porém» e o «que», esta incompreensível
muleta que me apoia.

E, para finalizar, mas não concluir, pois enquanto nascente a AD ainda tem muito a ser desterritorializada, questionamos com Pirandello (BERNARDO, 2015): “Como podemos nos entender [...] se nas palavras que digo coloco o sentido e o valor das coisas como se encontram dentro de mim; enquanto quem as escuta inevitavelmente as

assume com o sentido e o valor que têm para si, do mundo que têm dentro de si?”

Considerações finais

Compreender a realização da audiodescrição, da relação olhar e palavra, nos remeteu a algumas reflexões. Primeiro como olhamos o mundo. E daí as imagens, as palavras e as pessoas com deficiência visual. E vemos que esse lugar está impregnado da ênfase na objetividade, na neutralidade, na clareza, num mundo produtivo, mas fugaz e, por conta desse olhar, de preconceito. Por ainda serem vistas com o olhar histórico da incapacidade, às pessoas com deficiência visual também são pensadas produções em cima desta limitação (fugaz). E, assim, a audiodescrição, fruto da palavra, igualmente é pensada para que seja realizada por este princípio.

Por outro lado, a palavra, fenômeno ideológico mobilizador da linguagem humana, tem, nas suas muitas possibilidades, a capacidade de tocar a sensibilidade de todos. É com ela, com todas as suas vertentes, que propomos a realização da AD para produzir e provocar a experiência estética da imagem, ou melhor, da própria palavra.

Se nos dispusermos a um olhar sensível, a admitir as possibilidades, certamente encontraremos, por meio das palavras (oral, escrita, tátil etc.), muitos caminhos significantes para a AD. Realizada deste lugar, a AD será fruto da consciência de que somos pelo reconhecimento das possibilidades, das capacidades, das fruições do outro, bem como as nossas, e pelo respeito à diversidade e às diferenças.

REFERÊNCIAS

- ÁVILA, Rodrigo Viana de; COSTA, Laís de Paula Fiuza. **Exposição Identidade pela fotografia: construção e resgate da identidade na Comunidade Novo Aarão Reis**. Leiria, PT: Instituto Politécnico de Leiria, 2011.
- BADIOU, Alain. **Pequeno manual de inestética**. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BENSE, Max. **Pequena estética**. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- BERNARDO, Gustavo. **A dúvida de Pirandello**. 2005. Disponível em: <http://www.germinaliteratura.com.br/teatro_outubro05.htm>. Acesso em: 27 ago. 2017.
- BÍBLIA. **O evangelho segundo São João**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Versão corrigida e revisada. New Mexico, US: Sociedade Bíblica Trinitariana, 1995.

- BORGES, Jorge Luis. **Obras completas de Jorge Luis Borges**. v. 3. São Paulo: Globo, 1999.
- BUARQUE DE HOLANDA, Aurélio. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0**. São Paulo: Positivo, 2004.
- CAMPOS, Haroldo. Da tradução como criação e como crítica. In: _____. **Metalinguagem & outras meta**. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. 31-48.
- CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto. Et al. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 31-63.
- CRAVO, Christian. **Jardins do Éden**. São Paulo: Caixa Cultural, 2010.
- CRIPPA, A. **Mito e cultura**. São Paulo: Convívio, 1975.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- ECO, Umberto. **Lector in Fabula: a cooperação interativa nos textos narrativos**. São Paulo: Perspectiva, 1983.
- ELIAS, Norbert. **Teoria simbólica**. Oeiras, PT: Celta Editora, 1994.
- FARIAS, Sandra Regina Rosa. **Audiodescrição e a poética da linguagem cinematográfica: um estudo de caso do filme Atrás das Nuvens**. 2013. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- FARIAS, Sandra R. Rosa; SANTOS, Admilson. **A audiodescrição das fotografias de Christian Cravo: representações sociais de pessoas com deficiência visual**. 2015.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: Hucitec, 1983.
- FRAZER, J. G. **La rama dorada**. Magia y religión. México: Fondo de Cultura Económica, 1956.
- FURTADO, F. Cinema fim-de-século: o dom de iludir. **Lumina – Revista da Faculdade de Comunicação Social da Universidade Federal de Juiz de Fora**, v. 2, n. 2, p. 125-135, jul./dez. 1999.
- GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM, 1994.
- JANELA da alma. Direção: João Jardim e Walter Carvalho. São Paulo: Brasil Telecom/Ravina Filmes, 2001. 1 DVD (73 min).
- LISPECTOR, Clarice. Amor. In: _____. **Laços de família**. Rio de Janeiro: Rocco, 1983. p. 19-29.
- MARINHEIRO, Carlos. **Ciber dúvidas da Língua Portuguesa**. 2010. Disponível em: <<http://www.blogdaaudiodescricao.com.br/qual-a-grafia-correta-audiodescricao-audio-descricao>>. Acesso em: 29 ago. 2017.
- MARTINS, Bruno Sena. **E se eu fosse cego? Narrativas silenciadas da deficiência**. Porto, PT: Afrontamento, 2006.
- MATOS, Olgária. **Benjaminianas: cultura capitalista e fetichismo contemporâneo**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- MAYER, Flávia Affonso. **Imagem como símbolo acústico: a semiótica aplicada à prática da audiodescrição**. 2012. 147f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- NOVAES, Adauto (Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- ORMELEZI, Eliana Maria. **Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global: uma leitura psicanalítica em estudo de caso**. 2006. 412f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- PACKER, Jaclyn; KIRCHNER, Corinne. **Who's watching? A profile of the blind and visually impaired audience for television and video**. New York: American Foundation for the Blind, 1997. Disponível em: <<http://www.afb.org>>. Acesso em: 16 set. 2010.
- PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda livros na cidade de Lisboa. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991.
- SANTOS, Admilson. **Representação social de esporte sob a ótica de grupos de pessoas cegas**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SCHMEIDLER, Emilie; KIRCHNER, Corinne. Adding audio description: does it make a difference? **Journal of Visual Impairment & Blindness**, New York, v. 95, n. 4, Apr. 2001. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 16 set. 2010.

SEMOG, Éle. **A cor da demanda**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 1997.

SILVA, Luciene M. **Diferenças negadas**: o preconceito aos estudantes com deficiência visual. Salvador: Eduneb, 2008.

SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho da. **Com os olhos do coração**: estudo acerca da audiodescrição de desenhos animados para o público infantil. 2009. 216f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

VON DER WEID, Olivia. **“Visual é só um dos suportes do sonho”**: práticas e conhecimentos de vidas com cegueira. 2014. 472f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido: 01/09/2017

Aprovado: 25/10/2017

PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ESTIGMA E IDENTIDADE

*Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes (UEPA)**

*Fatima Elisabeth Denari (UFSCar)***

RESUMO

Neste artigo objetiva-se verificar, por meio das mídias audiovisuais, como as pessoas com deficiência são reconhecidas, porque, apesar dos direitos atuais adquiridos, ainda são visualizadas e/ou relatadas experiências negativas que abordam estigma, identidade e autonomia. Com isso, busca-se responder: Após décadas de educação inclusiva no Brasil, ainda existe preconceito ou estigma com a pessoa com deficiência? A metodologia é a netnografia, por ser uma pesquisa realizada em ambientes virtuais. Quanto à coleta dos dados, deu-se por meio da visualização e seleção de vídeos do YouTube que envolvem a temática estigma e identidade social. Para tanto, utilizou-se os descritores mais comuns como deficientes, deficiência visual, deficiência física, deficiência mental, deficiência intelectual, deficiência auditiva, pessoas com necessidades educacionais especiais, mongoloide, débil mental, ceguinho, surdo (piada) e surdinho. Como resultado, destaca-se a representação em mídia de forma ridicularizada, desrespeitosa, considerando a pessoa com deficiência como irresponsável, desatenta, fora do padrão social, não inteligente, agressiva, frívola, dentre outros.

Palavras-chave: Educação especial. Estigma. Identidade social. Diferença.

ABSTRACT

PERSON WITH DISABILITIES: STIGMA AND SOCIAL IDENTITY

The aim of this paper is to check through the audiovisual media as people with disabilities are recognized. Thus we seek to answer, with a few decades of inclusive education in Brazil: there is still prejudice or stigma on the embodiment of those with disabilities? The methodology is netnography to be a survey conducted in virtual environments. The data collection will be through visualization and selection of YouTube videos that involves the theme stigma and social identity. In order to achieve this aim it has used descriptors such as: handicapped people, visual impaired people, physical impaired people, mental impaired people, intellectual impaired people, deaf person, people with special needs, “mongoloide”, mentally retard, blind people, deaf (sick joke). As a result, we highlight: the representation in media is mocked, disrespectful, and consider those people as irresponsible, heedless, nonstandard, not wise, aggressive, frivolous, amongst others.

Keywords: Special education. Stigma. Social identity. Difference.

* Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Amazônia da Universidade do Estado do Pará (GEPEEAm/UEPA). E-mail: docenteapf@gmail.com

** Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pesquisadora no Núcleo de Estudos da Sexualidade (NUSEX/UNESP). E-mail: fadenari@terra.com.br

RESUMEN

PERSONAS CON DISCAPACIDAD: ESTIGMA Y IDENTIDAD SOCIAL

El objetivo de este artículo es verificar, por medio de las medias audiovisuales, como las personas con discapacidad son reconocidas, pues, a pesar de los derechos actuales adquiridos, es aún visualizada y/o relatada a través de experiencias negativas que abordan estigma, identidad, autonomía. Así, buscamos contestar: ¿Después de algunas décadas de educación inclusiva en Brasil, todavía existe prejuicio o estigma sobre la persona con discapacidad? La metodología es netnografía, por ser una investigación realizada en ambientes virtuales. Los datos fueron recogidos a través de la visualización y selección de videos de Youtube sobre los temas estigma e identidad social. Para eso, se utilizaron descriptores comunes como discapacidad, discapacidad visual, discapacidad física, discapacidad mental, discapacidad intelectual, discapacidad auditiva, personas con necesidades especiales, “mongoloide”, débil mental, ciego, sordo (chiste), y “surdinho”. El resultado obtenido es que la representación en la media es ridiculizada, irrespetuosa y considera la persona con discapacidad irresponsable, distraída, fuera de los estándares sociales, no inteligente, agresora, fútil, entre otros.

Palabras clave: Educación especial. Estigma. Identidad social. Diferencia.

Introdução

Em tempos de educação inclusiva, tem-se a ideia de que preconceito ou estigma são assuntos desnecessários e que todos já compreendem a condição da pessoa com deficiência reafirmada na Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) e que agora já não a chamam de “doidinha”, nem de portadora, nem de incapaz. Afinal, ela tem o direito garantido, em leis específicas, que a assegura nas escolas, tem descontos para compra de veículos, tem passe livre nos transportes terrestres em linha interestadual, tem descontos e “prioridade” no plano de habitação “Minha Casa, Minha Vida” e tem prioridade nos atendimentos em estabelecimentos diversos. Contudo, não é bem assim. A pessoa com deficiência, que é público-alvo da Educação Especial, ainda vivencia situações constrangedoras e excludentes, além de humilhantes, por todo tipo de indivíduo, independentemente do nível social ou de escolaridade.

O título deste trabalho surgiu a partir de uma ocorrência discriminatória entre uma pessoa com deficiência em formação na pós-graduação e uma pessoa que possuía o mais alto nível escolar. Esta última, após agredir, humilhar e constranger, perguntou à pessoa com deficiência se ela achava realmente que era capaz de estar naquele mesmo ambiente, de possuir alguma escolaridade. A pessoa com deficiência, assustada com o ocorrido, retrucou

enfaticamente: “sou o quê?”, depois dos inúmeros embates depreciativos. E a partir de então, associamos o ocorrido às mídias que são veiculadas em meios de ampla divulgação.

Assim, Magalhães (2010) descreve que é fundamental a clareza sobre a materialidade e a historicidade da identidade. Não se pode falar em constituição de identidade, mesmo pessoal, sem situá-la e contextualizá-la em um tempo e um espaço específicos, considerando as influências e pressões que o grupo social impõe a tal construção. Isso significa dizer que interações, interesses e relações de poder presentes na sociedade influenciam a forma de o sujeito constituir-se como pessoa no mundo.

Fernandes (2015) questiona: mas a identidade é formada por nós ou pelos outros? Somos o que queremos ser ou o que querem que sejamos? Este é um ponto delicado porque a identidade se constrói com o outro. E quem é este outro? É aquele que não te aceita e não permite que você seja “a ausência” de sua (pseudo) perfeição e superioridade?

Segundo Magalhães (2010), a convivência entre estigmatizados e normais favorece a construção de padrões de relação anteriormente inexistentes que, uma vez desenvolvidos, possibilitam formas de interação de grupos considerados diversos e/ou antagônicos. Contudo, a abordagem goffmaniana

sustenta que a convivência não dirime totalmente o menosprezo e o preconceito das relações, pois continuam existindo previsões socialmente constituídas por meio das categorias nas quais somos todos “encaixados”. Tais expectativas são sempre lembradas quando entramos em contato com alguém que vivencia o processo de estigmatização (GOFFMAN, 1980).

Goffman (1980) define estigma como um atributo considerado profundamente depreciativo pelo meio social, que conduz o indivíduo ao descrédito de forma intensa. O indivíduo estigmatizado é visto como defeituoso, fraco ou em situação de desvantagem em relação aos demais.

Ao descrever a situação “constrangedora” no cotidiano das pessoas com deficiência, alguns autores (GOFFMAN, 1980; MOREIRA, 2006; OMOTE, 2004; SCHILLING; MIYASHIRO, 2008) tentam descrever o que lhes ocorre, e embora relatem o fato, jamais terão a noção real do ocorrido e do prejuízo moral que acarreta. Ainda se vivencia a indiferença, o ignorar a existência, a subestimação tanto nas instituições de ensino como em ambiente profissional. Ao romper a situação constrangedora, a pessoa com deficiência consegue duas reais conquistas: a escolarização e a profissionalização. Porque não basta ser escolarizado, possuir um diploma de ensino superior, com mestrado e doutorado; é preciso passar pelos concursos da vida, em que pessoas com suas subjetivações, mesmo olhando seu currículo, vão deduzir, afirmar e reproduzir friamente que você não é capaz de se estabelecer naquele lugar, ou simplesmente alegar em suas considerações um motivo torpe com a única finalidade de exclusão, de propor a este a subestimação e a condição de inferioridade.

Portanto, será muito provável que pessoas com qualificações, inclusive com graduação, sejam vistas em balcões de estabelecimento comercial ou trabalhando como autônomos, por não conseguirem transpor a barreira para a profissionalização. Muitos já nos disseram: para que sair de casa se vou precisar brigar com o mundo? Outros dizem que devemos lutar sempre.

Não temos por intenção desestimular. Ao contrário, queremos que estejam preparados para o confronto com estes que se satisfazem pelo depreciar.

Na *Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência* (OLIVEIRA, 2012) é apresentado que, na população com deficiência, 14,2% possuíam o fundamental completo; 17,7%, o médio completo; e 6,7% possuíam superior completo. Mesmo com exigência legal de cotas para trabalhadores com deficiência, a participação deles no mercado de trabalho, em 2010, ainda era baixa quando comparada à das pessoas sem deficiência. Do total de 86,4 milhões de pessoas, de 10 anos ou mais, ocupadas, 20,4 milhões eram pessoas com deficiência, 23,6% do total. Em 2010, havia 44.073.377 pessoas com pelo menos uma deficiência em idade ativa, mas 23,7 milhões não estavam ocupadas.

Amaral (1992) afirma: o fato é que – seja da ótica de quem a vive, seja da ótica de quem a vê – a deficiência, do ponto de vista psicológico, jamais passa em “brancas nuvens”. Goffman (1980, p. 4) descreve que estigma refere-se à “[...] situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”, e, conseqüentemente, promove uma generalização e a desumanização da pessoa com algum tipo de diferença significativa – uma deficiência. Historicamente, a deficiência está associada a uma situação de desvantagem. Refere-se à condição de uma situação de desequilíbrio, que só é possível num esquema comparativo: aquela pessoa, com alguma deficiência, em relação aos demais membros do seu grupo.

Consideramos, neste artigo, a terminologia pessoa com deficiência, baseados no Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009), que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Nova York, em 2007. Todavia, as nomenclaturas utilizadas nas mídias ou documentos serão mantidas para fins de análise e possível contraponto.

Para Amaral (1992, p. 9), a deficiência primária “[...] engloba o impedimento (dano ou anormalidade de estrutura ou função – o olho lesado, o braço amputado, a perna paralisada)”. Esta se refere, efetivamente, à deficiência propriamente dita, à restrição, perda de atividade, sequela – o não enxergar, o não manipular, o não andar. Atualmente, segundo esta autora, reconhece-se que a deficiência secundária é a responsável principal no impedimento do desenvolvimento do indivíduo, pois o aprisiona na rede das significações sociais, com seu

rol de consequências, como atitudes, preconceitos, estereótipos, o que acaba por legitimar a diferença e, conseqüentemente, a exclusão.

Na visão de Oliveira (2008), a educação inclusiva, ao propor uma educação para todos e uma educação para a diversidade, que respeite as diferenças, apresenta como referencial a diferença como alteridade, o outro como “distinto”, superando a visão de diferença de caráter identitário e hegemônico estabelecida em relação a um outro, o “normal”.

A educação inclusiva é entendida como a inclusão de crianças e jovens que apresentam necessidades educativas especiais em classes comuns do ensino regular, com o objetivo de se ter uma educação para todos, uma escola que acolha os diferentes e desenvolva uma prática escolar de convivência com a diversidade e as diferenças culturais e individuais (OLIVEIRA, 2008).

Aran (2002) nos diz que devemos estar muito atentos para que não estejamos contribuindo para manter ou provocar a desigualdade. Um enfoque que priorize a atenção à diversidade deve envolver toda a escola. Desvendar o mundo dos significados da diversidade ou da diferença e ver o que se quis fazer com elas é um caminho para descobrir práticas, tomar consciência e poder administrar os processos de mudança de uma maneira um pouco mais reflexiva.

A diversidade alude às circunstâncias dos sujeitos de serem diferentes (algo que, em uma sociedade tolerante, liberal e democrática, é digno de respeito). A diferença não é somente uma manifestação do ser único que cada um é; em muitos casos, é a manifestação de poder ou de chegar a ser, de ter possibilidades de ser e de participar dos bens sociais, econômicos e culturais. Contrapomos o diverso ao homogêneo, confrontamos o desigual com a equiparação, que é a aspiração básica da educação, pensada como capacitação para aumentar as possibilidades.

Assim nos questionamos: após algumas décadas de educação inclusiva no Brasil, ainda existe preconceito, ou estigma, com a pessoa com deficiência? Evidenciamos, ainda, o objetivo deste artigo de verificar, por meio das mídias audiovisuais, como as pessoas com deficiência são reconhecidas e visualizadas.

Metodologia

O método selecionado para a construção deste artigo é a netnografia, no qual a pesquisa é realizada em ambientes virtuais. Segundo Kozinets (2002 apud ROCHA; MONTARDO, 2005), a netnografia é definida como um método de pesquisa derivado da técnica etnográfica, desenvolvida no campo da antropologia. Este método é constantemente utilizado por pesquisadores das áreas da comunicação, do marketing, da antropologia e da sociologia.

Segundo Amaral, Natal e Viana (2008), essa vertente metodológica começou a ser explorada a partir do surgimento de comunidades virtuais, no final dos anos de 1980. No Brasil, entretanto, ainda são poucos os estudos voltados para essa questão, no que diz respeito à metodologia em si ou aos objetos analisados.

De acordo com Amaral, Natal e Viana (2008), a netnografia mantém as premissas básicas da tradição etnográfica levantadas a partir dos trabalhos de Geertz (2001): manter postura inicial de estranhamento do pesquisador em relação ao objeto; considerar a subjetividade; considerar os dados resultantes como interpretações de segunda e terceira mão; e, finalmente, considerar o relato etnográfico como de textualidades múltiplas.

Para Goetz e Lecompte (1988), etnografia é uma reconstrução analítica de cenários e grupos culturais que contempla as crenças, práticas, artefatos e conhecimentos compartilhados pela cultura que está sendo estudada, através de uma imersão profunda do pesquisador no grupo estudado. Geertz (1989) destaca que, mais do que uma descrição detalhada, a etnografia trata-se de uma interpretação do pesquisador do que seja o ponto de vista do observado, fundando a compreensão dos fenômenos sociais na busca por esse olhar do outro.

A compreensão da web como espaço de observação de comunidades que ali se estabelecem, segundo Hine (2005), pressupõe a constatação de que a internet é simultaneamente contexto cultural e artefato cultural. Neste mesmo sentido, Kozinets (2002 apud MONTARDO; CORDEIRO, 2009) propõe uma adaptação da etnografia para a netnografia, indicando as ressalvas e as oportunidades que devem ser observadas em razão de estar-se

analisando grupos na web, predominantemente à distância.

Neste artigo, a netnografia é utilizada para a seleção da amostra via buscadores. Neste caso específico, realizamos a busca no YouTube. Foram encontrados 44.800 vídeos que envolvem a temática identidade e estigma da pessoa com deficiência.

Resultados e Discussão: o estigma nos vídeos

De acordo com a revista norte-americana *Time*, na edição de novembro de 2006, o YouTube é a melhor invenção do ano por, entre outros motivos, criar uma nova forma para milhões de pessoas se entreterem, se educarem e se chocarem de uma

maneira como nunca foi vista (REVISTA..., 2006).

O YouTube é um site que permite que seus usuários carreguem, adicionem e compartilhem vídeos em formato digital. Assim, compreendemos que há uma rapidez em adicionar e remover vídeos das diversas intenções.

Selecionamos os vídeos aleatoriamente a partir dos descritores mais comuns utilizados: deficientes, deficiência visual, deficiência física, deficiência mental, deficiência intelectual, deficiência auditiva, pessoas com necessidades educacionais especiais, “mongoloide”, débil mental, ceguinho, surdo (piada) e surdinho. Após a visualização dos vídeos, os agrupamos em eixos. O quantitativo dos vídeos localizados e seus eixos podem ser vistos na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Número de vídeos localizados e seus descritores

Descritor	Nº de vídeos
Deficientes e Pessoa com NEE	16.650
Deficiência visual e Ceguinho	10.300
Deficiência intelectual, Deficiência mental, Mongoloide e Débil Mental	6.940
Deficiência física	5.880
Deficiência auditiva, Surdo (piada) e Surdinho	5.030
Total	44.800

Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo.

É possível verificar que, ao organizar os descritores afins, agrupando-os, evidenciou-se as categorias de análise. E, ainda, a maior incidência, quer dizer, o maior número de vídeos localizados foi de “deficientes e pessoa com NEE”, seguido por “deficiência visual e ceguinho”; o menor número de vídeos localizados foi de “deficiência auditiva”. Curiosamente, as categorias assim surgiram, ou emergiram, sendo todos da condição de deficiência, a saber: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008). Não foi evidenciado, nos vídeos, transtorno global do desenvolvimento nem superdotação/altas habilidades, lembrando que todos são público-alvo da educação especial.

De acordo com a *Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência* (OLIVEIRA, 2012), 45.606.048 de brasileiros, 23,9% da população total, têm algum tipo de deficiência – visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. A prevalência da deficiência variou de acordo com a natureza delas. A deficiência visual apresentou a maior ocorrência, afetando 18,6% da população brasileira. Em segundo lugar está a deficiência motora, ocorrendo em 7% da população, seguida da deficiência auditiva, presente em 5,10% dos brasileiros e da deficiência mental ou intelectual, em 1,40%. Ao relacionar os dados fornecidos pela cartilha do censo com os vídeos aqui apresentados, visualizamos a correspondência entre eles.

A *Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência* (OLIVEIRA, 2012) descreve que a deficiência é um tema de direitos humanos e, como

tal, obedece ao princípio de que todo ser humano tem o direito de desfrutar de todas as condições necessárias para o desenvolvimento de seus talentos e aspirações, sem ser submetido a qualquer tipo de discriminação.

Deficientes e Pessoa com NEE

Sobre a categoria “Deficientes e Pessoa com NEE”, evidenciamos que é ultrapassada a escolha da nomenclatura e que, mesmo com os documentos oficiais atuais, ainda existem terminologias não oficiais e de cunho excludente como “deficiente”. Muitos dos que optam por chamar o público-alvo da educação especial de “deficiência”, no geral, chamam-no de “deficiente”, e este último, no dicionário Aurélio (FERREIRA, 2014), consta como insuficiente, insatisfatório, medíocre.

E quanto ao termo “pessoas com necessidades educacionais especiais”, utilizam porque se refere a todo o público da educação especial (deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), como descreve a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), ou seria por uso aleatório?

O estigma é “definido como uma diferença indesejada, um atributo pejorativo que implica na intolerância do grupo” (MOREIRA, 2006, p. 2). O indivíduo que sofre pelo estigma passa a sentir-se inferiorizado e/ou limitado em relação aos demais de sua comunidade, ou de fora dela. De acordo com Fonseca (2001, p. 90), sua identidade é reduzida simplesmente ao seu “defeito”, que “ofusca todas as outras dimensões de sua existência consideradas normais”. A deficiência deve ser vista pela perspectiva dos direitos, dos direitos humanos. Não ascendemos aqui a proliferação de subculturas, de nichos fragmentados que possam buscar interesses afins. Deslumbramos uma sociedade tolerante, liberal e respeitosa, que nos permita viver intensamente dentro e fora da escola, em busca de vida digna com propósitos e sentidos.

Dhanda (2008) aponta que a Convenção da ONU – pela primeira vez na história das pessoas com deficiência, suas organizações representativas e outras instituições da sociedade civil – dispõe de um recurso jurídico para cobrar dos governos a

aplicação dos direitos das pessoas com deficiência. Nesse sentido, a autora sugere que os defensores dos direitos humanos estendam analogicamente as lições da Convenção para outros setores dos direitos humanos, para além da deficiência.

Deficiência Visual e ceguinho

Destacamos que deficiência visual, segundo Nunes e Lomônaco (2008), é caracterizada pela impossibilidade de apreensão de informações do mundo pela visão. Existem dois tipos de deficiência visual: cegueira e baixa visão. As duas formas mais comuns de avaliação da capacidade visual são pela acuidade (discriminação de formas) e pelo campo visual (capacidade de percepção da amplitude dos estímulos). Cego é o indivíduo com acuidade menor que 0,1 ou campo visual com menos de 20 graus. Já a baixa visão é definida por uma acuidade de 6/60 e 18/60 e/ou um campo visual entre 20 e 50 graus. A capacidade visual é avaliada por essas medidas com todas as correções ópticas possíveis (óculos, lentes etc.). A perda da visão antes dos cinco anos de idade é chamada cegueira congênita. Já os cegos que perdem a visão a partir dessa idade são considerados cegos adventícios.

Nos vídeos aqui analisados, trata-se a deficiência visual de maneira generalizada, e, ao realizar a busca pelo descritor, logo aparecem os vídeos do humorista cego Geraldo Magela, em que ele se apresenta em tom de ironia e/ou satírico. Ele mesmo satiriza sua condição devido às perguntas insanas realizadas com frequência, por exemplo:

Pessoa - você é casado?

Magela - Sim.

Pessoa - Mas ela é normal? (Com admiração!)

Magela - Não. Ela tem antena, rodinha, entrada para DVD e já vem com MP3 acoplado.

Pessoa - Tem filhos?

Magela - Sim. Tenho dois. Cego não vê o que faz, devia ter 20 (risos).

Pessoa - São normais? (Pasma)

Magela - Não. Tem um que voa.

Pessoa - Você é cego total? (Em tom duvidoso)

Magela - Não. Só até 6h. (YOUTUBE, 2008a).

Seria essa a estratégia encontrada para lidar com a estigmatização e depreciação por sua condição de pessoa com deficiência visual? Assim nos mostra um dos vídeos (YOUTUBE, 2008a), e como este, há outros tantos do humorista em que apresentam o piadista e não a pessoa Geraldo. Há um vídeo em que, na entrevista a um programa noturno, por volta de 23h, em canal aberto, em mídia televisiva, logo no início, por incidente, derrama o copo com água que estava na mesa do entrevistador que, de imediato, pede que removam o copo antes que ele derrube tudo, em tom esdrúxulo.

Em outro vídeo (YOUTUBE, 2008b), ocorre uma entrevista com uma pessoa cega que diz existirem algumas pessoas que a aborrece, estigmatiza, mas diz não se importar. Será que cansou de lutar contra a hostilidade das pessoas que o rotularam? Acaso seria por haver tantos momentos estigmatizantes? Enquanto isso, visualizamos um vídeo sobre “Pegadinha”: um dito cego usa sua bengala para levantar a saia das mulheres (YOUTUBE, 2016a). Esta é uma situação em que a pessoa forja possuir deficiência visual e se apresenta como alguém cínico e aproveitador. Em condição semelhante, há o vídeo intitulado “Dança do ceguinho” (YOUTUBE, 2008c), em que ressaltam a frase: “*Eu passo a mão também!*”. Neste vídeo há novamente a apresentação da pessoa cega como aproveitadora.

Assim como o anterior, os vídeos “ceguinho no parque aquático” (YOUTUBE, 2010a) e “O ceguinho do 511-A” (YOUTUBE, 2008d), também estão em condições estigmatizadoras. Encontramos ainda um vídeo no qual os apresentadores fazem sucessivas piadas depreciativas e satirizam a condição de ser cego, e consideram isso um momento de descontração (YOUTUBE, 2016b). Realmente as pessoas consideram que a condição física, sensorial e/ou outra das pessoas com deficiência é motivo de diversão e entretenimento? Em outro vídeo (YOUTUBE, 2012a), o próprio cego, ou a pessoa que se utiliza da condição, informa que vai a uma boate em que a fila é muito grande e o mesmo quer fazer valer, com palavras dúbias, o direito assegurado na Lei nº 10.048 (BRASIL, 2000), que dá atendimento prioritário às pessoas portadoras de deficiência, aos idosos com idade igual ou superior a 60 anos, às gestantes, às lactantes, e às pessoas acompanhadas por criança de colo.

Deficiência intelectual, Deficiência mental, Mongoloide e Débil Mental

Deficiência intelectual, como hoje é chamada, tem uma relação direta com a história da Educação Especial no Brasil, e até hoje não apresenta instrumentos de anamnese conclusivos e 100% satisfatórios. Não é de fácil mensuração e depende da subjetividade de quem avalia clínica e pedagogicamente.

Os médicos foram os primeiros a estudar os casos de crianças com prejuízos mais graves e criaram instituições para crianças junto a sanatórios psiquiátricos. Este interesse dos médicos pelas pessoas com deficiências teria maior repercussão após a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública, que, em alguns estados, deram origem aos serviços de inspeção médico-escolar e à preocupação com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência.

O processo de popularização da escola primária pública se iniciou entre as décadas de 1920 e 1930, quando o índice de analfabetismo no Brasil era de 80% (MENDES, 2010). Neste período, a vertente psicopedagógica da educação de pessoas com deficiência no Brasil é influenciada pelas reformas nos sistemas educacionais de educação sob o ideário do movimento escolanovista, e é introduzido o uso dos testes de inteligência (escala de Binet-Simon) para identificar deficientes intelectuais. Com isso, observa-se uma maior preocupação no panorama nacional com a identificação dos casos leves de “anormalidade da inteligência” nas escolas regulares, uma vez que os casos mais graves eram rejeitados pela escola pública.

O desenvolvimento das escalas psicométricas é considerado um importante marco na história e no desenvolvimento da psicologia por diversos pesquisadores (ALMEIDA, 2002); no entanto, a maneira como foram empregadas na avaliação dos indivíduos com deficiência e a forma com que se popularizaram pode ter contribuído, de alguma maneira, para a construção de uma concepção de estagnação do desenvolvimento em detrimento da relação do sujeito com o ambiente (MAZZOTTA, 2001; VELTRONE, 2011), impregnando uma crença coletiva de que o desenvolvimento intelectual do deficiente evolui somente até uma

determinada faixa etária, independentemente das relações que este indivíduo possa estabelecer em seu ambiente.

Helena Antipoff reúne certo número de professores, médicos, advogados, agrônomos, engenheiros e outros profissionais. Aponta-lhes a situação de abandono e miséria em que se encontra a infância desamparada que perambula pelas ruas da capital. Propõe-lhes a criação de uma sociedade de assistência, depois de sensibilizá-los quanto ao dever de acudir os necessitados, a Sociedade Pestalozzi (RAFANTE, 2006).

Descreve Rafante (2006, p. 95) que a Sociedade Pestalozzi era uma associação civil mantida por doações, inclusive do Estado, “destinada a proteger as crianças e adolescentes excepcionais e a preservar a sociedade e a raça, das influências nocivas para a sua saúde mental e equilíbrio moral”.

A história ainda detém muitos meandros que aqui não nos cabe relatar, mas revela essa (des) construção do ser com deficiência intelectual, assim como as demais pessoas com deficiência.

Sobre Deficiência intelectual, Deficiência mental, Mongoloide e Débil Mental, encontramos 6.940 vídeos, os quais são chamados assim referindo-se à irresponsabilidade, ao fato de poderem fazer o que quiserem, com atitudes não pensadas e como se, por serem “deficientes”, pudessem agir com atos descompromissados. No caso, nem todos possuem algum tipo de deficiência, na maioria são pessoas consideradas “normais” que se utilizam do imaginário estigmatizado de “mongoloide” como subterfúgio para atos e/ou comportamentos duvidosos frente à “normalidade ou moralidade” social.

No vídeo “As Pessoas mais Inteligentemente Burras da Terra” (YOUTUBE, 2012b), as atitudes são ridicularizadas, associadas à pouca inteligência, ao retardo. Em outro vídeo (YOUTUBE, 2010b), Janaína é chamada de mongoloide por se esquecer de fechar o ralo e não conseguir resolver a situação. Gera-se aqui a ideia de que não realizar atividades simples se deve à deficiência. É mais interessante estereotipar do que respeitar a condição da pessoa com deficiência? Pessoas que em nada se constituem com deficiência são chamadas de mongoloide, reforçando a ideia de que uma pessoa com deficiência é incapaz de realizar

até uma atividade doméstica. Colocam em xeque a integridade e a condição emocional, social e física das pessoas que lutam para ter seus direitos reconhecidos e por espaços sociais dignos, que geram autonomia e cidadania. Este último é um vídeo típico de depreciação da pessoa com deficiência, assim como o vídeo intitulado como “Irmãos Mongoloides” (YOUTUBE, 2006), que é um desenho animado.

Nesses vídeos, alguns jovens se comparam a pessoas que apresentam dificuldades de raciocínio lógico, que apresentam incapacidade de realizar pequenas e simples atividades cotidianas. Atualmente, as pessoas com deficiência têm apresentado desempenho e condições superiores, que em nada os remete às condições apresentadas nestes vídeos, tampouco devem ser caracterizadas e/ou nomeadas como mongoloides. Pessoas ditas “normais” se apropriam destas terminologias para depreciar, as usam como xingamentos e em nenhum momento consideram a real situação das pessoas com deficiência, que historicamente se constitui como estigmatizada.

Os “cantores” que se apresentam em outro vídeo (YOUTUBE, 2011a), e autores do mesmo, utilizam a expressão mongoloide como adjetivo para a banda. Justificam a falta de profissionalismo, o comportamento e o poder expressar-se com seus amigos de maneira desprezível.

Com relação a débil mental, há um vídeo (YOUTUBE, 2011b) que apresenta um político depreciando um funcionário que, ao invés de chamá-lo de cidadão, chama-o de débil mental. Situação similar em outro vídeo (YOUTUBE, 2008e), no qual um deputado do PSDB, em 2008, pede reparação às pessoas com deficiência mental/débil mental pela maneira equivocada proferida pelo ex-governador do RJ, por ter equiparado débil mental a assassinos. A nosso ver, poderia gerar atos de violência contra as pessoas com deficiência. Evidenciamos ainda um vídeo (YOUTUBE, 2011c) em que o motorista do carro é comparado a um débil mental por sua falta de responsabilidade, imperícia e imprudência. Em geral, os vídeos que fazem referência a débil mental o equiparam a pessoas desequilibradas, imbecis, desatentas, agressivas, e, em geral, possuem uma linguagem não apropriada para representar as pessoas com e sem deficiência intelectual.

Deficiência física

O Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), em seu art. 4º, considera:

Deficiência Física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

O comprometimento da função física poderá acontecer quando existe a falta de um membro (amputação), sua má-formação ou deformação (alterações que acometem o sistema muscular e esquelético). Ainda encontraremos alterações funcionais motoras decorrentes de lesão do Sistema Nervoso e, nesses casos, observaremos principalmente a alteração do tônus muscular (hipertonia, hipotonia, atividades tônicas reflexas, movimentos involuntários e incoordenados) (BERSCH; MACHADO, 2007).

Após a apresentação acima da deficiência física, registramos um vídeo (YOUTUBE, 2015) que apresenta um show de piadas, no qual o humorista diz que o preconceito está na cabeça das pessoas, que o pai dele é deficiente físico e adora sair com ele porque não falta lugar para estacionar; e, ainda, enfatiza que é para o pai caprichar na “mancada” para as pessoas acreditarem (palavrão), e isso, a nosso ver, é de muito sarcasmo; como se viver com dificuldades motoras fosse mote de piadas ou entretenimento.

Deficiência auditiva, Surdo e Surdinho

De acordo com o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). E considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais,

aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Compreendida a definição de Surdez e deficiência auditiva, evidenciamos outro vídeo (YOUTUBE, 2010c) que consideramos abusivo e que deveria ser envolvido em cunho punitivo por denegrir e referendar a abusividade à pessoa com deficiência. Ele mostra uma pessoa que diz ensinar como se-duzir uma pessoa surda, mas o chama de mudinho. Muitos ainda mantêm em seu imaginário a ideia que todo surdo é mudo, o que não é verdade, pois há surdos oralizados. Daí, utiliza vocabulário vulgar e descreve como uma pessoa boba e carente, como se pode confirmar com o *link*, e ainda descreve que a vantagem é poder se beneficiar de seu veículo motorizado, de posse do bem material da pessoa aqui ridicularizada e exposta, a pessoa surda. A pessoa com deficiência tem sido instrumento de uso e abuso da pessoa sem deficiência, seja de uso/abuso físico, seja moral ou psicossocial. Cativam a pessoa surda, estabelecem relação de confiança, beneficiam-se de sua carência social e afetiva, estuprando, por fim, sua inocência e integridade.

Nos vídeos sobre pessoas surdas, faz-se referência à sexualidade, e, ainda por não entender a língua de sinais, os chamam de doido, louco. Além disso, a pessoa surda deixa de ser chamada por seu nome e é chamada pelos ouvintes de surdinho, eliminando sua condição identitária de pessoa com direitos e deveres, que deve ser respeitada pela pessoa que é, e não por sua especificidade aqui apresentada: ausência ou redução da audição. Inclusive, há produções que evidenciam surdez e AIDS e/ou outras doenças relacionadas ao sexo, como o trabalho de Bento e Bueno (2005), de Fernandes (2008) e Groce (2004), as quais enfatizam que as pessoas com deficiência, dentre elas os surdos, compõem a população de risco. Uma das possíveis causas são os poucos programas direcionados a esta população, que ainda são inferiores aos que se encontram disponíveis para a população em geral.

Resumindo o que foi encontrado nas categorias analisadas, a partir dos descritores apresentados na Tabela 1, destacamos que a pessoa com deficiência ainda é vista como: deficiente; irresponsável; desatenta; fora do padrão social; pessoa não inteligente; incapaz; dificuldade de raciocínio e lógica; agressiva; carente e frívolo.

Como visto anteriormente, para Magalhães (2010) e Goffman (1980), a convivência não extingue o menosprezo e o preconceito das relações por si só. Estas expressões e/ou adjetivações são depreciativas e ainda utilizadas em meio social, divulgadas em mídia de ampla repercussão, conduzindo as pessoas com deficiência ao descrédito de forma descabida.

A sociedade considera e revalida, por motivo torpe, a exclusão, a depreciação, a inferiorização, fortalecendo um desequilíbrio social, mascarado, por vezes, por ações paliativas.

Considerações Finais

O presente artigo objetivou verificar, por meio das mídias audiovisuais, como as pessoas com deficiência são reconhecidas e, com isso, buscar responder se, com algumas décadas de educação inclusiva no Brasil, ainda existe preconceito e/ou estigma sobre a personificação da pessoa com deficiência.

Por meio da netnografia, identificamos algumas características e/ou representações e sentidos sobre a pessoa com deficiência que sabemos que são ainda remanescentes de um longo período de exclusão, uma via marginal de estigmatização que deixou marcas e resíduos no público diretamente atingido, seja pelas ausências políticas, seja pela colonização social das mentes daqueles que não veem nas pessoas com deficiência um perfil digno de semelhança. Ressalta-se que a interpretação dada pelas pesquisadoras foi realizada a partir do olhar do outro nos vídeos e resguardada as limitações da distância e outras particularidades do método.

A pessoa com deficiência, embora possua alguma especificidade visual, auditiva, física e intelectual, e, em muitos casos, não aceite a postulação médica – deficiente –, não quer ser vista

pela deficiência, qualquer que seja, mas pela sua diversidade, sendo respeitada por suas diferenças, por sua singularidade. A pessoa com deficiência não deve ser negada, nem se deve tampouco fixar-se apenas nas deficiências, não se deve prover um conceito de deficiência que a reduza às lesões e aos impedimentos físicos e/ou sensoriais; ao contrário, é possível e viável que se pense nas suas possibilidades e potencialidades, para além de qualquer (im)possível e marginal limitação.

Sobre a deficiência, é preciso desconstruir a ideia de castigo ou punição por atos indevidos de seus pais e familiares. Não deve mais ser vista como doença nem é necessário a busca de uma cura em prol da aceitação social. Não deve ser vista também como merecedora de caridade e assistencialismo. Evidenciamos ainda que não queremos um olhar de plena complacência, a ponto de subjugar à incapacidade.

Sobre o preconceito, consideramos ser não apenas a ausência de igualdade pelo olhar daquele que se considera perfeito e superior, mas também uma arma covarde de eliminação, de exclusão, de humor negro sobre a situação das pessoas com deficiência, aqui apresentadas como entretenimento, dentre outros; que utilizam com o fim da opressão, da subserviência, da humilhação etc. Enquanto isso, evidenciamos que a pessoa com deficiência é vítima dessa dominação preconceituosa, sendo capaz de ser privada de sua conquista diária e até mesmo sendo extirpada de si e do meio social.

Sobre as ações discriminatórias, ressaltamos que, em primazia, haveríamos de reconhecer a potencialidade das pessoas com deficiência sem julgamentos prévios e sem a necessidade de visualizá-la como não igual. Ainda o elemento virótico, epidêmico e que enclausura, aqui considerado preconceito/estigma, deveria ser argumento feroz para a eliminação das barreiras e de promoção à justiça com medidas cabíveis e imediatas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro S. As aptidões na definição e avaliação da inteligência: o concurso da análise fatorial. **Paidéia**, Ribeirão Preto, SP, v. 12, n. 23, p. 5-17, 2002.

AMARAL, Ligia Assumpção. **Espelho convexo**: o corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da literatura infanto-juvenil. 1992. 441f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia; VIANA, Lucina. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. 2008. **Comunicação cibernética**. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/viewFile/4829/3687>.AcessadoAcesso>. Acesso em: 22 jan. 2013.

ARAN, Artur P. Introdução. In: ALCUDIA, Rosa. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-12.

BERSCH, Rita; MACHADO, Rosângela. Conhecendo o aluno com deficiência física. In: SCHIRMER, Carolina. Et al (Org.). **Atendimento educacional especializado – deficiência física**. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007. p. 15-26.

BENTO, Isabel C. B.; BUENO, Sônia M. V. A Aids sob a ótica do surdo adulto jovem. **Jornal de Doenças Sexualmente Transmissíveis**, v. 17, n. 14, p. 288-294, 2005. Disponível em: <<http://www.dst.uff.br/revista17-4-2005/A-Aids-Sob-a-Etica.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 04 fev. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.048**, de 08 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm>. Acesso em: 12 dez. 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. 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. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 12 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 12 abr. 2010.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 18 fev. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 06 dez. 2017.

DHANDA, Amita. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. **SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 5, n. 8, p. 43-59, jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-64452008000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 01 abr. 2013.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense**. 2015. 280f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2015.

FERNANDES, Janaína Francisca Pinto. **Doenças sexualmente transmissíveis: análise psicossocial das representações de alunos surdos**. 2008. 172f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio de Português Online. **Deficiente**. Disponível em: <<http://www.dicionarioaurelio.com/Deficiente.html>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

FONSECA, Eduardo P. Aquino. Faces da identidade afro-brasileira: um estudo do estigma e preconceito religiosos. **Cadernos de Estudos Sociais**, Recife, v. 17, n. 1, p. 87-108, jan./jun. 2001.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. **Etnografia y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madri: Morata, 1988.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

GROCE, Norah. **Levantamento mundial sobre HIV/AIDS e deficiências**. 2004. Disponível em: <http://sitere-sources.worldbank.org/EXTLACREGTOPHIVAIDS/Resources/LevantamentoMundialSobreHIVAidseDeficin-cias_NoraGroce_Port.doc>. Acesso em: 04 fev. 2014.

HINE, Christine. **Virtual methods**: issues in social research on the internet. Oxford: Berg, 2005.

MAGALHÃES, Rita C. B. P. A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 45-61, jan./abr. 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, Enicéia. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

MONTARDO, Sandra Portella; CORDEIRO, Bruna Chilanti. Estigma em blogs de pessoas com deficiência auditiva. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação – E-compós**, Brasília, DF, v. 12, n. 1, p. 1-15, jan./abr. 2009.

MOREIRA, Virgínia. Estigma: “Minha doença é invisível”. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOPATOLOGIA FUNDAMENTAL, 2., 2006, Belém. **Anais eletrônicos...** Belém: UFPA, 2006. Disponível em: <<http://www.psicopatologiafundamental.org/pagina-trabalhos-completos-465>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

NUNES, Sylvia da Silveira; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 1, p. 119-138, jan./jun. 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. História, arte, educação: a importância da arte na educação inclusiva. In: BAPTISTA, C.; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação especial**: diálogos e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 255-266.

OLIVEIRA, Luiza Maria Borges. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília, DF: SDH/PR / SNPD, 2012.

OMOTE, Sadao. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

RAFANTE, Heulália Charalo. **Helena Antipoff e o ensino na capital mineira**: a Fazenda do Rosário e a educação pelo trabalho dos meninos “excepcionais” de 1940 a 1948. 2006. 247p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2006.

REVISTA “Time” elege YouTube a melhor invenção do ano. **Globo.com**, Rio de Janeiro, 07 nov. 2006. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/0,,AA1340903-6174-363,00.html>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

ROCHA, Paula Jung; MONTARDO, Sandra Portella. Netnografia: incursões metodológicas na cibercultura. **Compós – Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, p. 5-22, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/55/55>>. Acesso em: 19 dez. 2012.

SCHILLING, Flávia; MIYASHIRO, Sandra Galdino. Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 243-254, maio/ago. 2008.

VELTRONE, Aline. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo**: identificação e caracterização. 2011. 192f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2011.

YOUTUBE. Irmãos Mongoloides – desenho animado. 2006. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1F76o2k2Hb4>>. Acesso em: ago. 2016.

_____. Geraldo Magela ceguinho e as perguntas engraçadas. 2008a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/>>

watch?v=OI4pQ04MBmc>. Acesso em: ago. 2016.

_____. Entrevista – ceguinho da Hecílio. 2008b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BG42HRVcNHw>>. Acesso em: ago. 2016.

_____. Dança do ceguinho – Mc Ceguilha. 2008c. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YpYC1IGyLM8>>. Acesso em: ago. 2016.

_____. O Ceguinho do 511-A. 2008d. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JidPK45cPXU>>. Acesso em: ago. 2016.

_____. Otavio Leite critica o termo “débil mental”. 2008e. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_eAyv8Apklw>. Acesso em: ago. 2016.

_____. Ceguinho no Parque Aquático. 2010a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nBXfZ36J7l8>>. Acesso em: ago. 2016.

_____. Janaína é chamada de mongoloide por Melancia. 2010b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BwQaCNJPNyc>>. Acesso em: ago. 2016.

_____. Como seduzir um mudinho ou surdinho – deficiente auditivo. 2010c. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oaqw9IOJr-E>>. Acesso em: ago. 2016.

_____. Oração. A banda mais mongoloide da cidade. 2011a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b_mzrvNNeTY>. Acesso em: ago. 2016.

_____. O débil mental de Campo Magro. 2011b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5AiJZlmYxF8>>. Acesso em: ago. 2016.

_____. Acidente – Débil Mental é pouco. 2011c. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Hr2ih2Rdkb8>>. Acesso em: ago. 2016.

_____. Protesto do Ceguinho na Toca da Gamba “uma casa de respeito...”. 2012a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vjh2mQNst_I>. Acesso em: ago. 2016.

_____. Mundo Canibal – As pessoas mais inteligentemente burras da Terra. 2012b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hy1ujVFJs-M>>. Acesso em: ago. 2016.

_____. Comédia standup, cinema, vida de pai, deficientes físicos. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ugDa1aQ7Fus>>. Acesso em: ago. 2016.

_____. Ceguinho no Shopping – Caio responde #60. 2016a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DZn2Q_uFL7Q>. Acesso em: ago. 2016.

_____. WebBullying (Facebullying) #114 – Jefinho, o Cego. 2016b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Yc97jX-xFOY>>. Acesso em: ago. 2016.

Recebido: 22/05/2017

Aprovado: 19/11/2017

ACESSIBILIDADE PARA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: SOBRE O QUE ESTAMOS FALANDO?

*Susana Couto Pimentel (UFRB)**

*Mariana Couto Pimentel (Damásio de Jesus)***

RESUMO

As temáticas acessibilidade e inclusão encontram-se na agenda das discussões e das políticas públicas brasileiras na contemporaneidade. Entende-se que assegurar condições de acessibilidade a pessoas com deficiência e mobilidade reduzida significa possibilitar que possam desfrutar seus direitos com dignidade e em igualdade de oportunidade com os demais, oferecendo-lhes condições de inclusão em todos os espaços e possibilidade de uso dos equipamentos e bens disponíveis ao público em geral. Imbuídas dessa compreensão, neste trabalho objetivamos realizar uma discussão em torno da questão conceitual da acessibilidade, compreendendo-a como condição *sine qua non* para inclusão social, educacional e cultural. A metodologia utilizada foi a revisão de literatura e de documentos acerca desta temática, buscando releitura, análise e sistematização de modo a produzir outras possíveis contribuições com o debate acerca do tema. Os resultados apontaram que uma cultura inclusiva deve assegurar a todos os cidadãos acesso a ambientes projetados a partir da concepção de Desenho Universal, bem como acesso à Tecnologia Assistiva, aos que dela necessitam, para que usufruam dos espaços, bens e produtos culturais da sociedade. Conclui-se, nessa perspectiva, que o Estado precisa garantir o acesso de todas as pessoas aos seus direitos sociais, em condições de igualdade com os demais cidadãos.

Palavras-chave: Acessibilidade. Inclusão. Direitos sociais.

ABSTRACT

ACCESSIBILITY FOR THE INCLUSION OF THE DISABLED PERSON: WHAT ARE WE SPEAKING ABOUT?

The topics of accessibility and inclusion are on the agenda of discussions and Brazilian public policies nowadays. Understand that ensuring accessibility conditions for people with disabilities and reduced mobility means enabling them to enjoy their rights with dignity and equal opportunity with others, offering them conditions of inclusion in all the spaces and conditions of use the equipment and objects available to the general public. Imbued with this understanding, in this work we aim to make a discussion around the concept of accessibility, understanding it as a *sine qua non* condition for social, educational and cultural inclusion. The methodology used was the revision of the literature and documents about this theme, seeking re-reading, analysis and

* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão (GEEDI/UFRB). E-mail: scpimentel@ufrb.edu.br

** Especialista em Direito Tributário pela Faculdade de Direito Professor Damásio de Jesus. Advogada. E-mail: dra.mariana-couto@gmail.com

systematization in order to produce other possible contributions with the debate about the theme. The results pointed out that an inclusive culture should guarantee all citizens access to environments designed from the Universal Design concept, as well as access to Assistive Technology, to those who need it, so that they can enjoy the spaces, goods and cultural products of society. It is concluded from this perspective that the State must ensure that all persons have access to their social rights, on a basis of equality with other citizens.

Keywords: Accessibility. Inclusion. Social rights.

RESUMEN

ACCESIBILIDAD PARA INCLUSIÓN DE LA PERSONA CON DISCAPACIDAD: ¿DE QUÉ HABLAMOS?

Los temas de accesibilidad y inclusión están en la agenda de las discusiones y de las políticas públicas brasileñas en la actualidad. Se entiende que asegurar condiciones de accesibilidad a personas con discapacidad y movilidad reducida significa posibilitar que puedan disfrutar de sus derechos con dignidad y en igualdad de oportunidades con los demás, ofreciéndoles condiciones de inclusión en todos los espacios y de uso de los equipos y objetos disponibles al público en general. Imbuido de este entendimiento, en este trabajo pretendemos hacer una discusión sobre el concepto de accesibilidad, entendiéndolo como una condición sine qua non para la inclusión social, educativa y cultural. La metodología utilizada fue la revisión de la literatura y de los documentos acerca de este tema, buscando la relectura, el análisis y la sistematización para producir otras posibles contribuciones con el debate sobre el tema. Los resultados señalaron que una cultura inclusiva debería garantizar a todos los ciudadanos el acceso a entornos diseñados desde el concepto de Diseño Universal, así como el acceso a la Tecnología Asistencial, a quienes la necesitan, para que puedan disfrutar de los espacios, objetos y productos culturales de la sociedad. Desde esta perspectiva, se concluye que el Estado debe garantizar que todas las personas tengan acceso a sus derechos sociales, sobre la base de la igualdad con los demás ciudadanos.

Palabras clave: Accesibilidad. Inclusión. Derechos sociales.

Introdução

Segundo dados do Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existem no Brasil 45,6 milhões de pessoas que declararam possuir algum tipo de deficiência. Isso representa 23,9% do total da população brasileira. Desse total declarado, 35,8 milhões (18,8%) afirmam possuir deficiência visual, dos quais 6,6 milhões (3,4%) informam que a mesma se apresenta de forma severa. Por sua vez, o número de brasileiros que declararam possuir deficiência motora foi de 13,3 milhões (7,0%), dos quais 4,4 milhões (2,3%) a relacionam a deficiência severa. Em relação à deficiência auditiva o número foi de 9,7 milhões (5,1%), dos quais 2,2 milhões (1,1%)

referem-se à deficiência severa (BRASIL, 2012).

Entretanto, após uma rápida observação desses dados, e ainda que se considere que os mesmos são passíveis de questionamentos por se constituírem autodeclaração a partir de questões propostas pelo grau de severidade, admitimos que seja necessário refletir acerca de onde estão esses cidadãos no cotidiano das cidades brasileiras. Onde está esse percentual de pessoas com deficiência nos espaços de cultura, saúde, educação e lazer? Será que essa invisibilização vivida por essas pessoas está relacionada às barreiras provocadas pela inexistência ou pela precariedade de condições infraestruturais e de serviços que, conseqüentemente, avolumam

a exclusão social das pessoas com deficiência e retroalimentam a morosidade do poder público quanto às políticas para inclusão e acessibilidade desse segmento da sociedade?

Para fins de adequação conceitual, ressaltamos que neste trabalho entendemos o conceito de acessibilidade como muito mais abrangente do que meramente as questões de ordem infraestruturais ou arquitetônicas. Compreendemos que a dimensão física ou arquitetônica é apenas um aspecto a ser assegurado no direito de todos os cidadãos à acessibilidade. Todavia, as condições que envolvem esse direito estão também abarcadas pela garantia do acesso à informação e à comunicação, ao uso de equipamentos e mobiliários, a metodologias escolares, a materiais didáticos adaptados, bem como a normas institucionais que prevejam a inclusão.

No Brasil, no final do século XX, especificamente a partir de 1994, com a assinatura da Declaração de Salamanca, considerada um dos principais documentos que preconiza a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social, as demandas por acessibilidade passaram, de modo mais veemente, a fazer parte dos pleitos por políticas públicas inclusivas exigidas pela sociedade civil organizada, principalmente pelos movimentos sociais relacionados às pessoas com deficiência. Isso não significa dizer que tais demandas não se faziam anteriormente necessárias, mas desde então passaram a ser assumidas como responsabilidade pelos países que foram signatários do referido documento.

Nesse sentido, o paradigma da inclusão social das pessoas com deficiência parte do princípio de que as necessidades de cada sujeito precisam ser consideradas na construção de políticas que assegurem a garantia dos seus direitos estabelecidos desde a aprovação da Declaração dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948.

É importante ressaltarmos que, em se tratando de pessoas com deficiência, a correta adequação do ambiente no qual estão inseridas pode potencializar, ou não, sua deficiência. Essa compreensão só é percebida caso a deficiência seja entendida não como o resultado de um infortúnio que acomete uma determinada pessoa, que passa a ser respon-

sabilizada por adequar-se às condições sociais que lhe são oferecidas, mas como uma condição que pode ter seus efeitos reforçados pelo ambiente. Tal compreensão é ampliada a partir de estudos (DINIZ, 2007; PALACIOS, 2008) que conferem à deficiência uma condição que, em condições de interação com o ambiente, pode ou não ser intensificada pelo mesmo, tal como anteriormente afirmado. Essa concepção é ratificada no Art. 1º do Decreto 6.949/2009, conhecido como Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que considera tais pessoas como “[...] aquelas com impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.” (BRASIL, 2009a).

Não se pode negar que essa nova concepção tem, ao longo do tempo, possibilitado alguns avanços. Contudo, apesar de muitas conquistas nas últimas décadas, o acesso dessas pessoas aos espaços públicos continua sendo dificultado pelas barreiras físicas e arquitetônicas, muitas vezes intransponíveis, que são enfrentadas diariamente como se fossem um problema individual daquele que está em condição de deficiência ou incapacidade transitória ou permanente. A compreensão de que essas restrições cerceiam direitos tem alimentado a luta empreendida por essa parcela da população pelo direito de ir e vir e fomentado discussões a respeito de como garantir a acessibilidade dessas pessoas a todos os espaços e de que forma isso deve ser planejado no âmbito do poder público ou de instituições privadas.

Embora a acessibilidade não esteja arrolada dentre os chamados direitos sociais assegurados no Art. 6º da Constituição Federal Brasileira de 1988, a exemplo da educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados (BRASIL, 1988), é possível compreendê-la como um direito fundamental por estar relacionada a todos esses direitos citados e por se tratar de um princípio cuja ausência fere a condição de dignidade da pessoa humana.

De acordo com o inciso I do Art. 2º da Lei 10.098/2000, a acessibilidade é definida como a

[...] 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.¹ (BRASIL, 2000).

Observamos que dentre os critérios para se avaliar condições de acessibilidade estão as condições de segurança e autonomia no uso de espaços, mobiliários, equipamentos ou serviços. Isso se aplica às efetivas condições de acesso aos direitos fundamentais anteriormente citados, como saúde, educação, transporte, segurança, lazer etc. Portanto, é possível entender que sua supressão fere os princípios da igualdade e liberdade próprios dos direitos humanos. Segundo Pessoa (2011, p. 1),

Os direitos sociais são aqueles que têm por objetivo garantir aos indivíduos condições materiais tidas como imprescindíveis para o pleno gozo dos seus direitos, por isso tendem a exigir do Estado uma intervenção na ordem social que assegure os critérios de justiça distributiva.

Assim, é possível concluir que é direito de todo cidadão acessar, de modo equânime, bens e serviços disponíveis na sociedade. Pensemos no caso de um usuário de cadeira de rodas que necessite ir ao sanitário e não consiga porque a porta não é larga o suficiente para seu trânsito livre e autônomo, ou no caso de uma pessoa cega que queira assistir a um filme para seu prazer ou para a elaboração de um trabalho escolar e seja impossibilitada devido à ausência de audiodescrição. Pensemos ainda na situação de uma pessoa surda que não consegue comunicar-se em um atendimento de emergência para relatar o que está sentindo, visto que os atendentes de saúde não são usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ou ainda na situação de uma pessoa obesa que não consegue assento que lhe comporte em um teatro ou cinema. Em todas essas situações descritas, e em muitas outras não relatadas, o que se encontra em questão é a dignidade da pessoa humana, que se trata de um valor inerente à pessoa, descrito dentre os fundamentos

do Estado democrático de direito, conforme previsto no Inciso III do Art. 1º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Entretanto, é importante ressaltar que os direitos sociais arrolados na Constituição, tal como citados, foram assegurados não sem muita luta dos movimentos sociais. Desse modo, entendemos que com relação à acessibilidade não tem sido e não será diferente.

A noção de espaço e território sempre foi fundamental em toda forma de vida comunitária. O livre e autônomo acesso aos espaços traz a impressão de poder e de independência (HARVEY, 1994). Pode-se conceber, portanto, a intensidade da opressão realizada por uma sociedade não acessível sobre as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Nesse sentido, um lugar público que só pode ser alcançado através de escadarias potencializa a deficiência de um usuário de cadeira de rodas, o qual, caso encontrasse um elevador ou rampas de acesso construídas de acordo com as normas técnicas específicas conforme determina a NBR 9050/2015,² poderia transpor esse obstáculo de forma autônoma e independente.

Como forma de eliminar tais barreiras, no Brasil, a Lei 10.098/2000 (BRASIL, 2000) estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Segundo Sasaki (2006), a origem do uso do termo acessibilidade para designar a condição de acesso das pessoas com deficiência se deu, no final da década de 1940, com o surgimento dos serviços de reabilitação física e profissional. Com a expansão dessas práticas de reabilitação, na década de 1950, observou-se que tais práticas eram impossibilitadas pelas barreiras arquitetônicas, as quais dificultavam a independência das pessoas com deficiência. Com a ampliação dos contornos desse conceito de acessibilidade, Sasaki (2005) aborda outras dimensões da acessibilidade, acrescentando vários aspectos, a saber: arquitetônico, metodológico, programático, comunicacional, instrumental e atitudinal.

Nessa perspectiva, por exemplo, no campo das políticas públicas brasileiras, podemos destacar a

1 Redação dada pela Lei 13.146/2015.

2 A NBR 9050 trata das normas de acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos e foi atualizada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas em 2015.

Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão de comunidades de pessoas surdas do Brasil, devendo ser garantidas pelo poder público, em todos os espaços, formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão dessa Língua como meio de comunicação das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Nesse sentido, é possível considerar que tal Lei, regulamentada através do Decreto 5.626/2005, representa uma conquista em direção à acessibilidade comunicacional para as pessoas surdas, porém há que se assegurar que tal conquista, consumada no âmbito da legislação, seja, de fato, colocada em prática no cotidiano dos surdos em todos os espaços por eles frequentados. Vale destacar ainda que no inciso X do Art. 25 do Decreto em comento são assegurados nominalmente “[...] apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação” (BRASIL, 2005), de forma a que os surdos se sintam efetivamente contemplados em suas diferenças ao necessitarem dos serviços do Sistema Único de Saúde (SUS). De igual modo, o Art. 26 acrescenta que

[...] as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras [...], realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação [...] (BRASIL, 2005).

Esse aspecto de acessibilidade comunicacional deve, necessariamente, envolver também as atividades culturais e artísticas. Para melhor compreensão dos avanços já conquistados no campo da acessibilidade, as próximas seções deste texto tratarão dos conceitos de Desenho Universal e de Tecnologia Assistiva como significativos para assegurar esse direito social.

O Desenho Universal como desafio de uma sociedade para todos

Na década de 1960, algumas universidades americanas decidiram transformar seu ambiente em mais acessível, na busca da eliminação das ditas

barreiras arquitetônicas. Assim, foram construídas rampas, banheiros adaptados, estacionamento para pessoas com deficiência, bem como foi adaptada a área externa dessas universidades, demonstrando o início da valorização da acessibilidade.

Após esse período, nos anos 1970 e 1980, principalmente no ano de 1981, constituído como o ano internacional das pessoas com deficiência, houve uma mobilização internacional não apenas para o rompimento das barreiras arquitetônicas, mas também para exigir que os novos projetos arquitetônicos fossem construídos de uma maneira adaptada, trazendo à tona a concepção de Desenho Universal, ou *Universal Design*, que já era vislumbrada desde 1963 (SASSAKI, 2006).

Conforme anteriormente discutido, *a priori* a acessibilidade era entendida como apenas um meio para remoção de barreiras arquitetônicas e criação de mecanismos de adaptação para indivíduos com deficiência ou dificuldade de locomoção. Entretanto, ampliou-se tal conceito para um modelo chamado “Desenho Universal”, que tem como fim a concepção de ambientes inclusivos e acessíveis para todos.

O conceito de Desenho Universal diz respeito, portanto, à concepção de espaços, equipamentos e objetos destinados ao uso de todas as pessoas, independentemente da idade, peso, restrições temporárias ou permanentes, ou sequer de sua condição ou habilidade. Nessa perspectiva há que se considerar que ao longo da vida o ser humano passa por diferentes fases, cada uma delas com necessidades específicas para seu desenvolvimento. Quando crianças, as próprias dimensões corporais impedem estes cidadãos de alcançar ou frequentar determinados ambientes, muitas vezes por questões de segurança. Isso demonstra que a criança não foi pensada como um usuário de tais espaços. Do mesmo modo, quando adulto, o indivíduo encontra-se em muitas situações que dificultam, ainda que temporariamente, sua relação com o ambiente, a exemplo de momentos de gestação, obesidade, idade avançada, situação de imobilização de membros por fraturas ou no transporte de objetos pesados. Assim, a concepção de um projeto na perspectiva do Desenho Universal tem como premissa a inclusão social de todas as pessoas.

A ideia de um *Universal Design* foi assim originada depois da Revolução Industrial, por conta de questionamentos, principalmente na área imobiliária, de como criar ambientes satisfazendo às necessidades reais dos usuários. Nessa perspectiva, em 1963, em Washington, nasceu a *Barrier Free Design* (Design sem barreiras), uma comissão criada com o objetivo de discutir desenhos de equipamentos, edifícios e áreas urbanas adequadas à utilização por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Logo após esse conceito passou a ser chamado de *Universal Design*, se dispondo, de fato, a atender todas as pessoas, numa perspectiva universal (CARLETTO; CAMBIAGHI, 2010).

No Brasil, em 2004, o Decreto nº 5.296 deu ao Desenho Universal força de lei, definindo-o em seu art. 8º, inciso IX como:

Concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade. (BRASIL, 2004).

Nessa perspectiva, desde uma simples cadeira até ambientes públicos como parques de diversão, espaços culturais (museus, teatros, cinemas, casas de show) e de lazer, meios de transportes, dentre outros, devem ser concebidos de modo a atender a todas as pessoas. Segundo Carletto e Cambiaghi (2010), a ideia que permeia a concepção de Desenho Universal é de que qualquer ambiente possa ser usado por todas as pessoas, independentemente do tamanho do seu corpo, de sua postura ou mobilidade. O Desenho Universal tem, pois, como objetivo atingir não apenas os que precisam dele, sendo destinado a todos, sem exceção ou regras especiais. A inovação está, portanto, na proposta de que todas as pessoas possam utilizar o mesmo ambiente com segurança e autonomia, enfim, a condição de acessibilidade proposta pelo Desenho Universal atinge a toda sociedade, sejam crianças, idosos, obesos ou pessoas com deficiência, aprimorando o ambiente vivido ao cotidiano e características das pessoas (CARLETTO; CAMBIAGHI, 2010).

Para adaptação ou criação de um ambiente dentro dos padrões do Desenho Universal, é preciso obedecer a sete princípios básicos que podem

ser encontrados com nomenclaturas diferentes, mas possuem o mesmo significado, a saber: a) Uso equiparável; b) Uso flexível; c) Obviedade; d) Fácil percepção; e) Segurança; f) Conforto; g) Abrangência (DEGREAS, 2010).

Esses princípios pretendem dar ao projeto, desde sua concepção, a característica de ser utilizado por toda e qualquer pessoa. Assim, a concepção de uso equiparável significa que os espaços, objetos e produtos podem ser utilizados por pessoas com diferentes capacidades. Por sua vez, a ideia de uso flexível diz respeito ao design adaptável a qualquer uso, podendo ser dobrável, maleável etc. O princípio da obviedade está relacionado ao uso simples e fácil de locais e objetos que devem ser compreendidos por quaisquer dos seus usuários. Quanto à fácil percepção, diz respeito a possibilitar informações de fácil entendimento para os seus usuários, independentemente de suas condições sensoriais, linguísticas ou cognitivas. O princípio da segurança relaciona-se aos cuidados previstos para minimizar os riscos e possíveis consequências de ações acidentais. Por sua vez, a ideia de conforto diz respeito ao uso do equipamento eficientemente, com o mínimo de esforço e de fadiga. Por fim, a abrangência deve assegurar que o produto concebido sob esses princípios possua dimensões e espaços apropriados para o acesso, alcance ou manipulação, independentemente do tamanho do corpo, da postura ou mobilidade do usuário (DEGREAS, 2010).

No Brasil, o Desenho Universal tem sido cada vez mais difundido e seu uso ampliado pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) nas já referenciadas NBR 9050, as quais estabelecem critérios técnicos de acessibilidade a serem observados em projetos e construções, buscando proporcionar autonomia, independência e segurança no uso das edificações, mobiliários e equipamentos urbanos. Nesse instrumento, consideram-se acessíveis “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).

Entre a primeira norma NBR 9050, redigida em 1985, e a sua última edição, publicada em 2015,

observamos que “[...] passou de um documento estritamente focado em pessoas com alguma deficiência para [...] um documento universal, atentando-se para as necessidades de mobilidade e comunicação de diferentes tipos de usuários” (BAPTISTA; BERNARDI, 2016, p. 1-2). Mesmo com esse considerável avanço nas concepções e normas, ainda convivemos com a ideia de adaptação ou eliminação de barreiras de acessibilidade. Todavia, entendemos que quanto mais avançarmos em direção à concepção de desenho universal, progrediremos na direção de suprimir as barreiras de acessibilidade em espaços e equipamentos.

Dentre as normas para os espaços acessíveis, temos arrolado na normativa NBR 9050/2015 orientação sobre: sinalizações diversas (em Braille e em formatos de fácil compreensão), planos e mapas acessíveis, rampas, escadas, corrimãos e guarda-corpos, equipamentos eletromecânicos de circulação, vagas reservadas para veículos, sanitários, banheiros e vestiários acessíveis, bebedouros e mobiliários acessíveis, a exemplo de balcões de atendimento e bilheterias, orientações para cinemas, teatros e auditórios acessíveis, bem como parques, praças, locais turísticos e bibliotecas.

Observamos, então, que se têm buscado diferentes modos de favorecer a acessibilidade aos espaços culturais. Isso tem trazido repercussões não apenas para as questões de ordem arquitetônica, sobretudo a acessibilidade tem ganhado espaço em ações culturais diversas através da comunicação sensorial, por exemplo, em programas de televisão, cinema, teatros, museus, que envolve linguagem visual ou estratégias de uso de sentidos não utilizados majoritariamente para fins comunicacionais como: tato, olfato, paladar (SARRAF, 2013).³

Na perspectiva do Desenho Universal, fala-se também na concepção e construção de casas ou espaços inteligentes, nos quais a automação e o avanço tecnológico favorecem a sustentabilidade, o conforto, a comodidade e, sobretudo, a autonomia de uso com segurança. Embora tais espaços ainda não sejam economicamente acessíveis, reconhecem-se como tendências o desenvolvimento de pesquisas e inovações que possibilitem a redução

dos custos de insumos e, portanto, a condição de acesso como direito de todos.

Ainda como forma de garantia da acessibilidade, com o avanço e desenvolvimento da sociedade conta-se também com o auxílio da tecnologia para facilitar e otimizar a vida das pessoas com deficiência. Através da chamada Tecnologia Assistiva a independência e autonomia de pessoas com deficiência sensorial, física, intelectual ou múltipla se torna cada dia mais real, possibilitando-as vencer todos os tipos de obstáculos impostos.

A Tecnologia Assistiva como condição de acessibilidade

Conforme já visto, com o desenvolvimento da sociedade os métodos para promover a acessibilidade também se desenvolveram. Com a possibilidade do uso da tecnologia em favor das pessoas com deficiência, disponibilizando-lhes diferentes alternativas, produziu-se o que hoje se denomina Tecnologia Assistiva, definida como 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, 2009b, p. 26).

Assim, a partir desse conceito, observam-se três grupos de pessoas que se constituem o público-alvo da Tecnologia Assistiva: pessoas com deficiência, incapacidades temporárias e mobilidade reduzida, a exemplo de pessoas idosas e obesas. A Tecnologia Assistiva objetiva, então, proporcionar e ampliar habilidades funcionais dessas pessoas mediante instrumentos facilitadores da inclusão. Considera-se, portanto, que o auxílio e desenvolvimento da tecnologia são passos fundamentais para que as ações cotidianas se tornem possíveis a tais pessoas. Desse modo, cada ação ou serviço com o uso da Tecnologia Assistiva os coloca na sociedade como pessoas em condições de maior possibilidade de interação, pois contribui para a superação das barreiras tanto físicas quanto sociais.

O termo Tecnologia Assistiva foi nominado na legislação norte-americana conhecida como *Public*

³ Para maior conhecimento de experiências relativas a essas questões, sugere-se a leitura da tese de Sarraf (2013) e Cardoso e Cuty (2012).

Law 100-407, em 1988. Entretanto, essa concepção pode ser observada de diversas formas ao longo da evolução histórica da sociedade a partir do desenvolvimento de recursos tecnológicos facilitadores para pessoas com deficiência. Encontramos, como exemplos, recursos utilizados por figuras lendárias como o pirata e sua perna de pau e também o uso de bengalas por idosos. Todos esses recursos podem ser definidos como recursos de Tecnologia Assistiva.

A legislação norte-americana, no texto que estabelece os critérios e bases legais que regulamentam a concessão de verbas públicas e subsídios para a aquisição desse material, entende a Tecnologia Assistiva como recursos e serviços. São considerados recursos os itens, fabricados em larga escala ou sob medida, equipamentos, produtos ou sistemas utilizados para ampliar, conservar ou potencializar as capacidades funcionais da pessoa com deficiência. Por sua vez, os serviços possibilitam uma pessoa com deficiência escolher os recursos que mais se adequam à sua necessidade (GALVÃO FILHO, 2009).

No Brasil, o processo de apropriação e sistematização do conceito e classificação de Tecnologia Assistiva é ainda mais recente, sendo utilizadas também expressões como “Ajudas Técnicas” e “Tecnologia de Apoio” (GALVÃO FILHO, 2009). Em 1999, o Decreto nº 3.298 define Ajudas Técnicas, no seu artigo 19, como: “Os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de superar as barreiras de comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social” (BRASIL, 1999).

Destacamos no Decreto citado que embora a Tecnologia Assistiva seja vista como aquela que possibilita a superação de barreiras, tanto de ordem de mobilidade quanto de ordem comunicacional, o objetivo é compensar limitações da pessoa. Sob outro ângulo, o Decreto 5.296/2004 utiliza a seguinte definição, no seu artigo 61:

Para fim deste Decreto, consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida,

favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida. (BRASIL, 2004).

Podemos analisar que há uma diferença nos dois artigos supramencionados a respeito do objetivo fim do que seriam essas então chamadas ajudas técnicas. Enquanto o art. 19 fala em “compensar uma ou mais limitações”, o art. 61 fala em “melhorar a funcionalidade”. Podemos concluir que há duas abrangências das ajudas técnicas: no primeiro caso, as ajudas técnicas serviriam como uma forma de suprir a “limitação” da pessoa com deficiência, considerando que é a pessoa que é limitada por uma condição orgânica. Na segunda concepção as ajudas técnicas são pensadas como recursos projetados para “melhorar a funcionalidade” da pessoa com deficiência. Observa-se que nessa segunda concepção a pessoa com deficiência é compreendida dentro de um contexto, sendo que esse contexto pode potencializar ou não a sua inclusão, a sua “funcionalidade” e autonomia. Isso significa que os fatores socioambientais são também considerados na análise da funcionalidade da pessoa. Essa diferença conceitual aponta que em apenas cinco anos passados entre a publicação do primeiro e segundo decretos, o avanço na compreensão do conceito de deficiência provocou mudanças e evolução nos demais conceitos a ela relacionados.

Após as definições do que seriam ajudas técnicas, em 16 de novembro de 2006, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República instituiu o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) com os seguintes objetivos:

Apresentar propostas de políticas governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos referentes à área de tecnologia assistiva; estruturar as diretrizes da área de conhecimento; realizar levantamento dos recursos humanos que atualmente trabalham com o tema; detectar os centros regionais de referência, objetivando a formação de rede nacional integrada; estimular nas esferas federal, estadual, municipal, a criação de centros de referência; propor a criação de cursos na área de tecnologia assistiva, bem como o desenvolvimento de outras ações com o objetivo de formar recursos humanos qualificados e propor a elaboração de estudos e pesquisas, relacionados com o tema da tecnologia assistiva. (BRASIL, 2012).

Após conciliação acerca do uso do termo Tecnologia Assistiva, em 14 de dezembro de 2007, o CAT a conceituou como uma área do conhecimento, responsável por reunir produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços com o objetivo final de promover funcionalidade para as pessoas com deficiência, visando a sua autonomia e independência, proporcionando, assim, qualidade de vida e inclusão na sociedade.

É importante esclarecer que a Tecnologia Assistiva envolve recursos que são voltados para o usuário final, isto é, pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, e não recursos de uso do profissional que acompanha a pessoa com deficiência, a exemplo de equipamentos utilizados na reabilitação. Assim, a Tecnologia Assistiva é um meio através do qual o indivíduo consegue desempenhar suas atividades cotidianas da forma mais independente possível, sendo, desse modo, diferentes das chamadas tecnologias de reabilitação comumente aplicadas na área médica (SARTORRETTO; BERSCH, 2014).

No que tange à legislação brasileira que tutela a Tecnologia Assistiva, tem-se o Decreto 3.298/1999 que dispõe sobre a política nacional para integração da pessoa com deficiência, bem como consolida normas de proteção. O decreto em epígrafe, em seu artigo 19, se referindo à Tecnologia Assistiva como “ajudas técnicas”, a define como elemento que permite a compensação de limitações motoras, sensoriais ou mentais da pessoa com deficiência, ou seja, permite-lhe a neutralização dos efeitos das barreiras socialmente impostas. Ainda nesse Decreto 3.298, no mesmo artigo 19, parágrafo único, há a disposição do que são ajudas técnicas:

I - próteses auditivas, visuais e físicas; II - órteses que favoreçam a adequação funcional; III - equipamentos e elementos necessários à terapia e reabilitação da pessoa portadora de deficiência; IV - equipamentos, maquinarias e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados para uso por pessoa portadora de deficiência; V - elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal necessários para facilitar a autonomia e a segurança da pessoa portadora de deficiência; VI - elementos especiais para facilitar a comunicação, a informação e a sinalização para pessoa portadora de deficiência; VII - equipamentos e material pedagógico especial para educação,

capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência; VIII - adaptações ambientais e outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal; e IX - bolsas coletoras para os portadores de ostomia. (BRASIL, 1999).

Dentre os diversos recursos de Tecnologia Assistiva recentemente produzidos no Brasil vale destacar um aplicativo desenvolvido por docentes e discentes da UFRB, denominado *Quick Voice*, que converte códigos de barras bidimensionais (*Quick Response Code*) em arquivo de texto em áudio, com o objetivo de facilitar o acesso das pessoas com deficiência visual ao conteúdo do código e encontra-se disponível gratuitamente em ambiente virtual que distribui aplicativos.

O aplicativo *Quick Voice* possui um dispositivo de captura de imagem (câmera) e circuito eletrônico (microprocessador) para reconhecimento e transcrição de códigos de barras bidimensional Quik Response (QR). Esse aplicativo móvel realiza varredura do código de barras de QR em duas dimensões, através de recursos de telefone e computadores móveis, e transforma-o em sinais sonoros, possibilitando o acesso de pessoas com deficiência visual à informação impressa. (MASCARENHAS; CARDOSO; PIMENTEL, 2015, p. 1).

Esse aplicativo foi referenciado neste texto porque o código de barras bidimensional tem sido largamente utilizado em meios de comunicação, como revistas, propagandas, bem como para trazer informações de endereços, ou mapas para localização de pontos turísticos, informações gastronômicas e culturais, podendo ser transformado num aplicativo que favorece o acesso a informações culturais.⁴

Destarte, reafirmamos que a Tecnologia Assistiva tem como objetivo proporcionar à pessoa com deficiência maior independência e autonomia, com segurança, permitindo, conseqüentemente, a ampliação de sua qualidade de vida e inclusão social, através do alargamento de suas possibilidades de comunicação, mobilidade, controle do ambiente, aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade, traduzindo, assim, o objetivo maior da acessibilidade que é a superação de barreiras nos diferentes espaços sociais.

4 Para maior conhecimento sobre a utilização dos códigos QR pelo mercado turístico e cultural, ver Mazzeto (2013).

Destacamos que dentre as políticas públicas brasileiras relativas às questões de acessibilidade, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, instituído através do Decreto nº 7.612/2011, tornou-se um marco que ratifica o compromisso com os direitos das pessoas com deficiência. Dentre as diretrizes desse plano, a atuação no campo da acessibilidade é definida como prioritária, definindo a criação do Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva, tendo o mesmo “[...] a finalidade de formular, articular e implementar políticas, programas e ações para o fomento ao acesso, desenvolvimento e inovação em tecnologia assistiva.” (BRASIL, 2011).

De igual modo, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelecida através do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, preconiza, dentre outros direitos, a inclusão social de pessoas com deficiência, tipificando a falta de acessibilidade como discriminação. Essa tipificação está descrita no Art. 2º, quando, ao conceituar discriminação por motivo de deficiência, a referida convenção a define como

[...] qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. **Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável.** (BRASIL, 2009a, p. 5, grifo nosso).

No referido texto, o termo “adaptação razoável” é conceituado como aquela realizada “[...] a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.” (BRASIL, 2009a, p. 5). Ressaltamos que a discriminação fere um dos princípios básicos da referida convenção, conforme alínea b do Artigo 3º, e é configurada como violação da dignidade humana.

Nesse sentido, é relevante destacarmos que enquanto a sociedade não alcança o ideal de assegurar espaços projetados com equidade para todos, mantêm-se a necessidade de continuar lutando pela não discriminação e pela acessibilidade através da

redução das barreiras que impedem o acesso de todas as pessoas a todos os espaços, à informação e comunicação, ao aprendizado, ao trabalho ao lazer e à cultura.

Nessa perspectiva de ir criando novos horizontes, enquanto não se alcança a utopia desejada, consideramos relevante destacar, dentre outros avanços desta área específica no Brasil, o alcance de alguns objetivos propostos em 2009 para o Comitê de Ajudas Técnicas, a exemplo da criação, em julho de 2012, do Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva (CNRTA), com o objetivo de formar uma rede de núcleos de pesquisa em universidades públicas, de modo a fomentar a produção científica e inovação tecnológica do País nesta área. Tal rede foi formada e hoje cerca de 90 núcleos têm sido apoiados pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, instituindo a Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologia Assistiva.

Ademais, é possível citar também como avanço nesta área a criação do primeiro curso no Brasil de Engenharia em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade no Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade, *campus* Feira de Santana, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Tal curso trata-se do segundo ciclo do Bacharelado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade e atende a uma demanda de ordem acadêmica e social, pois propõe a formação de profissionais que atuarão no desenvolvimento de produtos e serviços voltados à promoção de assistência e autonomia para pessoas em condição de deficiência e mobilidade reduzida, além de fomentar a produção de estudos e pesquisas num campo do conhecimento que faz interface entre a tecnologia, a educação e a saúde.

Considerações finais

Retomando o objetivo definido neste trabalho, de realizar uma discussão em torno da questão conceitual da acessibilidade, as reflexões aqui realizadas nos permitem considerar que embora reconheçamos avanços no Brasil quanto ao conceito de deficiência, bem como relativos às questões de acessibilidade, ainda há uma longa trajetória a ser percorrida, principalmente no que se refere à popularização das condições de acessibilidade para

todos. Tal popularização diz respeito não apenas à criação de linhas de crédito para aquisição de recursos de Tecnologia Assistiva ou à disseminação dos chamados ambientes inteligentes, mas, sobretudo, à garantia de que tais direitos cheguem ao usuário ao qual se destina como forma de que lhe sejam assegurados direitos sociais.

Entendemos também, a partir das análises feitas, ser necessário fazer valer os instrumentos que compõem o ordenamento jurídico brasileiro, a exemplo da NBR 9050, que normatiza a acessibilidade a edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos. Conforme visto, embora atualizada em 2015, a norma em comento, que estava em vigor desde de 2004, não estava sendo respeitada, pois comumente veem-se prédios públicos edificadas em data posterior a essa, bem como equipamentos adquiridos pelo poder público, sem considerar tais normativas de acessibilidade.

Assim, compreendemos que os instrumentos do ordenamento jurídico brasileiro que definem

as questões relacionadas à garantia de acessibilidade, através do Desenho Universal e da disponibilização de recursos e serviços de Tecnologia Assistiva, encontram-se dentre os direitos a serem assegurados pela sociedade contemporânea. Portanto, consideramos que do ponto de vista estratégico, as questões ligadas a tais temáticas constituem-se fundantes para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e socialmente responsável.

Ante o exposto, defendemos neste trabalho que no Brasil há que se asseverar a implementação das orientações oficiais já publicadas acerca da necessária condição de acessibilidade para pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, através de ações efetivas, de modo que os espaços públicos, educacionais, de lazer, saúde e culturais sejam assegurados como direitos sociais, acessíveis a todos os cidadãos, bem como seja oportunizado a todas as pessoas o direito de desenvolver o seu potencial criativo, artístico e intelectual.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 9050/2015**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015.
- BAPTISTA, Mariana Bertani; BERNARDI, Núbia. A NBR 9050 e o uso do desenho universal na produção de arquitetura de espaços expositivos na cidade de São Paulo no período de 2004 a 2014: análise de projetos de Paulo Mendes da Rocha. In: ENCONTRO NACIONAL DE ERGONOMIA DO AMBIENTE CONSTRUÍDO, 6.; SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ACESSIBILIDADE INTEGRAL, 7., 2016, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: UFPE, 2016. Disponível em: <<http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/eneac2016/POST08.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2017.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 jun. 2017.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. 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. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 28 jun. 2017.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 28 jun. 2017.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 29 jun. 2017.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. 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. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 28 jun. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. 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. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 29 jun. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. 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. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 28 jun. 2017.

_____. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2009b. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>. Acesso em: 28 jun. 2017.

_____. **Cartilha do Censo 2010** – Pessoas com Deficiência. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), 2012.

CARDOSO, Eduardo; CUTY, Jeniffer (Org.). **Acessibilidade em ambientes culturais**. Porto Alegre: Marca Visual, 2012. Disponível em: <<https://acessibilidadecultural.files.wordpress.com/2012/05/livro-aac-digital.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

CARLETO, Ana Claudia; CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho universal: um conceito para todos**. São Paulo: Mara Gabrielli, 2010. Disponível em: <http://maragabrielli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

DEGREAS, Helena. **O que é Desenho Universal?** 2010. Disponível em: <<http://helenadegreas.wordpress.com/2010/02/02/o-que-e-desenho-universal/>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

DINIZ, Débora. **O que é Deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. A tecnologia assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. **Educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. Porto Alegre: Redes, 2009. p. 207-235. Disponível em: <http://www.galvaofilho.net/TA_dequesetrata.htm>. Acesso em: 11 abr. 2014.

HARVEY, David. **A condição Pós-Moderna**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

MASCARENHAS, Raphael Moura; CARDOSO, Ariston Lima; PIMENTEL, Susana Couto. Quick Voice App: recurso de tecnologia assistiva para pessoas com deficiência visual. In: SEMANA DE ENGENHARIA DE FEIRA DE SANTANA, 2., 2015, Feira de Santana. **Anais...** Feira de Santana: Unifacs, 2015.

MAZZETO, Ana Carla. **A informação ao alcance de um QR code**. Disponível em: <<http://turismodigitalemdebate.blogspot.com.br/2013/08/a-informacao-ao-alcance-de-um-qr-code.html>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

PALACIOS, A. **El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**. Madrid: Cinca, 2008. Disponível em: <http://www.uis.edu.co/webUIS/es/catedraLowMaus/lowMaus11_2/sextaSesion/El%20modelo%20social%20de%20discapacidad.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2013.

PESSOA, Eudes Andre. A Constituição Federal e os direitos sociais básicos ao cidadão brasileiro. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, RS, ano XIV, n. 89, jun. 2011. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9623>. Acesso em: jun. 2017.

SARRAF, Viviane Panelli. **A comunicação dos sentidos nos espaços culturais brasileiros: estratégias de mediações e acessibilidade para as pessoas com suas diferenças**. 2013. 251f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.museusacessiveis.com.br/arquivosDown/20140326143526_tesedigital.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2017.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. Assistiva: tecnologia e educação, 2014. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 19 mar. 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. O conceito de acessibilidade. **Bengala Legal.com**. 2006. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/romeusasaki>>. Acesso em: 31 mar. 2014.

_____. Inclusão: o paradigma do século 21. In: **Revista Inclusão**, Ano I, n. 1, p. 19-23, out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

Recebido: 29/06/2017

Aprovado: 10/10/2017

O CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ACESSIBILIDADE CULTURAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO E SUAS AÇÕES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

*Patricia Silva Dornelles (UFRJ)**

*Claudia Reinoso Araujo de Carvalho (UFRJ)***

*Aline Rocha de Souza Ferreira de Castro (UFRJ)****

RESUMO

O Curso de Especialização em Acessibilidade Cultural (CEAC), criado em 2013 pelo Departamento de Terapia Ocupacional da UFRJ em parceria com o Ministério da Cultura, é uma iniciativa pioneira de formação *lato sensu* na temática. O objetivo deste artigo é apresentar o CEAC e suas contribuições para o fortalecimento de uma política que reflita e articule a Acessibilidade Cultural para as pessoas com deficiência. Por meio de um relato de experiência, antecedido por uma breve contextualização política sobre o tema, foram discutidos os aspectos inerentes ao curso: indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão; a formação de uma rede de articulação, fomento e formação em acessibilidade cultural e a produção científica decorrente do CEAC. Constatou-se que em suas duas edições ele teve um papel estratégico na visibilidade da questão e na luta das pessoas com deficiência pela garantia de acesso à fruição cultural, tal como preconizado pelas políticas públicas.

Palavras-chave: Políticas culturais. Pessoas com deficiência. Acessibilidade Cultural. Formação profissional.

ABSTRACT

The Specialization Course on Cultural Accessibility (CEAC), created in 2013 by the Department of Occupational Therapy of UFRJ in association with the Ministry of Culture, is a pioneering initiative of *lato sensu* training on the subject. The goal of this article is to present the CEAC and its contributions to the applicability of a policy that reflects and articulates cultural accessibility for people with disabilities. Through an experience report, preceded by a brief political contextualization on the subject, the aspects inherent to the course were discussed: Inseparability among research,

* Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta III do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Coordenadora do Curso de Especialização em Acessibilidade Cultural. Superintendente de Difusão Cultural do Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ. E-mail: patricia.dorneles.ufrj@gmail.com

** Doutora em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/FIOCRUZ). Professora Adjunta do Departamento de Terapia Ocupacional da UFRJ. Vice-Coordenadora do Curso de Especialização em Acessibilidade Cultural da UFRJ. E-mail: claudiareinoso73@gmail.com

*** Doutora em Ciências (Geologia) pela UFRJ. Museóloga da UFRJ. Vice-Diretora do Museu da Geodiversidade (MGeo/IGEO/UFRJ). E-mail: aline@geologia.ufrj.br

teaching and extension; formation of an articulation's network, promotion and training in cultural accessibility and the scientific production resulting from CEAC. It was found that in its two editions, it played a strategic role in the visibility of the issue and in the struggle of people with disabilities for the guarantee of access to cultural fruition, as advocated by public policies.

Keywords: Cultural policies. People with disabilities. Cultural accessibility. Professional qualification.

RESUMEN

El Curso de Especialización en Accesibilidad Cultural (CEAC), creado en 2013 por el Departamento de Terapia Ocupacional de la UFRJ en asociación con el Ministerio de Cultura, es una iniciativa pionera de formación *lato sensu* en la temática. El objetivo del artículo fue presentar el CEAC y sus contribuciones para el fortalecimiento de una política que refleje y articule la Accesibilidad Cultural para las personas con discapacidad. A través de un relato de experiencia, precedidos por una breve contextualización política sobre el tema, se discutieron los aspectos inherentes al curso: indisociabilidad entre investigación, enseñanza y extensión; La formación de una red de articulación, fomento y formación en Accesibilidad Cultural y la producción científica resultante del CEAC. Se constató que, a lo largo de sus dos ediciones, el curso de especialización tuvo un papel estratégico en la visibilidad de la cuestión y en la lucha de los discapacitados por la garantía de acceso a la fruición cultural, tal como preconizado por las políticas públicas.

Palabras clave: Políticas culturales. Personas con discapacidad. Accesibilidad cultural. Formación profesional.

Introdução

O Curso de Especialização em Acessibilidade Cultural (CEAC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) é até o momento a única experiência de formação sobre o tema no país e na América Latina, em nível *lato sensu*. No Brasil ainda há poucas experiências de ações, programas e políticas culturais de acessibilidade, principalmente no que diz respeito ao direito à fruição estética. As poucas iniciativas existentes no País se encontram em instituições culturais mistas e privadas, e têm se caracterizado, na sua grande maioria, como atividades eventuais, muitas vezes oferecidas com limitação de horário, acervo e linguagem de mediação, direcionando-se apenas a um tipo de público formado por pessoas com deficiência, o que reduz a possibilidade de convivência da diversidade na mesma proposta cultural.

A Acessibilidade Cultural é um campo em construção, complexo e interdisciplinar, assim como as deficiências em si. O domínio das tecnologias para

a aplicabilidade da Acessibilidade Cultural encontra-se centrado na iniciativa privada, que garante um mercado e uma sustentabilidade do mesmo, a partir de consultorias, prestações de serviços e formação. As universidades públicas brasileiras ainda estão longe do tema e faz-se urgente a constituição de um campo. As poucas iniciativas de formação e pesquisa nas universidades parecem partir de ações isoladas e solitárias de alguns professores e técnicos e na sua grande maioria se direcionam para uma única linguagem de mediação, um único formato de comunicação acessível específico para um tipo de deficiência. Ainda encontramos dificuldade na construção de um olhar mais universal para o direito, a produção e o consumo cultural da pessoa com deficiência.

A proposta do Curso de Especialização em Acessibilidade Cultural (CEAC) surgiu em 2010, inspirada nas demandas e nas necessidades de capacitação e formação em Acessibilidade Cultural

que foram identificadas através das ações e das diretrizes da oficina “Nada Sobre nós Sem nós”, que foi realizada no ano de 2008 na cidade do Rio de Janeiro, promovida pela antiga Secretaria de Identidade e Diversidade (SID) do Ministério da Cultura e pela Fundação Osvaldo Cruz (Fiocruz). Entre os objetivos da oficina estavam o de escutar, conhecer e sistematizar as experiências na interface entre as políticas e a produção estética, artística e cultural para e das pessoas com deficiência e o de construir, a partir de grupos de trabalho, ações e diretrizes nas áreas do fomento, patrimônio, difusão e da acessibilidade como orientadoras para uma política pública cultural para pessoas com deficiência. Como resultados da oficina destacam-se a ampliação e o fortalecimento do debate sobre o tema e o direito da cidadania cultural da pessoa com deficiência nas conferências municipais, estaduais e nacional de cultura. A proposta do Curso de Especialização em Acessibilidade Cultural atende a meta 1.2 da diretriz 1 de Acessibilidade Cultural proposta na referida oficina (AMARANTE; LIMA, 2009).

A partir da mobilização advinda da Oficina “Nada Sobre nós sem nós”, o currículo do curso foi idealizado e elaborado por um grupo de colaboradores em conjunto com professores do curso Terapia Ocupacional da UFRJ relacionados à temática. As atividades com a primeira turma se iniciaram no ano de 2013 e às da segunda turma em 2015.

A proposta do CEAC foi fundamentada na busca de soluções necessárias para uma cultura democrática e inclusiva e na formação de agentes multiplicadores das soluções encontradas. Entre os objetivos destacam-se: a) formar especialistas em Acessibilidade Cultural para atuar no campo das políticas culturais, orientando e implementando conteúdos, ferramentas e tecnologias de acessibilidade que proporcionem fruição estética, artística e cultural para todas as condições humanas a partir do enfoque da deficiência; b) oferecer capacitação em Acessibilidade Cultural a partir de uma grade de conteúdos que proporcione conhecimento desde a gestão em políticas culturais, bem como conhecimento sobre as deficiências, legislação e tecnologias de fruição para a Acessibilidade Cultural de pessoas com deficiência; c) possibilitar a formação e certificação que proporcione atuação profissional no campo das políticas culturais, auxiliando e orien-

tando a implementação de Acessibilidade Cultural para todas as linguagens estéticas e artísticas; d) sensibilizar, a partir da formação, gestores culturais para a implementação de ações culturais inclusivas no campo da fruição estética e da participação da pessoa com deficiência nas políticas e programações de atividades culturais; e) estimular o debate e a aplicabilidade da legislação no campo dos direitos humanos, das políticas culturais e da deficiência.

O CEAC embasa-se fortemente na legislação pertinente ao campo dos direitos sociais, culturais e aos direitos da pessoa com deficiência. Os princípios estabelecidos no Art. 215 da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999) versam sobre as garantias ao pleno exercício dos direitos culturais, acesso às fontes da cultura nacional e ao apoio e incentivo a valorização e a difusão das manifestações culturais. O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), regulamentou as Leis Federais de nºs 10.098 e 10.048 e garantiu a prioridade de atendimento às pessoas com deficiências, além de estabelecer as normas gerais e os critérios básicos para a promoção da acessibilidade.

O Decreto Legislativo nº 186, de 10 de julho de 2008, (BRASIL, 2008) e o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009a), ratificaram os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência assinados em Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). O propósito desta Convenção foi promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais a todas as pessoas com deficiência. Particularmente relevante é o artigo 30 da Assembleia Geral da ONU de 2007, que dispõe sobre a participação das pessoas com deficiência na vida cultural de suas comunidades em base de equiparação de oportunidades com as demais pessoas e solicita aos Estados Partes que tomem todas as medidas necessárias nesta direção, tais como a produção de materiais culturais em formatos acessíveis. O referido artigo, em sua alínea 2, expressa ainda a importância dos Estados Partes executarem “medidas apropriadas para que as pessoas com deficiência tenham a oportunidade de desenvolver e utilizar seu potencial criativo,

artístico e intelectual, não somente em benefício próprio, mas também para o enriquecimento da sociedade” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2007). Cabe ainda ressaltar o disposto no Decreto Federal nº 5.761/2006 (BRASIL, 2006), que contribui em prol da implementação do Plano Nacional de Cultura, e a Portaria nº 29 do Ministério da Cultura (MinC), de 21 de maio de 2009 (BRASIL, 2009b), que fomenta prêmios a iniciativas culturais, entre as quais se destacam as que incluem pessoas com deficiências.

A implementação do Curso de Especialização tem possibilitado o fortalecimento do compromisso do MinC com as metas do Plano Nacional de Cultura (PNC) e do Sistema Nacional de Cultura (SNC). Ao apoiar a iniciativa de formação da UFRJ, o MinC cumpre o item 2.9 do Sistema Nacional de Cultura, que aponta para a implementação de Política Nacional de Formação na área da cultura. Ao instituir a Rede de Articulação, Fomento e Formação, comentada a seguir, observa-se que o curso se insere no item 2.9.2 do Sistema Nacional de Cultura, que pauta a Criação da Rede de Instituições de Formação na área da cultura, e no item 2.9.3, Implementação de Programa de Formação na área da cultura.

Destaca-se ainda que a iniciativa do curso de especialização atende às metas 35 e 36 do Plano Nacional de Cultura. A meta 35 aponta para o desafio de capacitação de gestores em 100% das instituições culturais. A meta 36 destaca a capacitação de gestores de cultura e conselheiros em cursos promovidos ou certificados pelo Ministério da Cultura em 100% das Unidades da Federação (UF) e 30% dos municípios, dentre os quais, 100% dos que possuem mais de 100 mil habitantes.

Cabe destacar que as diferentes ações formativas que surgem a partir da especialização têm proporcionado aos atores capacitados multiplicarem suas ações de Acessibilidade Cultural. Desta forma, atuam em prol de várias metas do Plano Nacional de Cultura, para além da meta 29, que nos desafia a atingir 100% de bibliotecas públicas, museus, cinemas, teatros, arquivos públicos e centros culturais atendendo aos requisitos legais de acessibilidade e desenvolvendo ações de promoção da fruição cultural por parte das pessoas com deficiência. Entre as outras metas, destacam-se a

meta 28, que aponta para o aumento em 60% no número de pessoas que frequentam museu, centro cultural, cinema, espetáculos de teatro, circo, dança e música, e a meta 34, que diz a necessidade de ampliar para 50% de bibliotecas públicas e museus modernizados (BRASIL, 2011).

Cabe ainda destacar aqui a participação dos discentes da primeira turma na qualificação e inclusão da pauta da Acessibilidade Cultural na III Conferência Nacional de Cultura (CNC). Na realização do I Encontro Nacional de Acessibilidade Cultural (ENAC), promovido no âmbito da disciplina de política e diversidade cultural, que foi realizado junto com o III Seminário Nacional de Acessibilidade em Ambientes Culturais (SENAC), promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na cidade do Rio de Janeiro em maio de 2013, realizamos também como atividade inaugural da primeira turma da especialização a Conferência Livre de Acessibilidade Cultural. Os discentes mobilizados resgataram alguns pontos do resultado da Oficina “Nada sobre nós sem nós”, já citada, bem como as demandas apresentadas nos eventos acima e apresentaram um documento com 90 propostas que foram incorporadas ao documento de avaliação da III CNC. A iniciativa gerou a mobilização e a participação dos discentes em conferências municipais e estaduais, chegando a termos oito discentes delegados em suas regiões e duas participações de discentes como delegados nacionais na III CNC. Em parceria com outros representantes da pauta, aprovamos a proposta 3.18¹ como prioritária do

1 “Proposta 3.18 - Por meio de capacitação e qualificação de recursos, implementar políticas de acesso às pessoas com deficiência, incapacidade temporária e /ou mobilidade reduzida, à produção, circulação e fruição de bens e serviços culturais ao: disponibilizar os sistemas de acesso aos mecanismos públicos de fomento em formato conforme o conceito de acesso universal à informação (entendendo que a LIBRAS não é uma modalidade comunicativa de acesso à Língua Portuguesa); garantir a presença dos itens que contemplem os recursos de tecnologia assistiva e/ou ajudas técnicas nos editais de acesso aos mecanismos de fomento; produzir conteúdo em formatos acessíveis através da comunicação ampliada e alternativa (CAA) para atender aqueles que têm necessidades informacionais específicas além da interpretação para a LIBRAS a fim de atender a especificidade linguística dos surdos, acerca do patrimônio cultural material e imaterial, conforme todas as níveis de ensino: fundamental, médio, superior e educação de jovens e adultos (EJA) e as características regionais; promover a capacitação para a Plena Acessibilidade Cultural e Artística dos agentes culturais, movimentos sociais e entidades culturais públicas e privadas, atuantes na área de educação e cultura; promover a capacitação dos mediadores, gestores, técnicos e avaliadores dos

eixo IV Direitos Humanos e Cultura.

Além de apresentar o Curso de Especialização em Acessibilidade Cultural (CEAC), no que se refere a suas contribuições no fortalecimento da política de Acessibilidade Cultural para as pessoas com deficiência, o objetivo deste artigo é descrever as ações de ensino, pesquisa e extensão inerentes ao curso; a formação de uma rede de articulação, fomento e formação em Acessibilidade Cultural; e a produção científica decorrente do CEAC.

MÉTODO

Este artigo foi concebido no formato de relato de experiência das autoras na coordenação e execução do referido curso de especialização. O relato de experiência é aqui entendido como uma modalidade de pesquisa cujo texto busca delinear uma experiência já realizada e documentada, com detalhes de todo o desenvolvimento e com reflexões do autor (FILOS et al, 2012).

As informações foram categorizadas em torno dos seguintes eixos, que serviram de base para a discussão: indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão; rede de articulação fomento e formação em Acessibilidade Cultural; e a produção técnico-científica decorrente do curso de especialização. A escolha das referidas categorias analíticas deu-se com base na identificação dos aspectos mais relevantes da experiência segundo as concepções das autoras.

Na categoria “indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão” foram abordados aspectos inerentes à estrutura curricular do curso, às atividades de extensão a ele relacionadas, bem como à metodologia utilizadas nas pesquisas em Acessibilidade Cultural realizadas no âmbito do curso de especialização. Em “articulação fomento e formação em Acessibilidade Cultural” foram discutidas e

analisadas as parcerias desenvolvidas ao longo das duas edições do curso, bem como ao longo de sua idealização e as perspectivas de ações futuras na área em decorrência de tais parcerias. Finalmente, na categoria “produção técnico-científica” foi apresentado o perfil da produção científica produzida pelos estudantes das duas turmas realizadas.

A especialização e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão

A Acessibilidade Cultural para pessoas com deficiência é por nós entendida no âmbito da cidadania cultural. Esta deve incluir a fruição estética, e consideramos urgente que as tecnologias para a realização de tal fruição sejam socializadas, divulgadas e fomentadas. Nesta perspectiva, as 60 vagas para cada edição do curso foram ofertadas com distribuição territorial para gestores públicos, professores universitários, organizações do terceiro setor e Pontos de Cultura, técnicos e funcionários do Ministério da Cultura e da UFRJ. Esta distribuição e caracterização das vagas foram idealizadas na perspectiva de formarmos multiplicadores da pauta capazes de articular localmente a difusão da temática e das diferentes formas de tecnologias e mediações que auxiliam no fomento da cidadania cultural da pessoa com deficiência. O recorte das vagas por categorias e distribuição regional proporcionaram que a constituição das turmas fosse pautada na diversidade, que se expressasse em múltiplos sotaques e referências culturais e na heterogeneidade de formação e área de atuação dos discentes e de seus contextos socioculturais. Consideramos que este ambiente diverso proporcionou grande intercâmbio entre os alunos, qualificou a formação e tem possibilitado um trabalho contínuo entre eles no formato de redes de colaboração.

Consideramos a proposta da formação em Acessibilidade Cultural da UFRJ como uma formação acadêmico/política e de ação cultural e nos identificamos com a concepção de Freire (1981) para quem ação cultural é ação política, isto é, ação coletiva e engajada para a libertação. Assim, ela se caracteriza pelo “diálogo libertador, que promove conhecimento e práxis, comunhão de sujeitos participantes da transformação da realidade” (FREIRE, 1981, p. 85).

editais públicos tendo como condição *sine qua non* a participação da pessoa com deficiência para a validação do processo. Garantir o fomento, circulação e manutenção de artistas e coletivos com deficiência em acordo com as resoluções da Oficina Nacional de Indicação de Políticas Públicas Culturais para pessoas com deficiência gravada na Nota Técnica 001/2009 da SID/MINC; Criar e apoiar programas, projetos e ações de acessibilidade e produção cultural nas suas dimensões arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática, tecnológica e atitudinal para o público, bem como para os agentes culturais, grupos coletivos e artistas que incluam pessoas com e sem deficiência.” (BRASIL, 2013).

Na perspectiva do curso, cada aluno deve tornar-se um multiplicador de conhecimento e um ator político-social de promoção da política pública de Acessibilidade Cultural para pessoas com deficiência. Nas duas edições do curso desenvolvemos uma metodologia da implicação, que se caracteriza no compromisso político e aplicabilidade do conhecimento adquirido, difusão e mobilização, ação e reflexão da prática, implementação de metodologias ativas capazes de construir programas de sensibilização e políticas de institucionalização para a pauta. Entre os dispositivos na perspectiva da prática de ensino destacamos as atividades das disciplinas de Exposição Acessível e o Trabalho de Conclusão de Curso.

A formação tem sido desenvolvida em nove módulos, perfazendo um total de 360 horas de curso. A matriz curricular do Curso de Especialização em Acessibilidade Cultural foi composta por 12 disciplinas. Destas, 3 são práticas, 4 são teóricas, 3 são teórico-práticas e 02 são de orientação em pesquisa. A seguir essas disciplinas serão apresentadas com maior detalhe.

Política e Diversidade Cultural – disciplina com 45 horas que incluiu a apresentação e discussão das políticas públicas em Acessibilidade Cultural, apresentação e debate de casos e de projetos de Acessibilidade Cultural em diferentes instituições culturais, nacionais e internacionais. Teve por objetivo provocar o debate e a reflexão sobre política e diversidade cultural e o campo da Acessibilidade Cultural para pessoas com deficiência a partir das políticas culturais públicas, dos movimentos sociais e organização da sociedade civil que atuam no campo da Acessibilidade Cultural nas diferentes linguagens estéticas, artísticas e culturais, do papel da universidade na formação em acessibilidade e nas experiências de gestão e ações culturais. No âmbito desta disciplina foram realizados o I e o II Encontro Nacional de Acessibilidade Cultural (ENAC), caracterizado como uma atividade extensionista em nível de evento;

Aspectos Gerais das Deficiências – com carga de 45 horas, teve como proposta as vivências, reflexões e disseminação das informações sobre a inclusão de pessoas com deficiência, focando, sempre, a questão da deficiência sob a ótica da

diversidade, da acessibilidade na comunicação, da não discriminação e dos direitos humanos;

Tecnologia Assistiva I – com carga de 30 horas, abordou os aspectos teóricos sobre os diferentes recursos de Tecnologia Assistiva usados por pessoas com deficiências, incapacidades ou mobilidade reduzida, refletindo sobre sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social no espaço urbano.

Tecnologia Assistiva II – com carga de 15 horas, deu continuidade à disciplina Tecnologia Assistiva I, objetivando a elaboração de material de Comunicação Alternativa para atividade cultural acessível com o uso de pranchas de comunicação, *smartphones*, *tablets* e computadores;

Audiodescrição I – com 30 horas/aula, teve como objetivo capacitar os alunos para a execução de atividades de audiodescrição, recurso de acessibilidade que permite que as pessoas com deficiência visual possam frequentar, assistir e compreender filmes, programas de televisão, peças de teatro, espetáculos de dança, dentre outras manifestações culturais.

Audiodescrição II – com 15 horas/aula, teve por objetivo propiciar a acessibilidade de obras visuais e audiovisuais de exposição do Museu da República, no caso da primeira edição, e do Museu da Geodiversidade (MGeo), no caso da segunda edição do curso.

Exposição Acessível I e Exposição Acessível II – ambas com carga horária de 30 horas, foram disciplinas que visaram a elaboração de pré-projeto de montagem de exposição acessível, tendo como ponto de partida a exposição permanente do MGeo/UFRJ. As duas disciplinas tiveram como objetivo construir um pré-projeto de acessibilidade, bem como tornar acessível os acervos do Museu da República e do MGeo, como forma de aplicação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo do curso, através das outras disciplinas cursadas. A disciplina, em uma das suas tarefas pedagógicas de adaptação do acervo, possibilitou a sistematização de todo o conhecimento adquirido nas outras disciplinas e, ao adaptar um acervo específico, propiciou a organização de um projeto único com todas as possibilidades de desenvolvimento de mediações de acessibilidade aprendidos. Nas duas experiências da especialização aplicamos a pro-

posta do museu-escola. O museu-escola é aquele que acolhe a especialização e disponibiliza o seu acervo como objeto de estudo para a aplicabilidade de programas, projetos e ações de acessibilidade. Cria-se entre o museu-escola e a formação da especialização uma relação de ensino de forma orgânica e generosa, onde teoria e prática dialogam no exercício de aprendizagem por todo o período do curso. Ao final da formação, a partir da disciplina de exposição acessível, a turma entrega à direção do museu-escola uma proposta de acessibilidade, além de diferentes recursos desenvolvidos em outras disciplinas que podem auxiliar a implementação de um programa de acessibilidade para aquele museu. A primeira turma do curso de especialização debruçou-se sobre o acervo do Museu da República. A segunda, sobre o MGeo da UFRJ.

Seminário de Projeto I e Seminário de Projeto II – ambas com carga de 30 horas, objetivaram o desenvolvimento de projeto final da especialização por meio da orientação, desenvolvimento e apresentação do trabalho final do Curso de Especialização em Acessibilidade Cultural. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) também foi outro dispositivo da metodologia da implicação, como já citado. O objetivo deste exercício pedagógico propiciou que cada aluno tivesse como compromisso elaborar um projeto de Acessibilidade Cultural para pessoas com deficiência para sua instituição. Esta proposta metodológica permitiu ao discente analisar e refletir sobre a política de acessibilidade de sua instituição de origem e propor estratégias de implementação de programas, projetos e ou ações de promoção da cidadania e democratização cultural para pessoas com deficiência.

Sensibilização em Libras – com carga horária de 30 horas, teve o objetivo de familiarizar o aluno do Curso de Especialização em Acessibilidade Cultural com os conhecimentos básicos de Libras, buscando oportunizar aos estudantes a formação diferenciada na área da Linguística através das fundamentações teóricas. A disciplina discutiu a visão antropológica *versus* a visão patológica da surdez, para ambientar uma introdução linguística da Língua Brasileira de Sinais.

Braille e outros recursos – disciplina com carga horária de 30 horas, teve como proposta o estudo e experimentação de diferentes recursos e linguagens

acessíveis visando proporcionar conhecimento a respeito do sistema de escrita e leitura Braille: compreender o processo histórico do Sistema Braille; descrever aspectos relacionados à produção de materiais em Braille; utilizar o alfabeto Braille para transcrição e leitura de textos; e promover a inclusão e acessibilidade aos bens culturais por meio das informações acerca do Sistema Braille.

Visando apostar na atuação do terapeuta ocupacional na gestão dos espaços e das instituições culturais formais e não formais e tendo como perspectiva desenvolver políticas, programas, projetos e ações culturais que proporcionem a receptividade e a acessibilidade, criou-se também no âmbito da segunda turma do Curso de Especialização a primeira Residência Cultural em Acessibilidade Cultural, com carga horária de 60 horas semanais e o objetivo de difundir e potencializar uma aproximação dos terapeutas ocupacionais junto às políticas culturais, articulando uma perspectiva de formação e identidade de atuação na área (FERREIRA et al, 2016).

Duas residentes foram inseridas nos museus da Geodiversidade da UFRJ e uma no Planetário da UFRGS, em uma parceria com a equipe do educativo desta instituição, visando identificar as possibilidades de atuação da profissão nesses espaços culturais. A segunda edição do curso de especialização desenvolveu parceria com a UFRGS, tornando o projeto interinstitucional e qualificando a parceria na construção da rede de formação.

O trabalho das residentes culturais consistiu, principalmente, em um levantamento das necessidades desses dois ambientes culturais e na implementação de recursos de acessibilidade. Nesse sentido, algumas das propostas realizadas foram: o mapeamento das instituições que porventura poderiam tornar-se parceiras do museu e do planetário, levando seu público para realizar visitas nesses espaços; a construção de uma cartilha para a equipe do MGeo com orientações sobre algumas deficiências, denominada “Aprendendo a lidar com a diversidade”; e a criação e adaptação dos jogos utilizados na ação educativa do museu e do planetário (GARCIA; FERREIRA; DORNELES, 2015).

A organização de eventos, oficinas e capacitações em conjunto é outro importante fruto dessa parceria. O curso “Aprendendo a lidar com a diversidade” foi realizado em 04 de agosto de 2015,

com carga total de 8 horas. O objetivo desse curso foi discutir a acessibilidade em museus e centros culturais, capacitando o público-alvo em acessibilidade atitudinal para recepção e atendimento com qualidade de pessoas com deficiências em museus e espaços culturais. Teve como público-alvo diferentes profissionais de instituições escolares municipais, estaduais e federais com educação especial, movimentos sociais, ONGs, grupos comunitários que atuam pela inclusão social da pessoa com deficiência, profissionais de museus, centros culturais e alunos de graduação e pós-graduação em geral. Foram disponibilizadas 50 vagas, sendo todas preenchidas, com 38 concluintes. Fizeram parte da equipe de execução 13 pessoas, sendo 3 docentes do curso de Terapia Ocupacional, da Faculdade de Medicina da UFRJ, 5 técnicos administrativos de nível superior do Museu da Geodiversidade (IGEO/UFRJ), 3 discentes de cursos de graduação (Terapia Ocupacional) e 2 de pós-graduação (Especialização). O curso tentou reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico. Nessa perspectiva, intencionou-se integrar alunos da graduação dos cursos de Terapia Ocupacional, Belas Artes, Comunicação Visual, Geologia, Geografia e BCMT com alunos do Curso de Especialização em Acessibilidade Cultural, vinculando ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa). Assim, no âmbito da relação entre Pesquisa, Ensino e Extensão, inaugurou-se possibilidades importantes na trajetória acadêmica desses estudantes, dos professores, técnicos e público externo envolvidos (CASTRO et al, 2013, 2014).

O curso se iniciou com uma sensibilização dos participantes através de dinâmicas e de uma visita guiada ao MGeo, onde cada um teve que simular uma deficiência para percorrer o espaço expositivo. Entre os temas teóricos da capacitação destacam-se “Políticas Culturais e Curso de Especialização em Acessibilidade Cultural e “A importância da Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa”, ambos desenvolvidos pelos docentes do curso de Terapia Ocupacional da UFRJ. Incluiu-se nas atividades a apresentação da cartilha “Como lidar com a diversidade” e as atividades de mediação cultural, ambas desenvolvidas de forma integrada com os alunos de graduação e da residência cultural. O

curso “Aprendendo a lidar com a diversidade” faz parte das atividades permanentes de capacitação e sensibilização para a política de Acessibilidade Cultural do MGeo, bem como a cartilha, guia de acessibilidade do setor (CASTRO et al, 2013, 2014).

As residentes participaram como alunas do curso de especialização e, devido a sua carga horária maior, puderam experimentar na prática, ainda mais intensamente, os conhecimentos advindos das aulas e das disciplinas do que os demais alunos. Foi pioneira a iniciativa de residência cultural proporcionada pela experiência de formação do CEAC. As atividades práticas de capacitação e de mediação cultural para pessoas com deficiência desenvolvida pelas residentes em conjunto com a ação educativa do MGeo caracterizaram-se como atividades indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão.

O MGeo é um museu universitário vinculado ao Instituto de Geociências da UFRJ, cuja temática principal envolve os elementos da geodiversidade tais como rochas, minerais e fósseis e a sua importância para a sociedade. Trata-se, portanto, de um museu de ciências. Esse aspecto é mais um diferencial desse trabalho. A maior parte dos trabalhos que se empenham em incluir a pessoa com deficiência ocorrem em museus e outros espaços relacionados à temática artística, sejam nas artes plásticas ou no teatro, pois nessas áreas é aceito se trabalhar com a sensibilidade e a emoção. É um desafio pensar a acessibilidade e a inclusão em museus científicos.

A parceria com o Departamento de Terapia Ocupacional da mesma universidade começou, de forma ainda embrionária, a partir da inserção de um técnico do museu como discente da primeira turma da especialização. Essa iniciativa proporcionou o primeiro contato entre as partes. Posteriormente, já no ano de 2014, o MGeo ofereceu bolsas de extensão para os discentes de graduação do curso de Terapia Ocupacional para atuarem no projeto de extensão “Um museu para todos: adaptação da Exposição Memórias da Terra para inclusão da pessoa com deficiência”, com orientação de ambas as partes. Dessa forma, foi possível começar um trabalho conjunto entre áreas tão distintas – museu, terapia ocupacional e geociências –, proporcionando uma intensa experiência de trocas, num processo multidisciplinar.

Em 2015, com a nova turma do Curso de Especialização, essa parceria intensificou-se, já que o MGeo foi o museu-escola dessa edição. Museu-escola é o local escolhido para ser o objeto de estudo da turma, onde são pensados e aplicados os conteúdos debatidos durante as aulas. Além disso, duas bolsas de residência, como já citado, atuaram diretamente na adaptação das atividades educativas e também na produção de novas atividades lúdicas e acessíveis voltadas para as geociências. Ao todo, as residentes desenvolveram 15 atividades educativas voltadas para crianças com deficiência intelectual, que foram incorporadas aos demais materiais do museu e são utilizadas em duas atividades cotidianas.

Os materiais produzidos pela turma da especialização também foram incorporados aos recursos das atividades de mediação cultural do MGeo. Dentre outras, cabe destacar a produção de um roteiro de audiodescrição, detalhando tanto o espaço expositivo quanto o seu acervo e maquetes táteis, reproduzindo em 3D imagens (2D) de antigos ambientes em que organismos já extintos viveram. Desta forma, as atividades extensionistas da ação educativa do MGeo foram qualificadas para manter a ação de Acessibilidade Cultural.

A oficina “Recursos Educativos Acessíveis em Museus” foi realizada no dia 02 de setembro de 2016, das 10 às 12h e das 14 às 16h, durante o IV Encontro Nacional de Acessibilidade Cultural. A oficina teve como proposta experimentar os recursos educativos acessíveis produzidos no contexto do Curso de Especialização em Acessibilidade Cultural para o Museu da Geodiversidade. Compreender a importância do desenvolvimento de recursos acessíveis e adaptados ao público com deficiência é o objetivo fundamental da oficina, que contará com a participação das crianças e adolescentes acompanhados no ambulatório infantil do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira do Centro de Ciências da Saúde da UFRJ, que utilizarão os recursos educativos acessíveis apresentados.

Outra oficina realizada foi a “Criação de Ferramentas Táteis para a Compreensão dos Processos Geológicos”, no dia 16 de março de 2017. O público-alvo foram os professores da rede pública de ensino e os alunos dos cursos da UFRJ. O objetivo dessa oficina foi elaborar ferramentas

pedagógicas acessíveis para ampliar o acesso ao conteúdo geocientífico. O método utilizado tem por base a percepção através das atividades sensoriais, possibilitando a difusão do conhecimento de forma lúdica e intuitiva através da cognição. Foram desenvolvidos dois mapas táteis. O primeiro foi um mapa tátil de projeção interrompida, em forma de globo terrestre, e o segundo, um mapa 2D, onde é possível explicar a Teoria da Deriva Continental e a Tectônica de Placas. Ambos os mapas foram confeccionados com materiais de baixo custo. O intuito foi fazer com que os alunos captassem informações e também as texturas dos materiais através de uma associação espontânea intuitiva. Com isso, pretendeu-se contribuir para ampliar o acesso à História da Terra de forma interativa e lúdica (CASTRO et al, 2015, 2016).

A proximidade do curso de Terapia Ocupacional tem auxiliado todo o trabalho de acessibilidade e inclusão que o MGeo tem desenvolvido nos últimos anos. Os conhecimentos adquiridos pelos alunos de Terapia Ocupacional têm contribuído fortemente para a produção dos materiais acessíveis, como as ferramentas táteis – com a reprodução de um globo terrestre e de mecanismos que representam a movimentação das placas tectônicas. Esses objetos produzidos auxiliam na compreensão de conceitos abstratos da área das geociências. Também foram produzidas cartilhas de sensibilização, livros em braille com o conteúdo da exposição, mapa tátil, dentre outras ações (CASTRO et al, 2015, 2016).

A partir do relato das atividades acima, percebe-se o impacto que a formação em nível de pós-graduação mobilizou na própria UFRJ, em nível de atividades extensionistas. A formação pautada na metodologia da implicação provoca novas ações culturais. A extensão universitária é entendida como um processo interdisciplinar, educativo, cultural e científico, capaz de permitir a interação entre a universidade e a sociedade e propiciar a troca de saberes entre senso comum e científico (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS, 2012).

A universidade tem o dever de ser culturalmente engajada, comprometida com a solução de problemas da sociedade, e deve promover uma relação reflexiva e ativa com o mundo circundante, não

abdicando de sua vocação de centro de criação, questionamento e crítica do mundo físico e social (MELLO; ALMEIDA FILHO; RIBEIRO, 2009).

O compromisso ético-político da universidade com aspectos relacionados à cidadania e emancipação dos sujeitos e coletividades é aspecto fundamental e, nesse sentido, a vivência extensionista revela-se estratégica na formação universitária, pois propicia experiências ampliadas aos graduandos. Nesta perspectiva é que a parceria interinstitucional da segunda edição do curso foi construída com a UFRGS, a partir da iniciativa desta instituição do curso de extensão em formato EAD em Acessibilidade em Ambientes Culturais, num total de 40h. A parceria com a UFRGS na realização do curso de extensão possibilitou a capacitação de 420 inscritos. Os alunos da especialização, inicialmente capacitados pela UFRGS, tornaram-se multiplicadores de uma em outra edição do curso, onde foram tutores e capacitaram novas pessoas. Registram-se na ocasião 1.600 candidatos em 3 dias de inscrições, resultado que expressou a falta de formação no Brasil e o crescente interesse pelo tema e pela possibilidade de capacitação. O curso em parceria com a UFRGS foi uma das iniciativas, mas ainda se destacaram a realização dos Encontros Nacionais de Acessibilidade Cultural (ENACs) e das Jornadas Científicas de Acessibilidade Cultural (JCACs). Na realização dos I, II, III e IV ENACs, atingimos cerca de 600 participantes interessados na pauta. Os temas das mesas-redondas do encontro ofereceram reflexões sobre políticas públicas, apresentaram experiências das mais diversas e o papel dos movimentos sociais na pauta, entre outros. Os ENACs têm mobilizado a participação de pessoas de outras cidades do país, já que o tema é ainda raro em muitas regiões. A II e IV edições do ENAC foram oferecidas fora do âmbito do curso. A JCAC caracterizou-se por ter sido a semana de apresentação dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos alunos da especialização. Com o objetivo de difundir os conteúdos estudados, o formato da jornada foi o de apresentação pública com inscrições abertas aos interessados em geral. Nas duas edições da JCAC, realizadas em 2014 e 2016, atingimos cerca de 160 pessoas.

Em relação à pesquisa, destacamos a produção científica dos discentes. Atualmente, temos cerca

de 75 trabalhos de conclusão de curso que ficam disponíveis no site do mesmo para acesso geral dos interessados. Esta produção tem-se tornado referência bibliográfica importante para a área, já que a formação no Brasil é muito restrita, não havendo outro curso de pós-graduação específico com o tema da Acessibilidade Cultural. Registra-se que a pesquisa em políticas culturais é recente no País. As pesquisas dos discentes da especialização da UFRJ vêm fazendo a diferença e incluindo a temática nos poucos encontros, seminários e publicações sobre políticas culturais. Dois exemplos a destacar são o Seminário Internacional de Políticas Culturais da Casa Rui Barbosa (RJ) e o Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (BA), os quais, a partir das demandas dos trabalhos dos alunos da especialização, já incluem Acessibilidade Cultural entre seus temas.

Junto com a segunda edição do projeto incorporamos o mapeamento em Acessibilidade Cultural nos Pontos de Cultura. Este trabalho de pesquisa tem possibilitado o fortalecimento do GT de Acessibilidade dos Pontos de Cultura e o fomento da pauta junto às redes de Pontos de Cultura do Programa Cultura Viva, onde todos foram atores-mobilizadores e pesquisadores. Registram-se na última edição do curso três trabalhos finais dedicados ao mapeamento.

Produção técnico-científica decorrente do curso de especialização

A formação profissional dos alunos foi diversificada, o que contribuiu para uma diversa produção científica. Havia nas duas edições profissionais de diferentes áreas: terapeutas ocupacionais, educadores físicos, pedagogos, professores, publicitários, jornalistas, museólogo, economista, advogado, fonoaudiólogo, assistente social (DORNELES; CARVALHO, 2016).

A diversidade tanto em relação à formação, à filiação institucional dos alunos, quanto a sua origem regional deu ao curso uma de suas características mais caras, que foi a de agregar e colocar em contato diferentes saberes, originários de diferentes formações (DORNELES; CARVALHO, 2016).

Os temas dos trabalhos finais das duas turmas foram diversos e em geral estiveram relacionados

às políticas culturais, discutindo a legislação pertinente ao campo da Cultura, bem como as metas do Plano Nacional de Cultura e o direito cultural; à acessibilidade nos Pontos de Cultura, que discutiram temas referentes aos Pontos de Cultura; à acessibilidade em equipamentos culturais, onde os trabalhos analisaram e discutiram a acessibilidade em museus, bibliotecas, espetáculos teatrais, feira literária e em um circuito cultural da cidade; à formação profissional, cujos trabalhos versaram sobre as experiências de acessibilidade no contexto de formação, por exemplo, a oferta de disciplina específica de Acessibilidade Cultural, assim como a dificuldade de se acolher deficientes em instituições de ensino superior; aos recursos de acessibilidade, em que a audiodescrição foi o recurso mais discutido nos trabalhos; e à acessibilidade no contexto da deficiência, em cujo grupo a deficiência visual foi a mais abordada nos temas dos trabalhos de conclusão das turmas. Outros temas foram: Capoeira e Síndrome de Down; um levantamento estatístico sobre os deficientes no Brasil; e a discussão epistemológica da acessibilidade.

Rede de articulação, fomento e formação em Acessibilidade Cultural

Ao iniciar a elaboração da primeira edição do curso de especialização, percebeu-se a dificuldade de mapear iniciativas tanto em ações educativas quanto de formação no Brasil. Mapeamos cerca de 50 iniciativas isoladas de ações de formação que envolvem parte da pauta em universidades públicas brasileiras, mas não uma formação integral como a especialização propõe. Para construirmos uma formação integral também foi necessário contar com outros pares que conosco compõem um caleidoscópio de perspectivas de formação no tema. Entre os parceiros estão a UFRGS, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o Museu de Arte Moderna (MAM/SP), o Grupo de Trabalho (GT) de Acessibilidade Cultural dos Pontos de Cultura, entre outros.

Na perspectiva de avançar com a implementação da pauta nas políticas públicas, percebeu-se que para além da formação em nível de pós, a especialização deveria ser um instrumento de mobilização e de fomento de uma rede que en-

volvesse articulação, fomento e formação. Assim, destacamos a participação de professores de outras universidades brasileiras como docentes do curso, bem como de instituições culturais que desenvolvem projetos de ponta na pauta, a realização do III Seminário Nacional de Acessibilidade em Ambientes Culturais (SENAC), promovido pela UFRGS junto à realização do I e II ENACs, sendo este último realizado na cidade de Natal, em abril de 2014, no TEIA – Encontro Nacional do Programa Cultura Viva, o que nos levou não só à parceria com a UFRN, como também à descentralização da temática para aquela região. A parceria com a UFRN possibilitou o fortalecimento da temática na região. Com a mesma intenção, a parceria com a UFRGS na estratégia de formação e capacitação dos discentes da segunda turma da especialização como multiplicadores –monitores do Curso de extensão de 40h de Acessibilidade em Ambientes Culturais – fortaleceu nossa parceria institucional.

No que se refere às instituições parceiras, é importante destacar que a cada edição da especialização são oferecidas 05 vagas para os funcionários de carreira do MinC e para funcionários da UFRJ. A capacitação proporciona às instituições a qualificação na política de Acessibilidade Cultural, a qual devem implementar em suas instituições e vinculadas. A experiência didática do museu-escola, realizada na segunda edição com o MGeo, e as bolsas de residência cultural deixaram um legado à ação educativa, qualificando a possibilidade de implementação de ações culturais acessíveis no museu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos relatos acima, verificou-se o impacto do projeto de pós-graduação da UFRJ na formação em Acessibilidade Cultural. Como um projeto na área cultural e com uma pauta ainda latente nas políticas culturais, avaliamos que a metodologia da implicação baseada nos princípios freirianos orientaram múltiplas ações culturais que contribuíram não apenas para a formação em Acessibilidade Cultural para pessoas com deficiência, mas também articularam redes de formação, de fomento e mobilização política e cultural.

Atualmente, o projeto vem se tornando, a partir desta dimensão primeira da experiência, um progra-

ma de formação. A rede de universidades parceiras e outros pares institucionais mantêm-se juntos para os novos caminhos da continuidade da formação. Mais especificamente na UFRJ, novos caminhos estão sendo trilhados e institucionalizados. Cabe destacar as disciplinas de Acessibilidade Cultural no curso de graduação em Terapia Ocupacional, bem como no curso de Gastronomia, com a disciplina Gastronomia Acessível. Atualmente, os 07 museus da instituição estão constituindo o Sistema Integrado de Acervos e Museus e Patrimônio (SIMAP). Em maio de 2017 foi constituído o GT

SIMAP Acessibilidade em forma de Câmara. Esta Câmara tem construído um programa integrado de Acessibilidade Cultural para os museus. A parceria entre o curso de Terapia Ocupacional e o MGeo vem sendo qualificada. Em um futuro próximo, a continuidade dos projetos de extensão e um programa de estágio possibilitarão aos graduandos de Terapia Ocupacional se qualificarem e contribuir com a política institucional de Acessibilidade Cultural, bem como na continuidade da defesa da cidadania cultural e dos direitos humanos das pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, Paulo; LIMA, Ricardo (Coord.). **Nada sobre nós sem nós**. Relatório final da Oficina Nacional de Indicação de Políticas Públicas Culturais para Inclusão de Pessoas com Deficiência. Rio de Janeiro: ENSP/ FIOCRUZ, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. 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. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 01 ago. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. 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. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 01 ago. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.761, de 27 de abril de 2006**. Regulamenta a Lei no 8.313, de 23 de dezembro de 1991, estabelece sistemática de execução do Programa Nacional de Apoio à Cultura - PRONAC e dá outras providências. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5761.htm>. Acesso em: 01 ago. 2017.

_____. Senado Federal. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 01 ago. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. 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. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 01 ago. 2017.

_____. **Ministério da Cultura. Portaria nº 29, de 21 de maio de 2009**. Dispõe sobre a elaboração e gestão de editais de seleção pública para apoio a projetos culturais e para concessão de prêmios a iniciativas culturais no âmbito do Ministério da Cultura. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/legislacao/-/asset_publisher/siX11QMnIPZ8/content/portaria-n%C2%BA-29-2009-minc/10937>. Acesso em: 01 ago. 2017.

_____. **Ministério da Cultura. Metas do Plano Nacional de Cultura**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/documents/10883/11294/METAS_PNC_final.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. **Ministério da Cultura. III Conferência Nacional de Cultura (CNC). Documento final da III Con-**

ferência Nacional de Cultura. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/noticias-3cnc/-/asset_publisher/QRV5ftQkjXuV/content/iii-cnc-define-64-diretrizes-para-gestao-cultural/10907?redirect=http%3A%2F%2Fwww.cultura.gov.br%2Fnoticias-3cnc%3Fp_p_id%3D101_INSTANCE_QRV5ftQkjXuV%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-2%26p_p_col_pos%3D4%26p_p_col_count%3D5>. Acesso em: 20 fev. 2017.

CASTRO, Aline Rocha de Souza Ferreira. Et al. Ferramentas táteis para a compreensão dos processos geológicos no Museu da Geodiversidade (IGEO/UFRJ). In: 7ª Semana de Integração Acadêmica da UFRJ, 2016, Rio de Janeiro. Anais da 7ª Semana de Integração Acadêmica da UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016. p. 173-174. Disponível em: <http://www.siac.ufrj.br/images/sampled/Arquivos_PDF/Caderno_de_Resumos.pdf>. Acesso em: jun. 2017.

_____. Construindo ferramentas de acessibilidade para o Museu da Geodiversidade – cartilha sobre acessibilidade atitudinal e curso de extensão. In: CONGRESSO DE EXTENSÃO UFRJ, 12., 2015, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

_____. Primeiros passos para a adaptação da exposição Memórias da Terra para pessoas com deficiência: a produção de uma cartilha de acessibilidade atitudinal. In: CONGRESSO DE EXTENSÃO DA UFRJ, 11., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2014. p. 303.

_____. Os primeiros passos do Museu da Geodiversidade (IGEO/UFRJ) em direção ao museu inclusivo: a experiência com a exposição Memórias da Terra. In: CONGRESSO DE EXTENSÃO DA UFRJ, 10., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. p. 176-176.

DORNELES, Patrícia Silva; CARVALHO, Claudia Reinoso Araujo de. O curso de pós-graduação em acessibilidade cultural da UFRJ: breve estudo sobre seu papel na construção de uma política de formação, perfil dos discentes e suas contribuições de pesquisa e ação cultural na área. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, SP, v. 24. p. 176-183, 2016. Suplemento Especial.

FERREIRA, da Mariana de Souza Mello. Et al. A experiência da residência cultural como iniciativa para a atuação da Terapia Ocupacional em museus. In: OLIVEIRA, Francisco Nilton Gomes de. Et al (Org.). **Acessibilidade cultural no Brasil: narrativas e vivências em ambientes sociais**. Rio de Janeiro: Luminária Academia, 2016. p. 13-329.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). Política Nacional de Extensão Universitária. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR, 31., 2012. **Anais...** Manaus: FORPROEX, 2012.

GARCIA, Fernanda da Silva Ferreira; FERREIRA, Mariana de Souza Mello; DORNELES, Patrícia da Silva. Terapia Ocupacional no Museu da Geodiversidade: elaboração de materiais através de *softwares* gratuitos e adaptação de jogos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE TERAPIA OCUPACIONAL, 14., 2015, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ABRATO, 2015. p. 345-347.

MELLO, Alex Fiúza; ALMEIDA FILHO, Naomar de; RIBEIRO, Renato Janine. Por uma universidade socialmente relevante. **Atos Pesquisa e Educação**, v. 4 n. 3, p. 292-302, 2009.

_____. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova Iorque, 2007. Disponível em: <<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

Recebido: 01/08/2017

Aprovado: 18/11/2017

AUDIODESCRIÇÃO E ACESSO À CULTURA AUDIOVISUAL PARA O EMPODERAMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

*Marisa Ferreira Aderaldo (UECE)**

*Élida Gama Chaves (UECE)***

RESUMO

A cultura contemporânea é especialmente multimodal no sentido de que, para expressar-se, utiliza suportes variados como televisão, rádio, celulares, computadores etc, com emprego de diferentes linguagens e formatos. De modo a fazer um recorte nas linguagens associadas ao sentido da visão, este artigo procura focalizar determinada parcela da população, justamente aquela que, estando privada desse sentido (a pessoa com deficiência visual), carece de soluções que lhe possibilitem o usufruto e acesso à informação visual presente em espaços como cinemas, teatros, passeios turísticos etc. Um modo de compensar a ausência da visão e de tornar a imagem acessível é a audiodescrição, tratada neste artigo como tradução intersemiótica e audiovisual, pois traduz a informação visual em informação verbal (escrita ou oral).

Palavras-chave: Tradução audiovisual acessível. Audiodescrição. Pessoas com deficiência visual. Moça com brinco de pérola.

ABSTRACT

AUDIO DESCRIPTION AND ACCESS TO AUDIOVISUAL CULTURE TO THE EMPOWERMENT OF VISUALLY IMPAIRED PEOPLE

Contemporary culture is especially multimodal, in the sense that, to express itself makes use of various media, such as television, radio, cell phones, computers etc. through different languages and formats. In order to make a selection of languages associated with the sense of sight, this paper highlights specific part of population, just the ones (the visually impaired people), who has no means to enjoy and access visual information as cinema, theaters, travel tours etc. A way to compensate the lack of vision, and make images accessible is through audio description, that is treated here as intersemiotic and audiovisual translation ones, once it translates visual information into verbal information (written or oral).

Keywords: Accessible audiovisual translation. Audio description. Visually impaired people. Girl with a pearl earring.

* Doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do curso de Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará (CH/UECE). Membro do Grupo de Pesquisa em Legendagem e Audiodescrição (LEAD/UECE). E-mail: marisauece@yahoo.com.br

** Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Professora da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará (FECLESC/UECE). Membro do Grupo de Pesquisa em Legendagem e Audiodescrição (LEAD/UECE). E-mail: elidagama@hotmail.com

RESUMEN

AUDIODESCRIPCIÓN Y ACCESO A LA CULTURA AUDIOVISUAL PARA EL EMPODERAMIENTO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL

La cultura contemporánea es especialmente multimodal en el sentido de que, para expresarse, utiliza soportes variados como televisión, radio, celulares, computadoras etc, con empleo de diferentes lenguajes y formatos. Con el propósito de promover un recorte sobre los lenguajes asociados al sentido de la visión, en este artículo se busca focalizar determinada parte de la población, justamente aquella que, estando privada de ese sentido (la persona con discapacidad visual), carece de soluciones que le posibiliten el usufructo y acceso a la información visual presente en espacios como cines, teatros, paseos turísticos etc. Un modo de compensar la ausencia de la visión y de hacer la imagen accesible es la audiodescripción, tratada en este artículo como traducción intersemiótica y audiovisual, pues traduce la información visual en información verbal (escrita u oral).

Palabras clave: Traducción audiovisual accesible. Audiodescripción. Personas con discapacidad visual. La joven de la perla.

Introdução

Gramani, amigo rabequista. Rabeca é um violino portador de deficiência. Há muito violino fino sem deficiência que só desafina. Nas mãos do Gramani, uma rabeca feita de bambu gigante, deficiente, toca Bach. Pois assim são as pessoas. (ALVES, 1998, p. 39).

Em países como Estados Unidos, Espanha, Inglaterra, Alemanha, Japão, e mais recentemente o Brasil, cresce a consciência de que o preconceito e a exclusão social são faces de uma mesma moeda e que todo esforço coletivo é necessário para a construção de um modelo social sem barreiras.

Frequentar salas de cinema ou de teatro é um prazer que tem sido sonhado aos deficientes sensoriais, e a constatação é de que essas pessoas não são consideradas enquanto público. Em exposições audiovisuais, os cegos ou surdos, por exemplo, não são contemplados com medidas e recursos compensatórios que lhes permitam ter acesso aos produtos, o que os desestimula a compartilhar o mesmo espaço com o público vidente ou ouvinte.

Aos poucos, porém, à medida que a sociedade proclama sua compreensão sobre os direitos humanos e que aumentam as ações socioafirmativas mediante a promulgação de novas leis, bem como a otimização das tecnologias, as barreiras tendem a diminuir e aqueles produtos multissemióticos que até então estavam inacessíveis àquelas pessoas

começam a tornar-se acessíveis para um usufruto sem exclusão.

Uma série de demandas relativas à acessibilidade no âmbito da produção audiovisual para cultura e lazer, foco deste trabalho, vem sendo amparada a partir de algumas medidas de natureza jurídica resultantes da pressão da sociedade. No âmbito governamental, por exemplo, foi aprovado o Estatuto da Pessoa com Deficiência, de autoria do senador Paulo Paim, denominado Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15), que determina, entre outras coisas, que as pessoas com deficiência têm direito à cultura em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhes garantido o acesso aos bens culturais em formatos acessíveis. Segundo a lei, é vedada a recusa de oferta de acesso à obra intelectual, em formato acessível, à pessoa com deficiência, sob qualquer argumento, inclusive sob a alegação da proteção dos direitos de propriedade intelectual (BRASIL, 2015).

No tocante às salas de cinema, por exemplo, a lei prevê que sejam oferecidos, em todas as sessões, recursos de acessibilidade para as pessoas com deficiência visual e auditiva. Relativamente a essas deficiências, no que diz respeito a produções financiadas com recursos públicos federais geridos pela Agência Nacional do Cinema (Ancine), uma

instrução normativa dispõe sobre normas gerais e critérios básicos de acessibilidade – a Instrução Normativa nº 116, de 18 de dezembro de 2014 (BRASIL, 2014). Esta norma prevê que todas as produções audiovisuais do Brasil ofereçam uma cópia com os recursos de audiodescrição, legendagem para surdos e ensurdecidos e janela de interpretação de Libras.

Após a publicação da instrução normativa, o Ministério da Cultura, em parceria com uma equipe voluntária, composta por profissionais e pesquisadores atuantes na área da acessibilidade audiovisual, somou esforços na elaboração de um guia orientador destinado aos produtores culturais, diretores de filmes e gestores, com a finalidade de orientá-los a produzir e avaliar um produto no quesito “acessibilidade”, não apenas para garantir o acesso a financiamentos e outras formas de apoio financeiro, mas também, e acima de tudo, para apresentar um produto que possa ter como público todos os interessados, sem oferecer barreiras que privem as pessoas com deficiência de desfrutar essas produções audiovisuais. O documento, elaborado *pari passu* com a consultoria de pessoas com deficiência, foi apresentado em audiência pública, em 2015,¹ e lançado em outubro de 2016 pela Secretaria do Audiovisual do MinC, com apoio do Instituto de Letras da UnB. O texto oferece parâmetros para a elaboração de audiodescrição fílmica, legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE) e janela de interpretação de Libras.

Este artigo focaliza apenas a audiodescrição (AD), que é, em poucas palavras, a tradução da informação visual em informação verbal. A audiodescrição é um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados ou ao vivo, como peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas, desfiles e espetáculos de dança; eventos turísticos, esportivos, pedagógicos e científicos, tais como aulas, seminários, congressos, palestras, feiras e outros, por meio de informação sonora. É uma atividade de mediação linguística e modalidade de tradução intersemió-

tica (JAKOBSON, 2000),² “[...] que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar” (MOTTA; ROMEU FILHO, 2010, p. 07).

Embora a AD independa do suporte, ela é, ao mesmo tempo, subordinada a ele, de modo que é essencial pensar se o roteiro da audiodescrição vai circular em modo escrito, para ser lido em computador, gravado para ser ouvido ou se a apresentação será *in presencia* da pessoa com deficiência e do locutor, como é o caso da AD em teatros, excursões, conferências, aulas, visitas guiadas a museus e galerias etc.

O trabalho é uma reflexão acadêmica desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará e Grupo de Pesquisa em Legendagem e Audiodescrição (Grupo Lead/LATAV) para apresentar duas propostas de acessibilidade visual de uma imagem exibida em dois diferentes suportes: bidimensional (estático) e audiovisual (dinâmico), para demonstrar que, para seguir a lei que propõe igualdade de oportunidades na oferta de um produto, é preciso pensar também na qualidade e na *expertise* daquele que elabora este serviço: o audiodescritor, profissão já regulamentada e incluída na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) com rubrica na área 2614 e subárea 2614-307,³ que considera como audiodescritor o roteirista, o consultor pessoa com deficiência visual e o locutor.

No tocante à *expertise* do audiodescritor roteirista e do audiodescritor consultor, Aderaldo (2014), cujo trabalho é a referência teórica deste artigo,

2 Conforme Plaza (1987), que partiu do conceito jakobsoniano, a tradução intersemiótica é uma operação na qual um texto pertencente a um sistema de signos – sonoro, verbal, visual etc. – é traduzido para outro sistema de signos. Com base nesse autor, Alves, Teles e Pereira (2011) reforçam a compreensão de que a AD é uma tradução intersemiótica, pois se caracteriza pela tradução de imagens (visual) em palavras (verbal).

3 Essa importante conquista, a profissionalização, é resultante do Projeto de Lei nº 5.156, de 2013, de autoria do Sr. Eduardo Barbosa, que criou a profissão de audiodescritor dividida em três funções básicas: roteirista, revisor e consultor, sendo que este último deve ser, necessariamente, uma pessoa cega ou com baixa visão. “A profissão de audiodescritor passa a integrar como grupo a Confederação Nacional dos Profissionais Liberais a que se refere o art. 577 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943”, fragmento do Projeto de Lei nº 5.156, de 2013, aprovado pela Câmara dos deputados (ADERALDO, 2016).

1 O texto foi apresentado em Sessão Pública, na Plenária nº 7 da Comissão de Defesa das Pessoas com Deficiência da Câmara dos Deputados (Brasília), em 18 de novembro de 2015, às 14 horas.

considera que, por ser considerada uma tradução, a AD é o resultado de escolhas que não podem ser aleatórias e que carecem de justificativa, não sendo suficiente seguir a instrução “descreva o que você vê”, corrente entre certos audiodescritores. Para a autora, é necessário fazer escolhas conscientes e criteriosas e, para orientá-las, Aderaldo (2014) desenvolveu um modelo semiótico para audiodescritores, em especial àqueles que se dedicam à audiodescrição de obras de arte bidimensionais (pinturas). O modelo em questão, em forma de parâmetros descritivos, é aplicado à leitura e análise da obra prima do pintor holandês Johannes Vermeer (1632-1675), seu famoso quadro conhecido como *Moça com brinco de pérola*, cujo retrato inspirou a novelista norte-americana Tracy Chevalier (1999) a escrever um romance efrástico – *Girl with a pearl earring*, ficção romantizada sobre a relação entre a modelo do retrato e o pintor. O livro foi adaptado à tela grande em 2003, com direção de Peter Webber, Scarlett Johansson no papel da protagonista Griet e Colin Firth como Vermeer, em filme homônimo (GIRL..., 2003).

A título de exemplo analítico-descritivo, as autoras deste artigo aplicam o modelo de Aderaldo (2014) à obra que é apresentada em dois diferentes suportes, tratando-se primeiramente da pintura abrigada no acervo do Museu Mauritius, na Holanda, e sua representação audiovisual no filme homônimo acima mencionado. Assim, na próxima subseção, é proposta uma AD para o que seria uma exibição em museu e outra para a obra referenciada no filme.

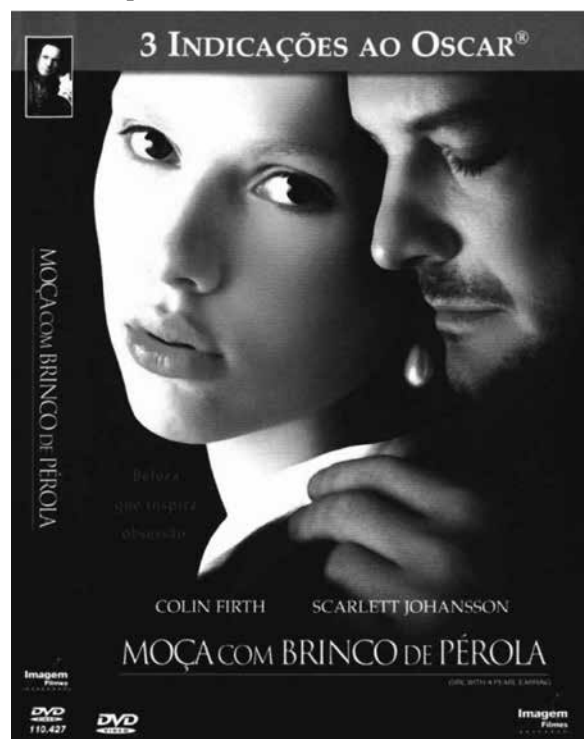
Acessibilidade ao filme *Moça com brinco de pérola* por meio da AD

O filme selecionado para esta apresentação é *Girl with a pearl earring* (*Moça com brinco de pérola*) doravante MCBP (GIRL..., 2003), o qual foi inspirado na famosa pintura que romanceia a identidade fictícia de uma jovem cujo olhar “enigmático” foi capturado por Johannes Vermeer (1632-1675), pintor do século de ouro da pintura holandesa, admirado pelo emprego das cores e do brilhante uso da luz.

Pouco se sabe da vida de Vermeer, apenas que morreu pobre e que sua viúva teria vendido os

quadros em seu poder. Praticamente desconhecido nos séculos seguintes, foi reconhecido como grande pintor em 1866, graças a Theophile Thoré (pseudônimo de W. Burger), crítico de arte que lhe atribuiu uma série de pinturas. O mistério sobre a vida do pintor holandês contribui para aumentar a aura que envolve suas pinturas hoje em dia, a mesma que se sente ao ler a obra de Tracy Chevalier (1999) e ao assistir ao filme que dela deriva.

Figura 1 – Capa do DVD do filme *A moça com brinco de pérola*



Fonte: Adoro Cinema (2016).

Em pleno século XVII vive Griet (Scarlett Johansson), uma jovem camponesa holandesa. Devido a dificuldades financeiras, Griet é obrigada a trabalhar na casa de Johannes Vermeer (Colin Firth), um renomado pintor de sua época. Aos poucos Johannes começa a prestar atenção na jovem de apenas 17 anos, fazendo dela sua musa inspiradora para um de seus mais famosos trabalhos: a tela *Girl with a Pearl Earring*. (ADORO CINEMA, 2016).

Antes da elaboração dos respectivos roteiros de ADs, conforme informamos anteriormente, as imagens foram analisadas por meio dos parâmetros descritivos que Aderaldo (2014) desenvolveu para

a instrumentalização e letramento visual artístico de audiodescritores, conforme o Quadro 1.

Parâmetros descritivos para instrumentalização de audiodescritores

O modelo semiótico de Aderaldo (2014), cujas teorias de base são a multimodalidade e a semiótica social, concebe a linguagem humana organizada em três funções universais: a função representacional (ou ideacional), cujo fim é transmitir informações sobre a realidade; a função modal (ou interpessoal), que visa, principalmente, promover a interação entre os usuários da linguagem, o que pode ser feito por meio do interesse que esta desperta; e a função composicional (ou textual), que tem por finalidade estruturar o texto de forma coerente e a partir da qual fazemos nossas escolhas para construir textos coesos e coerentes.

A autora parte, inicialmente, de um modelo semiótico elaborado por Michael O’Toole (1995, 2011), crítico de arte que percebeu a dificuldade que as pessoas leigas apresentavam ao serem colocadas diante de uma obra de arte. Pensando nesse público espectador leigo, mas amante da arte, o autor elaborou um modelo simplificado a partir do qual entendia que todas as pessoas seriam capazes de aprender a contemplar uma pintura com autonomia – sem depender de historiadores ou críticos de arte. Mediante um modelo semiótico trifuncional, organizou o modelo em dois eixos: o do sintagma, para analisar a estrutura de uma obra de arte em suas partes chamadas de unidades; e o eixo do paradigma, para analisar os sistemas realizados pelo artista a partir de suas escolhas.

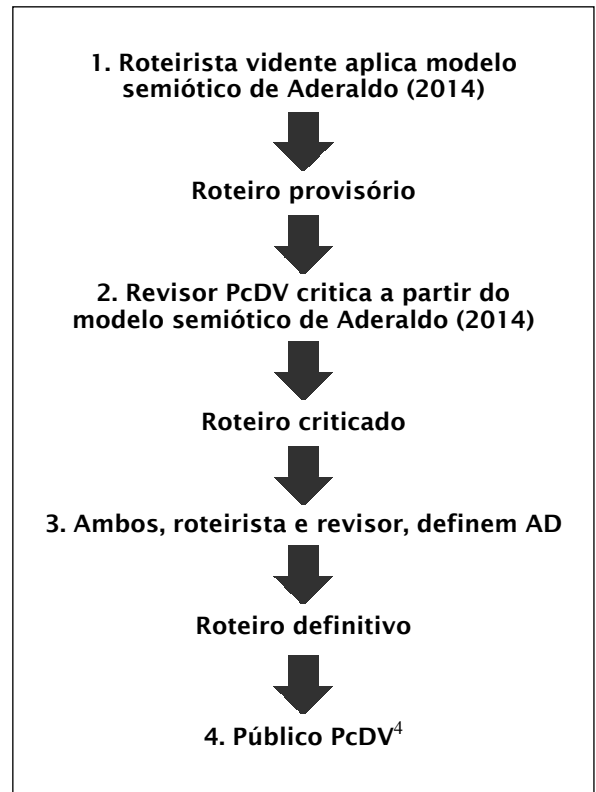
Desse modo, segundo O’Toole, o espectador se capacita a identificar, com autonomia, certas escolhas realizadas no âmbito das cores, do enquadramento, do foco, da perspectiva e de um expressivo conjunto de sistemas como tamanho, alinhamento etc., os quais poderiam passar inadvertidos aos olhos de espectadores videntes e leigos.

A partir do modelo otooleano, Aderaldo (2014) desenvolveu, em sua tese de doutorado, um modelo semiótico que expande aquele proposto por O’Toole (1995, 2011), com outra finalidade e para outro público-alvo. Diferentemente daquele, que

visava instrumentalizar um público vidente e leigo, Aderaldo (2014) visa ao público com deficiência visual e os respectivos tradutores da imagem – os audiodescritores, que escrevem roteiros de audiodescrição para compartilhar, em modo verbal (oral ou escrito), a imagem de uma obra de arte oferecida apenas em modo visual.

Considerando que muitos audiodescritores não têm letramento visual artístico e menos ainda experiência em analisar obras de arte bidimensionais (pinturas etc.), a autora desenvolveu uma proposta descritiva que objetiva despertar o olhar do observador para que este possa selecionar as informações criteriosamente e escrever o roteiro de AD, o qual, em um segundo momento, deverá ser revisado por um consultor com deficiência visual, igualmente instrumentalizado pelo modelo, antes de compartilhar a imagem mediante a audiodescrição. Os passos propostos são os seguintes:

A partir da imagem:



4 É interessante, mas não compulsório, que eles ofereçam feedback e que retroalimentem a AD.

O modelo semiótico de Aderaldo (2014), apresentado a seguir, contempla duas etapas. Na primeira, a autora propõe que a obra (a pintura) seja segmentada metodologicamente em unidades (obra, figura e conjuntos de figuras e membros), cujas partes formam o eixo sintagmático e es-

trutural e, a partir das unidades, que estas sejam analisadas pelas funções representacional, modal e composicional, sendo livre a escolha da unidade e da função para o início da análise. As funções constituem o eixo paradigmático, isto é, o eixo relativo às escolhas que serão realizadas pelo artista.

Quadro 1 – Modelo semiótico de leitura de imagens artísticas

<p>Gênero: Figurativo / Não figurativo (Abstrato)</p>			
<p>Hierarquia clássica dos gêneros na pintura</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Descritivos:</i> Retrato – Auto-retrato – Nu Paisagem (vedusta, marinha, panorama, casario, paisagem, campestre, etc) Natureza morta <i>Narrativos:</i> Cenas históricas (pinturas religiosas, mitologia, cenas literárias, alegoria) Pintura de gênero <i>Híbridos:</i> Obras contemporâneas (colagem mista, intervenções, etc) 			
<p>Escola / movimento / estilo: Renascimento – Barroco – Impressionismo – Expressionismo – Surrealismo – Cubismo – Pop Art – Grafismo – Construtivismo – Op Art – Intervenção, etc.</p>			
Funções	Composicional (Coesão entre elementos visuais e coerência temática)	Modal (Envolvimento com espectador)	Representacional (Mundo representado)
Unidades			
Obra	<p>Gestalt: (do todo às partes, das partes ao todo)</p> <p>Tema: épico emocional ficcional abstrato</p> <p>Ponto: isolado esparso ou rarefeito agrupado ou adensado</p> <p>Linha: curva – reta</p> <p>Forma: geométrica: (triângulo; quadrado; círculo) orgânica livre ou ornamental retilínea</p> <p>Textura: áspera; suave; lisa; grossa; macia; dura etc</p> <p>Cor: primária; secundária; terciária; complementar</p> <p>Direção: horizontal (descanso) diagonal (movimento) vertical (ordem)</p> <p>Enquadramento: superior; inferior</p>	<p>Foco</p> <ul style="list-style-type: none"> Perspectiva: volume; profundidade Cor: saturação (matiz) clareza (valor) brilho quente, fria Espaço (positivo vs negativo) Enquadre Iluminação Equilíbrio Ritmo (repetição de recursos) Movimento (estático vs dinâmico) Contraste: cor tamanho forma proporção plano <p>Modalidade (envolvimento)</p> <ul style="list-style-type: none"> Fantasia vs Autenticidade Olhar: direto oblíquo negativo Textura Intertextualidade 	<p>Cena: ações; eventos</p> <p>Cenário (componentes)</p> <p>Paisagem</p> <p>Retrato: (identificado ou anônimo)</p> <p>Objeto</p> <p>Figuras geométricas</p>

<p>Figura (s)</p> <p>(humana, antropomórfica, objeto, forma geométrica)</p>	<p>Posição relativa na Gestalt:</p> <p>destaque não destaque proporção enquadre</p> <p>Interação de formas (coesão):</p> <p>padronização paralelismo oposição alinhamento proporção escala ritmo movimento</p>	<p>Redação com espectador: modo e atitude</p> <p>Olhar: direto oblíquo negativo</p> <p>Gesto: pés e mãos cabeça, olhos e boca</p> <p>Interação de modalidades</p> <p>Cor: saturada, insaturada, clara, escura, brilhante, opaca, quente, fria</p> <p>Perspectiva: vários planos, chapada</p> <p>Proporção</p> <p>Alinhamento</p> <p>Iluminação</p> <p>Enquadre</p> <p>Ritmo (repetição)</p> <p>Movimento: ondulado retilíneo ascendente descendente unidirecional</p> <p>Modalidade: fantasia autenticidade</p> <p>Textura (palpabilidade): aspereza, maciez suavidade, dureza</p> <p>Intertextualidade: [simbolismo apropriação citação auto citação ironia paródia</p>	<p>Figuras individuais: (humanas, antropomórficas, etc)</p> <p>Caracterização: indumentária, adereços, dotes físicos</p> <p>Postura: frontal lateral inclinada de pé sentada deitada, etc</p> <p>Ação e Gesto: com membros com cabeça</p> <p>Objeto(s) Forma Cor Posição: horizontal vertical oblíqua</p> <p>Formas geométricas triângulo quadrado círculo</p> <p>Cor</p> <p>Posição: horizontal vertical oblíqua</p> <p>Figuras em grupos: sequência lateral contínua, descontínua</p> <p>Inter(ações): de objetos ou pessoas</p>
<p>Membro</p>	<p>Relação semântica de hierarquia [holonímia meronímia</p> <p>Relação semântica de inclusão [hiperônimo hipônimo</p>	<p>Estilização Atenuação (desvanecimento, simplificação de formas)</p>	<p>Partes de [corpo objeto forma (geométrica)</p>
<p>Material ou técnica (óleo, guache, sanguínea, carvão, etc)</p> <p>Tipo de suporte: dimensão e formato</p> <p>Elementos verbais, numéricos, alfanuméricos (assinatura, frases, números, data)</p> <p>Título</p>			

Fonte: Aderaldo (2014, p. 180-183).

Para ajudar na percepção da obra, a autora formulou uma espécie de *checklist*, com perguntas de sensibilização prévia, por meio das quais o espectador audiodescritor começa a aproximar-se do conjunto da imagem, como podemos observar no Quadro 2.

Quadro 2 – Funções da linguagem na imagem artística bidimensional

<p>Função Composicional</p>	<p>Há predomínio de linhas, formas ou cores? Existem formas geométricas? Humanas? Zoomórficas? As cores são distribuídas por peso cromático? As cores demarcam espaços físicos ou sugerem temporalidade? De que modo os espaços estão ocupados? No centro, laterais, superior ou inferior? Há espaço negativo? As figuras formam agrupamentos? De que modo as figuras se inter-relacionam? Que tipo de identificação existe entre as figuras (ou objetos): classe, tamanho, forma, cor? Existem relações de nexos entre os elementos? Os elementos se relacionam por simetria, paralelismo ou por oposição?</p>
<p>Função Modal</p>	<p>Entre possíveis elementos dominantes (foco), algo ou alguém se destaca dos demais pelo posicionamento, pela cor ou pelo tamanho? Existem elementos modais no antifoco? As cores sugerem forma ou textura? Sugerem sensação física? As cores estão relacionadas às emoções? O olhar é oblíquo, direto, compartilhado entre os componentes ou é do tipo olhar negativo? É possível definir o vetor do olhar das figuras? Há informações que dependem do conhecimento enciclopédico do observador (intertextualidade)?</p>
<p>Função Representacional</p>	<p>A imagem é abstrata ou figurativa? Quem ou o que está representado? São figuras humanas? Abstratas? Antropomórficas? As figuras são naturalistas como nas fotos ou não? Há ordenação explícita entre as figuras representadas? De que lado começa uma possível narrativa? Existe alguma pista sobre a época e o lugar da representação? Qual? O cenário contribui para informar dados sobre a cultura representada? Alguém está fazendo algo? É possível identificar “estados de ânimo” pelas expressões faciais ou gestuais? Trata-se de parte significativa em relação ao todo? Por quê? As cores estão relacionadas a algum tipo de representação (bandeiras, flâmulas, códigos de trânsito, identidade étnica etc.)?</p>
<p>Aproximação ao mundo da PcDV</p>	<p>Quais qualidades como tamanho, forma e cor podem ser comparadas a elementos do mundo da PcDV? Quais percepções sensoriais, como tato e temperatura, podem ser agregadas à tradução verbal da imagem?</p>
<p>Elementos intratextuais</p>	<p>Como podem ser explorados elementos verbais como título? Palavras, letras, números, data e assinatura são abordados como elementos intratextuais?</p>
<p>Qualidades materiais</p>	<p>Como podem ser abordadas a matéria, a técnica e o suporte?</p>

Fonte: Aderaldo (2014, p. 179).

Metodologia

A imagem selecionada para ilustrar este artigo é *Moça com brinco de pérolas*, como se vê na Figura 2, conforme mencionado anteriormente. Inicialmente, a imagem foi submetida a um processo informático de inversão de cores, como vemos na Figura 3, com auxílio do programa editor de imagens do *Windows Paint*®, que auxilia na percepção da distribuição composicional das cores, dado o resultado quase bicromático na inversão. Assim, onde existem cores frias ou quentes, claras ou escuras, o efeito de redução nas cores contribui, empiricamente, para salientar que determinados sistemas como o foco, a iluminação, o peso visual etc. fiquem mais evidentes quando são vistos nessa espécie de “raio-x” da imagem. A inversão de cores é opcional, mas Aderaldo (2014) a aplica em outras ADs, com resultado satisfatório, para proporcionar a observação seletiva.

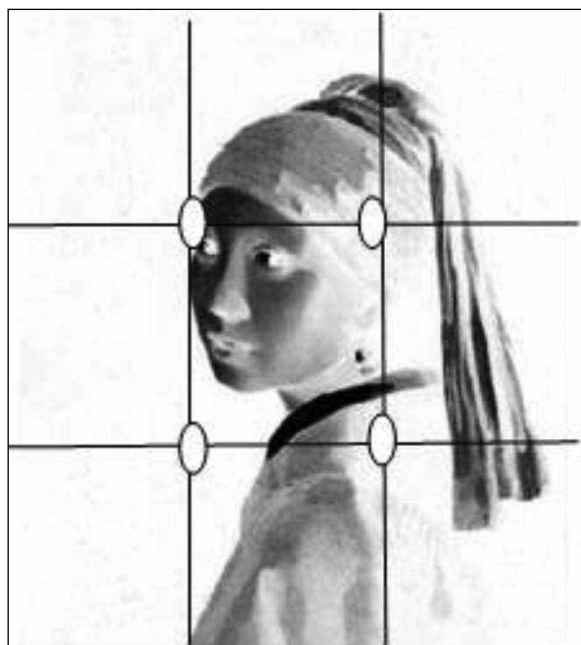
Figura 2 – Pintura *Moça com brinco de pérola*



Fonte: Mauritshuis (2017).

Abaixo, na Figura 3, podemos observar o tratamento informático que altera as cores e a segmentação de acordo com a regra dos terços.

Figura 3 – Tratamento informático de inversão de cores e regra dos terços



Fonte: Adaptado pelas autoras deste artigo a partir de Mauritshuis (2017).

Apenas a título de exemplo, para mostrar a eficácia da alteração de cores para o audiodescritor, a pequeníssima gola branca, que poderia passar inadvertida no conjunto da pintura, passou a chamar atenção ao destacar-se como linha divisória entre rosto e corpo, detalhe essencial na descrição da indumentária.

Além da alteração nas cores, a análise se ampara na segmentação em nove retângulos idênticos, conhecida como “regra dos terços”, adaptada da proporção áurea (ϕ), medida presente na natureza e descoberta pelo matemático grego Euclides, há 2.300 anos, também chamada pelos artistas renascentistas de “divina proporção”. A simplificação na regra dos terços, que sequer chega a ser exatamente uma regra, é muito utilizada na atualidade pelos fotógrafos e foi empregada no passado por grandes artistas como Leonardo da Vinci, Salvador Dalí, Mondrian etc. Basicamente, na regra dos terços, o tema ou aspecto a ser destacado posiciona-se entre os pontos de intersecção, chamados pontos áureos, como vemos na Figura 3.

Também como parte do modelo semiótico elaborado a partir do eixo da estrutura em uni-

dades fixas (obra, figura ou conjunto de figuras e membros), a autora recomenda que a imagem seja segmentada, se possível, da maior à menor, não obstante o audiodescritor poder começar pela segmentação a partir da menor unidade (membro). Um exemplo de membro seria o brinco ou os olhos. No caso de MCBP, a segmentação em membros (útil também para objetos) acentua o cuidado com certos detalhes que o artista realiza – e que nem sempre estão perceptíveis aos espectadores sem o olhar perscrutador.

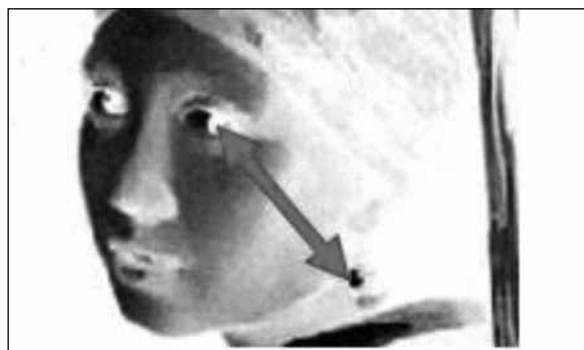
Como modo de realizar a análise semiótica, procuramos responder as questões sugeridas a partir do Quadro 2: Quem ou o que está representado? As figuras são naturalistas como nas fotos ou não? O olhar é oblíquo, direto, compartilhado entre os componentes ou é do tipo olhar negativo? É possível definir o vetor do olhar das figuras? Há predomínio de formas ou cores?

Em relação ao plano da imagem, o retrato foi tomado em ângulo de três quartos, em plano *close up*, como vemos na Figura 2, do ombro para cima, um recurso da linguagem visual que busca conferir certa intimidade com a retratada. Pela posição de seu corpo e de seus ombros, em quase perfil para quem a vê, podemos dizer que a jovem se oferece parcialmente à contemplação, embora o rosto voltado à esquerda, com um olhar enviesado, parece encarar o espectador de modo ambíguo, entre o malicioso e o ingênuo.

A análise, em detalhes, não é reproduzida neste artigo, em razão do espaço limitado, entretanto, informamos que tomamos a unidade “membros” e a analisamos à luz da função composicional e modal, no sistema “cor” e subsistema “saturação”, “claridade”, “brilho” e “quente/fria”. Como resultado da leitura, observamos que o foco das cores em tons claros e mais luminosos recai sobre a faixa, à guisa de turbante e enrolada à moda turca, para ocultar os cabelos da modelo e deixar à mostra apenas seu brinco igualmente claro e brilhante, como vemos na Figura 2. Ainda sobre as cores, podemos perceber um nítido contraste entre as cores azul e amarela (primárias), a revelar a opção do pintor pela composição cromática como elemento estruturante e expressivo: o elemento azul conduz o olhar do espectador tanto para cima (no topo da cabeça) como para baixo (nas pontas do turbante),

separados por uma linha branca (gola) que funciona como enquadre, separando a cabeça do tronco. O elemento de luz e brilho também está presente no eixo imaginário que alinha (sistema “alinhamento”), obliquamente, o olho esquerdo ao brinco de pérola grande, reluzente e em formato de gota, na orelha esquerda, como se pode ver na Figura 4. Consideramos que esses detalhes da linguagem artística são relevantes para a AD, tanto pelo jogo das cores no turbante, como pelo enquadramento central do brinco, a reiterar sua importância na composição do quadro e no efeito modal que deve provocar na percepção do espectador.

Figura 4 – Eixo diagonal imaginário entre pontos de luz e brilho semelhantes



Fonte: Adaptado pelas autoras deste artigo a partir de Mauritshuis (2017).

Seguindo os sistemas disponíveis no modelo semiótico (ver Quadro 1), percebemos o foco de luz que se expande sobre a face, ilumina o alto da cabeça, o colo e a cauda do turbante deslocado para o lado esquerdo do ombro (sistema foco/função modal/unidade obra). Em contraste à luz, o fundo totalmente escuro do quadro promove uma impressão visual que dá relevo ao rosto da personagem, isto é, a intensa luminosidade vinda pelo lado esquerdo da tela confere uma perspectiva tridimensional ao rosto.

O jogo claro/escuro tem como objetivo criar a tensão sobre o rosto e sobre pequenos detalhes como os adornos. A claridade obtida por um fecho de luz imaginário, vindo pela esquerda da tela, lança luzes sobre parte de seu rosto, sobre o alto de seu turbante e sobre a cauda do turbante. O colo, coberto por um manto em tons escuros, cor terrosa, também recebe intensa luminosidade na parte

dianteira. É de fundamental relevância informar, na audiodescrição, a presença do contraste claro e escuro, de modo que o deficiente visual possa formar uma imagem mental essencial sobre a pintura e empoderar-se no letramento visual artístico do estilo dessa pintura, o barroco.

Outra questão relevante é a linguagem corporal e, em especial, a linguagem facial. As pessoas com deficiência visual nem sempre são informadas de que o corpo também fala, conforme podemos ver nessa pintura, e que cabe a quem vê interpretar o que a jovem está insinuando com seus lábios carnudos, ligeiramente entreabertos, e seu olhar, entre malicioso e ingênuo, certa ambiguidade que perpetua entre os admiradores da obra de Vermeer. Na interpretação ocidental, os lábios semiabertos dão certa sensualidade ao sorriso da jovem, ao mesmo tempo em que lhe dá um ar misterioso, tentando o espectador a perguntar-se: a quem e por que sorri? Todos esses aspectos – lábios carnudos, olhar dirigido ao observador etc. – são sistemas que foram realizados pelo pintor. Suas escolhas, capturando-as em plano *close up*, ou primeiríssimo plano, promovem impacto no espectador vidente, que deve compartilhá-lo mediante a AD, destacando as informações que se referem à linguagem facial ocidental.

Feita a análise minuciosa da imagem, propomos a audiodescrição do quadro de Vermeer com base nos resultados obtidos através dos parâmetros de Aderaldo (2014). Após a análise, chega o momento das escolhas do audiodescritor para elaborar o roteiro da AD e submetê-lo à posterior leitura do revisor PcDV. Ambos os audiodescritores (roteirista e revisor consultor) devem estar conscientes de que não há – e nem pode haver – prescrição quanto ao tempo ou tamanho de um roteiro de audiodescrição de imagem estática, diferentemente da AD filmica, que está subordinada entre diálogos. Entretanto, o bom senso, o escopo e o público-alvo são critérios úteis para roteirizar uma AD que não provoque cansaço e que, ao contrário, estimule a pessoa cega a voltar quantas vezes queira ao texto descritivo.

O texto a seguir é o roteiro da audiodescrição, o qual, posteriormente, poderá ser oralizado mediante voz humana ou artificial, tema que escapa ao escopo deste artigo, mas que abre inúmeras questões no âmbito da maior ou menor expressividade na AD.

Roteiro de Audiodescrição da pintura

A pintura se chama *A moça com brinco de pérola* e foi pintada por Johannes Vermeer entre 1665 e 1667.

Está atualmente no Museu Mauritshuis, em Haia, na Holanda.

Mede 46,5 cm de altura por 40 cm de largura. Uma jovem é retratada até a altura dos ombros e parece uma fotografia naturalista, sem nenhum cenário.

O rosto iluminado de uma jovem clara contrasta com o fundo totalmente escuro. Os cabelos estão totalmente ocultos por um turbante em cores azul ultramarino e amarelo, enrolado à moda turca, com uma cauda pendente. Não sabemos como está totalmente vestida e podemos ver apenas parte de seu ombro coberto por um manto rústico, em tons de terra, sobre uma faixa branca que parece ser a gola de roupa interior.

Está em perfil, mas o rosto está voltado sobre o ombro esquerdo e seu olhar enviesado se encontra com nosso olhar, como a convidar-nos a entrar na obra. Os lábios, ligeiramente abertos, são carnudos e brilham com o batom avermelhado. Em sua orelha esquerda pende um grande brinco de pérola em formato de gota. A assinatura IVMeer se situa no extremo superior esquerdo da tela.

Sobre a AD da pintura cabe uma informação adicional, relativa à ordem de informação. Ainda que faltem teorias sobre a parte linguística desse gênero textual, entendemos que um texto coerente com a imagem deve seguir uma coesão entre os elementos vistos de forma ordenada. Assim, sem estar propondo nenhuma prescrição sequencial, nesta AD foi seguida a ordem: Gestalt (todo) ou visão geral inicial e sistemas realizados como tamanho, matéria e motivo. Detalhamento das partes (unidades), primeiramente a cabeça e o tronco, como uma unidade maior e, posteriormente, em mais detalhes, a parte central já analisada entre os pontos de ouro: os membros olhos, boca e orelha (ver Figura 3).

Trouxemos para a AD uma informação que consideramos importante a respeito da especificidade da cor azul ultramarino, pois Vermeer (assim como outros pintores de sua época) perseguia a mistura de materiais para obter um amplo espectro de cores. O denominado azul ultramarino era obtido pela pedra lápiz lázuli moída, material muito caro à época e

diferenciador do *status* entre os mecenas de então.

A informação sobre essa cor a um deficiente visual não é um detalhe supérfluo; trata-se de trazer um contexto de cultura em que o azul ultramarino, em particular, aparece em outros quadros do pintor. Acreditamos que esse tipo de informação faz parte do letramento visual artístico, do conhecimento enciclopédico e que pode motivar o deficiente visual a buscar informações complementares, desenvolvendo novos hábitos culturais. Embora muitas pessoas se perguntem da necessidade de informar as cores às pessoas cegas, é importante recordar que todos vivemos em um mundo carregado de informações sobre cores, ainda que muitas não as vejam. Como diz Mianes (2016), a ausência da visão não os exclui de viver em um mundo colorido e dentro de uma sociedade que usa as cores como códigos de linguagem.

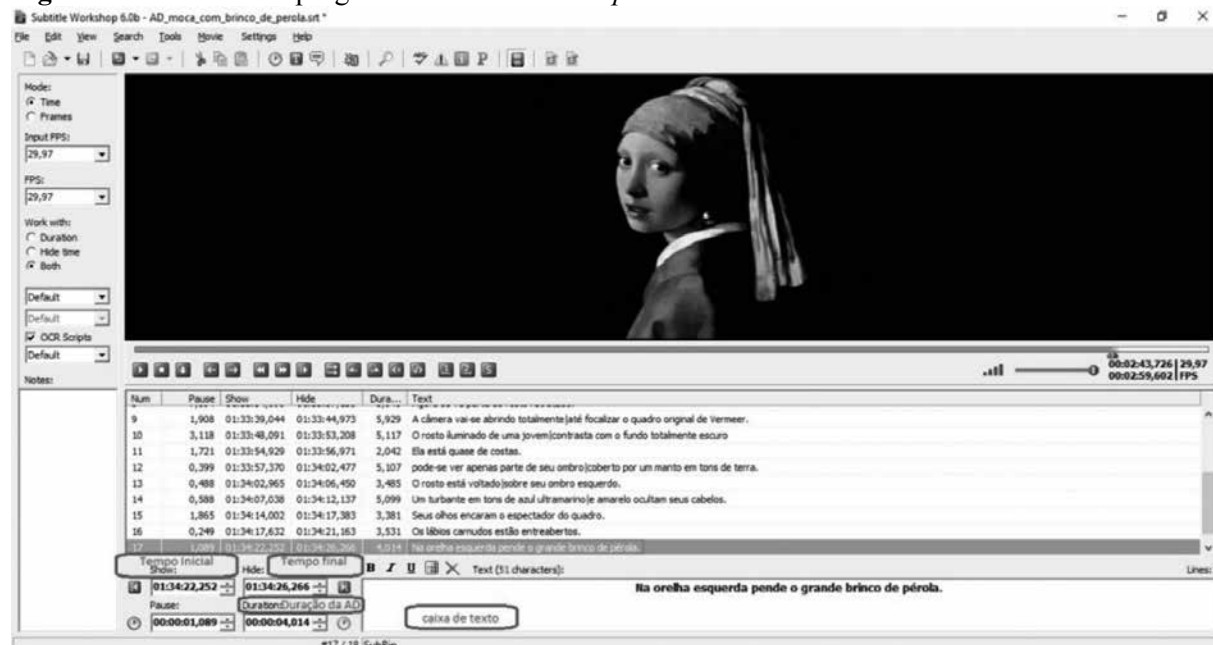
Feita a análise da pintura, ela serviu de base para orientar a roteirização da AD filmica; porém, tratando-se de duas diferentes semioses, é importante também levar em conta as especificidades da linguagem filmica, restrita no espaço/tempo pela natureza do audiovisual.

A audiodescrição no filme

As ADs filmicas, em geral, são inseridas na banda sonora entre diálogos ou espaços silenciosos, como é o caso do filme *Moça com brinco de pérola*, em que a imagem da personagem Griet, que posava para o personagem Vermeer, vai desaparecendo e, aos poucos, vai surgindo, silenciosamente, a bela jovem retratada pelo holandês. Seleccionamos alguns fragmentos da cena final para audiodescrevê-la, tendo em mente uma audiência de pessoas com deficiência visual. Ressaltamos que não foram levados em conta para essa atividade os variados níveis de deficiência e que não testamos o resultado estatisticamente para este artigo.⁵

O filme tem duração de 1h40, porém, para esta apresentação, fizemos uma audiodescrição baseada nos 2 minutos finais, a qual foi possível com auxílio da ferramenta *Subtitle Workshop 6.0b* (ver Figura 5). Esta ferramenta é de grande valia para audiodescritores, pois permite alcançar uma perfeita sincronia entre imagem e tradução verbal.

Figura 5 – Interface do programa *Subtitle Workshop 6.0b*



Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo.

5 Na oportunidade, queremos agradecer a Geovanio Ferreira da Silva, deficiente visual que colaborou com comentários críticos a respeito da AD do filme.

Na Figura 5 podemos visualizar a interface do programa *Subtitle Workshop 6.0b*.⁶ Os procedimentos de marcação e tradução podem ser controlados à medida que o filme é reproduzido: o tempo inicial indica o momento em que a audiodescrição deve começar e o tempo final indica o momento em que ela deve parar. A duração de cada audiodescrição também pode ser visualizada e controlada.⁷

O programa possui uma caixa de texto e conta com menus variados que facilitam os processos de redação e revisão das traduções, as quais podem ser salvas em 56 formatos distintos. Entretanto, o formato ideal para salvar o roteiro de audiodescrição é o ‘srt’. Este arquivo srt, quando aberto com o editor de texto “Bloco de Notas”, permite uma clara visualização dos elementos fundamentais de um roteiro de audiodescrição, pois marca o tempo inicial e o final. Para finalizar o roteiro, basta ajustar o arquivo srt em uma tabela do Bloco de Notas do programa.

O fragmento do filme mostra uma sequência cronológica e dinâmica que, obviamente, não está mostrada na pintura. Na cena, a personagem Griet está em uma cozinha, pois era criada do pintor. Ali, ela recebe um embrulho que contém dois brincos de pérola. Ao recebê-los, sua imagem é sobreposta, paulatinamente, pela imagem da pintura. Ambas as personagens têm a mesma roupa e o mesmo brinco, informação que deverá levar a pessoa com deficiência pessoal a inferir e interpretar que se trata, em verdade, da jovem criada e seu retrato, uma modalidade denominada *tronie* porque não se tratava de retrato de pessoas ricas e importantes, ao contrário, o *tronie* retratava, em geral, rostos anônimos.

Segue a audiodescrição:

Roteiro de audiodescrição fílmica

Griet recebe um pequeno embrulho selado. Abre-o cuidadosamente. Vê um par de brincos de pérola. Pensativa, fecha o embrulho. Olha para algum lugar da casa. Tela escurece.

6 O programa *Subtitle Workshop* é um editor de legendas gratuito, produzido pela URUWorks, que se revelou ferramenta eficaz para a produção de roteiros de audiodescrição porque a interface do programa possibilita a visualização simultânea do arquivo de vídeo com as traduções e suas marcações de tempo inicial e final.

7 As audiodescrições aqui apresentadas foram produzidas obedecendo a razão 160 palavras por minuto, conforme parâmetro de velocidade de leitura utilizado pelo grupo LEAD-UECE.

Surge um ponto luminoso. Em destaque, um brinco de pérola na orelha e a boca vermelha, carnuda, entreaberta.

As pontas amarelas e azuladas de um turbante. Um rosto em perfil e o olhar profundo, meio risonho e meio insinuante de uma jovem a nos encarar. Usa um manto marrom com gola branca de roupa interior.

É curioso notar que a apresentação da imagem no filme segue o caminho inverso à AD da pintura. Enquanto naquela o início ocorre pela descrição gestáltica, a obra inteira e depois suas partes em detalhes, no filme a imagem se inicia pelas partes para chegar ao todo, a corroborar a importância de que o audiodescritor deve saber exatamente como fazê-lo.

A locução com AD desse trecho do filme foi gravada com auxílio de microfone e do programa editor de áudio *Soundbooth*. Em seguida, foi inserida no vídeo com auxílio do programa editor de vídeo *Premiere*, ambos programas profissionais do pacote *Creative Suite (CS4)* da *Adobe*,⁸ utilizados pelo grupo LEAD, no Laboratório de Tradução Audiovisual (LATAV) da UECE. Para a oralização existem várias possibilidades: o locutor da audiodescrição (que nem sempre coincide com as funções de audiodescritor ou tradutor) a lê, guiando-se pelo roteiro que respeita a duração do espaço possível de inserção entre diálogos.

Nesse caso, há uma longa cena silenciosa que se inicia desde a entrega dos brincos, em 01:31:40 (1 hora, 31 minutos e 40 segundos), até o aparecimento em *zoom* da pintura e a voz em *off*, que anuncia o nome da pintura e de seu pintor, em 01:39:58. É nesse intervalo, em 01:32:36, que, em nosso modo de ver, deve iniciar-se a AD, com duração média de 40 segundos, para preservar o som não diegético e o longo silêncio desejado pelo diretor do filme. É conveniente recordar que, poucos minutos antes, o quadro verdadeiro já havia surgido rapidamente, no intervalo de 01:31:10 a 01:31:18, na cena em que o rico mecenas está pensativo diante da tela. Aqui, a AD poderia ser mínima: “o comerciante aprecia o quadro de uma jovem com turbante e brinco de pérola”, pois o importante é a inferência ao final.

8 Conjunto de programas editores de áudio e vídeo da empresa Adobe Systems.

Os limites da tradução: existe neutralidade na língua?

Por último, e não menos importante, trazemos a questão apontada anteriormente sobre o clichê “descreva o que se vê”, que circula entre certos audiodescritores. Um importante aspecto que se oculta atrás dessa instrução é a falsa noção de que há discursos neutros na linguagem humana. Confundindo neutralidade, objetividade e interpretação, muitos audiodescritores perdem a oportunidade de compartilhar suas próprias leituras, na ilusão de que “não estão interpretando”, como se a própria compreensão e a leitura não fossem resultado da interpretação.

Neste bloco final trazemos a discussão para deixá-la como ponto de reflexão. A pergunta óbvia é: será que todos vêm a mesma coisa? Ao olhar uma nuvem, por exemplo, quantos diferentes olhares resultarão? Entendemos que a resposta está em saber justificar a interpretação, pois, a nosso ver, não existe linguagem neutra ou não interpretativa e acreditamos que evitar subestimar a capacidade cognitiva da pessoa com deficiência – o que é absolutamente correto – não deve se confundir com a privação da interpretação do audiodescritor, porque, como afirmamos, inexistem discursos sem interpretação. Muitas vezes, ao contrário, a PcDV pode enriquecer seu conhecimento enciclopédico e experienciar emoções estéticas ao partilhar da interpretação alheia.

É preciso saber observar, mediante letramento visual, a proposta que foi oferecida ao longo deste artigo, o qual procurou demonstrar que o ato de compartilhar a visão, em uma perspectiva de acessibilidade, carece de *expertise* do audiodescritor que, por sua vez, precisa observar certos procedimentos metodológicos sem prejuízo da capacidade intuitiva e da sensibilidade artística natural.

Com o auxílio das variadas ferramentas disponibilizadas pelas novas tecnologias, elaboramos e propusemos roteiros de audiodescrição aplicados à tradução do não verbal em verbal, tanto para a imagem artística estática (pintura) quanto para a imagem artística dinâmica (filme). Um produto multissemiótico como o cinema explora sons, músicas instrumentais, tomadas e ângulos especiais, jogos de luzes, efeitos que são agregados à ação

e ao diálogo, de forma a construir significados planejados pelo diretor ou pelo autor da obra. Em nossa experiência, resultado de pesquisas qualitativas e quantitativas, os resultados estão mostrando que não basta descrever o que se ouve ou se vê na tela, é preciso conduzir a descrição de modo que ela permita ao deficiente visual desfrutar de um prazer estético.

A seleção linguística, que é fruto da percepção dos audiodescritores, traz um mundo concreto à PcDV e ativa dinamicamente as estruturas que são fixas nos limites da tela: “A língua cria uma narrativa dentro da obra e referencia o mundo exterior da obra ao nosso próprio mundo, para tentar captar algo de sua parte dinâmica” (HOLLAND, 2009, p. 182, tradução nossa).⁹

No âmbito do Grupo de Pesquisa Lead, vários trabalhos acadêmicos comprovaram a inexistência da “linguagem neutra”, a exemplo de Praxedes e Magalhães (2013), que abordaram a questão à luz da Teoria da Avaliatividade, para concluir que não existe neutralidade na língua mesmo quando o falante, seguindo uma concepção positivista, acredita estar produzindo um discurso neutro.

Aderaldo (2014, p. 60), parodiando Schleiermacher (2011),¹⁰ propõe que o audiodescritor:

1) ou deixa o pintor o mais possível em paz e leva o espectador cego ao seu encontro, por meio da audiodescrição do tipo não interpretativa: 2) ou deixa o espectador cego o mais possível em paz e leva o pintor ao seu encontro, por meio de uma audiodescrição do tipo interpretativa.

Nas audiodescrições propostas, certas escolhas foram propositadamente interpretativas e até mesmo intrusas, em termos de Holland (2009). Por exemplo, quando informamos na AD que o retrato “parece uma fotografia naturalista”, ou que a faixa branca “parece ser a gola de uma roupa interior” e que o “olhar enviesado se encontra com nosso olhar, como a convidar-nos a entrar na obra”,

9 “The language creates a narrative within the piece, and makes reference outside the world of the work to our own world to try to capture some of the work’s dynamic”.

10 O autor é famoso por ter exposto o dilema do tradutor: “ou bem o tradutor deixa o escritor o mais tranquilo possível e faz com que o leitor vá a seu encontro, ou bem deixa o mais tranquilo possível o leitor e faz com que o escritor vá a seu encontro”.

estamos, conscientemente, modalizando a nossa própria dúvida, a modalidade epistêmica que igualmente nos assalta e que desejamos compartilhar esse sentimento de dúvida.

Da mesma forma, na AD fílmica estamos interpretando quando dizemos que, ao receber um embrulho selado, a jovem o abre “cuidadosamente”. O uso do advérbio modal é uma forma de interpretar. “Pensativa, fecha o embrulho”. A exemplo do narrador onisciente das obras literárias, nos atrevemos a interpretar que está “pensativa”. Também assumimos nossa interpretação quando dizemos “olhar profundo, meio risonho e meio insinuante”.

Como entende Holland (2009), uma “boa” audiodescrição de obra de arte deve permitir ao espectador relacionar-se com o objeto, pessoa ou pintura que se descreve de forma holística; isto significa integrar a descrição de maneira que se converta em

parte da experiência artística, em lugar de manter essa experiência à distância, pois a descrição deve chegar à mente e ao coração.

Considerações finais

Este artigo focalizou a acessibilidade à arte visual no âmbito do lazer e cultura, porém ela também se faz necessária no campo do trabalho e da educação das pessoas com deficiência visual. Ao longo desta reflexão, desconstruímos a vaga instrução “descreva o que você vê”, que circula entre certos audiodescritores, e evidenciamos a necessidade de instrumentalizar o audiodescritor, capacitando-o a fazer escolhas descritivas, bem como capacitando-o a explicá-las, adequando a audiodescrição ao escopo e ao público-alvo a que se destina.

REFERÊNCIAS

- ADERALDO, M. F. **Proposta de parâmetros descritivos para Audiodescrição à luz da interface revisitada entre tradução audiovisual acessível e semiótica social – multimodalidade**. 2014. 206f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- ADERALDO, M. F.; NUNES, M. S. A audiodescrição e a acessibilidade visual: breve percurso histórico. In: ADERALDO, M. F. Et al (Org.). **Pesquisas teóricas e aplicadas em audiodescrição**. Natal: Edufrn, 2016. Disponível em: <<http://www.sedis.ufrn.br/bibliotecadigital/site/interativos.php>>. Acesso em: 10 out. 2017.
- ADORO CINEMA. **Moça com brinco de pérola**. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-45323/>>. Acesso em: 07 fev. 2016.
- ALVES, R. **Concerto para corpo e alma**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- ALVES, S; TELES, V. C; PEREIRA, T. Proposta para um modelo brasileiro de audiodescrição para deficientes visuais. **Tradução & Comunicação**, n. 22, p. 9-29, 2011.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 20 fev. 2016.
- _____. Ministério da Cultura. Agência Nacional de Cinema (Ancine). **Instrução Normativa 116**, de 18 de dezembro de 2014. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.ancine.gov.br/legislacao/instrucoes-normativas-consolidadas/instru-o-normativa-n-116-de-18-de-dezembro-de-2014>>. Acesso em: 07 fev. 2015.
- CHEVALIER, T. **Girl with a pearl earring**. London: Penguin, 1999.
- GIRL with a pearl earring. Direção: Peter Webber. Intérpretes: Scarlett Johansson; Colin Firth. Roteiro: Olivia Retreed. Reino Unido/Luxemburgo, 2003. 1 DVD (100 min), color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VbQQ1MjgD5s>>. Acesso em: 24 jun. 2017.
- HOLLAND, A. Audio description in the theatre and the visual arts: images into words. In: DÍAS-CINTAS, Jorge; ANDERMAN, Gunilla. **Audiovisual translation: language transfer on screen**. New York: Palgrave Macmillan, 2009.
- JAKOBSON, R. On linguistic aspects of translation. In: VENUTI, Lawrence (Ed.). **The translation studies reader**. London: Routledge, 2000. p. 113-118.

MAURITIHUS. **Johannes Vermeer** – Girl with a Pearl Earring. Disponível em: <<https://www.mauritshuis.nl/en/discover/mauritshuis/masterpieces-from-the-mauritshuis/girl-with-a-pearl-earring-670/>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

MIANES, F. L. Consultoria em audiodescrição: alguns caminhos e possibilidades. In: CARPES, D. S (Org.). **Audiodescrição: práticas e reflexões**. Santa Cruz do Sul, RS: Catarse, 2016. p. 10-21.

MOTTA, L. M. V. M.; ROMEU FILHO, P. (Org.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

O'TOOLE, M. A systemic functions of art. In: PETER, H. F.; GREGORY, M. (Ed.). **Discourse in society: systemic function perspectives – meaning and choice in language: studies for Michael Halliday**. Westport: Ablex Publ, 1995. p. 159-180.

_____. **The language of displayed art**. 2. ed. New York: Routledge, 2011.

PLAZA, J. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

PRAXEDES FILHO, P. H.; MAGALHÃES, C. M. A neutralidade em audiodescrições de pinturas: resultados preliminares de uma descrição via teoria da avaliatividade. In: ARAÚJO, V. L. S.; ADERALDO, M. F. **Os novos rumos da pesquisa em audiodescrição no Brasil**. Curitiba: CRV, 2013. p. 83-87.

SCHLEIERMACHER, F. D. E. Dos diferentes métodos de traduzir. **Princípios**, Natal, v. 14, n. 21, p. 233-265, jan./jun. 2007.

Recebido: 02/07/2017

Aprovado: 25/10/2017

DESIGN PARA EXPERIÊNCIA MULTISSENSORIAL EM MUSEUS

*Eduardo Cardoso (UFRGS)**

*Tânia Luisa Koltermann da Silva (UFRGS)***

*Kemi Oshiro Zardo (UFRGS)****

RESUMO

Este artigo visa apresentar os resultados obtidos com a pesquisa de doutorado intitulada *Design para experiência multissensorial em museus: fruição de objetos culturais por pessoas com deficiência visual*, realizada no Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PgDesign/UFRGS), de 2012 a 2016. Teve-se como objetivo propor os requisitos para o projeto e o desenvolvimento de recursos multimodais táteis e sonoros para fruição de objetos culturais pelo usuário com deficiência visual em museus, segundo uma abordagem integrada com base no design para a experiência. O embasamento metodológico ampara-se nas abordagens de pesquisa qualitativa e pesquisa aplicada. Assim, são empregadas as técnicas de observação direta, entrevistas e Engenharia Kansei para caracterizar e compreender as experiências dos sujeitos da pesquisa, bem como para compreender os processos de desenvolvimento e os materiais para produção de recursos para consequente avaliação. A verificação do trabalho ocorreu no Museu Joaquim Felizardo, em Porto Alegre. Os requisitos de projeto validaram a hipótese elencada em resposta ao problema de pesquisa. Além dos requisitos de projeto, chegou-se a novos instrumentos para o auxílio no projeto de recursos de acessibilidade, como: metodologia para o desenvolvimento de recursos multimodais táteis e sonoros e instrumento para avaliação da experiência pelo usuário por meio de escalas de diferencial semântico.

Palavras-chave: Design. Fruição. Museus.

ABSTRACT

DESIGN FOR MULTISENSORY EXPERIENCE IN MUSEUMS

This article aims to present the results obtained in the doctoral research entitled *Design for multisensorial experience in museums: enjoyment of cultural objects by people with visual impairment*, held in the Graduate Program in Design (PgDesign/UFRGS) from 2012 to 2016. Its goal is to propose the requirements for the design and development

* Doutor em Design pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Adjunto do Departamento de Design e Expressão Gráfica da Faculdade de Arquitetura da UFRGS. E-mail: eduardo.cardoso@ufrgs.br

** Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Associada do Departamento de Design e Expressão Gráfica da Faculdade de Arquitetura e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Design/FA/EE da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: tania.koltermann@ufrgs.br

*** Máster Universitario en Estudios de Cine y Audiovisual Contemporáneos pela Universitat Pompeu Fabra (UPF), Barcelona, Espanha. Especialista em Audiodescrição pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Graduanda do Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras - Português da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: kemioshiro@gmail.com

of tactile and sound multimodal resources for the enjoyment of cultural objects by users with visual impairment in museums, according to an integrated experience-based design approach. The methodological foundation is based on the approaches of qualitative and applied research. Thus, the techniques of direct observation, interviews and Kansei Engineering are used to characterize and understand the experiences of the subjects of the research, as well as to understand the development processes and the materials for the production of resources for consequent evaluation. The verification of the work occurred in the Joaquim Felizardo Museum, in Porto Alegre. The design requirements validated the hypothesis listed in response to the research problem. In addition to the design requirements, new tools were added to aid in the design of accessibility resources, such as: methodology and guidelines for the development of tactile and sound multimodal resources and instrument for user experience evaluation through differential semantic scales.

Keywords: Design. Fruition. Museums.

RESUMEN

DISEÑO PARA LA EXPERIENCIA MULTISENSORIAL EN MUSEOS

En este artículo se pretende presentar los resultados obtenidos con la investigación de la tesina de doctorado titulada: Diseño para la experiencia multisensorial en museos: fruición de objetos culturales por personas con discapacidad visual, realizada en el Programa de Postgrado en Diseño (PgDesign/UFRGS) de 2012 a 2016. Fue propuesto como objetivo los requisitos para el proyecto y el desarrollo de recursos multimodales táctiles y sonoros para el disfrute de objetos culturales por el usuario con discapacidad visual en museos, según un enfoque integrado basado en el diseño para la experiencia. La base metodológica se ampara en los enfoques de investigación cualitativa e investigación aplicada. Así, se emplean las técnicas de observación directa, entrevistas e Ingeniería Kansei para caracterizar y comprender las experiencias de los sujetos de la investigación, como también para comprender los procesos de desarrollo y los materiales para producción de recursos para consecuente evaluación. La verificación del trabajo ocurrió en el Museo Joaquim Felizardo en Porto Alegre. Los requisitos de proyecto validaron la hipótesis enumerada en respuesta al problema de la investigación. Además de los requisitos de proyecto, se llegó a nuevos instrumentos de ayuda en el proyecto de recursos de accesibilidad, como: metodología para el desarrollo de recursos multimodales táctiles y sonoros e instrumento para evaluación de la experiencia por el usuario a través de escalas de diferencial semántico.

Palabras clave: Diseño. Fruición. Museos.

1 INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiência ainda encontram barreiras para comunicar-se, deslocar-se e utilizar equipamentos públicos, mesmo que tenham o direito à igualdade sem nenhuma forma de discriminação. Perante esta realidade, os profissionais da área cultural devem compreender as necessidades dos mais diversos públicos, tendo assim um grande desafio (BINS ELY; OLIVEIRA, 2005).

Conforme Varine-Bohan (2000, p. 30), entende-se cultura pelo “[...] conjunto de soluções encontradas por um homem e pelo grupo aos problemas que lhe são colocados por seu meio ambiente natural e social”. Já para Williams (2011, p. 26), é todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: “[...] os sentidos e distribuição de energia, a percepção de nós mesmos e do mun-

do.” E, quando se pensa em conhecer essa produção da cultura ao longo dos tempos, muitos recorrem a espaços destinados à exposição dessa produção, tais como museus.

Inicialmente, os museus exerceram um papel de guardiões de acervos de natureza artística e documental, porém, atualmente, são local de patrimônio, de coleções de objetos e artefatos tecnológicos, mas também local de lazer, de prazer, de encantamento, de reflexão e de conhecimento. Portanto, assumem uma função social de síntese e oferta do conhecimento de forma atrativa, interagindo com o passado, o presente e o futuro na busca por mútua transformação.

Nesse contexto, entende-se objeto cultural como toda manifestação material ou imaterial dotada de significação pela sociedade que o criou, sendo que tal significação é dada pelas múltiplas e dinâmicas inter-relações que se estabelecem entre os objetos e os homens. E é essencial compreender estas inter-relações, visto que se encontram em permanente movimento pelas transformações temporais, culturais, sociais e históricas (FONSECA, 2011).

Nesse processo de reciprocidade na relação museal, a diversidade do público desafia estas instituições e seus profissionais a corresponderem às suas expectativas e necessidades. Nessa perspectiva, tem-se como um espaço acessível aquele que promova a inclusão por meio da fácil compreensão, permitindo ao usuário comunicar-se, ir e vir e participar de todas as atividades proporcionadas, sempre com autonomia, segurança e conforto (BINS ELY; OLIVEIRA, 2005).

E a inclusão, segundo Pastore (2001), deve basear-se em três princípios, os quais devem ser viabilizados igualmente para todos os indivíduos: autonomia, enquanto condição de domínio no ambiente físico e social, preservando ao máximo a privacidade e dignidade da pessoa que a exerce; independência, enquanto faculdade de decidir sem depender de outras pessoas, tais como membros da família ou profissionais especializados; e equiparação de oportunidades, como o processo do qual os diversos sistemas da sociedade e do ambiente, tais como serviços, atividades, informações e documentação, são disponibilizados para todos.

Então, qualquer espaço em que se pretenda estabelecer a relação museal de forma adequada,

incluindo as pessoas com deficiência, deve contemplar os parâmetros e princípios anteriormente referidos.

Atualmente, muitas estratégias podem ser exploradas para adaptação e criação de conteúdos acessíveis em museus para o acolhimento de todos, o que é fundamental para a promoção da democratização da cultura e efetiva inclusão social. Consoante a isto, vislumbra-se a necessidade de uma comunicação baseada na multimodalidade, enquanto uso de vários modos semióticos e suas combinações de maneira integrada, para a estimulação multissensorial como promotora de uma dinâmica lúdico-educativa para interação ativa com o museu e a apropriação por seus visitantes.

Nessa perspectiva, entende-se abordagem integrada como a concepção e o desenvolvimento dos recursos multimodais considerando a inter-relação entre as diferentes estratégias para comunicação (tátil e sonora), assim como os demais fatores intervenientes no processo, tal como a participação das pessoas com deficiência no desenvolvimento do projeto, os aspectos ambientais, sociais etc. Uma abordagem integrada realça o fato de a promoção da experiência multissensorial por pessoas com deficiência visual exigir uma coordenação entre diferentes participantes (desde especialistas até os usuários), campos do conhecimento, estratégias e meios de comunicações.

1.1 Delimitação do Tema e Problema de Pesquisa

Diante da contextualização legal, política e demográfica relacionada às questões de inclusão das pessoas com deficiência em museus, a linguagem visual ainda é a forma predominante nas estratégias de comunicação cultural e museológica. No entanto, o contexto demográfico apresentado elenca as pessoas com deficiência visual como o público em maior número no cenário nacional. Frente a esta situação, têm-se considerado igualmente importante possibilitar a esse público o acesso a obras de arte pelo emprego de recursos de acessibilidade como propostas de adaptação tátil, assim como a áudio-descrição como meio de tradução intersemiótica. Nesta perspectiva, cabe salientar que o presente trabalho limita-se ao desenvolvimento de recursos

de acessibilidade para acervos históricos e culturais, não abrangendo outros segmentos do campo, como arte contemporânea. No entanto, corroborando com Valente (2009, p. 61), estas propostas se deparam com um problema em comum: “como possibilitar a fruição de objetos culturais por meio de recursos multimodais, criados pelos que veem, para serem utilizados, de modo que possam ser entendidas e produzam sentido no contexto daqueles que não veem ou nunca viram?” Ainda, como possibilitar a fruição considerando a individualidade de cada pessoa e assim possibilitar múltiplas interpretações a partir dos recursos desenvolvidos de maneira integrada?

Diante dessas questões, o presente trabalho apresenta a pesquisa de doutorado intitulada *Design para experiência multissensorial em museus: fruição de objetos culturais por pessoas com deficiência visual*, realizada no Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PgDesign/UFRGS). A pesquisa teve como problema: como o emprego de recursos multimodais para a experiência multissensorial pode contribuir para promover a fruição de objetos culturais por pessoas com deficiência visual em museus? E como Objetivo Geral pretende-se propor os requisitos para o projeto e desenvolvimento de recursos multimodais táteis e sonoros para fruição de objetos culturais pelo usuário com deficiência visual em museus, segundo uma abordagem integrada com base no design para a experiência. Tal aplicação visa a verificação dos recursos desenvolvidos e possível aplicação em diferentes meios (CARDOSO, 2016).

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A base teórica do presente trabalho estrutura-se a partir do modelo de relação sujeito e objeto em um determinado meio/contexto enquanto áreas que delimitam os campos disciplinares para fundamentação teórica da pesquisa.

2.1 Sujeito: as pessoas com deficiência visual

Dallasta (2005) ressalta que a problemática da deficiência acompanha a evolução da humanidade, uma vez que a circunstância de haver uma con-

siderável parcela de pessoas com algum tipo de deficiência física ou sensorial não é recente.

Segundo o Censo Demográfico de 2010 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2012), cerca de 23,9% da população, ou seja, mais de 45 milhões de brasileiros, possuem algum tipo de deficiência, seja ela mais ou menos severa. A deficiência visual é a que mais acomete as pessoas no Brasil, onde 35.791.488 indivíduos possuem algum tipo de deficiência e 528.624 não conseguem enxergar de modo algum. Em relação ao último Censo Demográfico com dados sobre as pessoas com deficiência, realizado em 2000, houve um expressivo crescimento no número de pessoas que declararam algum tipo de deficiência ou incapacidade. Naquela ocasião, 24.600.256 pessoas, ou 14,5% da população total, assinalaram algum tipo de deficiência ou incapacidade, sendo que apenas 5% delas declaravam algum tipo de deficiência visual. Em nível mundial, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), 15% da população, ou seja, 1 bilhão de pessoas possui algum tipo de deficiência (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2010).

Segundo os indicadores da exclusão cultural do Programa Mais Cultura (BRASIL, 2007), apenas 13% dos brasileiros frequentam cinema alguma vez por ano; 92% dos brasileiros nunca frequentaram museus; 93,4% dos brasileiros jamais frequentaram alguma exposição de arte; 78% dos brasileiros nunca assistiram a espetáculo de dança; 73% dos livros estão concentrados nas mãos de apenas 16% da população.

Acerca da gestão cultural no cenário brasileiro atual, o Plano Nacional de Cultura (PNC), em sua meta 29, que trata especificamente da acessibilidade, propõe “100% de bibliotecas públicas, museus, cinemas, teatros, [...] atendendo aos requisitos legais de acessibilidade e desenvolvendo ações de promoção da fruição cultural” (BRASIL, 2012, p. 84).

E, sobre as estratégias e ações para viabilizar o acesso, destacam-se a previsão e ampliação do “acesso à fruição cultural, por meio de programas voltados a crianças, jovens, idosos e pessoas com deficiência, articulando iniciativas [...] ações educativas e visitas a equipamentos culturais”, visando assegurar que os equipamentos culturais ofereçam

“infraestrutura, arquitetura, design, equipamentos, programação, acervos e atividades culturais qualificados e adequados às expectativas de acesso, de contato e de fruição do público, garantindo a especificidade de pessoas com necessidades especiais” (BRASIL, 2012, p. 190). Nesse sentido, a pesquisa e a produção do conhecimento visam investigar como avaliar e desenvolver ações, acervos e atividades culturais quanto à sua adequação às expectativas de acesso e fruição do público em geral e das pessoas com deficiência. E, no que cabe aos profissionais envolvidos, ressalta-se o seu dever em assegurar a qualidade de vida e interação social igualitária.

Todavia, mesmo com a garantia legal de igualdade e integração social aos cidadãos, na prática, as pessoas com deficiência sofrem para realizar as mais simples ações rotineiras. O que implica à sociedade discutir, pensar e contemplar acessibilidade com responsabilidade e consciência, salientando que muitas das soluções motivadas pela acessibilidade beneficiam também ao público sem deficiência.

2.2 Meio: o Museu

O estudo “Museus em Números”, do Instituto Brasileiro de Museus (2011), do Ministério da Cultura (MinC), revela que o Brasil, que iniciou o século XX com 12 museus, já conta com mais de 3.000 instituições museais mapeadas atualmente. Destas, 1.500 responderam ao referido censo museológico. Essa pesquisa mostra que 50,70% dos museus possuem instalações destinadas a pessoas com deficiência. Contudo, desse percentual, menos de 10% se destinam a sistemas de comunicação, sinalização e conteúdos acessíveis.

Estando o museu a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, encontra-se a serviço da proteção e conservação do patrimônio e, também, do público, com ou sem deficiência. Santos (2009) destaca que, além disto, os museus devem adquirir, conservar, investigar, comunicar e expor a evidência material do homem e do que o rodeia, com o objetivo de estudar, educar e divertir. Portanto, a caracterização dos museus deste século os qualifica como um espaço cultural para um público cada vez mais heterogêneo e exigente. Esse perfil exige mu-

danças, pois já não basta acumular história e tempo, precisando estabelecer uma dinâmica ativa na busca e satisfação das necessidades de seus usuários.

Entendendo o museu enquanto “agente humanizador” do processo de desenvolvimento do homem e da humanidade, Bruno (2010) salienta que a profunda relação entre o homem e o objeto dentro do museu não depende apenas da comunicação das evidências do objeto, mas também do recinto do museu como agente da troca museológica. Essa troca ocorre pela administração, conservação e organização de novas maneiras de informação por meio da elaboração de discursos expositivos e estratégias pedagógicas (CADERNOS DE SOCIOLOGIA, 1996).

Na perspectiva da passagem do sujeito passivo e contemplativo para o que age e transforma a sua realidade, preservar o patrimônio cultural aproxima-se cada vez mais de uma nova prática social, ressaltando a importância da inclusão da comunidade na dinâmica do museu (GABRIELE, 2014).

Para Cury (2009), a comunicação museológica só é efetiva quando o discurso do museu é incorporado pelo visitante e integrado ao seu cotidiano, formando um novo discurso, numa dinâmica que envolva vários sujeitos, sendo a imaginação um aspecto importante para a interpretação do público e que resulta do seu envolvimento emocional com a exposição, mediada por seus conhecimentos prévios.

Assim, os museus devem promover: a acessibilidade; o desenvolvimento da autonomia; o diálogo; a oferta de experiências multissensoriais; e experiências significativas para todos. Em resposta a essas demandas e mudanças culturais, sociais e econômicas que ocorreram nas últimas décadas, novas áreas e abordagens no campo do design podem contribuir para essa dinâmica no ambiente museal. Mais relacionadas a esta pesquisa estão o Design para Experiência, o Design Universal, o Design Inclusivo, o Design de Exposição e o Design Participativo. Essas abordagens têm muito em comum, tal como o foco no usuário, o compromisso ético com a sociedade e a interdisciplinaridade. Assim, contribuem na busca para estabelecer uma relação dialética entre as vivências que o público já tem sobre o tema em pauta e as novas experiências que o ambiente cultural propõe.

2.3 Objeto: a experiência multissensorial

Frente aos avanços tecnológicos e à mudança do público, que se tornou mais diverso e ativo, os museus e, paralelamente, a expografia seguem novos caminhos. A partir da década de 1920, os museus de ciência europeus, por exemplo, passaram a oferecer a possibilidade de manusear determinados objetos, numa situação de participação física no processo de fruição e aprendizagem. A interatividade passa a ser um denominador comum nos museus de ciências e das mais diversas naturezas. Assim, os demais sentidos (tato, olfato e audição) passam a ser explorados na experimentação expográfica, reproduzindo sensações ao longo do discurso expositivo (ARAÚJO, 2004).

Para Sarraf (2013), no final do século XX e início do século XXI, os museus passaram a enfrentar mudanças políticas e de atuação, o que alguns teóricos chamam modernização, deixando para trás uma postura meramente depositária e conservadora em busca de uma atitude orientada ao público. Nesta nova realidade, é possível compreender a origem de algumas estratégias empregadas para “garantir a presença qualificada do público, que tem como características principais o acesso, a interação e a mudança da linguagem expositiva e dos produtos culturais” (SARRAF, 2013, p. 14).

Primo (2006) salienta que um novo caminho implica na renovação da escrita expográfica, adotando linguagens mais diretas, abertas e potencializadoras da reflexão crítica pelo visitante, por meio de concepções de museus que assumam processos de comunicação mais interativos, que façam apelo aos sentidos, às emoções, às memórias, onde a interdisciplinaridade é considerada um instrumento promotor da transformação. E enquanto veículo de comunicação interativa, opera pela apresentação sensível dos objetos expostos, em uma linguagem visual, audível ou tátil.

Segundo Neves (2009), para um espaço cultural receber a todos deverá pensar antecipadamente em cada um, em que uma abordagem inclusiva à comunicação museológica preveja múltiplas soluções, flexíveis e adaptáveis a diferentes situações.

Entre as soluções mais empregadas, destacam-se: os audioguias, enquanto sistema eletrônico de *tour* personalizado; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Recursos táteis, que podem englobar maquetes táteis, taxidermia, réplicas e toque em artefatos originais, tais como artefatos arqueológicos; a audiodescrição, enquanto tradução das informações e mensagens visuais no meio sonoro; o texto ampliado, como recurso às pessoas com visão residual, a exemplo das pessoas com baixa visão; o Braille, enquanto sistema de escrita com pontos em relevo; e o *closed caption*, como sistema de transmissão de legendas que descreve os sons e falas presentes nas imagens e cenas. Assim, novas estratégias começam a ser empregadas para aproximação ao público geral por meio de novas oportunidades de percepção.

Nessa perspectiva, Araújo (2004, p. 306-307) afirma que a relação entre homem e objeto/realidade não se constitui apenas em um processo de comunicação, mas de “interação informativa, onde o homem se transforma pela apreensão da informação, e o objeto/realidade pela revitalização e ampliação de seu valor simbólico, em um processo contínuo e recíproco, constitutivo e constituidor”. Assim, quando o objeto é comunicado de forma eficaz e didática, pode “gerar uma nova dimensão no contexto e tem o seu grau de pertencimento reativado” (GABRIELE, 2014, p. 46), fortalecendo um dos principais objetivos das instituições museológicas: a difusão do conhecimento para instigar a capacidade de reflexão e o questionamento.

Assim, uma abordagem multissensorial evita a exclusão pelo uso de informações em diversos níveis de complexidade e por distintos meios de comunicação, sejam elas visuais, sonoras, táteis, olfativas etc., para que os ambientes culturais cumpram melhor e mais eficazmente sua missão. Além disto, “é necessário dar às pessoas uma motivação para ir ao museu, tornando-o interessante e agradável pelo desenvolvimento de atividades que se relacionem com as vivências ou experiências da vida das pessoas” (MINEIRO, 2004, p. 71). De acordo com o propósito desta pesquisa, destacam-se os recursos táteis e sonoros, que serão aprofundados a seguir conforme delimitação do objeto de estudo e formulação de hipótese.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Os procedimentos metodológicos foram organizados de forma sistemática, buscando responder ao problema e ao objetivo geral da referida pesquisa de doutorado. Assim, os procedimentos dividem-se segundo duas abordagens: qualitativa (investigação) e aplicada (intervenção), para fins de verificação.

O processo de investigação visa compreender as experiências vivenciadas pelas pessoas com deficiência visual em museus para contextualizar e caracterizar o objeto de estudo e delimitar os campos disciplinares para posterior interpretação e análise. Para tanto, empregaram-se os procedimentos de observação direta, entrevistas e Engenharia Kansei, visando a triangulação entre os dados obtidos para uma análise do fenômeno sob múltiplas perspectivas: dos visitantes com deficiência, dos gestores de museus e dos desenvolvedores de recursos de acessibilidade (CARDOSO, 2016).

Enquanto pesquisa aplicada, tem-se foco na intervenção para fins de verificação da hipótese de que *uma abordagem integrada para o desenvolvimento de recursos multimodais táteis e sonoros com base no design para experiência multissensorial pode promover a fruição de objetos culturais de caráter material pelo usuário com deficiência visual em museus*. Nesta pesquisa essa abordagem contribuiu para caracterizar, identificar, aferir e descrever o comportamento e as emoções implicadas nas experiências das pessoas com deficiência visual com o objetivo de propor os requisitos para o projeto e o desenvolvimento de recursos multimodais táteis e sonoros.

3.1 Observação Direta

Também chamada de observação estruturada ou sistemática, a observação direta foi planejada a partir da fundamentação teórica e de pesquisa prévia sobre o objeto de estudo a ser observado. A pesquisa prévia ocorreu no primeiro semestre de 2013 e as observações dos locais selecionados ocorreram do início do segundo semestre de 2013 ao final do primeiro semestre de 2014. Essa técnica teve como objetivo coletar dados sobre os recursos empregados em diferentes contextos, práticas e políticas de inclusão pelas instituições.

De acordo com a revisão bibliográfica, foram definidos sete locais para emprego da técnica de observação direta. Para tanto, cabe mencionar que o número de iniciativas baseadas na interação multissensorial entre visitantes e obras de arte em ambientes culturais tem aumentado muito nos últimos anos em todo o mundo. Essa interação ocorre por meio dos mais variados recursos, desde formas exploratórias táteis (esculturas, reproduções táteis tridimensionais, modelos em escala reduzida), sonoras (audioguias e audiodescrições), ou mesmo olfativas, gustativas ou cinestésicas (movimento, vibração). Segundo Carfagni e colaboradores (2012), alguns importantes exemplos, principalmente relacionados à exploração tátil, são encontrados na Europa e nos Estados Unidos, como: British Galleries no Museu Victoria and Albert, British Museum e Tate Modern (Londres); Louvre (Paris); Museu Tátil Omero em Ancona, Museu Anteros em Bolonha, Tactile Center em Catania e o Museu Háptico da Sicília em Palermo (Itália); Museu Tifológico da ONCE em Madri (Espanha); Museu da Comunidade Concelhia da Batalha em Batalha e Museu do Azulejo em Lisboa (Portugal); Museu de Arte Moderna (MOMA) em Nova Iorque e o complexo de 19 museus do Smithsonian Institution em Washington (Estados Unidos).

Em âmbito nacional, não são tantas as iniciativas desenvolvidas até o momento, mas algumas se destacam como referência na área de acessibilidade, como a Pinacoteca do Estado de São Paulo, o Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM) e o Museu do Futebol (São Paulo). Recentemente, mais espaços culturais brasileiros têm mostrado excelentes iniciativas de inclusão e acessibilidade, como o Museu Biológico do Instituto Butantan (São Paulo); o Centro de Memória Dorina Nowill (São Paulo); o Museu de Zoologia da USP, entre outros.

Dentre tantos aspectos observados, destaca-se, primeiramente, a preocupação de algumas instituições, como o Museu do Futebol e o Museu da Batalha, na concepção de um novo espaço já acessível desde o seu o projeto e sua implantação, assim como a quantidade, diversidade e qualidade dos recursos de acessibilidade empregados no ambiente. Outro aspecto muito importante é a permanente preocupação na participação das pessoas com deficiência na equipe da instituição, iniciativa

que ocorre pelo Programa Deficiente Residente no Museu do Futebol. Essa efetiva participação contribui para a qualificação dos demais membros da equipe e para o desenvolvimento e verificação de novos recursos pela equipe do Setor Pedagógico da instituição.

Em outras situações, como na Exposição Sentir para Ver, destaca-se a integração entre as iniciativas pedagógicas e de acessibilidade, formando um conceito único segundo os princípios do design universal por meio da experiência multissensorial, visando permitir a participação efetiva e autônoma de todos os públicos, respeitando as suas diferenças e necessidades. Outro fator importante é a acessibilidade ao conteúdo que é disponibilizado no web site da exposição. Nele, todas as obras são apresentadas em imagens e descritas, assim como alguns arquivos de áudio podem ser ouvidos.

Já no Museu do Azulejo, é importante salientar as adequações arquitetônicas realizadas e as tentativas de tornar acessível uma edificação do ano de 1458, o antigo Mosteiro da Madre de Deus. Dentre os recursos de acessibilidade aos conteúdos do museu, destacam-se as bancadas com artefatos táteis produzidos em cerâmica esmaltada, como os azulejos encontrados na instituição.

Do mesmo modo, o Museu Tifológico de la ONCE – Organização de Cegos da Espanha – é completamente acessível em seus três pavimentos, sendo um local onde os visitantes podem fruir e tocar todas as peças expostas, sendo criado por decisão dos seus usuários e desenvolvido por eles conforme as suas necessidades. A exposição mais famosa do museu é a das maquetes, sendo 19 delas de monumentos nacionais e 16 de internacionais. Todos os modelos estão em mobiliário acessível, com forma, altura e condições de aproximação e alcance adequadas para a apreciação por todos. Cada obra conta com placas com a legenda e informações adicionais em dupla leitura (Braille e fonte ampliada) e audiodescrição. Quanto aos aspectos físicos das maquetes, cabe salientar o uso de diferentes materiais para representar as propriedades de diferentes superfícies e informações a serem comunicadas, assim como a utilização de maquetes em diferentes escalas e graus de detalhamento para apreensão progressiva das informações em seus diferentes níveis de complexidade.

Por fim, o Museu Tátil Omero, assim como o Museu Tifológico, visa promover o crescimento e integração cultural de pessoas com deficiência visual e difundir entre eles o conhecimento da realidade (MUSEU OMERO, 2015). Atualmente, apresenta cerca de 150 obras da coleção permanente organizadas em ordem cronológica, incluindo réplicas de esculturas famosas da Grécia Clássica ao início do século XX feitas em gesso e resina; obras de arte contemporânea originais, que incluem artistas italianos e internacionais; e modelos de arquitetura e achados arqueológicos. Destaca-se a estratégia museológica de uma seção introdutória preceder a exposição temática de modelos arquitetônicos visando dar condições à pessoa cega de compreender as partes estruturais que compõem e articulam o espaço, corroborando, assim, com a maneira com que alguns recursos são disponibilizados em outros museus, respeitando os conhecimentos prévios dos visitantes e contribuindo para a plena construção da imagem mental da obra com que se está em contato.

Segundo as observações diretas realizadas, muitas são as estratégias que podem ser utilizadas para promover a fruição dos visitantes com deficiência visual por meio da equiparação de oportunidades. Fato essencial para que os visitantes possam realizar um bom processo interpretativo, tomando consciência da importância do contexto das obras expostas, das suas principais características e de seus significados, para então promover a fruição. E, corroborando com a hipótese da pesquisa, percebe-se que nos sete casos observados a experiência multissensorial é a base para toda a comunicação e linguagem expográfica.

Para conclusão das análises e elicitación das relações estabelecidas entre os casos observados e a fundamentação teórica, foram elaboradas 56 diretrizes para o desenvolvimento de recursos táteis e sonoros em museus para pessoas com deficiência visual, segundo as categorias elencadas por Mesquita (2011): ambiente externo; ambiente interno; comunicação museológica; recursos táteis de forma geral e os mais utilizados de forma mais detalhada (maquetes táteis, réplicas, originais, superfícies em relevo); recursos em áudio de forma geral e os mais utilizados de forma detalhada (audioguia, audiodescrição, audiovisuais);

painéis informativos e sinalização; publicações; atendimento ao público/acolhimento; ação educativa. A elaboração dessas diretrizes contribuiu para o desenvolvimento dos recursos multimodais táteis e sonoros para fruição de objetos culturais por pessoas com deficiência visual em museus segundo uma abordagem integrada.

3.2 Entrevistas

As entrevistas foram utilizadas para obtenção de descrições detalhadas sobre o fenômeno observado. Para tanto, foram entrevistados oito visitantes com deficiência visual (cinco pessoas cegas e três com baixa visão), duas gestoras culturais e duas desenvolvedoras de recursos de acessibilidade, e em ambas as categorias, uma de contexto nacional e uma de contexto internacional. Os critérios de inclusão dos sujeitos dessa pesquisa são: (a) as pessoas com deficiência visual, sendo caracterizadas como adultos com, no mínimo, segundo grau de escolaridade, com experiências prévias em museus, com ou sem recursos de acessibilidade; (b) os gestores de museus, enquanto coordenadores de setores pedagógicos e/ou atuantes na administração geral da instituição, que sejam responsáveis pelo atendimento aos visitantes (mediação) e gestão do ambiente cultural (exposição, edificação e de recursos de acessibilidade); (c) os desenvolvedores de recursos de acessibilidade em museus, como profissionais que especifiquem, pesquisem e desenvolvam esses recursos nesse contexto (CARDOSO, 2016).

Em virtude da heterogeneidade das respostas, busca-se construir um discurso que considere tanto os traços comuns a cada entrevista, como as suas diferenças. De acordo com o caso mais frequente das análises de conteúdo, reduzindo cada entrevista a um conjunto de proposições e suas relações, posteriormente realiza-se a análise que tem como base para categorização semântica os três níveis de experiência de Desmet e Hekkert (2007): estético, emocional e de significado.

Os dados foram coletados no segundo semestre de 2014 e são apresentados de modo descritivo, organizados de acordo com os sujeitos da pesquisa e com os agrupamentos das questões de cada bloco das entrevistas. Também são criadas sínteses e des-

crições dos relatos por questão, para redução dos dados coletados. Assim, corroborando com Demo (2001, p. 10), “os dados não são apenas colhidos, mas também resultado da interpretação e reconstrução pelo pesquisador, em diálogo inteligente e crítico com a realidade”.

Quanto aos entrevistados com deficiência visual, destacam-se algumas considerações sobre os itens com maior ocorrência e sua importância para a consecução do objetivo específico de compreender a experiência de pessoas com deficiência visual em museus: a necessidade de oferecer instrumentos para possibilitar o entendimento por meio de conteúdos com complexidade crescente das informações para melhor entendimento de diferentes públicos, possibilitando a associação aos seus conhecimentos prévios; não reconhecem as políticas culturais existentes, pelo menos não na prática; suas experiências em comum foram com os mesmos recursos: maquetes, réplicas, material em Braille, audioguia e audiodescrição, ficando sempre mais restritos ao cognitivo e não ao emocional; emocionalmente são mais influenciados pelos recursos sonoros, quando a voz e o ritmo/pausas têm especial papel, mas percebem muitas informações pelo tato, ressaltando a importância de sua integração; têm desejo e necessidade de tocar mais objetos, de preferência peças originais, para compreender como são realmente; ressaltam a importância de que todos os públicos tenham acesso aos mesmos conteúdos para viabilizar o diálogo com igualdade entre as pessoas com e sem deficiência. Com relação à classificação das ocorrências, verificou-se que são igualmente distribuídas nos três níveis da experiência do usuário, ressaltando a importância de considerar a integração desses níveis na experiência a ser projetada, o que corrobora com a hipótese da pesquisa.

As entrevistas com as gestoras culturais foram especialmente relevantes no que tange a questão de pesquisa acerca da influência da metodologia, materiais e tecnologias empregadas para o desenvolvimento de recursos táteis e sonoros segundo uma abordagem integrada. Cada gestora criou métodos para o pleno atendimento a todos os públicos pela inclusão das pessoas com deficiência nos processos de trabalho da instituição. Assim, é possível reiterar a importância da participação efe-

tiva das pessoas com deficiência ao longo de todo o processo, desde o desenvolvimento dos recursos até a mediação e a avaliação por seus visitantes. Enquanto aproximação à área do design, o relato das gestoras demonstra forte relação com os processos participativos e de cocriação. Esses processos visam contribuir na resolução de questões sociais e na melhoria da qualidade de vida das pessoas pela compreensão dos elementos contextuais capazes de influenciar o seu desenvolvimento por meio da participação de seus protagonistas.

Por fim, as entrevistas com as desenvolvedoras de recursos de acessibilidade possibilitaram identificar e analisar alguns processos e tecnologias disponíveis para produção de recursos de acessibilidade em museus. Destacam-se as questões metodológicas e, novamente, a ocorrência relativa à participação das pessoas com deficiência no processo de desenvolvimento dos recursos, assim como ocorre nos processos de gestão identificados nas entrevistas com as gestoras.

Como resultado do uso dessa técnica, obteve-se uma ampliação do entendimento dos objetos investigados por meio da interação entre as partes, na busca de informações, percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa nas três esferas anteriormente delimitadas (usuário, gestão e desenvolvedores). Assim como possibilitou identificar e analisar

alguns processos e tecnologias disponíveis para produção de recursos de acessibilidade multimodais em museus.

3.3 Engenharia Kansei

Também conhecida como Engenharia Afetiva, empregou-se a Engenharia Kansei (EK) do tipo I (Classificação por Categoria) enquanto metodologia para o conhecimento e tradução das emoções do usuário em requisitos de projeto para o desenvolvimento dos recursos multimodais, assim como para a avaliação da experiência das pessoas com deficiência visual (NAGAMACHI, 2010).

O emprego da EK visa avaliar o comportamento e as emoções das pessoas com deficiência visual ao se relacionarem com objetos culturais em museus, estudando como essa relação influencia os seus sentimentos, experiências e, finalmente, sua fruição. A EK contribui principalmente para a tradução do Kansei dos usuários para a conversão de respostas afetivas sobre a relação do sujeito com o objeto cultural no museu em requisitos e especificações de projeto, chegando-se a um método de trabalho para o desenvolvimento de projeto e de um instrumento de avaliação da experiência pelo usuário por meio de Escalas de Diferencial Semântico (Quadro 1).

Quadro 1 – Organização das palavras Kansei quanto à integração dos recursos e aos fatores ambientais

	01	02	03	04	05	
Não promove a autonomia						Promove a autonomia
Orientação não facilitada						Orientação facilitada
Falta de clareza nas informações						Clareza nas informações
Falta de precisão nas informações						Precisão nas informações
Atendimento não acolhedor						Atendimento acolhedor
Uso não simples e não intuitivo						Uso simples e intuitivo
Recursos não integrados						Recursos integrados
Não promove analogia e associação com conhecimentos prévios						Promove analogia e associação com conhecimentos prévios

Não promove a associação dos sentidos de forma prática através dos recursos multimodais					Promove a associação dos sentidos de forma prática através dos recursos multimodais
Não promove interação mais dinâmica com o conteúdo					Promove interação mais dinâmica com o conteúdo
Não compreensível a todos					Compreensível a todos
Quantidade de informações não adequada					Quantidade de informações adequada
Peças não relevantes em relação ao acervo					Peças relevantes em relação ao acervo
Quantidade não adequada de peças para representar o acervo					Quantidade adequada de peças para representar o acervo
Não promove relações entre o contexto do indivíduo e o contexto histórico/social do acervo					Promove relações entre o contexto do indivíduo e o contexto histórico/social do acervo

Fonte: Cardoso (2016, p. 213).

A organização dos termos e hierarquização prévia feita pelo pesquisador seguiu a quantidade de ocorrências de cada termo/sentença e, posteriormente, quando possuíam apenas uma ocorrência, respeitou-se a ordem em que foram citados. A verificação das escalas geradas foi realizada em atividade de grupo focal com oito especialistas de áreas como o design, engenharia, arquitetura, artes, educação, história e museologia, em maio de 2015.

Finalizadas as etapas de Síntese, Pré-teste e Verificação da Estrutura da Engenharia Kansei de Tipo I, parte-se para o último bloco dessa estrutura, o Produto Kansei. O Produto Kansei visa a consecução do objetivo geral do trabalho e verificação da hipótese de pesquisa. Dentre os resultados esperados desse planejamento, a declaração do Escopo de Projeto compreende a documentação formal contendo as restrições e premissas orientadoras para o projeto. Essa documentação consiste em desdobrar o trabalho a ser executado em seus componentes, definindo o sequenciamento das atividades de projeto, assim como uma base para o seu controle e desenvolvimento e relações entre suas partes/elementos.

Após estabelecidas as relações entre os elementos táteis e sonoros, foram especificadas as

peças/recursos e as tecnologias para sua operacionalização, definidas de acordo com as relações pretendidas, disponibilidade, viabilidade técnica e econômica. Para a especificação dos recursos foram realizadas reuniões com as técnicas do Museu Joaquim Felizardo para geração de ideias, assim como reuniões com as consultoras especialistas em audiodescrição e pessoas com deficiência ao longo do ano de 2015. A consulta a estas equipes definiu um total de trinta e quatro recursos táteis/visuais relacionados a cinquenta e cinco recursos sonoros concebidos segundo uma abordagem integrada.

Na sequência, para o desenvolvimento dos recursos, foram definidos os requisitos de projeto, sua hierarquização e análise de relacionamentos para, por fim, obter as especificações de projeto. Quanto a redação dos requisitos de projeto, alguns fatores devem ser observados: atender as necessidades dos usuários; ter redação clara, compreensível e com terminologia consistente, sendo detalhado o suficiente ou desdobrado em mais requisitos quando necessário; ser alcançável, ou seja, viável quanto às restrições (físicas, humanas, financeiras etc.); ser verificável (medidas, funcionalidades etc.), sendo passível de verificação por inspeção, análise, teste e/ou demonstração. Para essa definição, os

requisitos dos usuários foram confrontados com as diretrizes elencadas como resultado ao procedimento de observação direta e à fundamentação teórica. Assim, algumas diretrizes foram convertidas em

requisitos de projeto, sempre na perspectiva de ser um aspecto de projeto verificável. Por fim, para cada requisito de projeto foi gerado uma ou mais especificações de projeto (Quadro 2).

Quadro 2 – Conversão dos requisitos de projeto em especificações de projeto

	REQUISITOS DE PROJETO	ESPECIFICAÇÕES DE PROJETO
ELEMENTOS TÁTEIS	1. Superfície de apoio para o manuseio de artefatos táteis para o alcance do usuário	- Devem ter altura entre 90 e 110cm e inclinação máxima de 15% adequados a confortável leitura; - Não devem exceder o alcance confortável com os braços (50-70cm).
	2. Tamanho dos recursos táteis para o manuseio e alcance do usuário	- A largura é variável, dependendo do recurso a ser desenvolvido frente aos condicionantes do projeto; - A profundidade dos artefatos não deve exceder 50-70cm; - A altura das peças para o alcance de uma pessoa em cadeira de rodas não deve exceder 135-140cm.
	3. Sistematização do posicionamento das informações sobre as peças disponíveis ao toque	- A posição dos artefatos disponíveis ao toque deve ser sinalizada por piso podotátil, trilho tátil ou informação sonora.
	4. Características formais, propriedades físicas dos materiais e suas funcionalidades	- Forma, peso, acabamento e funcionalidades de réplicas fiéis às peças originais; - Diferentes texturas e materiais como meio de informação/ linguagem; - Acabamento de topo e cantos arredondados de partes/peças do artefato; - Materiais que dificultem a aderência de resíduos/sujeira.
	5. Informações sobre as características das peças originais	- Descrição sonora ou textual (dupla leitura); - Amostras de material conforme a peça original.
	6. Superfícies de contato	- Não utilizar materiais como lixa ou malhas de aço, os quais a aspereza pode comprometer a segurança e/ou conforto do usuário; - Acabamento das faces laterais lixado ou arredondado, evitando arestas cortantes.
	7. Informações claras acerca das características das formas, superfícies e materiais dos artefatos	- Descrição sonora e/ou textual (dupla leitura); - Legenda quando diferentes materiais e suas características tiverem objetivo de representar alguma informação.

	REQUISITOS DE PROJETO	ESPECIFICAÇÕES DE PROJETO
ELEMENTOS TÁTEIS	8. Partes/sistemas substituíveis	- Sistemas de confecção e materiais devem possibilitar a substituição de partes.
	9. Elementos de junção	- Junção por adesão para resistência ao toque; - Junção por encaixe para possibilitar movimentação.
	10. Informação sobre as dimensões representadas em diferentes escalas	- Informações sobre a escala de reprodução; - Elemento de referência (ex.: calunga) em caso de redução/ampliação sem informação da escala utilizada.
	11. Informações preparatórias e materiais complementares	- Fichas técnicas das peças em formatos acessíveis; - Objetos para contextualização histórica/social.
	12. Formatos acessíveis para publicações/materiais complementares	- Produzidos em dupla leitura e, quando possível, em vídeo, com janela de Libras e legendas.
	13. Superfícies em relevo	- Representação simplificada de formas complexas.
	14. Complexidade das informações	- Descrição da peça; - Diagrama Tátil; - Superfície em relevo/maquete; - Réplicas ou peças originais.
	15. Termos utilizados	- Termos populares e linguagem simples na redação dos roteiros de AD.
	16. Tamanho das frases e intervalos (pausas)	- Frases curtas e com linguagem objetiva, com uma ideia principal por sentença; - Pausas entre as frases e no término da descrição.
	17. Duração das faixas	- Entre um e dois minutos por peça, o equivalente a 180-360 palavras.
	18. Número de faixas de áudio	- Faixas de áudio divididas por peça e segundo seu conteúdo (histórico, técnico etc.).

	REQUISITOS DE PROJETO	ESPECIFICAÇÕES DE PROJETO
ELEMENTOS SONOROS	19. Informações acerca das condições físicas e espaciais da peça/obra	- AD com local de exposição e mobiliário; - AD com formas de acesso à obra; - AD com condições da obra.
	20. Informações sobre o espaço, os serviços de apoio e operação dos equipamentos	- AD do ambiente interno/externo; - AD da localização dos serviços essenciais; - AD com instruções sobre o uso dos equipamentos.
	21. Controle de efeitos narrativos	- Assonâncias; - Cacofonias.
	22. Voz da narração	- Estrutura, ritmo, cadência e modulação da voz; - Clareza e fluidez.
	23. Estilo narrativo (natureza da obra e público receptor)	- Equilíbrio e harmonia com a obra original; - Timbre/entonação fiel ao contexto e ao estilo da obra.
	24. Elementos narrativos para geração de significado pelo usuário	- AD das cores; - AD das qualidades táteis dos materiais; - Informações históricas, culturais ou mesmo técnicas.
	25. Efeitos sonoros	- Músicas, poesias, sons do ambiente e outros, utilizados para contextualização histórica/social.
	26. Tipo de equipamento	- Equipamento de uso individual (tocador + fones); - Equipamento de uso coletivo (tocador + caixas de som); - Equipamentos de uso coletivo/ambientação (<i>soundtube</i>).
	27. Condições de uso	- Interferência de ruídos do ambiente; - Manutenção do equipamento.
	28. Instruções e operação dos equipamentos	- Número de comandos para operação dos equipamentos; - AD inicial com instruções sobre os comandos.
29. Elementos interativos em telas em formatos acessíveis	- Equivalente sonoro ou tátil da mesma atividade; - Elementos lúdicos (jogos).	

	REQUISITOS DE PROJETO	ESPECIFICAÇÕES DE PROJETO
INTEGRAÇÃO DOS RECURSOS E FATORES AMBIENTAIS	30. Sinalização visual	<ul style="list-style-type: none"> - Contraste entre a sinalização visual (texto ou figura e fundo) e a superfície sobre a qual ela está afixada; - Acabamento fosco, evitando reflexão; - Contraste conforme Tabela 2 da NBR9050:2004; - Relação de 1:200 (distância/200) entre a distância de leitura e a altura do pictograma/fonte; - Textos e números conforme as proporções do item 5.5.4 da NBR9050:2004.
	31. Sinalização tátil	<ul style="list-style-type: none"> - Sinalização em Braille conforme o item 5.6.1 da NBR9050:2004; - Textos, figuras e pictogramas em relevo associados ao texto em Braille; - Degraus e corrimãos sinalizados; - Sinalização tátil de piso de alerta em situações de risco à segurança; - Sinalização tátil direcional, minimamente, do acesso externo até a área interna de recepção.
	32. Distribuição sistematizada dos ambientes, do percurso expositivo e dos recursos disponíveis	<ul style="list-style-type: none"> - Lógica de distribuição que facilite a orientação e a circulação; - Sinalização visual e tátil do percurso e dos recursos disponíveis.
	33. Livre circulação para todos	<ul style="list-style-type: none"> - Obstáculos rastreáveis; - Circulação com raio de giro de 1,50m livre; - Circulação mínima em vãos de passagem de 90cm (1 cadeirante); - Circulação ideal de 1,50m a 1,80m (passagem de 2 cadeirantes); - Área livre na base do mobiliário com 73,7cm de altura e 50-60cm de profundidade, para aproximação frontal de uma pessoa em cadeira de rodas.
	34. Iluminação dos ambientes	<ul style="list-style-type: none"> - Iluminação do entorno (natural ou artificial) não pode prejudicar a compreensão da informação; - Considerar a altura visual do cadeirante (110-120cm) e da pessoa em pé (140-155 cm); - Para observação horizontal (mesas e bancadas), iluminação perpendicular ao piso; - Para observação vertical (painéis), iluminação incidindo sobre a peça a 30°, formando 60° com a horizontal.

REQUISITOS DE PROJETO	ESPECIFICAÇÕES DE PROJETO
35. Contraste entre os planos verticais e horizontais	- Os planos verticais e horizontais com alto contraste por cor ou tipo de material utilizado.
36. Espaços de descanso e equipamentos para o auxílio à locomoção	- Bancos em cada sala de exposição e/ou bancos móveis; - Artefatos de auxílio à locomoção (andador com banco ou cadeira de rodas).
37. Informações identificáveis e compreensíveis a todos	- Sinalização clara dos recursos de acessibilidade disponíveis; - Relação entre o tamanho e o tipo de fonte tipográfica; - Informações visuais e verbais contidas em vídeos em formatos acessíveis (AD e legendas em dupla leitura); - Maquete tátil do espaço.
38. Recepção/ mediação	- Capacitação dos responsáveis; - Comunicação clara, correta e objetiva dos mediadores.
39. Estratégias de comunicação	- Sensores para emissão de sons mediante o toque; - Peças de encaixar; - Elementos móveis e/ou em movimento; - Diagramas táteis, superfícies em relevo e maquetes com AD; - Dinâmica entre a voz, os efeitos sonoros e/ou a música; - Harmonia/equilíbrio entre as cargas informativas e as expressivas.
40. Tempo para visitação	- Seleção do acervo (temática, período, estilo etc.); - Número de peças; - Pausas para assimilação e construção da imagem mental.

Fonte: Cardoso (2016, p. 242).

3.4 A Intervenção

A proposição dos recursos parte da base teórica sobre o desenvolvimento de recursos táteis de Kardoulis (2013) e sonoros de Neves (2009), com vistas a validar os requisitos e especificações de projeto elaborados. Ambas as referências pautam-se pela análise e entendimento das obras enquanto narrativas para transposição de mensagens visuais que não são percebidas de outra forma. Elas destacam que todo objeto deve ser

compreendido como uma narrativa que tem uma história para contar. Assim, elementos táteis e sonoros, concebidos e utilizados conjuntamente, estabelecem narrativas que guiam o usuário de maneira lógica e ordenada, com base no design para experiência multissensorial.

A intervenção ocorreu na exposição “Transformações Urbanas”, do Museu de Porto Alegre – Joaquim Felizardo, de janeiro à fevereiro de 2016, por

meio de um conjunto de recursos táteis (imagens ampliadas, diagramas táteis, maquetes, legendas com texturas representacionais, jogos com peças de encaixar, superfícies em relevo, artefatos originais, réplicas e similares) e sonoros (audioguia com audiodescrição exploratória, substitutiva, técnica, informativa e poética), além de efeitos e trilhas sonoras, lendas e orações. Uma primeira parte dos recursos foi testada e no momento parte-se para o refinamento e desenvolvimento do restante dos materiais.

3.4.1 Recursos Táteis

O desenvolvimento dos recursos táteis partiu das metodologias e técnicas para confecção de artefatos táteis revisadas na base teórica do trabalho, tal como a metodologia de trabalho de Kardoulis (2013), pela simplificação das imagens, contornos e padrões representacionais, e divisão das obras em múltiplos diagramas; a união de duas formas de representação de Carfagni e colaboradores (2012) – diagramas táteis e superfícies em relevo – para sistematização das informações segundo uma ordem de complexidade crescente; e a estética tátil de Ballesterro-Álvarez (2003), que salienta o fato de se encontrar texturas, formas e tamanhos adequados ao momento do ensino da representação tátil, constituindo significados não percebidos pela visão.

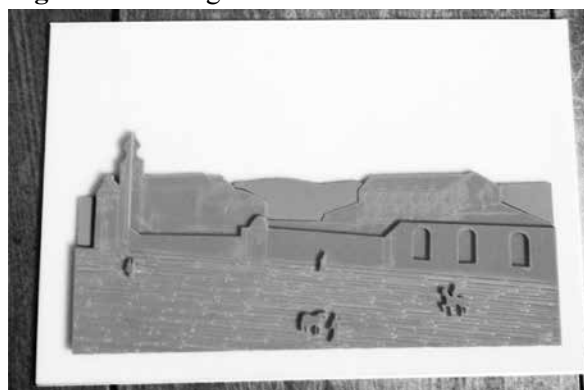
Assim, cada peça da obra original tem uma seleção de recursos táteis, em escala crescente de complexidade, para representá-los e potencializar a construção da imagem mental pelos visitantes. Por exemplo, para cada foto do painel foi confeccionada uma imagem ampliada com alto contraste em papel fotográfico fosco sobre painel rígido (Figura 1A); um diagrama para exploração tátil (Figura 1B), contendo formas simplificadas e texturas representacionais, além da representação de profundidade por meio de superfícies planas em diferentes alturas; um ou mais objetos representacionais, entre peças originais do acervo do museu ou cedidos por outras instituições, peças similares e/ou réplicas (Figuras 2A e 2B); e, por fim, maquetes ou conjuntos de encaixar para mostrar diferentes situações dos locais das fotos, como representação do local na época da foto e atualmente (Figuras 3A e 3B).

Figura 1A – Imagem ampliada em alto contraste



Fonte: Cardoso (2016, p. 248)

Figura 1B – Diagrama tátil



Fonte: Cardoso (2016, p. 248)

Figura 2A – Frasco original com monograma da Santa Casa



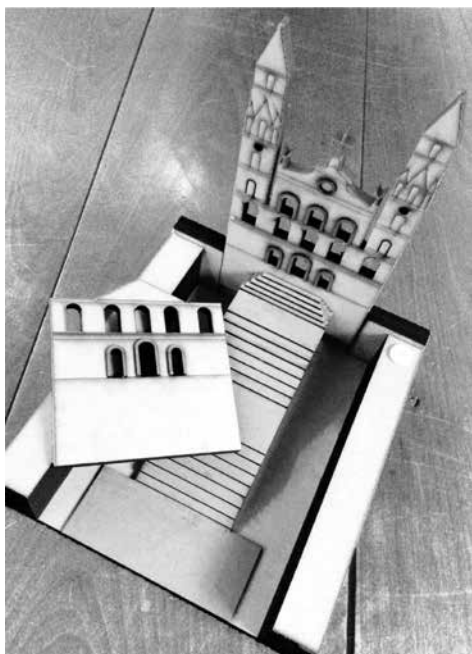
Fonte: Cardoso (2016, p. 248)

Figura 2B – Imagem em resina da Nossa Senhora das Dores



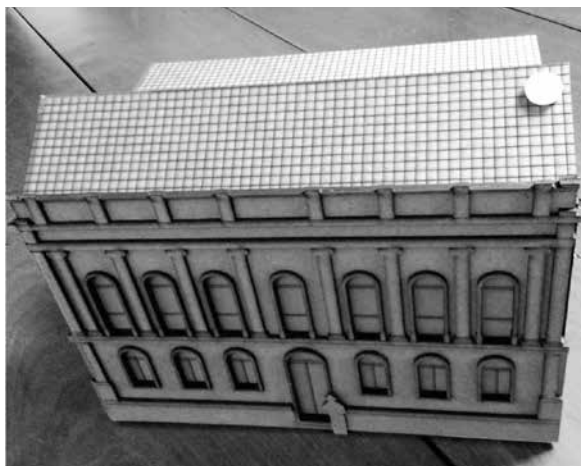
Fonte: Cardoso (2016, p. 248).

Figura 3A – Conjunto de encaixar feito em madeira reproduzindo a fachada da Igreja Nossa Senhora das Dores na época da imagem em exposição e atualmente



Fonte: Cardoso (2016, p. 249).

Figura 3B – Maquete em madeira do prédio da Assembleia Provincial



Fonte: Cardoso (2016, p. 249).

Para confecção dos recursos táteis, foram empregadas as tecnologias de recorte a laser e usinagem CNC. Entre os materiais utilizados, destacam-se o acrílico, para os diagramas táteis, principalmente em razão da resistência do material ao toque e à facilidade de higienização, e a madeira, para as maquetes e peças de encaixar. Ambos os materiais são facilmente encontrados para fabricação digital e posterior manutenção em caso da necessidade da substituição de partes, além de possibilitarem um fácil processo de pós-processamento e acabamento. A fabricação digital dos recursos ocorreu no Laboratório de Design Virtual (VID) e no Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologia Assistiva da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Figura 4 – Diagrama tátil da legenda dos aterros na maquete de Porto Alegre

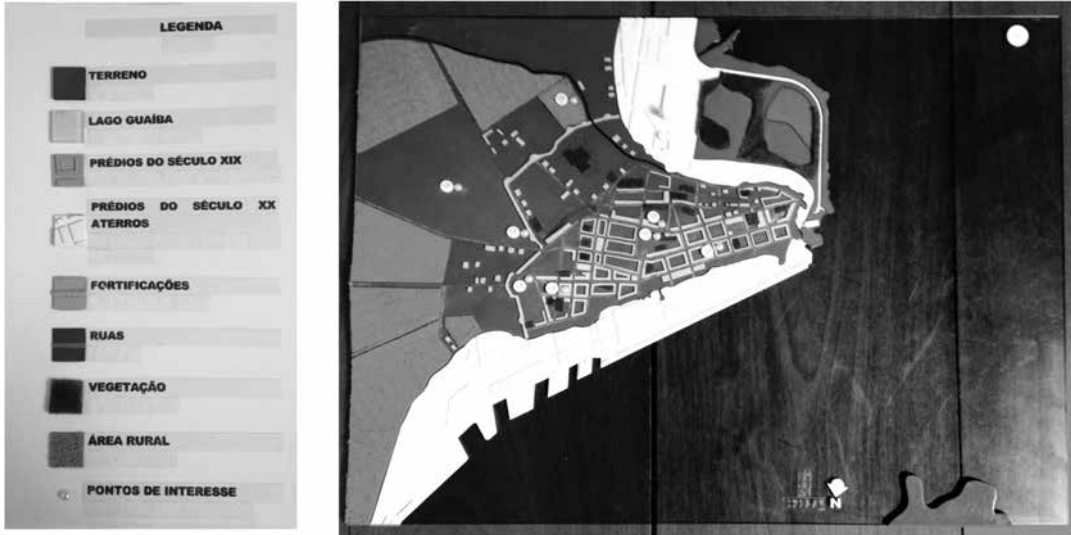


Fonte: Cardoso (2016, p. 250).

Além dos materiais citados, foram utilizados EVA e padrões em relevo autoadesivos, como pode-se observar no diagrama tátil da legenda dos aterros

na maquete de Porto Alegre, onde cada aterro realizado ao longo da história da cidade é representado por um diferente material e textura (Figuras 4 e 5).

Figura 5 – Maquete de Porto Alegre e legenda dos materiais da maquete com texto ampliado em relevo e impressão autoadesiva em Braille



Fonte: Cardoso (2016, p. 250).

Em consonância aos requisitos de projeto, as Figuras 6A e 6B ilustram a disponibilização dos recursos atendendo às especificações de projeto em relação às superfícies de trabalho, alcance e manuseio das peças. A maquete de Porto Alegre e

os diagramas táteis foram afixados em cavaletes pivotantes, enquanto as legendas da maquete de Porto Alegre e os objetos de referência foram colocado sobre bancadas metálicas, seguindo as dimensões pré-estabelecidas.

Figura 6A – Maquete de Porto Alegre em cavalete pivotante na posição horizontal



Fonte: Cardoso (2016, p. 253).

Figura 6B – Diagrama tátil em cavalete pivotante na posição vertical com inclinação de 30o



Fonte: Cardoso (2016, p. 253).

3.4.2 Recursos Sonoros

O desenvolvimento dos recursos sonoros também partiu do Escopo de Projeto visando verificar os requisitos e especificações de projeto. Para tanto, contou-se com uma equipe multidisciplinar com duas audiodescritoras, Mimi Aragón e Kemi Oshiro, da OVNI Acessibilidade Universal, para elaboração do roteiro de audiodescrição (AD), para posterior gravação, e duas consultoras com deficiência visual para revisão e consultoria de todo o material produzido.

Com o objetivo de sistematizar as informações para o visitante e dinamizar a audiodescrição, foram utilizadas duas vozes nas faixas de áudio: uma masculina, para os títulos AD informativa (contextualização histórica e social) e AD técnica; e uma voz feminina, para a AD substitutiva e a AD exploratória. As vozes para a AD poética variam de acordo com cada situação. Outras faixas, tal como orações, foram gravadas por vozes da comunidade, assim como a lenda e/ou poema foram narrados pela mesma voz masculina das ADs informativa e técnica.

Para a disponibilização das faixas de áudio de modo interativo, utilizou-se o equipamento Pentop, dispositivo com o formato de uma caneta que possui um sensor posicionado em sua ponta e um computador interno capaz de decodificar o material impresso em etiquetas sonoras autoadesivas. Cada etiqueta sonora reproduz os sons que foram previamente gravados e a ela atribuídos. Baseada na tecnologia de impressão codificada em etiquetas para leitura e vocalização dos sons, os arquivos de áudio podem ser gravados em diversos idiomas, por diversas pessoas ou mesmo por sintetizador de voz.

Para ouvir as faixas, o visitante deve aproximar a ponta da caneta das etiquetas, iniciando o áudio automaticamente. Deste momento em diante, o visitante pode afastar-se ou mesmo largar/guardar a caneta até necessitar ativar a próxima etiqueta. Para ouvir novamente a faixa, basta aproximar a caneta, ou passar à próxima etiqueta para novas faixas. O áudio pode ser ouvido de modo aberto, direto do autofalante da caneta, ou fechado, em fones de ouvido.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os requisitos de projeto validaram a hipótese elencada em resposta ao problema de pesquisa. Além dos requisitos de projeto, chegou-se a novos instrumentos e metodologia para o auxílio no projeto de recursos multimodais de acessibilidade, conforme anteriormente citados.

Sobre a avaliação dos recursos táteis, fica evidente o atendimento das expectativas dos visitantes porque quase todos os critérios de avaliação atingiram a pontuação máxima. Apenas o critério nível dos detalhes adequados à compreensão obteve 3,3 pontos na média (numa escala de 0 a 5), pois os visitantes declararam que algumas peças possuíam muitos detalhes para serem percebidos pelo tato. Ainda sobre os elementos táteis, alguns relatos são relevantes para mais de um requisito de projeto: “*Quanto às medidas e conforto, para mim ficou tudo tranquilo*” (VISITANTE J); “*Mais fácil de explorar na horizontal [na maquete]. A vertical não é tão confortável*” (VISITANTE R). Também foram relatadas ocorrências sobre a orientação espacial facilitada, envolvendo a compreensão e deslocamento no espaço de exposição, e uso simples e

intuitivo do ambiente, mobiliário e equipamentos (CARDOSO, 2016).

Acerca dos recursos sonoros, a pontuação não foi tão homogênea. Os itens duração da audiodescrição adequada à visita e boa qualidade do som obtiveram 3,7 pontos na média. Sobre o primeiro item, os visitantes preferem faixas mais breves e sugerem que o usuário possa, de alguma maneira, ter maior controle sobre a sequência das faixas. Sobre o segundo, a maior reclamação foi o volume máximo da Pentop ainda ser insuficiente para a perfeita audição, uma vez que outros sons afetam a percepção no ambiente, tal como as orientações dos mediadores (CARDOSO, 2016).

Os itens narração adequada quanto ao ritmo e quanto à fluidez obtiveram boa pontuação (4,3 pontos na média), porém os visitantes relataram que muitos detalhes na audiodescrição prejudicaram a fluidez e o ritmo da experiência. Muitos destes detalhes já estão presentes nas peças táteis, podendo ser omitidos na AD, assim os elementos táteis e sonoros se completariam mais pela construção individual do que pela excessiva explicação na audiodescrição. Esta questão tem relação direta com o item menos pontuado na avaliação dos recursos táteis (nível de detalhes) e retoma a problematização inicial da pesquisa sobre a diversidade de “como bem propor, o que propor e a quem propor?”. E “como possibilitar a fruição de objetos culturais criados pelos que veem para serem utilizados satisfatoriamente por aqueles que não veem ou que nunca viram?”. Na pesquisa, as consultorias com pessoas com deficiência visual ao longo do processo tiveram o objetivo de procurar a melhor forma de responder a estas questões pertinentes ao desenvolvimento de recursos por videntes para utilização por pessoas com deficiência visual. Assim, incluir-se-ia as pessoas com deficiência visual em todo o processo de desenvolvimento e não apenas na utilização de um produto acabado, visando a melhor atender as necessidades e expectativas deste público (CARDOSO, 2016).

Para motivar a sequência da discussão e troca de experiências, foi lançada a seguinte questão: defina esta experiência em uma palavra. E como respostas destacam-se: “*Foi bem inusitado*” (VISITANTE J, grifo nosso); “*Resgate cultural* [de algumas coisas que passaram em branco]. *Enquanto pessoas com*

deficiência visual, parece que precisamos de um resgate de algumas coisas que passaram” (VISITANTE M, grifo nosso); “*Cultura, pois traz a mais, bem, a mais... Enfim, de tu poder tocar, além de escutar... esta multiplicidade sensorial, além das informações*” (VISITANTE R, grifo nosso).

Os visitantes avaliaram que ficaram plenamente satisfeitos, conforme relato: “*A impressão que eu tenho, o sentimento... é este acesso onde tu não fica com aquela ideia que tu está fazendo uma visita diferente do que os outros. [...] aqui não fica estigmatizado. Fica como possibilidade de cada um construir para si o que está conhecendo ali, da forma como está se mostrando*” (VISITANTE R, grifo nosso).

As citações dos visitantes corroboraram com o que se destacou quanto ao requisito de o usuário promover a autonomia e o seu atendimento por uma série de requisitos de projeto e não apenas por algum específico, verificando uma série de requisitos elencados.

Corroborando com Mesquita (2011), a interpretação é o principal meio pelo qual os museus comunicam o seu acervo aos visitantes e através do qual a atenção é despertada, a experiência é vivida e os registros são gravados na memória. Portanto, segundo a verificação realizada, muitas são as estratégias que podem ser utilizadas para que se possa realizar um bom processo interpretativo, tomando consciência da importância do contexto das obras, das suas principais características e de seus significados. Fato evidente na verificação realizada, em que a experiência multissensorial, segundo uma abordagem integrada, foi a base para toda a linguagem empregada.

A estrutura da metodologia proposta apresentou boa exequibilidade em cada uma de suas etapas, podendo contribuir não só para o contexto da pesquisa, mas para outros contextos e situações de projeto.

5 CONCLUSÃO

Conforme apresentado, o contexto demográfico elenca as pessoas com deficiência visual como o público em maior número no cenário nacional dentre as demais deficiências citadas no estudo. Entretanto, mesmo contando com um público

diverso, os museus ainda empregam a linguagem visual como forma predominante nas estratégias de comunicação cultural e museológica. Nesse cenário, o modelo de acessibilidade guiado pela quantificação de pessoas deixa de ser prioridade para uma abordagem que visa a qualificação dos espaços e seus produtos/serviços, de tal forma que se possa garantir a inclusão em termos objetivos pelo emprego de recursos de acessibilidade.

Mais ainda, recursos que são empregados com o foco nas pessoas com deficiência visual podem ser facultados a todos, proporcionando experiências únicas, uma vez que os sentidos podem ser estimulados de outras maneiras (NEVES, 2009).

Em resposta ao problema de pesquisa elencado, foram elaborados 39 requisitos de projeto que deram origem a 98 especificações de projeto para o desenvolvimento de recursos táteis e sonoros segundo uma abordagem integrada. Para verificação, teve-se enquanto escopo de projeto mais de 90 recursos, sendo a metade deles efetivamente produzidos e testados.

A partir da base do Design para Experiência, retoma-se a importância das teorias e abordagens de design centradas no usuário para promoção da experiência multissensorial com igualdade de oportunidades a todos. Por meio das abordagens centradas no usuário, buscou-se maximizar o pleno acesso aos recursos desenvolvidos para abranger a mais ampla gama possível de visitantes e suas capacidades, compreendendo as subjetividades e especificidades de cada um dos sujeitos da pesquisa ao considerar os fatores de natureza fisiológica, social e cultural. Assim, os produtos foram desenvolvidos para promoção da experiência multissensorial pelas pessoas com

deficiência visual, porém têm plena aplicação a outros públicos por se tratarem de peças atrativas e de perfeita usabilidade por todos.

Dessa forma, uma abordagem multissensorial concebida segundo uma abordagem integrada contribui para a inclusão pela oferta de recursos e experiências em distintos níveis de complexidade, levando em consideração a complementaridade e até mesmo a substituição.

Enquanto limitações encontradas, alguns dos principais condicionantes inerentes à realização deste trabalho decorreram essencialmente de questões de ordem financeira e temporal, sendo importante realizar a verificação com um número maior de sujeitos com deficiência visual, assim como averiguar a variação na frequência de visitas dos públicos com deficiência após a implantação dos novos recursos, o que não foi possível no período da pesquisa. Desta forma seria possível verificar se a implementação destes recursos resulta no aumento do número de visitantes com deficiência e qual o seu impacto efetivo na inclusão das pessoas com deficiência. Ainda seria relevante abranger outras deficiências não estudadas na referida tese, assim como múltiplas deficiências, tal como a surdocegueira. Como a delimitação do trabalho restringiu-se a acervos históricos e documentais, cabe salientar a importância da verificação de sua aplicabilidade em outros segmentos do campo, tal como de arte contemporânea.

Apesar das limitações encontradas, o resultado obtido foi considerado significativo. Na continuidade deste trabalho, tais limitações poderão ser reconsideradas pelo aperfeiçoamento da metodologia, dos seus instrumentos e com a ampliação da participação dos sujeitos da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. M. Comunicação museológica: desafios e perspectivas. In: SEMINÁRIO DE CAPACITAÇÃO MUSEOLÓGICA, 2004, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Instituto Cultural Flávio Gutierrez, 2004. p. 304-314.
- BALLESTERO-ÁLVAREZ, J. A. **Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos**. 2003. 121 f. Dissertação (Mestrado em) – Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2003.
- BINS ELY, V. H. M; OLIVEIRA, A. S. D. A. Acessibilidade em edifício de uso público: contribuição de projeto de extensão na elaboração de dissertação. In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO E PESQUISA EM PROJETO DE ARQUITETURA – PROJETA 2005, 2., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

BRASIL. Ministério da Cultura. **As metas do Plano Nacional de Cultura**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/colegiadossetoriais/As-Metas-do-Plano-Nacional-de-Cultura.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

_____. Ministério da Cultura. **Programa Mais Cultura**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/categoria/politicas/gestao-cultural/dados-da-cultura/>>. Acesso em: 10 mar. 2007.

BRUNO, M. C. O. (Coord.). **Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional**. A evidência dos contextos museológicos, v. 1. São Paulo: Pinacoteca do Estado/Secretaria de Estado da Cultura/ICOM, 2010.

CADERNOS DE SOCIOMUSEOLOGIA. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n. 9, 1996.

CARDOSO, E. **Design para experiência multissensorial em museus: fruição de objetos culturais por pessoas com deficiência visual**. 2016. 590 f. Tese (Doutorado em Design) – Programa de Pós-Graduação em Design (PgDesign) da Escola de Engenharia e Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016.

CARFAGNI, M. Et al. Tactile representation of paintings: an early assessment of possible computer based strategies. In: **Progress in cultural heritage preservation**. Berlin: Springer, 2012. p. 261-270.

CURY, M. X. O sujeito do museu. **MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 86-97, 2009.

DALLASTA, V. C. **A situação das pessoas portadoras de deficiência física**. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

DESMET, P. M. A.; HEKKERT, P. P. M. Framework of product experience. **International Journal of Design**, v. 1, n. 1, p. 57-66, 2007. Disponível em: <<http://studiolab.ide.tudelft.nl/diopd/wp-content/uploads/2012/02/framework-productex.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

FONSECA, A. R. Educação patrimonial: o objeto cultural como fonte primária para o conhecimento crítico. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS (ANPAP), 20., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. p. 230-240.

GABRIELE, M. C. F. L. Sociomuseologia: uma reflexão sobre a relação museus e sociedade. **Expressa Extensão**, Pelotas, Rio Grande do Sul, v. 19, n. 2, p. 43-53, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2012**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (IBRAM). **Museus em números**. Brasília, DF, 2011. Disponível em <http://www.museus.gov.br/IBRAM/doc/museus_numeros.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2011.

KARDOULIAS, T. Guidelines for making tactile diagrams and accompanying narratives. In: AXEL, E. S. Et al. (Ed.). **Art beyond sight: a resource on art, creativity and visual impairment**. New York: AFB Press, 2013. p. 267-296. Disponível em: <<http://www.artbeyondsight.org/handbook/acs-tactileguidelines.shtml>>. Acesso em:

MESQUITA, S. M. V. **Acessibilidade de museus europeus para deficientes visuais**. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Planeamento em Turismo) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Planeamento em Turismo da Universidade de Aveiro, Portugal, Aveiro, 2011.

MINEIRO, C. (Org.). **Temas de museologia: museus e acessibilidade**. Lisboa: Instituto Português de Museus/Ministério da Cultura, 2004.

NAGAMACHI, M. **Kansei affective/engineering**. v. 2. Boca Raton, USA: CRC Press, 2010.

NEVES, J. Comunicação multi-sensorial em contexto museológico. SEMINÁRIO DE INVESTIGAÇÃO EM MUSEOLOGIA DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA E ESPANHOLA, 1., 2009, Porto. **Actas...** Porto: Universidade do Porto, 2009. p. 180-192.

MUSEU OMERO. **Informações sobre o Museu Omero**. Disponível em: <http://www.museoomero.it/main?pp=sezione_itinerante&idLang=3>. Acesso em: 03 abr. 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/corde/normas_abnt.asp>. Acesso em: 10 mar. 2010.

PASTORE, J. **Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência**. 2. ed. São Paulo: LTR, 2001.

PRIMO, J. Museologia e design na construção de objectos comunicantes. **Caleidoscópio**, n. 7, p. 109-115, jul. 2011.

SARRAF, V. P. **A comunicação dos sentidos nos espaços culturais brasileiros**: estratégias de mediações e acessibilidade para as pessoas com suas diferenças. 2013. 251 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2013.

SANTOS, S. M. A. **Acessibilidade em museus**. 2009. Dissertação (Mestrado em Museologia) – Curso Integrado de Estudos Pós-Graduados em Museologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2009.

VALENTE, Danyelle. Os diferentes dispositivos de fabricação de imagens e ilustrações táteis e as possibilidades de produção de sentido no contexto perceptivo dos cegos. **Revista Educação, Artes & Inclusão**, v. 2, n. 1, p. 59-82, 2009.

VARINE-BOHAN, H. Patrimônio e cidadania. In: **Museologia Social**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Cultura, 2000. p. 22-33.

WILLIAMS, R. **Cultura e materialismo**. São Paulo: UNESP, 2011.

Recebido: 29/06/2017

Aprovado: 13/08/2017

FORMAÇÃO DE AUDIODESCRITORES CONSULTORES: INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DE PONTA A PONTA

*Manoela da Silva (UFBA)**

*Alessandra Barros (UFBA)***

RESUMO

A audiodescrição (AD) é uma modalidade de tradução que torna acessível a pessoas cegas ou com baixa visão o conteúdo imagético de produtos visuais ou audiovisuais. Contudo, para que essa acessibilidade seja, de fato, garantida é preciso que a qualidade dessas ADs seja assegurada. A presença do audiodescritor consultor, profissional com deficiência visual responsável por conceder *feedback* especializado, muito pode contribuir nesse sentido. Entretanto, isso só será possível se os consultores tiverem a capacitação e o perfil necessários para o exercício de sua função. Neste estudo, um desdobramento de pesquisa anterior publicada sob o título de *Audiodescritor consultor: competências necessárias ao profissional não vidente*,¹ aliamos as conclusões da referida pesquisa a nossa experiência pessoal em cursos de capacitação no intuito de delinear diretrizes que venham nortear propostas de qualificação de pessoas com deficiência visual para o trabalho com AD. Preconizamos que consultores sejam formados em conjunto com roteiristas e narradores em cursos que aliem teoria e prática e tenham ênfase no trabalho colaborativo. Desse modo, a inclusão e a acessibilidade não estarão restritas apenas ao consumo, mas permearão todo o processo, ou seja, da formação dos profissionais à produção e fruição dos produtos audiodescritos.

Palavras-chave: Deficiência visual. Audiodescrição. Formação de audiodescritores consultores.

ABSTRACT

THE TRAINING OF AUDIO DESCRIPTION CONSULTANTS: INCLUSION AND ACCESSIBILITY FROM A TO Z

Audio description (AD) is a form of translation that makes visual or audiovisual products accessible to blind or visually impaired people. However, for such accessibility to be truly guaranteed, the quality of the descriptions must be ensured. The presence of an audio description consultant, the visually impaired professional responsible for providing specialized feedback in the area, can greatly contribute in this regard. Yet, this will only be possible if consultants have the profile and the qualification required to carry out their duties. In this study, an extension of a previous research published under

* Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta do curso de Letras da UFBA. Coordena o grupo de pesquisa Tradução, Mídia e Audiodescrição (TRAMAD/UFBA). E-mail: penteacher2@yahoo.com.br

** Pós-doutora em Políticas Sociais pela Universidade de Brasília (UnB). Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Associada 1 na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. E-mail: alssb@ufba.br

¹ Ver Silva (2016).

the title of “*Audiodescritor consultor: competências necessárias ao profissional não vidente*”, we combine the conclusions of the aforementioned research with our personal experience as a trainer in order to outline guidelines for proposals of qualification of visually impaired people to work in the field of AD. We recommend that consultants be formed along with writers and narrators in courses that combine theory and practice and emphasize collaborative work. This way, inclusion and accessibility will not be restricted to consumption, but permeate the whole process, that is, from the training of professionals to the production and enjoyment of audio described products.

Keywords: Visual impairment. Audio description. The training of audio description consultants.

RESUMEN

FORMACIÓN DE CONSULTORES EN AUDIODESCRIPCIÓN: INCLUSIÓN Y ACCESIBILIDAD DE PRINCIPIO A FIN

La audiodescrición (AD) es una modalidad de traducción que hace accesibles a personas ciegas o con baja visión productos visuales o audiovisuales. Sin embargo, para que esta accesibilidad sea, de hecho, garantizada es necesario que la calidad de esas descripciones sea asegurada. La presencia del consultor en audiodescrición, profesional con discapacidad visual responsable de conceder *feedback* especializado, mucho puede contribuir en ese sentido. Sin embargo, esto sólo será posible si los consultores tienen el perfil y la capacitación necesarios para el ejercicio de su función. En este estudio, un desdoblamiento de investigación anterior que se publicó bajo el título de “*Audiodescritor consultor: competências necessárias ao profissional não vidente*”, complementamos las conclusiones de dicha investigación con nuestra experiencia personal en cursos de capacitación con el fin de delinear directrices que vengán a orientar propuestas de calificación de personas con discapacidad visual para el trabajo con AD. Preconizamos que los consultores sean formados en conjunto con guionistas y narradores en cursos que alian teoría y práctica y tengan énfasis en el trabajo colaborativo. De este modo, la inclusión y la accesibilidad no estarán restringidas sólo al consumo, sino que permearán todo el proceso, es decir, desde la formación de los profesionales a la producción y el disfrute de los productos audiodescritos.

Palabras clave: Discapacidad visual. Audiodescrición. Formación de consultores en audiodescrición.

1 INTRODUÇÃO

A audiodescricção (AD) é uma modalidade de tradução intersemiótica que converte informações visuais em texto verbal, ou seja, imagens em palavras. Ela pode ser usada tanto para a tradução de material audiovisual (filmes de cinema, programas de TV, peças de teatro, espetáculos de dança, apresentações circenses etc.), como de imagens estáticas (pinturas, esculturas, quadrinhos, charges, mapas, gráficos etc.).

O público primário da AD é composto por pessoas com deficiência visual para as quais o recurso

garante inúmeros benefícios: aquisição de conhecimentos acerca da cultura vidente (linguagem corporal, estilos de roupa etc.); experiência mais prazerosa e educativa com materiais visuais/audi-visuais; sentimento de maior cidadania, inclusão e independência;² e maior segurança para conversar

2 Em geral, quando não existe oferta de AD, muitas pessoas com deficiência visual acabam necessitando de um acompanhante para que possam desfrutar de experiências como uma exibição de fotografias. Uma das vantagens da AD reside, justamente, no fato de proporcionar a seus usuários maior autonomia, desobrigando familiares ou amigos da tarefa de descrever e reduzindo

com pessoas videntes acerca dos programas e eventos dos quais participam (PACKER, 1995 apud PACKER, 1996; SCHMEIDLER; KIRCHNER, 2001).

A importância da AD para o público com deficiência visual é facilmente reconhecida. Entretanto, pesquisas também têm apontado a utilidade do recurso para pessoas com outras necessidades específicas como autistas (FELLOWES, 2012), pessoas com deficiência intelectual (CARNEIRO, 2015) e até mesmo surdos (RIBEIRO; LIMA, 2012). Além disso, o seu uso parece trazer vantagens inclusive para videntes ao enriquecer o vocabulário de crianças pequenas quando associada à contação de histórias (SNYDER, 2008), como uma alternativa quando alguma eventualidade venha a impedir que se possa dirigir o olhar à tela onde um filme ou programa de TV esteja sendo exibido, como um recurso para estrangeiros aprendendo uma nova língua, ou como suporte extra para idosos (RAI; GREENING; PETRÉ, 2010).

Como a AD é, em geral, utilizada como um recurso de tecnologia assistiva, o princípio básico que norteia o processo de tradução é tornar acessível, por meio de palavras, informações-chaves transmitidas de modo essencialmente visual. Ao traduzir, o audiodescritor cria um roteiro que servirá de apoio àquelas pessoas que têm o seu acesso às imagens impedido ou dificultado. O roteiro de AD é, então, verbalizado através de voz humana ou via softwares computacionais. No caso de materiais audiovisuais, o roteiro aproveita-se das pausas dos diálogos ou momentos de silêncio para inserir descrições do cenário, figurino, personagens etc., bem como informações sobre mudanças espaço-temporais, por exemplo. No caso de imagens estáticas, os roteiros contêm informações como autoria, estilo, dimensão, disposição, cor, textura etc., assim como a verbalização de qualquer texto escrito que acompanhe as imagens (balões em histórias em quadrinhos ou charges, por exemplo).

a necessidade da presença de acompanhantes. Isto também evita situações constrangedoras, pois, ao descrever as imagens durante uma sessão de cinema ou um espetáculo teatral, os acompanhantes irão fatalmente incomodar os demais espectadores. Como o que se preconiza com a acessibilidade e a inclusão é a convivência harmoniosa entre os diferentes, a mera presença da AD assegura que videntes e pessoas com deficiência visual possam ocupar um mesmo espaço físico sem que nenhum deles tenha seu direito ao lazer e à informação cerceados.

Qualquer que seja o material traduzido ou a modalidade de AD, a mecânica de trabalho é semelhante. Em geral, trabalha-se em equipe e mais de um tipo de profissional está envolvido na tradução: o roteirista, o consultor e o narrador. O audiodescritor roteirista, ou a equipe de roteiristas, é responsável pela criação do roteiro de AD. O audiodescritor consultor, que é necessariamente uma pessoa com deficiência visual, é responsável por averiguar a adequação do roteiro a seu público primário em termos de suas necessidades e preferências. Por fim, o audiodescritor narrador é responsável por gravar em estúdio ou ler ao vivo o roteiro finalizado.³

A revisão especializada conduzida pelo audiodescritor consultor tem se tornado uma prática relativamente comum no Brasil. O raio de ação dos consultores, entretanto, pode diferir bastante a depender de cada prestador de serviço. Na maioria dos casos, o consultor atua como revisor de roteiros previamente elaborados por audiodescritores videntes. Há casos mais raros, contudo, nos quais a participação do consultor é mais efetiva e ele desenvolve os roteiros em parceria com seus pares videntes. Seja qual for o modelo adotado, a importância do consultor é amplamente reconhecida e sua participação no processo vista como garantia de qualidade.

No entanto, se o que se quer é realmente qualidade, é necessário que a função de consultor seja exercida por profissionais, já que a atividade da audiodescrição é um ofício reconhecido desde 2013, quando passou a integrar a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Assim como nem todo vidente pode ser roteirista, nem toda pessoa com deficiência visual pode atuar como consultor. São necessários um perfil específico e o devido treinamento.

3 É importante frisar que um mesmo profissional pode assumir mais de uma das funções descritas, ou seja, um roteirista, a depender da qualidade de sua voz e competência para narração, pode ler ou gravar o próprio roteiro. Além disso, em casos excepcionais, uma pessoa com deficiência visual também pode atuar como roteirista ou narrador. Audiodescritores com baixa visão, por exemplo, podem escrever roteiros com o auxílio de recursos de tecnologia assistiva que ampliem imagens ou aumentem o contraste entre figura e fundo. Além disso, se um roteiro estiver em Braille, um cego pode atuar como narrador desde que tenha sido treinado e tenha voz adequada para tal fim.

Neste artigo, portanto, nos propomos a discutir a importância do papel do consultor e de uma formação sólida e em conjunto com os demais profissionais da AD para que a inclusão e a acessibilidade não estejam restritas apenas ao consumo, mas permeiem todo o processo, ou seja, da formação dos audiodescritores à produção e fruição dos produtos audiodescritos.

2 A IMPORTÂNCIA DO *FEEDBACK* ESPECIALIZADO

A AD, assim como a tradução para crianças, é uma modalidade tradutória assimétrica, isto é, ela é produzida por pessoas que não pertencem ao público-alvo. No caso da tradução para o público infantil, são os adultos (pais, professores, editores, escritores, tradutores etc.) que escrevem, traduzem, publicam, criticam, adotam e compram as obras para as crianças. Suas decisões estão baseadas na sua imagem pessoal do que seja uma criança e aquilo que acreditam melhor atender à formação, compreensão e preferências do público infantil (O’SULLIVAN, 2006a; 2006b). No caso da AD, são videntes (na figura dos roteiristas) que traduzem obras para pessoas com deficiência visual, obras essas originalmente produzidas por videntes e para videntes. Suas decisões também estão baseadas naquilo que acreditam melhor atender as necessidades e preferências de pessoas cegas ou com baixa visão. Entretanto, mesmo que sejam utilizadas estratégias como o uso de vendas de olhos, a experiência do “não ver” não pode ser reproduzida e, portanto, o *feedback* especializado garantido pela participação dos audiodescritores consultores é uma ferramenta fundamental para minimizar um dos possíveis efeitos negativos da assimetria: a adesão a normas inadequadas.

Ao longo da história, muitos voluntários, pessoas sem qualquer formação em AD, assumiram o papel de “audiodescritores”, descrevendo informalmente tudo aquilo que podia interessar a seus familiares ou amigos com deficiência visual. Além disso, mesmo quando o recurso foi alçado ao patamar de uma atividade técnica e especializada, os pioneiros na área, aqueles roteiristas profissionais responsáveis por difundir o recurso e escrever as primeiras normas de AD, não eram tradutores. Como consequência, muitos dos parâmetros pre-

sentes nos primeiros guias a normatizar a prática da audiodescrição de imagens acabaram por se revelar problemáticos.

Como os primeiros manuais não foram escritos por tradutores, era comum, por exemplo, a precocização da neutralidade e da objetividade como se fosse possível evitar qualquer tipo de interpretação por parte do audiodescritor.⁴ Também era comum a recomendação de uma narração neutra, independentemente do tipo de material a ser descrito. Outro problema apontado pela maioria dos estudiosos e pesquisadores da área é o fato de que essas normas “[...] geralmente carecem de argumentos sólidos para embasar as regras que propõem”⁵ (BITTNER, 2012, p. 58, tradução nossa). Vercauteren (2012) discorre sobre o problema nos seguintes termos:

Primeiro, os guias nunca mencionam **por que** você tem que descrever os elementos que eles citam, isto é, eles são bastante intuitivos e não têm qualquer fundamentação teórica. Além disso, eles são ou muito gerais, indicando o que deve ser descrito em um único parágrafo, como a norma espanhola UNE 153020, ou muito específicos, concentrando-se em alguns elementos particulares, como cor ou etnia, mas não em outros.⁶ (VERCAUTEREN, 2012, p. 211, grifo do autor, tradução nossa).⁷

Além de todas essas falhas, há ainda o agravante de que foram pessoas que enxergam aquelas que

- 4 A ideia de que o ato tradutório seja meramente a transferência de significados fixos e estáveis foi desconstruída ao se reconhecer no tradutor um leitor. Uma vez que o próprio texto de partida, seja ele verbal ou não, apresenta diversos significados em potencial, ou seja, permite diversas leituras a depender do contexto em que está inserido e de quem o lê, não existe um único original, mas várias possíveis leituras e, conseqüentemente, várias possíveis traduções de um mesmo texto.
- 5 “[...] they usually lack a sound argument for the rules they put forward.”
- 6 “First, the guidelines never mention **why** you have to describe the elements they mention, i.e., they are rather intuitive and lack any form of theoretical grounding. In addition, they are either very general, stating what has to be described in one single paragraph, such as the Spanish UNE 153020 Standard, or very specific, focusing on some particular elements such as colour or ethnicity, but not on others.”
- 7 O guia elaborado como resultado do projeto *Audio Description: Lifelong Access for the Blind (ADLAB)* é, claramente, uma exceção. O próprio Vercauteren, inclusive, participou do projeto. No entanto, o referido guia só foi publicado em 2014 e é pouquíssimo conhecido no Brasil. Em geral, pelo menos até a publicação da norma brasileira em 2016, as normas internacionais que embasavam a prática brasileira eram a americana, a inglesa, a espanhola e a alemã. Todas elas se enquadram nesse perfil criticado pelos pesquisadores em AD.

estavam à frente das iniciativas que geraram as primeiras normas em AD; o que levou à criação de parâmetros de caráter visocêntrico.

O termo “visocentrismo”, também grafado como “visuocentrismo”, refere-se a um modo de conhecer e agir no mundo centrado no sentido da visão e que iguala o “ver” à normalidade, tornando-o o padrão pelo qual a sociedade se organiza:

Ainda que a existência humana não seja privilégio de quem enxerga, são as pessoas que podem ver (videntes/normovisuais) as responsáveis pela organização do mundo em todas as suas estruturas – políticas, econômicas, científicas, sociais e culturais [...] [E assim] organizadas para e pelas pessoas que podem ver, estas estruturas afetam diretamente os cegos e as pessoas com baixa visão. (MATTOSO, 2012, p. 63).

No caso das primeiras normas em AD, a pessoa com deficiência visual não é vista como uma pessoa completa em si mesma e com direito a uma interpretação própria e igualmente aceitável dos materiais traduzidos, mas ela é compreendida a partir e em comparação com o ideal normovisual. É por isto que podemos encontrar no texto de alguns dos primeiros guias afirmações como:

A audiodescrição é um serviço de apoio à comunicação que consiste em um conjunto de técnicas e habilidades aplicadas com o objetivo de compensar a carência de captação de informação visual contida em qualquer tipo de mensagem, fornecendo uma informação sonora adequada que a traduz ou explica, de maneira que o possível receptor com deficiência visual perceba a referida mensagem como um todo harmônico e **da forma mais parecida com a qual a percebe uma pessoa que vê.**⁸ (ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE NORMALIZACIÓN Y CERTIFICACIÓN, 2005, grifo nosso, tradução nossa).

A ideia é a de que a experiência de videntes e cegos deva ou possa ser igualada e de que esse deva ser o objetivo final da AD. Essa linha de pensamento é o que justifica a existência de regras que tomam a experiência dos videntes com materiais visuais/

audiovisuais como base para a tomada de decisões no momento da roteirização. Em termos práticos, é o visocentrismo em AD que justifica a máxima de que não se deve fornecer nenhum conteúdo extra à pessoa com deficiência visual e a de que o roteiro só deve conter informações a que as pessoas que enxergam têm acesso através do próprio texto fonte; não se pode esquecer, no entanto, do fato de que quem vê já carrega consigo todo um conjunto de informações da cultura vidente que é utilizado como aporte para interpretar aquilo a que assistem. É também o visocentrismo em AD que está na base de problemas como, por exemplo:

- a) A decisão de nomear personagens somente após terem seus nomes revelados na trama, ou seja, no exato momento em que os videntes obteriam essa informação. Tal situação pode acarretar a criação de sentenças longas e de difícil compreensão como: “A mulher de camisa azul segura a mão do menino de boné vermelho e caminha em direção ao homem de terno”;
- b) A opção de se descrever gestos e expressões faciais de um modo “objetivo”, mesmo quando se sabe que muitas pessoas com deficiência visual podem simplesmente não compreender o que é dito, ou seja, dar preferência a “A bibliotecária ergue o dedo indicador em riste e o posiciona em frente aos lábios” em vez de “A bibliotecária faz sinal de silêncio colocando o dedo indicador em riste à frente dos lábios”. Ou “Ele arregala os olhos e abre a boca. Suas pupilas estão dilatadas” em vez de “Ele toma um susto”;
- c) A preferência por uma narração neutra e a diretriz de que a AD não pode brilhar tanto quanto a trilha sonora original, pois ela não é parte integrante do texto fonte e isto deve estar claro para os espectadores que dela fazem uso; tal afirmação persiste mesmo quando se sabe da importância do sentido da audição para pessoas que não enxergam⁹

8 “La audiodescripción es un servicio de apoyo a la comunicación que consiste en el conjunto de técnicas y habilidades aplicadas con objetivo de compensar la carencia de captación de la parte visual contenida en cualquier tipo de mensaje, suministrando una adecuada información sonora que la traduce o explica, de manera que el posible receptor discapacitado visual perciba dicho mensaje como un todo armónico y de la forma más parecida a como lo percibe una persona que ve.”

9 Pessoas com deficiência visual chegam a desistir de assistir a um filme se a voz do narrador da AD desagradar-lhes. Além disso, a narração é importantíssima para dar o tom correto aos diferentes gêneros cinematográficos. Podem um filme de terror e uma produção humorística serem narrados da mesma forma? E se houver uma partida de futebol que precise ser descrita bem no meio de um filme? Por que não fazê-lo como um locutor esportivo o faria?

e o fato de que a AD é uma modalidade de tradução (portanto re-produção/ recriação do texto fonte);

- d) A não inclusão de notas introdutórias em ADs pré-gravadas ou a sua omissão em produções ao vivo, bem como a omissão das visitas guiadas ao palco.¹⁰

Se o que se pretende com a AD, de fato, é tornar materiais acessíveis, fica evidente que o visocentrismo pouco colabora para o alcance desse objetivo, mas, ao contrário, prejudica a qualidade dos roteiros elaborados e traz consequências danosas como uma sobrecarga do processo cognitivo a ponto de, algumas vezes, impedir a fruição das obras audiodescritas.

O *feedback* especializado oferecido por um audiodescritor consultor é uma das maneiras de minimizar problemas como esse. No entanto, esse profissional precisa ser devidamente capacitado, por isso é de fundamental importância que seja discutida a questão de cursos de formação que preparem consultores para o exercício de sua função.

3 A QUESTÃO DA FORMAÇÃO

A tradução de imagens em palavras é um processo complexo que exige treinamento, experiência e uma série de competências. Diaz Cintas (2006), num documento intitulado *Competencias profesionales del subtitulador y el audiodescritor*, discorre sobre as competências necessárias ao audiodescritor roteirista. Com base nesse texto, Silva (2016) realiza pesquisa e elenca as competências necessárias ao audiodescritor consultor. A autora cita, por exemplo, a necessidade de que o consultor tenha um conhecimento profundo do vernáculo (domínio do léxico e sintaxe da língua); habilidade de revisão e edição; domínio da teoria e prática da AD; capacidade de produzir pensando não em si,

mas no universo do público-alvo; familiaridade com informática; e boa disposição para trabalhar em equipe e sob estresse e pressão.¹¹

Silva (2016) faz questão de frisar que a lista de competências apresentada não se constitui numa lista de pré-requisitos para o exercício da profissão, mas num elemento norteador de propostas de qualificação de pessoas com deficiência visual para o trabalho com AD:

As entradas presentes em cada categoria são itens que podem ser usados para nortear a formação dos audiodescritores consultores e coletivamente constituem o objetivo final, o perfil ideal para a excelência desses profissionais; algo que só será alcançado no longo percurso de formação continuada que audiodescritores não videntes, assim como seus pares videntes, também têm de trilhar.

Os cursos de formação inicial são o primeiro passo nesse longo percurso de qualificação dos consultores. O momento atual, inclusive, é bastante propício para a discussão dessa questão. Com o reconhecimento da profissão e a aprovação de leis que tornam o recurso da AD obrigatório não só nos canais abertos de televisão, mas também no cinema, a pressão para que mais e mais bens culturais tornem-se acessíveis é cada vez maior. Como consequência, a demanda por cursos de formação em AD também é crescente.

Historicamente, o Brasil vinha utilizando dois modelos para formação em AD: treinamentos ministrados por audiodescritores com experiência de mercado ou cursos em nível de extensão universitária. Entretanto, nenhum dos modelos era considerado satisfatório. A carga horária reduzida não permitia um trabalho com a densidade e qualidade necessárias; o que levou, gradativamente, ao surgimento de cursos universitários em nível de especialização em AD. Atualmente, são oferecidos dois cursos: um pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) na modalidade semipresencial e outro pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) na modalidade a distância. Contudo, apesar do avanço com relação à carga horária, outros problemas ainda persistem.

Isto não seria mais interessante para o público-alvo?
10 Notas introdutórias ou notas proêmias, geralmente usadas em apresentações ao vivo, consistem em um texto que antecede o espetáculo e no qual informações relevantes que não fazem parte da AD podem ser oferecidas (informações sobre segurança e serviços disponíveis, registro da presença de autoridades ou pessoas famosas, definição de termos pouco usuais presentes na obra, informações sobre o elenco, créditos e patrocinadores, uma sinopse etc.). As notas introdutórias muitas vezes são acompanhadas de visitas guiadas ao palco para que se possa tocar o cenário e figurinos, por exemplo.

11 A lista completa com todas as competências elencadas por Silva (2016) encontra-se ao final deste artigo em forma de anexo.

Os cursos de formação, especialmente os mais antigos, sempre tiveram como objetivo quase que exclusivo a formação de videntes, com o foco na capacitação de novos roteiristas. Em geral, quando os cursos de formação contam com a presença de pessoas cegas ou com baixa visão, o papel desses indivíduos é o de convidado. Eles dão seu testemunho pessoal quanto à deficiência visual e a sua experiência com a AD, bem como opinam, enquanto usuários, sobre a qualidade das audiodescrições realizadas pelos alunos.

É verdade que a procura por qualificação em AD por parte de pessoas com deficiência visual é muito reduzida. No entanto, é preciso também reconhecer que, embora nunca tenha existido qualquer restrição à participação de pessoas cegas ou com baixa visão nos cursos de formação, também nunca houve muitos incentivos. Na maioria das vezes, os cursos não são desenhados tendo em mente a presença desse público e carecem de uma perspectiva inclusiva. Os materiais utilizados em sala de aula ou para atividades extraclasse, por exemplo, não estão em formato acessível, sequer contam com AD. Além disso, num contexto como o do Brasil em que nem mesmo o próprio recurso da AD é tão bem conhecido por seu público primário, é de se esperar que pouquíssimos desses indivíduos estejam conscientes da necessidade de profissionais com deficiência visual para atuar na área. Entretanto, a divulgação de cursos de capacitação, bem como da própria função de consultor em AD junto a centros de atendimento especializados, redes sociais e associações de cegos continua precária. Por fim, a prática equivocada do mercado audiovisual de conceder a qualquer pessoa cega ou com baixa visão o status de consultor em potencial, como se a deficiência visual em si mesma fosse suficiente para o exercício da função, também tem colaborado para a baixa procura por cursos de formação e a consequente escassez de consultores capacitados que vivemos na atualidade.

Essa realidade precisa mudar. Para que uma audiodescrição alcance seu objetivo é necessário que as necessidades e preferências de seu público-alvo sejam contempladas. Para tanto, três requisitos básicos precisam ser garantidos na fase de produção do roteiro de AD: a) É preciso que o audiodescritor vidente responsável pelo roteiro conheça sua

audiência; b) É necessário que o audiodescritor consultor que dará *feedback* a esse roteirista seja um profissional capacitado; e c) É fundamental que esses dois profissionais saibam como trabalhar em parceria. Infelizmente, a maioria dos cursos de formação e treinamentos em AD oferecidos atualmente ainda não trabalha essas questões de modo satisfatório.

Para muitos dos futuros roteiristas, seu primeiro contato com a temática da deficiência visual se dá nos cursos de formação. Por isso, é comum nesses cursos a sugestão de que audiodescritores novatos usem vendas de olhos e assistam ao material a ser audiodescrito pela primeira vez apenas ouvindo os diálogos e efeitos sonoros. O intuito é que a supressão das imagens dê a essas pessoas uma noção mais clara dos desafios a serem enfrentados (personagens com vozes muito semelhantes, sons que poderiam ser interpretados como algo que não são, mudanças repentinas de ambiente etc.). A inclusão de módulos nos quais a temática da deficiência visual é discutida e a presença de convidados cegos e com baixa visão servem ao mesmo propósito, que é o de aproximar os futuros roteiristas de seu público-alvo.

No entanto, seria a adoção dessas estratégias suficiente para o alcance desse objetivo? O uso de vendas de olhos ou a supressão da imagem em materiais audiovisuais poderia simular a experiência do “não ver”? A mera presença de módulos sobre a deficiência visual seria capaz de eliminar ideias errôneas e pré-concebidas por parte dos futuros roteiristas quanto ao público primário da AD? O *feedback* concedido pelos convidados durante as pouquíssimas visitas para análise dos exercícios de roteirização seria suficiente para assegurar que os roteiristas tivessem menos chances de criar sentenças dúbias, confusas ou ilógicas no futuro? Cremos que não.

O segundo passo a fim de garantir que as necessidades e preferências do público primário da AD sejam garantidas reside no *feedback* que só pode ser oferecido por audiodescritores consultores devidamente capacitados. Analisar um roteiro com base em critérios como gosto pessoal ou o próprio grau de deficiência visual em nada contribuirá para a qualidade final do produto audiodescrito. De pouca valia também serão os pedidos de mudança

de construções lexicais ou sintáticas sem que os mesmos estejam acompanhados de explicações. Sem uma justificativa, os roteiristas perdem a oportunidade de aprender porque tais construções causam dificuldade e não há nenhuma garantia de que os mesmos problemas não venham a ocorrer no futuro. O domínio do vernáculo e a capacidade de edição por parte do consultor são importantes, já que também é seu papel contribuir para encontrar a forma mais precisa e sucinta de comunicar as informações consideradas indispensáveis. Por fim, solicitações que não levam em consideração as restrições técnicas da própria AD ou as limitações orçamentárias de cada projeto somente aumentarão o *stress* inerente ao processo e atrasarão a conclusão dos trabalhos cujos prazos são sempre exíguos.

Analisando a complexidade da tarefa e o nível técnico exigidos de um bom consultor, nos perguntamos: Qualquer pessoa com deficiência visual estaria apta a participar de um curso de formação em AD? Alguém cuja vivência com produtos audiovisuais/visuais fosse muito limitada e que possuísse proficiência linguística reduzida, por exemplo, seria um bom consultor em potencial? Por fim, com a participação tão pequena de pessoas com deficiência visual nos cursos de formação, o número de consultores sendo formados seria capaz de suprir a demanda crescente de AD que temos hoje? Novamente cremos que não.

Como visto até aqui, a existência de bons roteiristas e consultores é condição *sine qua non* para a garantia da qualidade de uma AD. Entretanto, um último critério ainda precisa ser assegurado para que esse objetivo seja alcançado: esses profissionais precisam saber como trabalhar em parceria. E isto independe do modelo adotado por cada prestador de serviço, ou seja, quer o consultor atue como revisor de roteiros elaborados previamente ou desenvolva os textos juntamente com os roteiristas. A AD, como as demais modalidades de tradução audiovisual, demanda bastante trabalho em equipe num contexto de intensa pressão devido a prazos extremamente curtos. Não há espaço para mal-estar por parte de roteiristas que se sintam constrangidos ao trabalhar com pessoas com deficiência visual por terem pouca familiaridade com esse público, nem para consultores que careçam de habilidades de relacionamento interpessoal e flexibilidade.

No entanto, o modelo de formação adotado até aqui tem contribuído para essa sinergia? Futuros roteiristas e consultores teriam como aprender a trabalhar em parceria sem exercícios práticos nesse sentido? A frequência de oportunidades para o trabalho colaborativo seria a ideal se a participação de pessoas com deficiência visual continuasse restrita apenas ao papel de convidado? A execução de exercícios de roteirização que não simulem as restrições e dificuldades mais comuns à atividade da AD prepararia os futuros profissionais para responder às demandas do mercado? Também cremos que não.

A preferência dos audiodescritores brasileiros pela consultoria realizada após a finalização do roteiro em detrimento da participação dos consultores na própria construção do texto parece endossar nossa crença de que os cursos de formação não têm trabalhado de modo efetivo a prática do trabalho colaborativo. Afinal, a construção conjunta de um roteiro demanda muito mais em termos de habilidades interpessoais e de trabalho em equipe com alguém que tenha capacidade visual diferente da sua. E, para tanto, é preciso de prática. Para ilustrar esse ponto, trazemos trechos do depoimento de uma roteirista ao descrever sua primeira experiência de trabalho construindo um roteiro em conjunto com um consultor: a) “No primeiro dia, gastamos muito tempo para audiodescrever menos da metade do filme [...]”; b) “O ponto negativo, conforme já destaquei, seria a sobrecarga para o audiodescritor (vidente) e a lentidão no processo de tradução [...]”; c) “A experiência foi válida, mas demonstrou-se improdutiva para a dinâmica que o mercado exige, bem como extremamente cansativa [...]”.¹²

Como a roteirista em questão era uma profissional capacitada e o trabalho foi executado em conjunto com uma consultora também certificada, é de se supor que as dificuldades encontradas não poderiam ser justificadas pela falta de um curso de formação por parte de nenhuma das duas. Os contratemplos enfrentados poderiam estar ligados, então, a lacunas nessa formação ou problemas de natureza interpessoal, pois há casos nos quais dois

12 Depoimento colhido como parte de pesquisa apresentada em comunicação intitulada *Audiodescrição e formação profissional: fomentando uma parceria efetiva entre roteiristas e consultores* no XII Seminário de Linguística Aplicada e VIII Seminário de Tradução realizado na Universidade Federal da Bahia em 2014.

profissionais, por mais bem treinados que sejam, não conseguem uma boa sinergia trabalhando juntos. No entanto, como a própria informante salientou que o primeiro dia de trabalho foi o mais difícil, a hipótese da lacuna na formação parece ganhar força. Apesar da lentidão do processo quando comparado com o trabalho solitário a que a roteirista já estava acostumada, a profissional atesta em seu depoimento que a construção do texto passou a ser mais fluida à medida que novos encontros aconteceram.

Aqui, é importante salientar que a utilização desse depoimento é meramente ilustrativa no sentido de argumentar em favor da necessidade didática da inclusão de exercícios de roteirização nos quais videntes e consultores trabalhem em equipe, pois essa é a situação que mais demandará colaboração entre as partes. De modo algum estamos advogando que a roteirização profissional deva ser necessariamente realizada em conjunto com pessoas com deficiência visual. Ao ingressar no mercado, cada equipe de audiodescritores terá sua própria dinâmica de trabalho. O importante é que a figura do consultor esteja presente, quer durante a própria roteirização, quer revisando roteiros escritos por videntes.

Diante da exposição realizada nesta seção é possível perceber alguns dos atuais percalços no que tange à formação tanto de roteiristas quanto de consultores no Brasil. Entretanto, se focarmos na capacitação de pessoas com deficiência visual para o trabalho na área da AD, que sugestões teríamos? De que modo poderíamos trabalhar para tentar garantir uma formação mais sólida e um perfil profissional mais coerente com as exigências do mercado?

4 FORMANDO CONSULTORES

O surgimento da AD no Brasil abriu possibilidades de trabalho para uma camada da população historicamente marginalizada, isto é, os cidadãos brasileiros com deficiência visual. Entretanto, assim como roteiristas e narradores, consultores não devem ser contratados com base em nenhum tipo de assistencialismo e essa política de profissionalização deve começar desde o estágio inicial de capacitação para atuação na área.

Em geral, para participar de cursos de formação, são exigidos certos pré-requisitos dos videntes (domínio do vernáculo, habilidade no manejo de certos programas de computador, formação universitária etc.). Algumas vezes, os candidatos são até mesmo submetidos a testes de seleção na disputa por vagas. Somos favoráveis a essas práticas e acreditamos que os futuros consultores devam enfrentar o mesmo tipo de exigências. Resguardado o número de vagas para pessoas com deficiência exigido na legislação, até mesmo para que a presença de pessoas cegas ou com baixa visão seja assegurada nos cursos, e garantida a acessibilidade das avaliações, não há por que facilitar o processo de seleção para esse público. Devemos lembrar que a deficiência visual por si só não é critério suficiente para o exercício da consultoria. Assim como nem todo vidente pode ser roteirista, nem toda pessoa com deficiência visual pode ser consultor.

Advogamos em favor de cursos de especialização em AD em detrimento da formação de consultores em cursos de curta duração. Como o grau de complexidade da atividade é grande, cursos acelerados não irão produzir os resultados desejados. Além disso, também defendemos que os cursos sejam desenhados levando em consideração uma perspectiva inclusiva, ou seja, que se preconize a formação conjunta de todos os profissionais da AD (roteiristas, consultores e narradores) e que a acessibilidade esteja presente em todas as fases do processo desde a seleção até as próprias aulas e etapas finais de avaliação. Desse modo, a inclusão e a acessibilidade deixariam de ser meras abstrações relegadas a um futuro distante que só se atualizariam no exercício profissional desses audiodescritores para se tornar uma realidade vivida a cada aula.

Acreditamos que cursos de formação devam aliar teoria e prática, ou seja, é necessário que os futuros consultores sejam submetidos a atividades nas quais, de fato, possam experienciar a função que irão exercer. Essas atividades devem incluir tanto exercícios de roteirização conjunta quanto o *feedback* de roteiros elaborados apenas por videntes. É importante também que esses exercícios simulem as exigências e limitações impostas pelo mercado (orçamentos apertados, prazos curtíssimos

etc.) e que os futuros roteiristas deem retorno em relação ao desempenho dos colegas com deficiência visual na execução das tarefas (domínio da teoria da AD, clareza e utilidade das observações feitas etc.). A adoção de uma perspectiva inclusiva defendida anteriormente traria vantagens também quanto à carga horária destinada a exercícios práticos. Ao agregar videntes e pessoas com deficiência visual num mesmo curso, teríamos a possibilidade do exercício da AD ao vivo¹³ por parte dos próprios alunos. O *feedback* constante e imediato dessas ADs não só garantiria que os futuros consultores pudessem acompanhar melhor as próprias aulas, como lhes daria bastante experiência no exercício de sua própria função.

Por fim, reforçamos a necessidade de divulgação tanto de cursos de formação, quanto da própria existência e importância da função de consultor entre a população com deficiência visual. Assim como enfrentamos a necessidade de formação de público para espetáculos audiodescritos pela pouca familiaridade com o recurso, precisamos atrair mais pessoas cegas e com baixa visão para cursos de capacitação em AD. A adoção de cursos na modalidade a distância pode ser uma saída para o problema. A familiaridade com o universo da informática, necessária para a consecução de um curso como esse, não só auxiliaria o próprio

exercício profissional da consultoria, como poderia, posteriormente, garantir que os poucos profissionais formados estivessem aptos a oferecer seus serviços também a distância, suprindo, mesmo que temporariamente, a carência de bons consultores que vivemos hoje.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, para além da mera garantia de que produtos culturais sejam audiodescritos, é preciso que se lute para que as ADs oferecidas tenham qualidade. Para tanto, é necessário educar o mercado e, entre outras coisas, deixar clara a valiosa contribuição oferecida pela presença do audiodescritor consultor. Pedidos de orçamento que não incluem os honorários desse profissional, bem como a prática de se eleger qualquer pessoa cega ou com baixa visão à categoria de consultor precisam ser evitados. A capacitação é condição *sine qua non* para o exercício dessa função.

Nesse sentido, cursos de especialização que ofereçam formação conjunta para roteiristas, narradores e consultores, bem como atividades práticas com ênfase no trabalho colaborativo devem dar a tônica aos cursos de capacitação na área. Desse modo, não só teremos consultores que poderão desempenhar seu papel a contento, trabalhando em sinergia com os demais profissionais da AD, como poderemos dar ainda maior destaque à função social dessa modalidade de tradução. Afinal, ao adotar cursos numa perspectiva inclusiva e fomentar uma parceria mais efetiva entre consultores, roteiristas e narradores estaremos provando que a inclusão e a acessibilidade podem e devem começar muito antes do consumo dos produtos audiodescritos.

13 Citamos como exemplo o relato de uma experiência com AD sussurrada realizada na Universidade de Granada na Espanha. Um aluno do curso de Fisioterapia teve o suporte de voluntários que se sentavam ao seu lado e descreviam em sussurros as ilustrações presentes em slides e transparências, a linguagem corporal do docente, os elementos visuais da interação do professor com os demais alunos e até as reações emocionais dos colegas a imagens consideradas repulsivas (LINARES, 2007).

REFERÊNCIAS

- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE NORMALIZACIÓN Y CERTIFICACIÓN. **UNE 153020**: Audiodescrición para personas con discapacidad visual. Requisitos para la audiodescrición y elaboración de audioguías. Madrid, 2005.
- BITTNER, Hansjörg. Audio description guidelines: a comparison. **New Perspectives in Translation**, v. 20, p. 41-61, 2012. Disponível em: <https://www.uni-hildesheim.de/media/_migrated/content_uploads/AD_Guidelines_Comparison_-_Read.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- CARNEIRO, Bárbara Cristina dos Santos. Repensando o roteiro de audiodescricção para o público com deficiência intelectual**. 2015. 284f. Dissertação (Mestrado em Tradução Audiovisual e Acessibilidade) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- DÍAZ CINTAS, Jorge. **Competencias profesionales del subtitulador y del audiodescritor**. Madrid: CESyA,

2006. Disponível em: <http://www.cesya.es/files/documentos/informe_formacion.pdf>. Acesso em: 24 set. 2013.
- FELLOWES, Judith. Espectro autístico, legendas e áudio-descrição. Tradução de Tereza R. Gomes. **Revista Brasileira de Tradução Visual (RBTV)**, v. 13, 2012. Disponível em: <<http://www.associadosdainclusao.com.br/enades2016/sites/all/themes/berry/documentos/15-espectro-autistico-legendas-e-audio-descricao-por-judith-fellowes-traducao-de-tereza-r-gomes.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2017.
- LINARES, Irene M. *Chuchotage* para cegos: un susurro ensayado. In: HURTADO, Catalina J. (Ed.). **Traducción y accesibilidad** - subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de Traducción Audiovisual. Alemanha: Peter Lang, 2007. p. 209-227.
- MATTOSO, Verônica de Andrade. **Ora, direis, ouvir imagens?** Um olhar sobre o potencial informativo da áudio-descrição aplicada a obras de arte visuais bidimensionais como representação sonora da informação em arte para pessoas com deficiência visual. 2012. 187f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://ridi.ibict.br/handle/123456789/764>>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- O’SULLIVAN, Emer. Narratology meets translation studies, or the voice of the translator in children’s literature. In: LATHEY, Gillian (Ed.). **The translation of children’s literature: a reader**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2006a. p. 98-109.
- _____. Translating pictures. In: LATHEY, Gillian (Ed.). **The translation of children’s literature: a reader**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2006b. p. 113-121.
- PACKER, Jaelyn. **Psychosocial benefits of accessible television for blind/visually impaired persons**. 1995. Paper presented at American Psychological Association national convention, New York City, 1995 apud PACKER, J. Video description in North America. In: BURGER, Dominique (Ed.). **New technologies in the education of the visually handicapped**. Paris: John Libbey Eurotext, 1996. p. 103-107.
- RAI, Sonali; GREENING, Joan; PETRÉ, Leen. **A comparative study of audio description guidelines prevalent in different countries**. London: Media and Culture Department, Royal National Institute of Blind People (RNIB), 2010. Disponível em: <http://audiodescription.co.uk/uploads/general/RNIB_AD_standards1.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2017.
- RIBEIRO, Ernani N.; LIMA, Francisco José de. Contribuições da áudio-descrição para a aprendizagem de educandos surdos. **Revista Brasileira de Tradução Visual (RBTV)**, v. 10, 2012.
- SCHMEIDLER, Emilie; KIRCHNER, Corinne. Adding audio description: does it make a difference? **Journal of Visual Impairment & Blindness**, New York, v. 95, n. 4, p. 197-212, Apr. 2001.
- SILVA, Manoela Cristina C. C. da. Audiodescritor consultor: competências necessárias ao profissional não vidente. In: ADERALDO, Marisa Ferreira. Et al (Org.). **Pesquisas teóricas e aplicadas em audiodescrição**. Natal: EDU-FRN, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22612>>. Acesso em: 26 jul. 2017.
- SNYDER, Joel. Audio description - the visual made verbal. In: DÍAZ CINTAS, Jorge (Ed.). **The didactics of audiovisual translation**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008. p. 191-198.
- VERCAUTEREN, Gert. A narratological approach to content selection in audio description. Towards a strategy for the description of narratological time. **Monografías de Traducción e Interpretación (MonTi)**, n. 4, p. 207-231, 2012. Disponível em: <<http://www.e-revistas.uji.es/index.php/monti/article/view/1594>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

Recebido: 29/07/2017

Aprovado: 11/10/2017

ANEXO

COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO AUDIODESCRITOR CONSULTOR

COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS

- a) Conhecimento profundo do idioma (domínio do léxico e sintaxe da língua);
- b) Criatividade e sensibilidade linguísticas (saber expressar-se bem oralmente e por escrito, capacidade de fazer boas escolhas linguísticas);
- c) Competência para revisão e edição (capacidade de se expressar de modo preciso e sucinto, capacidade de selecionar informações visuais indispensáveis).

COMPETÊNCIAS TEMÁTICAS OU DE CONTEÚDO

- a) Conhecimento profundo do universo da deficiência visual e das necessidades e preferências do público-alvo em relação à AD (troca de experiências com pessoas com deficiência visual maior ou menor que a sua, capacidade de produzir pensando não em si, mas no universo do público-alvo);
- b) Conhecimento da área na qual produzirá AD (conhecimento da linguagem cinematográfica, teatral etc.);
- c) Conhecimento profundo da teoria e prática da AD (formação em AD);
- d) Competência para lidar com questões de produção (preocupação com um espaço acessível, produção de material em braile e fonte ampliada);
- e) Competência para captação de recursos (conhecimento da legislação, capacidade de elaboração de projetos culturais e de inscrição em editais).

COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS E APLICADAS

- a) Familiaridade com o universo da informática (manejo de computadores, uso da internet);
- b) Domínio do aparato tecnológico para roteirização (conhecimento de programas necessários para elaboração da AD; de diferentes formatos de arquivos; do transporte, armazenamento e intercâmbio de dados);
- c) Conhecimentos de locução;
- d) Conhecimentos de gravação e edição de áudio;
- e) Domínio de estratégias de documentação.

COMPETÊNCIAS PESSOAIS E GERAIS

- a) Amplo repertório cultural;
- b) Boa disposição para trabalhar em equipe (espírito de grupo, habilidade de relacionamento interpessoal, flexibilidade);
- c) Capacidade de aprendizagem autônoma (autonomia, gosto pelo estudo, sede de novos conhecimentos e vivências, busca constante de atualização);
- d) Capacidade de análise e interpretação de informações (capacidade de observação, objetividade, poder de síntese);
- e) Capacidade de trabalhar em condições de estresse e pressão (organização, agilidade, rapidez, disponibilidade, disposição);
- f) Postura profissional e ética.

A AUDIODESCRIÇÃO DOS SENTIMENTOS DAS PERSONAGENS NO FILME *UM AMIGO INESPERADO*

*Janaína Vieira Taillade Abud (UECE)**

*Renata de Oliveira Mascarenhas (UECE)***

RESUMO

Este artigo apresenta parte dos resultados do Projeto CAD_TV (PosLA/UECE/BFP-FUNCAP), que, por meio de um estudo baseado em *corpus*, descreveu as estratégias de tradução de roteiros de audiodescrição (AD) de programas exibidos na televisão brasileira. Nessa perspectiva, o presente trabalho objetiva analisar as estratégias discursivas utilizadas no roteiro de AD do filme *Um Amigo Inesperado* (2006) para recriar os sentimentos das personagens. Para isso, as seguintes etapas foram realizadas: (1) solicitação da gravação do programa junto à emissora; (2) transcrição da AD em *software* específico; (3) etiquetagem do roteiro de AD; (4) revisão das etiquetas; (5) identificação das recorrências narrativo-discursivas; (6) descrição e análise das recorrências mais significativas; e (7) comparação das estratégias discursivas das inserções de AD com as imagens do filme. Foram consideradas, neste estudo, apenas as etiquetas referentes à classificação das emoções das personagens, no caso, estado emocional, estado mental e expressão facial. De modo geral, a análise evidenciou um paralelismo entre signos visuais da obra e signos verbais do roteiro de AD. No nível gramatical-discursivo, percebeu-se uma tendência à inversão de termos da oração, estratégia que atribuiu destaque às informações relativas aos sentimentos das personagens.

Palavras-chave: Tradução audiovisual acessível. Audiodescrição. Linguística de *corpus*. Narratologia fílmica.

ABSTRACT

THE AUDIO DESCRIPTION OF CHARACTERS' FEELINGS IN THE FILM AFTER THOMAS

This article presents part of the results from CAD_TV (PosLA/UECE/BFP-FUNCAP) research project that, through a corpus based study, described the translation strategies in audio description scripts of programs broadcast on Brazilian television. In this perspective, the present work aims to analyse the discursive strategies in the audio description script of the movie *After Thomas* (2006) in order to recreate the expression of feelings among characters. In this sense, the following steps have been taken: (1) request of the audio described program of the broadcast; (2) transcription of the audio

* Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Tradução e Semiótica do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: janataillade@gmail.com

** Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Tradução e Semiótica do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: renamasc@hotmail.com

description using a specific software; (3) labelling of the AD script; (4) review of the labels; (5) identification of narrative-discursive recurrence in the scripts; (6) description and analyses of meaningful recurrence; and (7) comparison of the discursive strategies in the AD inserts with their correspondent movie images. In the present study, only the labels related to the classification of characters' emotions were considered: emotional states, mental states and facial expressions. In general, the study revealed a parallel between visual movie signs and verbal signs in the AD script. In the grammatical-discursive level, it was noticed a clear tendency to invert the standard word position in a sentence, highlighting information related to a characters' feelings.

Keywords: Audiovisual translation and accessibility. Audio description. Corpus linguistics. Film narratology.

RESUMEN

AUDIODESCRIPCIÓN DE LOS SENTIMIENTOS DE LOS PERSONAJES EN LA PELÍCULA UN AMIGO INESPERADO

Este artículo presenta parte de los resultados del proyecto CAD_TV (PosLA/UECE/BFP/FUNCAP) que, por medio de un estudio basado en corpus, describió las estrategias de traducción de guiones de audiodescripción (AD) de programas exhibidos en la televisión brasileña. La presente investigación objetiva analizar las estrategias discursivas utilizadas en el guión de AD de *Un amigo inesperado* (2006) para recrear los sentimientos de los personajes. Para ello, las siguientes etapas fueron realizadas: (1) grabación del programa junto a la emisora; (2) transcripción de la AD en software específico; (3) etiquetado del guión de AD; (4) revisión de las etiquetas; (5) identificación de las recurrencias narrativo-discursivas; (6) descripción y análisis de las recurrencias más significativas; y (7) comparación de las estrategias discursivas de las inserciones de AD con las imágenes de la película. Han sido consideradas solamente las etiquetas referentes a la clasificación de las emociones de los personajes, estado emocional, estado mental y expresión facial. El análisis ha evidenciado un paralelismo entre signos visuales de la obra y signos verbales del guión de AD. En el nivel gramatical-discursivo, se ha percibido una tendencia a la inversión de términos de la oración, estrategia que ha atribuido destaque a las informaciones relativas a los sentimientos.

Palabras clave: Traducción audiovisual accesible. Audiodescripción. lingüística de corpus. Narratología fílmica.

Introdução¹

A ausência de acessibilidade das produções artísticas às pessoas com deficiência visual (PcDVs) se configura como um tipo de exclusão social. No

intuito de reverter essa questão, a audiodescrição (AD), recurso de natureza linguística que verbaliza qualquer informação visual, vem se consolidando como ferramenta capaz de conferir a autonomia necessária para a PcDV usufruir de todos os bens culturais e educacionais no seu entorno.

No contexto audiovisual brasileiro, a Portaria nº 188, de 24 de março de 2010, estabelece um cronograma para implantação da AD na programação das emissoras abertas de radiodifusão de sons

¹ Agradecemos a colaboração do Setor de Acessibilidade da TV Aparecida, que disponibilizou o referido produto audiodescrito e seu respectivo roteiro de audiodescrição, o auxílio da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico por meio do Programa de Bolsas de Fixação de Pesquisador, bem como a contribuição de bolsistas e voluntários envolvidos no Projeto de Pesquisa CAD_TV, a saber: Sofia Amoreira, Renatta Franco, Ana Carla Ponte, Alexandra Seoane, Ana Tássia Silva e Lindolfo Farias Júnior.

e imagens. Assim, a referida portaria instituiu um mínimo de duas horas semanais de programação audiodescrita. Além disso, estabelece que esse tempo deverá aumentar gradualmente, em um prazo de 11 anos, até que sejam transmitidas 20 horas semanais (BRASIL, 2010).

Tomando como base essa determinação legal, o projeto *Acessibilidade na televisão brasileira: a construção e a análise de um corpus de roteiros de audiodescrição da grade de programas da TV aberta – CAD_TV* (BFP-FUNCAP/PosLA-UECE), ao qual o presente artigo está vinculado, teve por objetivo “mapear e descrever as estratégias de tradução de base narratológico-imagético-discursivas dos roteiros de audiodescrição de filmes e seriados exibidos” na programação de emissoras da TV aberta, “atentando para as especificidades das categorias dos programas e dos seus respectivos gêneros” (PROJETO CAD_TV, 2013, p. 17). Como escopo teórico, a pesquisa utilizou a proposta de Jimenez Hurtado e colaboradores (2007, 2010). Entre os 24 programas analisados no projeto, foi escolhido como *corpus* para o presente trabalho o filme *Um Amigo Inesperado* (UM AMIGO..., 2006), do gênero drama, audiodescrito e exibido pela TV Aparecida.

Vale ressaltar que, dentro do CAD_TV, outros gêneros filmicos foram abordados em estudos anteriores por Nóbrega (2015) e Seoane (2015), trabalhos estes que também analisaram diferentes aspectos discursivos e narratológicos, dentre os propostos pelo projeto. Nóbrega (2015) analisou dois filmes do gênero animação infantil, sob o recorte das descrições do ambiente. Já Seoane (2015) analisou seis filmes de gêneros diferentes, focando na presença ou não de descrição das características físicas das personagens e de como esta acontece.

Ambos os trabalhos dialogam com o presente estudo pelo fato de utilizarem a mesma metodologia e porque têm como base teórica uma análise discursiva e narratológica, baseada nos estudos filmicos. No entanto, o diferencial proposto aqui é ampliar para o nível imagético a discussão realizada até então. Outro aporte novo é focar o gênero drama.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo geral analisar as estratégias discursivas para traduzir os recursos narratológico-imagéticos do

filme *Um Amigo Inesperado*, levando em conta o gênero da obra. Já seus objetivos específicos são: investigar quais parâmetros discursivo-narratológico-imagéticos podem ser extraídos do roteiro de audiodescrição do referido filme e verificar em que medida o gênero drama influenciou na audiodescrição estudada. Para tanto, são apresentados a seguir alguns princípios teóricos que fundamentam este estudo.

Audiodescrição e narrativa audiovisual

Com base na nomenclatura de Jakobson (1995), posteriormente ampliada por Plaza (2013), a audiodescrição (AD) é considerada uma modalidade de tradução de natureza intersemiótica, uma vez que consiste na interpretação de signos visuais para signos verbais orais. Nessa perspectiva, ela compreende um tipo de Tradução Audiovisual Acessível (TAVa) que visa garantir o acesso de pessoas com deficiência visual a qualquer produção (audio)visual.

Quanto ao processo de elaboração, a AD decorre da criação de um roteiro prévio que é posteriormente gravado ou narrado ao vivo, dependendo do seu campo de aplicação. No caso de filmes exibidos na televisão, objeto deste estudo, a narração do roteiro é sempre gravada e mixada à trilha sonora do filme, de maneira que as estruturas discursivas do roteiro devem ser cuidadosamente selecionadas, tendo em vista a função do conteúdo visual e os intervalos entre os diálogos e os efeitos sonoros do filme. Nesse contexto, o roteiro de audiodescrição de um filme deve levar em conta os mesmos princípios da narrativa audiovisual (e do cinema em particular).

Ao estabelecer um paralelo entre um filme e sua respectiva audiodescrição, Mascarenhas (2012, p. 73) argumenta que os mesmos princípios da narratologia audiovisual podem “direcionar a identificação dos elementos mais expressivos de composição dos personagens principais, bem como orientar as escolhas discursivas e a distribuição da informação no roteiro de AD.” Segundo ela:

No processo tradutório de audiodescrição, pautando-se nas convenções textuais dos gêneros narrativos, deve-se buscar identificar as saliências dos elementos de composição do texto fonte no intuito de recons-

truir para o público com deficiência visual os efeitos sensoriais e emocionais programados pelos realizadores das obras. (MASCARENHAS, 2012, p. 39).

De acordo com Mascarenhas (2012, p. 44), para se chegar a uma compreensão do processo tradutório que implica a audiodescrição de um filme, é preciso levar em conta todos os elementos narratológicos da obra, como “[...] a linguagem da câmara (planos, ângulos, movimentos) e os elementos do discurso audiovisual (montagem e efeitos)”. Para a pesquisadora, o mapeamento das escolhas discursivas do roteiro de AD deve organizar “[...] na mesma categoria, a linguagem audiovisual, a sua função comunicativa e os elementos narrativos.” (MASCARENHAS, 2012, p. 44)

Nesse contexto, o presente trabalho busca verificar se há, no objeto estudado, essa correspondência entre a narratologia fílmica (por meio de ângulos, planos e sequências) e a narrativa composta pelos elementos verbais da audiodescrição analisada. No entanto, para se obter dados consistentes e aptos à discussão, utilizou-se a linguística de *corpus*, cuja apresentação e explicação é objeto da próxima seção.

Audiodescrição e linguística de *corpus*

Segundo Silva (2012), desde os anos 1950 as pesquisas linguísticas vêm utilizando como suporte teórico-metodológico a linguística de *corpus*. Neste âmbito, esta última tem servido a diversos propósitos que vão desde a elaboração de dicionários até aulas de língua estrangeira, passando pelos estudos de tradução e, especificamente, pelos estudos de Tradução Audiovisual (TAV). Berber Sardinha (2004 apud SILVA, 2012) define linguística de *corpus* como a coleta e a exploração de *corpora* (conjunto de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente), com a finalidade de pesquisar uma língua ou uma variedade linguística, com base em evidências empíricas, extraídas por computador.

Entre os pesquisadores que utilizam essa metodologia aplicada aos estudos de TAV, estão Payá (2010) Jiménez Hurtado (2007, 2010) e Salway (2007). Entre as vantagens dessa metodologia está a possibilidade de gerar dados empíricos e analisar grande quantidade desses dados com precisão. Payá

(2010) argumenta em favor da análise baseada em *corpus* como base científica sólida na investigação de textos multimodais, como é o caso de filmes audiodescritos. Na sua avaliação, essa metodologia permite a estruturação de *corpora* de qualquer tipo de texto, sendo estes confiáveis, a partir do momento em que colecionam textos reais e representativos de uma classe textual. Ela também ressalta a importância da análise de roteiros de AD segundo essa metodologia, diante do crescimento do interesse em acessibilidade nos meios audiovisuais.

Silva (2012, p. 29) explica que “[...] os trabalhos de Jiménez Hurtado et al. (2007, 2010), Ballester (2007) e Salway (2007) demonstram o alcance de aplicação da linguística de *corpus* nas pesquisas em tradução e mais especificamente na tradução audiovisual”. Silva (2012) destaca o pioneirismo dos estudos citados na aplicação da linguística de *corpus* na análise de audiodescrição. Os referidos estudos enfatizam a necessidade de se preparar os textos estudados com etiquetas que servirão como parâmetro para levantamento dos dados quantitativos. Tais etiquetas “[...] são definidas de acordo com os objetivos de cada pesquisa.” (SILVA, 2012, p. 30).

Dentro dos estudos que utilizam a linguística de *corpus* para análise de roteiros de audiodescrições fílmicas, Jiménez Hurtado (2010) propõe três tipos de etiquetas, nos níveis narratológicos, cinematográficos (linguagem de câmara) e gramatical-discursivos. Para a pesquisadora, analisar um *corpus* pelo viés desses níveis de estudo permite estabelecer comparações e buscar parâmetros e equivalências entre os filmes e as audiodescrições. A autora parte da concepção de que os filmes audiodescritos são estruturas multimodais.

As etiquetas de natureza narratológica propostas por Jiménez Hurtado (2010) abrangem três eixos fundamentais da narrativa fílmica: ações, ambientes e personagens. Entre as etiquetas que Jiménez Hurtado (2010) propõe para a caracterização dos personagens estão: apresentação, identificação, atributos físicos (idade, etnia, aspecto, vestuário, expressão facial e linguagem corporal) e estados (emocional, físico e mental). O Projeto CAD_TV retoma Jiménez Hurtado (2010) e adapta suas etiquetas ao *corpus* de AD de filmes exibidos pela TV brasileira, abrangendo, conforme proposto por

Jiménez Hurtado, não somente personagens, mas também inserções textuais, aspectos da ambientação e ação.

Payá (2010) discute as etiquetas pautadas na linguagem cinematográfica, que viabilizam um cotejo da linguagem imagética com a tradução de seus efeitos nos roteiros de audiodescrição. Seu trabalho define os significados narratológicos dos planos, ângulos, posições de câmera, movimentos de câmera e transições. Ela relaciona esses recursos imagéticos com a linguagem da audiodescrição.

A referida autora, a partir de Casetti y Di Chio (1991 apud PAYÁ, 2010), considera que o texto filmico pode ser dividido em cena, em quadro e em série. Desta forma, as etiquetas propostas por ela contemplaram os códigos mais convencionais e reconhecidos em termos de linguagem filmica, o que correspondeu aos mais traduzidos no roteiro de AD. Em seu estudo, Payá (2010) verificou que as inserções de AD descreviam as imagens por planos e cenas e que mantinham recorrências discursivas que correspondiam ao discurso cinematográfico. Por exemplo, planos gerais tendiam, no roteiro de AD, a corresponder a descrições que iam do geral ao particular. Já primeiros planos correspondiam a informações específicas e subjetivas das personagens, como emoções, pensamentos e estados de ânimos.

Os trabalhos de Mascarenhas (2012), Jiménez Hurtado (2010) e Payá (2010) se complementam, traçando um caminho para a discussão proposta no presente estudo, como parte do CAD_TV. Parte-se do conceito de que o gênero narrativo da obra e seus elementos de composição influenciam nas escolhas discursivas do roteiro de AD (MASCARENHAS, 2012). Retoma-se as ideias de Jiménez Hurtado (2010) das três estruturas narrativas a serem levadas em conta em uma correspondência com a AD: nível narratológico, nível cinematográfico ou da linguagem de câmera e nível gramatical-discursivo. Por fim, busca-se replicar o estudo de Payá (2010) e identificar no texto multimodal escolhido a colocação em quadro e colocação em série e sua possível correspondência com a AD. Na próxima seção, indo mais adiante nas propostas de Jiménez-Hurtado e Payá, afunila-se o recorte na recriação das personagens por meio da audiodescrição, objeto do presente estudo.

A recriação das personagens cinematográficas via audiodescrição

Jiménez Hurtado (2010) afirma que as personagens se apresentam por meio de suas ações, dos ambientes em que atuam, dos seus recursos físicos e emocionais. Para ela, pensamentos, atitudes, emoções e sentimentos estruturam as personagens e as identificam. Por isso, ela propõe que a macroetiqueta *personagem* se subdivida em subetiquetas: apresentação, identificação, atributos físicos, estados emocionais (positivos e negativos), estados físicos e estados mentais. Neste trabalho, escolheu-se analisar os aspectos mentais e sentimentais, por meio das etiquetas: estado emocional, estado mental e expressão facial, por entender que são as três que melhor descrevem as emoções das personagens.

Acredita-se que fica óbvia a relação entre as etiquetas de estado mental e emocional, com esse aspecto dos sentimentos. No entanto, a escolha da expressão facial merece uma pequena explicação. Quando aborda as etiquetas de personagem, Jiménez Hurtado (2010) destaca que as emoções são frequentemente descritas de maneira indireta, de forma que a expressão facial revela este aspecto. Para a pesquisadora, “a relação cognitiva entre sentimento e expressão facial é sempre próxima, já que o sentimento se traduz por meio do olhar”.² (JIMÉNEZ HURTADO, 2010, p. 85).

A autora também afirma que a linguagem da câmera se reflete no roteiro de AD, com uma espécie de sintaxe e de estrutura semântico-cognitiva. Ela aponta um triângulo cognitivo formado pelas categorias de percepção, movimento e emoção como o primeiro padrão semântico-sintático presente no roteiro de audiodescrição, em que as emoções são o motor fundamental das ações dramáticas. Nesse sentido, no roteiro de AD a descrição dos sentimentos acompanha o verbo como predicativo, caracterizando uma *tematização*, segundo os conceitos da Linguística Sistêmico Funcional (LSF) de tema (informação principal) e rema (informação complementar).

2 “La relación cognitiva entre sentimiento y expresión facial es siempre próxima ya que el sentimiento se traduce a través de la mirada em lo que Salway denomina *el evento del foco de atención*.”

Já Payá (2010), como já foi dito, amplia a análise de Jiménez Hurtado (2010), no aspecto da interface filme e AD. Para entender os códigos filmicos, ela retoma a ideia de Casetti e Chio (1991 apud PAYÁ, 2010) da divisão em cenas, quadros e séries. Payá (2010) define a colocação em cenas como a organização do conteúdo da imagem, posição espacial dos elementos cênicos diante da câmera. A colocação de quadros seria o tipo de enquadramento, o ângulo, o movimento e a duração. Por sua vez, a colocação em série é a sequência de planos por meio da montagem, convertendo a história em discurso ou trama.

De uma forma geral, Payá (2010) percebe uma correspondência entre os quadros e a importância dada na frase da AD a certos elementos, alterando a ordem habitual sujeito-verbo-objeto, operando o que ela chama, com base da Linguística Sistemática Funcional (LSF), de *tematização* (colocação em destaque) ou *rematização* (colocação em segundo plano) de determinados componentes. Ela também assinala para o uso de conectores temporais e espaciais na AD que correspondem à colocação em série, dando coesão ao texto da AD de forma intratextual (entre as inserções) e extratextual (da AD com os outros elementos do filme audiodescrito). Ela também observa que primeiros planos coincidem com descrição de expressão facial ou de vestuário.

Prosseguindo no seu paralelo entre a AD e o filme, Payá (2010) define três funções básicas da AD que correspondem, segundo ela, a funções do discurso filmico: descrever, narrar, analisar e assinalar. Assim, o Grande Plano Geral e o Plano Geral são usados para descrever. Os Planos Inteiro, Americano e Médio têm como função principal narrar e fazer a ação avançar. Já o Primeiro Plano analisa os pensamentos e estados de ânimo das personagens, enquanto o Plano de Detalhe assinala ao espectador um detalhe ou informação que ele precisa memorizar para acompanhar o relato.

Indo mais além no paralelismo com a AD, o Grande Plano Geral e o Plano Geral têm como função descrever o lugar, *tematizando* essa informação espacial, além de construir a coesão com a cena anterior. Os Planos Inteiro e Americano narram a postura corporal, o vestuário e os movimentos em cena. O Plano Médio e o Primeiro

Plano analisam a linguagem corporal, a expressão facial, os olhares e a psicologia. O Plano de Detalhe assinala uma metonímia e contribui para a coesão da história.

Por outro lado, o ângulo e o lugar da câmera marcam pontos de vistas e correspondem a perspectivas, evidência dos dispositivos cinematográficos (terminologia cinematográfica), ou mudanças no tema-remata. Movimentos de câmera descrevem ou narram, marcam pontos de vistas, conectam os espaços, sendo traduzidos verbalmente na evidência dos dispositivos cinematográficos, complemento circunstancial de lugar, verbos de percepção etc. Modos de filmagem e fotografia criam uma linguagem poética, simbólica e emotiva, traduzindo-se em evidência do dispositivo cinematográfico e orações subordinadas.

Na colocação em série, as transições fazem uma pausa narrativa ou uma elipse, sendo traduzidos por conectores discursivos temporais e espaciais. O ritmo de montagem tem uma função emotiva e é traduzido por locuções e prosódia. Já os diversos usos de montagem servem para narrar, associar ou contrapor, sendo traduzidos com orações reflexivas, conectores discursivos espaciais ou temporais, repetições lexicais, comparações/metáforas, orações subordinadas, verbos de cognição e evidência do dispositivo cinematográfico.

Como o foco deste estudo é a descrição das emoções e dos sentimentos das personagens, dentro da perspectiva apresentada por Payá (2010), parecem se destacar o Plano Médio e o Primeiro Plano. O Plano Médio delimitando, segundo a autora, a fronteira entre os planos narrativos e expressivos e servindo para mostrar as ações e interações das personagens, ao mesmo tempo em que permite observar os traços do rosto, as expressões, as reações e os olhares, assim como a linguagem corporal. Já o Primeiro Plano, de acordo com a pesquisadora, é utilizado em cenas com grande carga emocional e retrata a psicologia da personagem, centrando em emoções, pensamentos e expressões faciais. Ela observa que o Primeiro Plano frequentemente se utiliza da técnica de plano-contraplano. Lembrando que esses planos podem ser combinados com outros efeitos já citados.

Na análise proposta aqui, busca-se verificar os resultados obtidos por Payá (2010) com relação

à correspondência entre as técnicas de narrativa imagética dos filmes e os recursos empregados na AD, como forma de tradução dessas imagens. No entanto, para se aprofundar na discussão desse paralelo, assim como dos outros aspectos já colocados, outra abordagem se revela valiosa, a de compreender a relação entre o gênero filmico, no caso um drama, e a construção da audiodescrição correspondente.

O gênero drama e a audiodescrição

O gênero de um filme implica em efeitos programados, tanto na película original quanto na audiodescrição do filme. Nesse sentido, partindo da poética do audiovisual proposta por Gomes (2004 apud MASCARENHAS, 2012):

O procedimento de análise de um produto audiovisual deve partir da identificação de emoções e sensações previstas sobre a apreciação do público-alvo, para então se chegar às estratégias e aos mecanismos que as geram, analisando, assim a estrutura que as fundamentam. (MASCARENHAS, 2012, p. 191).

Segundo Mascarenhas (2012, P. 56), o gênero se reflete na AD, pois:

As narrativas audiovisuais ficcionais são compostas de sequências de efeitos programados capazes de provocar expectativas e inferências por parte da recepção, cabendo ao tradutor/audiodescritor, portanto, inicialmente detectar os referidos efeitos [...].

Sob outro enfoque, mas reforçando a importância do gênero, o *Dicionário de Comunicação* (BARBOSA, 2001, p. 134) destaca a essencialidade dos gêneros no cinema e dá uma visão geral da abrangência e da diversidade de gêneros cinematográficos.

O cinema, ‘sétima arte’, impunha-se pelo constante avanço técnico, como mercadoria cultural e como nova dramaturgia, nova expressão artística abrangendo vários gêneros e tendências (documentário, épico, drama e melodrama, *western*, guerra e resistência, horror, ficção científica, policial, musical, publicitário, jornalístico, político etc.) e os mais variados estilos.

Os filmes, portanto, encaixam-se em um determinado gênero, sob várias óticas como: a iconografia, os temas, a narrativa, os atores ou o diretor.

Assim, estudar sob a perspectiva do gênero envolve olhar para um filme sob o prisma dos códigos e das convenções dados pelo gênero, por um lado, e das expectativas da audiência, por outro. Ferreira (2003, p. 6) assim define o gênero filmico: “[...] um instrumento útil para a análise dos filmes: é um sistema de códigos, convenções e estilos visuais que possibilita ao público determinar rapidamente e com alguma complexidade o tipo de narrativa que está assistindo”.

Para Aumont e Marie (2008, p. 87), as convenções de gêneros existem, mas podem ser quebradas, podem evoluir no tempo ou pode-se “brincar” com elas: “Como é evidente, um filme pode sempre jogar com essas ‘obrigações’ ou combiná-las; algumas alianças entre gêneros foram muito férteis [...]”.

Partindo da essencialidade dos gêneros na sétima arte, é importante entender um pouco o gênero do filme ora analisado: um drama familiar.

O gênero drama é muito amplo, abrangendo quase todos os filmes que combinam um roteiro sério com personagens verossímeis. As histórias contam dramas que mexem com as personagens, à medida que estas enfrentam conflitos externos e internos.³ (GROSVENOR, 2016, tradução nossa).

Dramas são frequentemente biografias de pessoas reais ou fictícias. Alguns enveredam por temas sérios como política, doenças, drogas e relacionamentos. “A situação conflitiva, geralmente de cunho psicológico, comportamental ou de relacionamento interpessoal compõe o *leitmotiv* do filme. O drama [...] constitui o cinema por excelência, justamente por focar a problemática humana”. (BILHARINHO, 1996 apud FERREIRA, 2003, p. 6).

Sendo um drama familiar o objeto deste estudo, é preciso entender que se trata de um subgênero do gênero drama que tem como característica específica focar personagens que formam uma família.

Outro gênero que demonstra ser interessante de se abordar nessa fundamentação teórica é o melodrama, que, segundo Melo (2005, p. 15), tem no relato das emoções no seio da família seu cenário

3 “The drama genre is wide, encompassing almost any movie that combines a serious plot with believable characters. The stories told in dramas revolve around the characters themselves as they face conflicts, both external and internal.”

ideal: “A afetividade familiar cabe bem ao melodrama, pois seu fácil reconhecimento não precisa de maiores explicações, e é de geral empatia pelos espectadores”. As emoções expressas dentro da família são elevadas a virtudes ou pecados.

Outra particularidade desse melodrama é a recusa da vida doméstica ordinária. O ordinário é o lugar de significação, onde nossa vida rotineira tem um valor maior que o que aparenta, e em que o lar é campo de batalha no qual lutamos pela felicidade. (MELO, 2005, p. 20).

Vale ressaltar que as personagens de filmes (tema deste trabalho) são marcadas pelo gênero ao qual pertencem. Como explica Mascarenhas (2012), as personagens são construídas para desempenhar funções específicas com relação ao espectador, conforme o gênero filmico. O gênero direciona a construção das personagens:

Um dos fatores que direciona tal construção é o gênero de narrativa, de modo que uma comédia, um drama ou um suspense, por exemplo, tende a representar em suas particularidades categóricas, personagens com densidade psicológica, caracterizações e atuações distintas. Assim, costuma-se verificar numa comédia romântica, por exemplo, personagens psicologicamente menos complexos se comparados aos personagens de um drama familiar ou de um suspense de assassino em série. (MASCARENHAS, 2012, p. 60).

Mascarenhas (2012) prossegue na análise, afirmando que tudo em uma personagem contribui para a trama, desde ações, sentimentos até a aparência, passando pelo que as outras personagens dizem dela. Bal (1997 apud MASCARENHAS, 2012) reafirma a importância da recepção na construção das personagens, que, segundo ele, depende do conhecimento de mundo do espectador ou da postura desse espectador diante da obra que ele interpreta. Mais uma vez, é onde entra a previsibilidade (que funciona como indício) que interage com o conhecimento prévio que o espectador tem do gênero que está assistindo.

A previsibilidade facilita a coerência na conexão de um personagem com eventos da história, contribui para a formação de uma imagem uniforme do mesmo dentre um aglomerado de informações da narrativa e agiliza o reconhecimento e as inferências do re-

ceptor sobre tais personagens. (MASCARENHAS, 2012, p. 63).

Outra informação valiosa é que cada personagem vai se construindo com o decorrer da trama, precisando para isso, por exemplo, que haja repetições das características marcantes, de forma a enfatizá-las.

Tanto as características das personagens próprias do gênero, como a presença delas ao longo da trama, quanto as repetições necessárias para o espectador construí-las em sua imaginação encontram reflexo no roteiro de AD, como fruto do processo tradutório. Mascarenhas (2012, p. 73) explicita isso:

Para a elaboração do roteiro de audiodescrição, a análise descritiva desses princípios pode direcionar a identificação dos elementos mais expressivos de composição dos personagens principais, bem como orientar as escolhas discursivas e a distribuição da informação no roteiro de AD.

Concluída a exposição dos referenciais que norteiam este trabalho, a seguir são apresentados seus aspectos metodológicos.

Metodologia

Esta pesquisa é descritiva, baseada em *corpus*, pois propõe reflexões sobre os aspectos narratológicos-imagéticos-discursivos no roteiro de audiodescrição em português do filme *Um Amigo Inesperado* (UM AMIGO..., 2006), tomando como base uma análise eletrônica do roteiro preparado por etiquetagem. Quanto à natureza, trata-se de um estudo quali-quantitativo. Em seu aspecto quantitativo, a pesquisa identifica a frequência dos dados presentes no *corpus*. Em seu aspecto qualitativo, são analisados esses dados, conforme a base teórica escolhida.

Este trabalho está inserido no projeto *Acessibilidade na televisão brasileira: a construção e a análise de um corpus de roteiros de audiodescrição da grade de programas da TV aberta* (PROJETO CAD_TV, 2013, p. 17), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLa/UECE), cujo objetivo é “mapear e descrever as estratégias de tradução de base narratológico-imagético-dis-

cursivas dos roteiros de audiodescrição de filmes e seriados” exibidos na grade de programação de três emissoras, “atentando para as especificidades das categorias dos programas e dos seus respectivos gêneros”. O projeto tem como *corpus* 24 programas, sendo oito filmes de diferentes gêneros narrativos exibidos na Globo, oito episódios do seriado *Chaves* exibidos no SBT, assim como quatro episódios do seriado *Hermanas* e quatro filmes exibidos na TV Aparecida.

O presente estudo consiste num recorte do Projeto CAD_TV no que diz respeito tanto ao *corpus* quanto aos aspectos analisados. Com relação ao *corpus*, busca-se analisar o roteiro de AD de um filme do gênero drama familiar exibido pela TV Aparecida. Quanto aos aspectos analisados, dentre as categorias narratológicas adotadas pelo projeto, este trabalho se propõe a analisar apenas a categoria de caracterização das personagens referente à expressão de sentimentos.

O filme audiodescrito *Um Amigo Inesperado* (*After Thomas*, no original), que compõe o *corpus* deste estudo, foi traduzido e, posteriormente, exibido pela TV Aparecida em 15 de dezembro de 2013. Trata-se de uma produção inglesa de Beryl Vertue e Elaine Cameron, sob a direção de Simon Shore e escrita por Lindsey Hill, lançada em 2006 e com duração de 93 minutos (1h33min).

A narrativa apresenta a rotina do casal Nicola (Keeley Hawes) e Rob (Ben Miles), cujo filho Kyle (Andrew Byrne), de cinco anos, é autista. No início da trama, a criança tem o comportamento afetado por sua dificuldade em se comunicar, o que causa transtornos à relação de afeto em todo o núcleo familiar. Enquanto o pai acredita que Kyle deveria ir para um colégio interno especializado em crianças especiais, a mãe insiste em criar o filho em casa. A mudança na trama acontece quando o casal decide adotar um filhote de cachorro da raça *Golden Retriever*, que é batizado de Thomas pelo próprio Kyle. Na convivência com o animal de companhia, Kyle passa, aos poucos, a se abrir para a interação com outras pessoas, chegando a expressar sentimentos complexos, como o amor pelos pais.

O roteiro de AD do filme *Um Amigo Inesperado* foi elaborado pelo Setor de Acessibilidade da própria da TV Aparecida. A equipe dedicada à

audiodescrição, na emissora, é composta por duas roteiristas, uma narradora e um editor, sob a coordenação de Flávia Machado.

O referido roteiro de AD, composto por 6.719 palavras divididas em 510 inserções de descrição, foi etiquetado pelos integrantes do projeto CAD_TV com 53 tipos de etiquetas referentes a elementos narrativos, com base nas categorias narratológicas propostas por Jimenez-Hurtado (2007, 2010): personagens, ambientes, ações, subtítulos, sinais, escritos, títulos e créditos. Somente para a categorização de descrição das personagens foram 16 etiquetas diferentes, das quais apenas três serão consideradas para o objetivo deste estudo, a saber: estado emocional <PERS_EEMOC>, estado mental <PERS_EMENT> e expressão facial <PERS_EXPFAC>.

Com relação aos procedimentos metodológicos, seguindo o padrão adotado para todo o *corpus* do projeto CAD_TV, o roteiro de AD foi, primeiramente, transcrito a partir do *Subtitle Workshop 2.51*, software gratuito de marcação e edição de legendas, que possibilitou: a transposição do roteiro de AD para o formato de arquivo .srt com as respectivas marcações de tempo de entrada e saída de cada inserção de AD, bem como a visualização das transcrições das inserções sobre as imagens do filme. Após essa etapa, o roteiro de AD foi etiquetado manualmente a partir do programa *Bloco de Notas* e posteriormente salvo como documento do Word para a revisão coletiva do roteiro etiquetado. Diante do caráter subjetivo de classificação de algumas etiquetas, o grupo de pesquisa adotou o seguinte procedimento: o roteiro de AD foi transcrito e etiquetado por um integrante; em seguida, as etiquetas foram revisadas por outra pessoa, que fez os devidos ajustes e comentários quando pertinentes; posteriormente, todo o grupo de pesquisa analisou coletivamente os comentários do revisor visando à aprovação final do *corpus* etiquetado.

Depois da criação do *corpus* etiquetado, utilizou-se o programa de análise linguística *WordSmith Tools 6.1 (WS Tools)*, especificamente sua ferramenta *Concord*, com a finalidade de identificar as estratégias discursivas mais recorrentes no roteiro para descrever as emoções das personagens. Para isso, o arquivo do roteiro de

AD etiquetado foi convertido para o formato .txt com o intuito de ser reconhecido pelo *software* em questão. Assim foi possível contabilizar o valor absoluto das etiquetas analisadas, analisar seu contexto completo e quantificar as palavras que se repetiam nas inserções. O resultado dessa análise é apresentado a seguir.

Descrição e discussão das estratégias de tradução dos sentimentos expressos pelas personagens

Em termos quantitativos, o *corpus* estudado apresenta um total de 87 etiquetas relativas à descrição dos sentimentos dos personagens, sendo 51 etiquetas para estado emocional, 23 para estado mental e 13 para expressões faciais. A seguir apresenta-se uma descrição quanti-qualitativa das estratégias discursivas utilizadas para traduzir cada categoria (etiqueta) analisada.

Estado emocional

A etiqueta <PERS_EEMOC> identifica o fragmento de audiodescrição que traduz os estados emocionais das personagens. Normalmente, ela classifica o verbo, o adjetivo ou a locução adjetiva que descreve a emoção da personagem em cada ação dramática.

A quantificação da referida etiqueta entre as personagens no filme demonstra que Nicola (mãe) é a personagem mais caracterizada em termos de estado emocional, com 21 ocorrências de etiquetas <PERS_EEMOC>. Em seguida, destaca-se Rob (pai) com 16 ocorrências. Na sequência, as emoções do casal (os dois juntos) são descritas seis vezes e as do menino Kyle, cinco vezes. As demais

ocorrências descrevem as emoções de personagens secundárias, como: uma senhora na rua (1); Rachel, uma amiga de Rob (1); e Phil, um parente (1).

A escolha lexical mais recorrente é o adjetivo “sério”, que ocorre 12 vezes, e sua forma feminina “séria”, identificada uma vez. O referido adjetivo é a única escolha lexical para qualificar a protagonista Kyle (5) e também qualifica seis vezes o estado emocional do pai, o que, possivelmente, representa, respectivamente, a falta de empatia do garoto com relação ao seu entorno e a apreensão do pai quanto à postura do filho.

Outras escolhas mais frequentes para caracterizar o estado emocional das personagens são: “emocionado” (4) / “emocionada” (2), “sem graça” (4) e “lágrimas” (4). Este substantivo é observado em expressões como: “**Com lágrimas nos olhos**, Nicola se afasta. (AD208); “**Lágrimas começam a escorrer pelo rosto** de Nicola.” (AD 443); “**Lágrimas surgem nos olhos** de Nicola e Rob olha para ela.” (AD 499); e “Sorrindo e, **com lágrimas nos olhos**, o casal se observa.” (AD 388). As escolhas lexicais mais frequentes tendem a representar, de modo geral, a relação de empatia e afetuosidade dos pais com relação ao filho.

Dentre as escolhas lexicais menos frequentes, destacam-se: “afrita” (2); “desesperada” (2), “surpresos” (2); “preocupados” (1); “cabisbaixo” (1); “suplicante” (1); “constrangida” (1). Todas com campo semântico negativo, representando o estado de inquietação e desconforto das protagonistas diante do drama familiar.

Em termos de estrutura discursiva, verifica-se que, das 51 ocorrências da etiqueta <PERS_EEMOC>, 37 aparecem no início e 13 no decorrer da inserção. O Quadro 1 apresenta os esquemas e alguns exemplos das estruturas discursivas mais frequentes.

Quadro 1 – Estruturas mais frequentes para a etiqueta <PERS_EEMOC>

<p>Início da inserção</p>	<p>SENTENÇA SIMPLES: ADJUNTO ADNOMINAL (adjetivo ou expressão) + SUJEITO (substantivo ou pronome pessoal ou sujeito composto ou artigo seguido de substantivo) + VERBO + COMPLEMENTO</p>
----------------------------------	---

Exemplo:	
AD73	<PERS_EEMOC> Sério , ele larga as cartas em um canto e vai até Kyle.
AD502	<PERS_EEMOC> Emocionado , Rob coloca a mão sobre ombro da esposa.
AD208	<PERS_EXPFAC> <PERS_EEMOC> Com lágrimas nos olhos , Nicola se afasta.
Meio da inserção	SENTENÇA COMPLEXA com COORDENADA ADITIVA: ADJUNTO ADNOMINAL (adjetivo) ou COMPLEMENTO CIRCUNSTANCIAL DE MODO (expressão) + SUJEITO + VERBO + COMPLEMENTO
Exemplos:	
AD469	Todos olham para Kyle e, <PERS_EEMOC> sério , Phil coloca sua taça na mesa.
AD421	Ele olha para o filho e, <PERS_EEMOC> com os olhos embargados , volta a olhar a esposa.

Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo.

Conforme o Quadro 1 ilustra, as etiquetas de <PERS_EEMOC> identificadas tanto no início quanto no meio das inserções normalmente classificam um termo da oração que sofreu inversão. Os estados emocionais descritos no meio da inserção estão presentes em orações coordenadas e posicionados no início da segunda oração, estratégia discursiva que atribui realce aos sentimentos das personagens envolvidas na ação dramática. Nesse sentido, verifica-se que a tradução de *Um Amigo Inesperado* opta, de modo recorrente, pela anteposição do adjunto adnominal ao sujeito, alterando, assim, a sequência mais usual dos termos da oração, ou seja, a ordem direta da sentença. Conforme abordado por Payá (2010), com base na Linguística Sistemática Funcional (LSF), isso caracteriza a *tematização* ou colocação em destaque das informações relativas ao estado emocional.

Na Língua Portuguesa, normalmente, essa ordem direta se estabelece pela seguinte organização: o sujeito, seguido de verbo, de complementos e, finalmente, de expressões adverbiais. A inversão dessa ordem busca enfatizar algum termo da oração. O uso deste recurso linguístico, muitas


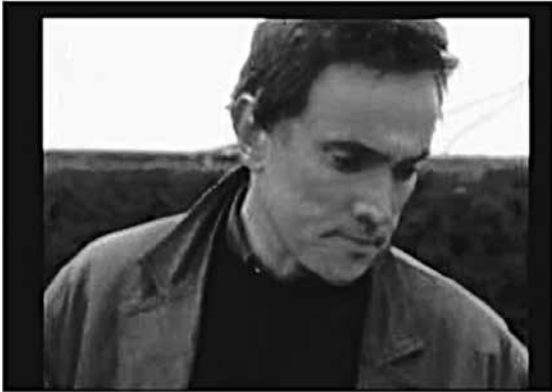
vezes, tem como finalidade privilegiar o aspecto subjetivo da linguagem. No caso das inserções de AD exemplificadas no quadro acima, observa-se que a mera anteposição dos adjuntos adnominais aos sujeitos das sentenças dá maior destaque aos estados emocionais das personagens. Nesse sentido, aparentemente, a subjetividade atribuída ao discurso audiodescritivo por meio das inversões identificadas nos exemplos vai ao encontro da carga dramática das suas respectivas cenas.

Mediante essa breve descrição e exemplificação das estruturas discursivas mais recorrentes para a etiqueta <PERS_EEMOC>, propõe-se, a seguir, a partir da proposta de Payá (2010), a análise comparativa de um dos exemplos supracitados com suas respectivas imagens (quadro a quadro), com o intuito de verificar possíveis correspondências entre a informação imagética da obra (escolhas de planos e montagem) e o conteúdo verbal do roteiro de audiodescrição.

Nessa perspectiva, o Quadro 2 apresenta as imagens referentes à inserção de AD502, em que se observa um plano médio seguido de um primeiro plano.

Quadro 2 – Comparação quadro a quadro entre as imagens do filme e a AD502

CONTEXTO: Esta sequência retrata o momento em que, após uma doença, o cachorro Thomas se restabeleceu. Em um parque, o casal passeia com Kyle e Thomas. Ao se aproximar de um labirinto feito de cerca viva, o menino corre com o cachorro e desaparece da vista dos pais. Rob corre atrás deles enquanto Nicola os acompanha de longe. Quando todos se reúnem novamente, Kyle comenta que Thomas não está mais doente. Kyle também fala que ama a mãe dele. O casal se emociona, pois é a primeira vez que o menino expressa algum sentimento pelos pais. Nicola pede para o menino repetir e o abraça. Antes de mostrar o abraço, nesta sequência analisada, o filme foca no rosto de Nicola emocionada e, em seguida, no rosto de Rob olhando surpreso para ela. Somente então há a aproximação da mãe em direção ao filho, aparecem os rostos dos pais juntos e finalmente o abraço. Esta cena dialoga com outra, anterior, quando a família está reunida na praia e Nicola se queixa de que o Kyle a odeia e Rob responde que Kyle não odeia, mas também não ama, porque “ele não sabe o que são sentimentos”. Rob então afirma: “Ele nunca vai amar você”.

IMAGEM	ROTEIRO DE AD
 <p data-bbox="348 1044 515 1070">(Plano médio)</p>	<p data-bbox="758 1104 843 1130">AD502</p> <p data-bbox="758 1165 1119 1191">01:32:03,811 --> 01:32:07,650</p> <p data-bbox="758 1225 1290 1286"><PERS_EEMOC> Emocionado, Rob coloca a mão sobre ombro da esposa.</p>
 <p data-bbox="334 1538 529 1566">(Primeiro plano)</p>	

AD do quadro 2: Neste quadro, visualiza-se a comparação entre as imagens do filme e a inserção de AD502. Na coluna da esquerda, vê-se a sequência de imagens do filme, enquanto, na da direita, mostra-se o texto da AD correspondente. Na sequência de duas imagens, observa-se, primeiro, Nicola ajoelhada e abraçando Kyle, enquanto Rob apoia sua mão no ombro da esposa e, segundo, vê-se Rob emocionado olhando para os dois. Na coluna direita, lê-se: “Emocionado, Rob coloca a mão sobre ombro da esposa.”

Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo.

Verifica-se, nesse exemplo, que há uma relativa correspondência entre a função da linguagem da câmera e a audiodescrição. O plano médio, cuja função é retratar ações e emoções dos personagens, mostra a mão de Rob sobre o ombro da esposa, enquanto esta abraça o filho. Em seguida, o primeiro plano, em que há o foco no rosto de Rob, apresenta em detalhes as emoções da personagem. A análise da estratégia discursiva da inserção AD 502 comparada à função da imagem indica que, no referido exemplo, a descrição verbal inverte a ordem de montagem, no entanto, por meio da inversão do adjunto adnominal “emocionado” para o início da oração, consegue recriar a ênfase dramática da cena. Os resultados da categoria (etiqueta) ora analisada corroboram Payá (2010), pois conferem a relação estabelecida pela autora entre a linguagem fílmica e o discurso audiodescritivo.

Estado mental

A etiqueta <PERS_EMEN> classifica adjetivos ou advérbios que se referem ao estado mental das personagens. No roteiro analisado, esse tipo de descrição é mais frequente para a personagem Rob (11 vezes), pai de Kyle, seguido da mãe Nicola (9 vezes). O menino Kyle é descrito como “atento” apenas uma vez. A professora do Kyle é qualificada de “confusa” uma vez, e a mãe da Nicola como “desacordada”, uma vez.

Essa concentração das descrições de estado mental nas personagens Rob e Nicola parece coerente com seus respectivos protagonismos na trama

sentimental do filme. O roteiro de AD analisado, portanto, reflete o gênero drama familiar, centrado no casal protagonista e sua relação com o filho. O fato de Kyle, apesar de protagonista, não ser muito descrito nesse aspecto possivelmente decorre da sua caracterização como personagem autista, de maneira que suas emoções só têm dois estados: um mais constante, de seriedade; outro menos frequente, de fúria.

Com relação às escolhas lexicais, somente os adjetivos “pensativa” e “pensativo” aparecem, respectivamente, seis e cinco vezes. Depois disso, a maior ocorrência é da palavra “atento”, que é utilizada duas vezes. As demais palavras que são usadas segundo essa classificação apresentam apenas uma ocorrência, como: “atenta”, “cansado”, “confuso”, “confusa”, “impaciente”, “exausta”, “acordado”, “adormecido”, “desacordada” e “atentamente”.

Ao se observar o contexto de ocorrência das etiquetas, verifica-se que a maioria classifica interação do casal entre si ou dos pais com o filho. Nesse sentido, identifica-se um padrão semântico-discursivo, em relação à descrição dos estados mentais, atrelado ao tema central da narrativa, de modo que as reações de Rob e Nicola estão normalmente no campo da apreensão e do esgotamento diante da rotina com o filho.

No que diz respeito à estrutura discursiva das etiquetas de estado mental no roteiro de AD, foram encontradas 23 ocorrências, sendo 14 vezes no início e nove no meio da inserção. A estrutura mais frequente apareceu 13 vezes, sempre no início da inserção, como pode ser visualizada no Quadro 3

Quadro 3 – Estrutura discursiva mais recorrente para a etiqueta <PERS_EMEN>

SENTENÇA SIMPLES ou PRINCIPAL COM SUBORDINADA	
ADJUNTO ADNOMINAL OU MINISSENTENÇA (adjetivo) + SUJEITO (substantivo ou pronome pessoal ou artigo + substantivo) + VERBO+ COMPLEMENTO	
Exemplos:	
AD179	<PERS_EMEN> Pensativa , ela olha para as mulheres.
AD430	<PERS_EMEN> Confuso , Rob olha para Kyle, que o encara.

Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo.


A partir dos exemplos apresentados no Quadro 3, verifica-se uma tendência à inversão da posição habitual do adjetivo, que vai para uma colocação em destaque no início da frase, ao invés de estar ao lado do substantivo. Essa posição em início de frase *tematiza* o elemento da oração deslocado, como aponta Payá (2010). Segundo a concepção de Castilho (2014), quando o adjetivo é núcleo de minissentença, ele pode predicar o sujeito, o objeto direto ou indireto

ou o sintagma verbal. Essa descrição enfatiza ainda mais sua importância na sentença.

A seguir, uma análise comparativa de uma inserção exemplificada no quadro 3 com as suas respectivas imagens. De forma geral, o que se constata é que há uma correspondência relativa entre as imagens e o texto verbal. No exemplo do quadro 4, observa-se novamente um plano médio, propício a descrições do estado mental.

Quadro 4 – Comparação quadro a quadro entre as imagens do filme e a AD179

CONTEXTO: A cena analisada faz parte da apresentação do conflito entre as personagens Rob e Nicola, tendo como pano de fundo a tomada de uma decisão sobre o melhor destino para Kyle: se em um colégio interno especializado ou se em casa com os pais. Na cena, a família está preparando o aniversário de Rob. Na cozinha de sua casa, Nicola desabafa com a mãe, Pat, sobre uma discussão com Rob. Pat tenta apaziguar, afirmando que a solução está em conversar. Nicola também conta o quanto se sente culpada em relação a Kyle e, nesse momento, entra a irmã de Rob, Kate. Nicola interage com Kate.

IMAGEM	ROTEIRO DE AD
 <p>(Plano médio)</p> <p>(Plano médio)</p>	<p>AD179</p> <p>00:38:01,245 --> 00:38:04,047</p> <p><PERS_ EMENT> Pensativa, ela olha para as mulheres.</p>

AD do quadro 4: Este quadro apresenta a confrontação entre as imagens do filme (coluna esquerda) e o texto da AD179 (coluna da direita), que acontecem em simultâneo na película. Na coluna da esquerda, a sequência de imagens mostra, em plano médio, Nicola na cozinha de sua casa, em pé e apoiada em uma bancada. Na primeira imagem, ela está pensativa, olhando para sua mãe e sua cunhada, que não aparecem na tela. Na segunda imagem, percebe-se que Nicola abre a boca para iniciar uma fala. Na coluna da direita, mostra-se o texto: “Pensativa, ela olha para as mulheres”.

Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo.

Nesse exemplo escolhido para análise da etiqueta <PERS_EMENT>, o que se vê é certa correspondência da AD com as imagens. A diferença entre o filme original e o com audiodescrição é que, no primeiro, o vidente só tem acesso, neste momento, à imagem de Nicola da cintura para cima, com olhar atento. Essa imagem em plano médio de Nicola complementa a sequência de imagens anterior que mostrava, primeiro, Pat e Kate na cozinha ao lado de Nicola, todas em plano médio, e, em seguida, Pat e Kate saindo do campo da tela.

Diferentemente, a audiodescrição se refere à cena completa (que o vidente apenas pode inferir) em que se veria as interlocutoras e Nicola em pontos opostos da cozinha. Em teoria, em uma correspondência supostamente mais exata (seguindo o pensamento de Payá), a cena completa descrita pela AD corresponderia a um plano mais aberto, talvez um plano geral, seguido de um plano médio. Para compreender melhor a sequência, vale descrever que, nos quadros seguintes, o diretor optou pela sequência plano/contraplano, pois após a imagem de Nicola, em contraplano, vê-se Kate e Pat do outro lado da cozinha.

Apesar dessa divergência na adaptação feita pela AD, quanto às escolhas lexicais, observa-se uma correspondência quando há destaque no estado mental, com a *tematização* de “pensativa”. Pode-se perceber que o diretor escolheu o plano médio, que segundo Payá (2010), corresponde bem à descrição dos sentimentos das personagens, sendo propícia a uma carga emocional.

EXPRESSÃO FACIAL

A etiqueta referente à expressão facial <PERS_EXPFAC> de uma personagem, no roteiro analisado, geralmente, classifica um verbo, um adjetivo

ou uma locução adjetiva. De modo geral, como observado nas categorias previamente discutidas, verifica-se que as descrições das expressões faciais das personagens se concentram no pai Rob e na mãe Nicola, sendo o número de repetições oito e cinco vezes, respectivamente. As demais personagens não são caracterizadas desta forma. Assim, foram encontradas apenas 13 ocorrências dessa etiqueta, sendo cinco no início da inserção e oito no decorrer da inserção. Acredita-se que a baixa ocorrência dessa etiqueta possa estar relacionada a uma maior preferência pela qualificação direta das emoções apresentadas do que pela sugestão detalhada dos movimentos da face. Estratégia que se contrapõe a prescrições de alguns manuais de AD, mas que se revela eficiente na economia de tempo para inserções rápidas comuns em filmes.

Quanto às escolhas lexicais do roteiro de AD, pode-se observar que expressões diversas descrevem as expressões faciais e essas descrições não se repetem muito. A maior repetição de expressão identificada foi “franze a testa” (2 vezes) e “com a testa franzida” que ocorre uma vez. Dentre os aspectos da face, além da “testa” (3), o foco da descrição também recai nos “olhos” (3). Os verbos que se destacam na descrição das expressões faciais do filme analisado são: “enruga” (2), “comprime” (2) e “franze” (2).

O estudo mostra que as escolhas lexicais reforçam o conflito do filme, pois poucas vezes estão relacionadas a contextos alegres, dando maior ênfase à tensão e à atitude reflexiva das personagens. Dessa forma, é possível relacionar tais escolhas com o gênero drama, uma vez que se prima pelo conflito entre as personagens.

As estruturas discursivas mais recorrentes desta categoria analisada podem ser resumidas conforme o Quadro 5.

Quadro 5 – Estruturas discursivas mais recorrentes para a etiqueta <PERS_EXPFAC>

SENTENÇA COMPLEXA com COORDENADA ADITIVA:	
VERBO + OBJETO DIRETO (substantivo)	
Exemplo:	
AD248	<PERS_EXPFAC> Franze a testa e <PERS_EXPFAC> comprime os lábios.

SENTENÇA SIMPLES	
ADJUNTO ADVERBIAL (expressão preposicionada) + SUJEITO (substantivo ou pronome pessoal) + VERBO	
Exemplo:	
AD393	<PERS_EXPFAC> Com os olhos arregalados , ela olha para o marido emocionado.
SENTENÇA SIMPLES ou SENTENÇA COMPLEXA com COORDENADA ADITIVA OU SUBORDINADA. SUJEITO (substantivo) + VERBO + COMPLEMENTO (objeto direto ou adjunto adverbial) ou VERBO + COMPLEMENTO (advérbio ou expressão)	
Exemplos:	
AD250	De quatro, Rob <PERS_EXPFAC> coloca a língua pra fora e balança o quadril.
AD382	Pensativa, Nicola <PERS_EXPFAC> esboça um sorriso .
AD221	Rob encara Nicola, que o olha <PERS_EXPFAC> <PERS_EEMOC> suplicante .

Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo.

A primeira estrutura esquematizada no Quadro 5 é a mais frequente no roteiro estudado, com quatro ocorrências. A partir dela, percebe-se que do total de etiquetas de expressões faciais um número significativo constitui o centro da ação da personagem, de modo que a estrutura é composta por um verbo, seguido de determinada parte do rosto afetada. No exemplo apresentado, a elipse do sujeito atribui maior destaque ao verbo, tornando-o o tema da sentença. Dessa forma, como em alguns exemplos das indicações de estado emocional e mental, trata-se de uma tendência à *tematização*, pois há mudança na estrutura mais tradicional da sentença: SUJEITO + VERBO + COMPLEMENTO.

O recurso da tematização é também observado na segunda estrutura discursiva descrita no Quadro 5. Nesse caso, trata-se de um adjunto adverbial, que passa a ser tema da mensagem. Vale ressaltar que essa segunda estrutura mais encontrada (três ocorrências) é na verdade uma variante da anterior, trocando o verbo de ação por um adjetivo. Com efeito, a expressão “com os olhos arregalados” poderia ser transformada em



“arregalando os olhos”. O interesse em se realizar essa mudança hipotética está em evidenciar que, como na primeira estrutura, continua-se tratando de uma ação da face, só que esta se apresenta na forma de adjetivo.

A diferença entre a última estrutura descrita no Quadro 5 e as anteriores é que as expressões faciais, apesar de relevantes, não estão em destaque e, portanto, não sofrem tematização, seguindo-se, desta forma, a estrutura tradicional da sentença. Mais uma vez, percebe-se que a expressão facial costuma ser transmitida por meio de verbo de ação em relação a uma parte do rosto (AD250 e AD382) ou com um adjunto adverbial que modifica o verbo (AD221).

Diante do exposto, no Quadro 6 apresenta-se uma reflexão comparativa de uma inserção de AD referente à expressão facial e sua respectiva imagem. Na cena em questão, utiliza-se da sequência plano/contraplano, que favorece cenas de conversas com cargas emotivas. Além disso, alternam-se dois primeiros planos, o que também favorece esse tipo de informação.

Quadro 6 – Comparação quadro a quadro entre as imagens do filme e a AD248

CONTEXTO: Esta sequência acontece no período preparatório para a adoção do cachorro Thomas. Quando os pais voltam da casa onde nasceu o filhote, eles decidem preparar psicologicamente o filho para a convivência com um cão. O pai empreende uma conversa com Kyle, tentando retratar possíveis reações do animal. Rob inicia falando da expressão de sorriso do “rosto” do trem Thomas, brinquedo predileto de Kyle. Rob explica que um sorriso é sinal de felicidade e que, assim como as personagens, as pessoas também expressam sua felicidade rindo. Ele imita uma risada, sob o olhar sério do filho. Na cena analisada em seguida, Rob prossegue fazendo uma expressão de raiva e explica que isso acontece quando as pessoas estão “bravas”. Kyle oferece o mesmo olhar sério. Na cena seguinte, o pai chega então a falar que cachorros também se aborrecem e imita um rosar de cachorro.

IMAGEM	ROTEIRO DE AD
<p data-bbox="339 596 525 626">(Plano fechado)</p>   <p data-bbox="339 1457 525 1487">(Plano fechado)</p>	<p data-bbox="758 969 843 999">AD248</p> <p data-bbox="758 1026 1118 1056">00:52:00,878 --> 00:52:03,283</p> <p data-bbox="758 1086 1296 1151"><PERS_EXPFAC> Franze a testa e <PERS_EXPFAC> comprime os lábios.</p>

AD do quadro 6: Este quadro evidencia, em duas colunas, o paralelo entre duas imagens do filme e a AD248. Na sequência de imagens, em plano fechado, vê-se primeiro o rosto com a testa franzida de Rob e, em seguida, o roto sério de Kyle. Lê-se na coluna que mostra a AD: “Franze a testa e comprime os lábios.”

Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo.

Como se pode perceber pelo contexto, a expressão facial nessas duas imagens sucessivas (Quadro 6, AD248) é absolutamente necessária para o desenrolar da trama. Não surpreendente, então, que

haja *tematização* do verbo, pela elipse do sujeito. Essa informação foi considerada tão relevante que, mesmo a imagem sendo um plano/contraplano do pai e do filho, a AD optou por se deter na expressão

facial do pai, por meio de sentenças coordenadas, omitindo a reação séria do menino. Essa omissão também se deve ao pouco tempo disponível para a audiodescrição, já que a fala do pai recomeça logo em seguida.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A narrativa em análise tem como foco um drama familiar construído a partir da relação entre o casal (Nícola e Rob) e da relação dos dois com o filho autista Kyle, o que pode ser motivo da preponderância de etiquetas dessas personagens, no campo de descrição de sentimentos.

Observa-se que, das 51 etiquetas de estado emocional identificadas na análise, 48 etiquetas <PERS_EEMOC> descrevem as personagens que integram esse núcleo familiar; das 23 etiquetas de estado mental, 21 etiquetas <PERS_EMENT> descrevem os pais e a criança, assim como todas as etiquetas verificadas para a descrição das expressões faciais <PERS_EXPFAC> focam nas três protagonistas. As personagens secundárias têm suas emoções descritas 03 vezes, enquanto seus estados mentais são traduzidos apenas 02 vezes.

Ao analisar as descrições dos sentimentos das protagonistas, percebe-se que o filme audiodescrito traça um perfil mais emotivo para Nícola (mãe) e mais racional para Rob (pai). Nesse sentido, predominam na descrição de Nícola as etiquetas de estado emocional <PERS_EEMOC> e na de Rob as etiquetas de estado mental <PERS_EMENT>. Identifica-se uma tendência do filme a obedecer a estereótipos do que sejam características femininas e masculinas, estereótipos estes próprios do gênero melodramático, superando, portanto, as características do simples drama.

Com relação ao menino Kyle, verifica-se que sua condição de autista mostrada nas imagens se projeta no roteiro da AD. Assim, apesar da centralidade do garoto na trama, a caracterização verbal de seus sentimentos é mais escassa e uniforme (sem variações de escolhas lexicais), o que aparentemente faz sentido, pois sendo ele autista, possui algumas restrições e dificuldades para expressar seus sentimentos.

No nível gramatical-discursivo (JIMÉNEZ HURTADO, 2010), percebe-se na estrutura das

inserções mais recorrentes aqui analisadas que há uma nítida tendência à inversão de termos da oração, colocando em destaque as informações sobre sentimentos das personagens.

Mesmo permanecendo apenas no campo das emoções, os dados coletados apontam para a existência de um paralelismo entre os signos visuais da obra e os signos verbais do roteiro de AD, confirmando a natureza multimodal do filme audiodescrito. Nota-se que a caracterização dos sentimentos das personagens se dá conforme o que é focado na narrativa visual, ou seja, os traços narratológicos do audiovisual se refletem no roteiro de AD, conforme Jiménez Hurtado (2010).

Corroborando Mascarenhas (2012), este estudo dá indícios de que o gênero filmico influencia nas escolhas discursivas do roteiro de AD. O filme *Um Amigo Inesperado*, ao focar um drama familiar, possui um apelo emotivo forte, a partir do envolvimento sentimental entre os personagens, que impulsiona as ações dramáticas de toda a narrativa. Parte da recriação do gênero drama neste filme é identificada, portanto, nas 87 descrições de personagens ligadas à expressão de sentimentos, distribuídas no total de 510 inserções de AD, o que corresponde a 17,05% das inserções com esse tipo de informação. Isso representa um percentual significativo para a tradução dos efeitos programados presentes na obra, ou seja, os elementos narrativos estruturantes para a construção de expectativa na audiência, no caso, a comoção, o choro, a empatia etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho descreveu e discutiu as estratégias de tradução na AD do filme *Um Amigo Inesperado*, usadas para reconstruir os sentimentos expressos pelas personagens. Para tanto, realizou-se uma análise em nível discursivo e narratológico do roteiro de AD, em comparação com a linguagem imagética do filme. Para dar suporte à descrição e à discussão, os dados foram coletados e tratados por meio da linguística de *corpus*. Essa metodologia permitiu levantar, por exemplo: o número de ocorrências das estratégias de tradução, o contexto de utilização e sua distribuição no *corpus*. Em termos lexicais, pôde-se observar quais palavras foram mais frequentes no roteiro e como foram utilizadas.

Verificou-se a adequação da linguística de *corpus* para as finalidades propostas, com o auxílio do programa *Wordsmith Tools 6.1*, conforme já demonstrado anteriormente pela equipe do projeto CAD_TV, em trabalhos como o de Nóbrega (2015) e Seoane (2015).

Como resultado deste trabalho, verificou-se que a estratégia discursiva predominante na AD do filme analisado é a inversão da ordem clássica da sentença, colocando-se palavras ou expressões utilizadas para explicitar os sentimentos das personagens em início de oração, adiante do sujeito e do verbo. Com relação aos aspectos narratológico e imagético, pode-se observar que existe uma relativa correspondência entre o texto verbal da AD e o texto multimodal do filme. De uma forma geral, a construção da narrativa filmica, por meio de enquadramentos e sequência, foi simultaneamente traduzida na narração verbal, por meio de inversão

dos elementos da sentença e de emprego de léxico relativo ao campo dos sentimentos.

Também foram encontrados elementos da caracterização do gênero filmico drama e até do melodrama na AD do filme estudado, principalmente na ênfase dos aspectos emocionais e na caracterização das personagens, como estereotipadas desses gêneros. Esse aspecto da discussão corroborou as hipóteses colocadas em estudo anterior por Mascarenhas (2012).

Por serem os resultados aqui apresentados apenas iniciais, fica a proposta de replicar ou ampliar a análise a um *corpus* maior, ou a um *corpus* de gênero filmico diferente, com a finalidade de perceber se os resultados se repetem ou são divergentes. Com efeito, os resultados abrem espaço para se aprofundar a influência do gênero narrativo na AD de filmes e o cotejo da AD com suas respectivas imagens.

REFERÊNCIAS

- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico do cinema**. Tradução de Carla Bogalheiro Gamboa e Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2008.
- BARBOSA, Gustavo. **Dicionário de Comunicação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2001.
- BRASIL. Ministério das Comunicações. **Portaria no 188**, de 24 de março de 2010. Altera a redação da Norma Complementar nº 01/2006 – Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão, aprovada pela Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.mc.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26611&catid=273>. Acesso em: 05 jun. 2014.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FERREIRA, Susana da Costa. **O professor como personagem e a escola como cenário: escola e sociedade em filmes norte-americanos (1955-1974)**. 2003. 210f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2003.
- GROSVENOR, Carrie. Description of film genres. **Drama definition**. Disponível em: <http://movies.lovetoknow.com/wiki/History_of_Comedy_Films>. Acesso em: 21 jan. 2016.
- JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1995.
- JIMÉNEZ HURTADO, Catalina. Fundamentos teóricos del análisis de la AD. In: JIMÉNEZ HURTADO, Catalina; RODRÍGUEZ, Ana; SEIBEL, Claudia (Org.). **Un corpus de cine: teoría y práctica de la audiodescripción**. Granada: Tragacanto, 2010. p. 13-56.
- _____. Una gramática local del guión audiodescrito. Desde la semántica a la pragmática de un nuevo tipo de traducción. In: _____. **Traducción y accesibilidad**. Subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de traducción audiovisual. Frankfurt: Peter Lang, 2007. p. 55-80.
- MELO, Matheus de Oliveira. **A poética das lágrimas: o melodrama no cinema norte-americano clássico**. 2005. 44f. Monografia (Bacharelado em Jornalismo) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2005.
- MASCARENHAS, Renata de Oliveira. **A audiodescrição da minissérie policial Luna Caliente: uma proposta de tradução à luz da narratologia**. 2012. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2012.

NÓBREGA, Ana Carla Ponte. **A construção dos ambientes nos roteiros de audiodescrição dos filmes de animação Up – Altas Aventuras e Megamente**: um estudo baseado em *corpus*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Inglês) – Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, 2015.

PAYÁ, María Pérez. Recorte de cine audiodescrito: el lenguaje cinematográfico em Tagetti Imagen y su reflejo en la audiodescripción. In: JIMÉNEZ HURTADO, Catalina; RODRÍGUEZ, Ana; SEIBEL, Claudia (Org.) **Un corpus de cine**: teoría y práctica de la audiodescripción. Granada: Tragacanto, 2010. p. 13-56.

PLAZA, Júlio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

PROJETO CAD_TV. **Acessibilidade na televisão brasileira**: a construção e a análise de um corpus de roteiros de audiodescrição da grade de programas da TV aberta. Pesquisadoras responsáveis: Renata de Oliveira Mascarenhas e Vera Lúcia Santiago Araújo. Universidade Estadual do Ceará, 2013.

SALWAY, A. A *corpus*-based analysis of audio description. In: DIAZ CINTAS, J.; ORERO, P.; REMAEL, A. (Ed.). **Media for All** - subtitling for the deaf, audio description, and sign language. New York: Rodopi, 2007. p. 151-174.

SEOANE, Alexandra Frazão. **A descrição das características físicas dos personagens nos filmes audiodescritos exibidos pela Rede Globo um estudo baseado em corpus**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Inglês) – Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, 2015.

SILVA, Osmina Maria Marques da. **A audiodescrição dos personagens de filmes**: um estudo baseado em *corpus*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, 2012.

UM AMIGO inesperado. Direção: Simon Shore. Produção: Beryl Vertue e Elaine Cameron. Intérpretes: Keeley Hawes; Bem Miles; Andrew Byrne. Duração: 93 min. Londres: Centauro, c2006.

Recebido: 07/07/2017

Aprovado: 18/11/2017

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO GOVERNO FHC (1995-2003): UMA OPÇÃO PELA INTEGRAÇÃO

*Caio Augusto Padilha**

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a política de Educação Especial do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), de modo a identificar sua contribuição para a construção de um sistema educacional inclusivo. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, voltada à análise de conteúdo de fontes primárias e secundárias, respectivamente, documentos nacionais e internacionais e produções científicas. A análise dos dados permitiu constatar que o então governo, mesmo tendo atuado na reestruturação do sistema educacional mediante a promoção de amplo conjunto de intervenções no campo legal, preservou o modelo de atuação das administrações anteriores na Educação Especial. Desse modo, mantiveram-se, majoritariamente, a oferta de serviços educacionais apartados às pessoas com deficiência e o investimento em instituições especializadas privadas, prejudicando a inserção de todos os indivíduos no sistema educacional comum.

Palavras-chave: Educação. História da educação. Educação especial. Política educacional. Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003).

ABSTRACT

THE SPECIAL EDUCATION POLICY OF THE GOVERNMENT FHC (1995-2003): AN OPTION FOR INTEGRATION

This article aims to analyze the Special Education policy from Fernando Henrique Cardoso's government (1995-2003), in order to identify its contribution to the development of an inclusive educational system. For this purpose, a qualitative research was conducted, focused on analysis of primary and secondary sources, being respectively national and international documents and scientific productions. Through data analysis it was possible to state that although being active in the restructuring of the educational system through the promotion of a wide set of interventions in the legal field, the government then maintained the operation model of previous administrations at Special Education. Thus, the provision of detached educational services to disabled people and investment in specialized private institutions has been mostly retained, hindering the insertion of all individuals in the common educational system.

Keywords: Education. History of education. Special education. Educational policy. Fernando Henrique Cardoso's government (1995-2003).

* Doutorando em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Bolsista CAPES. E-mail: padilha.caio@hotmail.com

RESUMEN

LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL DEL GOBIERNO DE FHC (1995-2003): UNA OPCIÓN POR LA INTEGRACIÓN

Este artículo tiene como objetivo analizar la política de Educación Especial del gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), como una forma de identificar su contribución en la construcción de un sistema educacional inclusivo. Para ello se realizó una pesquisa cualitativa, enfocada en el análisis del contenido de fuentes primarias y secundarias, al igual que documentos nacionales e internacionales así como producciones científicas. El análisis de los datos permitió constatar que dicho gobierno, aún habiendo sido responsable de la reestructuración del sistema educacional mediante la promoción del amplio conjunto de intervenciones en el campo legal, preservó el modelo de actuación de las administraciones anteriores en la Educación Especial. De ese modo se mantuvieron, de forma mayoritaria, la oferta de servicios educacionales apartados a las personas con deficiencia y la inversión en instituciones especializadas privadas, perjudicando la inserción de todos los individuos en el sistema educacional común.

Palabras clave: Educación. Historia de la educación. Educación especial. Política educacional. Gobierno Fernando Henrique Cardoso (1995-2003).

Introdução

Historicamente, a oferta de serviços educacionais às pessoas com deficiência tem se dado no âmbito da Educação Especial. Multiplicaram-se instituições especializadas e classes especiais destinadas a educar gerações de crianças e adolescentes, de modo apartado da educação comum. Pesquisadores como Romanelli (1978), Ribeiro (2001), Hilsdorf (2005) e Saviani (2010) empreenderam análises históricas da educação brasileira, mas não abordaram diretamente em suas obras o desenvolvimento dessa modalidade educacional, diferentemente de Mazzota (2001), Carvalho (2006), Jannuzzi (2012) e Kassir (1999) que, sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas, o fizeram. Conjuntamente a esses trabalhos, este artigo tem como objetivo proceder a uma análise histórica da atuação do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) na área da Educação Especial, de modo a identificar o impacto de suas ações para a construção de um sistema educacional inclusivo.

A Educação Inclusiva não somente propõe a inserção de todos os alunos no sistema educacional, como projeta sua transformação radical a partir da modificação de programas de formação docente, das estruturas físicas escolares, dos mecanismos de avaliação da aprendizagem, dos currículos,

dos projetos políticos-pedagógicos, das práticas pedagógicas e do cotidiano escolar. Desse processo deve resultar uma escola que problematiza a realidade, as condições materiais e sociais, reconhece e respeita as múltiplas identidades dos seus atores, valoriza o professor, se aproxima da comunidade e tem o aluno como centro do processo educativo ao conceder-lhe autonomia, incentivar sua criticidade e criatividade. Como se pode apreender, essa proposta vai de encontro ao modelo educacional vigente, pois não admite o funcionamento da educação como meio de normalização dos indivíduos, reprodução da exclusão, do preconceito, da injustiça e da exploração a serviço do capitalismo. Assim, a perspectiva inclusiva produz um sistema educacional em que a escola comum é o ponto de encontro de todos os indivíduos, que ali terão a chance de construir seus próprios percursos de aprendizagem, combinando igualdade de oportunidades com o princípio da diferença (RAWLS, 2002 apud MANTOAN, 2007) e garantindo, por conseguinte, uma igualdade democrática.

Compreende-se que a efetivação do direito de todos à educação, conforme preconiza a Constituição de 1988, e a transformação radical do sistema educacional dependem, necessariamente, de inter-

venções da sociedade e do Estado. Este atua por intermédio dos governos, que se dedicam a formular programas e ações que devem atender às demandas da sociedade. Dá-se origem às políticas públicas, resultantes de um complexo processo¹ que sofre interferências de fatores políticos, econômicos, sociais e culturais, mobiliza agentes governamentais e não governamentais, e gera inúmeros embates em suas diferentes etapas. Posto isso, torna-se necessário analisar as atuações governamentais na área educacional ao longo do processo histórico, com vistas a identificar o impacto de suas ações na construção de um sistema educacional inclusivo.

O governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), especialmente, teve atuação marcante no campo educacional ao promover uma agenda neoliberal e, em razão disso, reestruturar o sistema, promovendo inúmeras ações, tais como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e a política de focalização de gastos no ensino fundamental, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a separação da educação profissional de nível técnico do ensino médio regular, o estímulo à oferta de educação a distância, o incentivo à expansão do ensino superior privado e o lançamento do Plano Nacional de Educação (PNE). No conjunto dessas ações, a Educação Especial, embora não fosse considerada uma área prioritária, também recebeu atenção e foi impactada pela atuação governamental com uma série de ações e programas. Contudo, parte-se da hipótese que essas realizações foram pautadas no princípio da integração, ou seja, da inclusão parcial do alunado com deficiência na educação comum. Sobre o processo, afirma Mantoan (2004, p. 40):

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em uma palavra, a escola não muda

como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências.

Para desenvolver a hipótese, realizou-se, então, uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, voltada à análise crítica do conteúdo de fontes primárias (documentos nacionais e internacionais) e secundárias (produções científicas de diferentes naturezas), cujos resultados estão sistematizados neste artigo.

A Educação Especial no primeiro mandato (1995-1999): a promulgação da LDB e o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Fernando Henrique Cardoso, ainda enquanto candidato à Presidência da República em 1994, apresentou à sociedade o plano de governo “Mãos à Obra, Brasil”. O documento afirmava a necessidade da elaboração de um novo modelo de atuação estatal, que viesse a se adequar às exigências do processo de globalização, combinando a retomada do crescimento econômico com o combate às desigualdades sociais através da intervenção estatal nas áreas da saúde, agricultura, segurança, educação e geração de emprego e renda. Para tanto, previa-se a implantação de um projeto de reforma do Estado, bem como a realização de privatizações, captação de recursos junto aos organismos multilaterais e à iniciativa privada, e a construção de parcerias entre o Estado e a sociedade, sobretudo no que concerne às ações de combate à fome e à miséria e de defesa dos direitos de mulheres, negros, idosos, crianças, adolescentes, indígenas e pessoas com deficiência (CARDOSO, 1994).

Nesse contexto, a educação seria alvo de um extenso conjunto de ações, que objetivavam adequar a formação dos indivíduos ao processo de modernização econômica. Resultam disso os compromissos do então candidato com a reformulação da estrutura administrativa do Ministério da Educação; a universalização do acesso ao ensino fundamental; o estabelecimento de conteúdos curriculares básicos para os diferentes níveis de ensino; o estímulo à descentralização e à participação da sociedade; a criação de mecanismos de avaliação do sistema; a incorporação de novas tecnologias à educação; o estímulo à produtividade no ensino

¹ Sobre o processo de elaboração de políticas públicas ver, dentre outros, Höfling (2001), Souza (2006), Mainardes (2006), Frey (2009), Mainardes, Ferreira e Tello (2011).

superior; a reformulação do ensino médio; e o investimento na expansão da educação profissional (CARDOSO, 1994). A Educação Especial estava longe, portanto, de ser tratada como prioridade na gestão. O plano de governo “Mãos à Obra, Brasil” destinou uma seção específica às pessoas com deficiência. Estavam dispostos ali como objetivos do futuro governo, entre outras coisas, o desenvolvimento de programas de prevenção, a agilização da concessão do benefício de um salário mínimo às pessoas com deficiência e o investimento em acessibilidade, medidas que não implicariam em transformações no sistema educacional, de modo a assegurar o acesso e a permanência desse público nas instituições de ensino.

A ausência da Educação Especial no plano de governo não impediu que Fernando Henrique Cardoso (FHC) e sua equipe intervissem, sobremaneira, na modalidade durante o primeiro mandato. Foi o que se observou a partir da elaboração da LDB e das implementações da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1993) e da Política Nacional de Educação Especial (1994). Desse modo, o governo FHC sinalizou seu compromisso com a manutenção do paradigma da integração, que pressupõe a inclusão parcial do aluno com deficiência na escola comum, visto que só são incorporados a esta os indivíduos capazes de se adaptar aos processos educativos (MANTOAN, 1998). Isso posto, paralelamente às escolas comuns, foram preservados os serviços educacionais segregados, mantidos tanto pelo Poder Público quanto pela iniciativa privada, voltados ao atendimento específico de cada deficiência, o que veio a enfraquecer o movimento social pró-inclusão, pois “recrudescer a disputa entre os grupos de pessoas com diferentes tipos de deficiência pela legitimação de variados projetos educacionais” (PADILHA, 2016, p. 94).

Após uma controversa tramitação no Congresso Nacional, que envolveu, a exemplo do que ocorrera entre os anos 1946 e 1961, confrontos entre correntes que defendiam a educação pública e a educação privada, o governo FHC promulgou, em 20 de dezembro de 1996, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no período pós-Ditadura Civil-Militar. A versão final da LDB agradou mais aos defensores da

iniciativa privada do que aos defensores da escola pública. Apesar de garantir o dever do Estado na oferta da educação escolar pública e na oferta do ensino com base nos princípios da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996), a nova lei foi estruturada em torno da flexibilidade, abrindo espaço para o avanço das teses neoliberais no sistema educacional. Desse modo, o Estado poderia se eximir de determinadas responsabilidades sobre os negócios da educação, transferindo suas obrigações para a iniciativa privada, mediante o apelo às empresas e às organizações não governamentais, indo na contramão da Constituição de 1988.

Dessa maneira, durante o governo FHC, ao passo que houve um investimento maciço na universalização do ensino fundamental público, a administração federal valeu-se de seu projeto de reforma do Estado,² que concebia a educação como um serviço não exclusivo à função estatal (BRASIL, 1995a) e incorporava diretrizes favoráveis à desregulamentação, à flexibilização, à descentralização, à privatização e à publicização das aberturas concedidas pela LDB, para encaminhar uma agenda responsável por, dentre outras coisas, expandir o ensino superior privado, introduzir valores neoliberais nos currículos da educação básica e fortalecer parcerias com organizações não governamentais. Posto isso, a Educação Especial continuaria a ser afetada pela forte presença da iniciativa privada, decorrente da histórica³ transferência de responsabilidades promovida pelo Estado.

A LDB reservou uma seção específica à Educação Especial, o que, por si só, já significava uma importante conquista, embora seu conteúdo fosse repleto de contradições, prejudiciais à construção de um sistema educacional inclusivo. Apesar de o artigo 3º, inciso I, estabelecer que o ensino deveria ser ministrado com base na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996), previa-se, ainda, a oferta da Educação Especial, “preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades

2 Kassar (2001) desenvolve uma interessante análise sobre a relação entre a reforma do Estado e a Educação Especial.

3 Kassar (1999, 2001), Mazzotta (2001), Jannuzzi (2012) e, mais recentemente, Padilha (2014) abordam a questão em seus trabalhos.

especiais” (BRASIL, 1996). A problemática utilização dos termos⁴ “preferencialmente”, “portador” e “necessidades especiais” foi analisada por Minto (2000, p. 09). Para ele, o termo “preferencialmente” dava abertura ao não cumprimento do artigo, pois “quem ‘dá primazia a’ já tem arbitrada legalmente a porta da exceção”. Já o termo “portador” remetia à ideia de “carregar algo que, por ser ‘especial’, não cabe no ‘lugar comum’”, o que poderia reforçar a “ideia de excluir o diferente ao pressupor uma ‘falta’ que, talvez, excede em muito a dimensão dela própria” (MINTO, 2000, p. 09). Finalmente, o termo “necessidades especiais” sugeriria “a exigência de cuidados para pessoas ‘não normais’” (MINTO, 2000, p. 09). Essas interpretações reforçavam, portanto, uma concepção negativa da deficiência, envolta em preconceitos, diametralmente oposta, portanto, a uma conduta democrática, inclusiva.

O parágrafo 1º do artigo 58 da LDB afirmava a possibilidade de disposição de “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996). Já o parágrafo 2º determinava a promoção do atendimento educacional em “classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996). As duas disposições colocavam em xeque a possibilidade de inclusão do alunado nas escolas comuns. A primeira, por estabelecer a disponibilidade de serviços de apoio especializado na escola regular, sem determinar, objetivamente, quais seriam esses serviços e como funcionariam (paralelamente às salas de aulas comuns? De modo complementar, em turno oposto ao das aulas?). A segunda disposição, por sua vez, reforçava o princípio da integração, pois previa o oferecimento de serviços educacionais segregados, que viessem a atuar em “função das condições específicas dos alunos” (BRASIL, 1996), quando estes não fossem considerados capazes de se adequar aos processos educativos da escola comum, ignorando o princípio de que o ensino deveria ser ministrado com

base na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996), como previa a própria lei.

A legislação também incorporou avanços ao estabelecer, ainda no artigo 58, parágrafo 3º, que a Educação Especial se trataria de um dever constitucional, tendo início “na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil” (BRASIL, 1996). Mesmo assim, Minto (2000, p. 10) destacou a imprecisão da linguagem, pois “ela pode sugerir que o Estado só ofereça a educação especial em algum momento entre zero e seis anos de idade, aos seis anos (por exemplo), e que estaria, portanto, dentro da faixa etária estabelecida na Lei”.

O artigo 59, por sua vez, estabeleceu o que os sistemas de ensino deveriam assegurar ao público-alvo da Educação Especial. No inciso I, manteve-se uma lógica oposta à perspectiva inclusiva, prevendo “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos [...]” (BRASIL, 1996) para atender o alunado com deficiência. Essa disposição acabaria por isolar esse público, pois, ao assegurar processos de ensino-aprendizagem voltados ao atendimento das necessidades específicas da deficiência, esses alunos inevitavelmente se separariam dos demais. Ademais, numa escola verdadeiramente inclusiva, que respeitasse o direito do indivíduo à diferença, não somente o aluno com deficiência, mas todos os alunos teriam o direito a esses recursos específicos (MANTOAN, 2003). O inciso II estabeleceu o instituto da “terminalidade específica” para os que não pudessem “atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (BRASIL, 1996). Tal dispositivo, se veio a facilitar o caminho dos “superdotados”, acabou por prejudicar o percurso educativo do alunado com deficiência. Ao abrir o precedente da “terminalidade específica”, a legislação não estabeleceu aspectos avaliativos em nenhum item, permitindo que os alunos viessem a concluir o nível fundamental pela idade, sem necessariamente apreender os conhecimentos decorrentes do processo de ensino-aprendizagem dessa etapa. Assim, as pessoas com deficiência poderiam permanecer isoladas em salas

4 A Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, alterou esses termos ao redefinir o público-alvo da Educação Especial. Foi substituída a terminologia “portador de necessidades especiais” por “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013).

de aula, alheias ao que estaria sendo ensinado que, mesmo assim, ao final do ciclo, seriam dadas como concluintes do ensino fundamental. Ou seja, o processo de inclusão poderia resultar em fracassos escolares, ocultados pela emissão de certificados.

Ainda no artigo 59, mais especificamente em seu inciso III, estabeleceu-se a necessidade de se formar professores com especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento especializado e professores “capacitados para a integração desses educandos [alunos com deficiência] nas classes comuns” (BRASIL, 1996). Tal disposição abria espaço, ainda, à existência de cursos de formação docente em nível médio, dificultando, portanto, a difusão dos cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas, algo que vinha sendo defendido pela comunidade educacional desde as décadas anteriores. Além disso, preservava-se o modelo dicotômico de formação, que implicava no encaminhamento de professores generalistas e especialistas às escolas. Os generalistas pouco ou nada tinham acesso aos conteúdos da Educação Especial, visto que esta era relegada ao segundo plano, ofertada, na maioria das vezes, em disciplinas optativas (BUENO, 1999; SILVA, 2009 apud BUIATTI, 2013). Por sua vez, os especialistas se concentravam no tratamento específico das deficiências, desenvolvendo uma limitada compreensão do fenômeno educacional em sua totalidade, o que prejudicaria a realização de um trabalho articulado com o ensino regular. Desta forma, sem um programa que viesse a congregar aspectos dos dois modelos de formação docente, a construção de um sistema educacional inclusivo estaria severamente prejudicada.

O inciso IV do artigo 59 visava a integração da pessoa com deficiência no mercado de trabalho “mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora” (BRASIL, 1996). Tal dispositivo, ainda que pautado em princípios integracionistas, veio a atender aos que reclamavam os movimentos de pessoas com deficiência por intervenções em outros campos, para além das ações na área educacional, com vistas a garantir a efetiva inclusão social das pessoas com deficiência. A geração de emprego era um desses reclamos e a “educação especial

para o trabalho” deveria se incumbir de promover a qualificação de milhares de indivíduos que se encontravam alijados do mercado de trabalho. No entanto, a legislação não estabeleceu maiores definições do que seria “educação especial para o trabalho”, o que permitiria pressupor certa liberdade aos governos de implementarem diferentes tipos de programas de educação profissional. No caso do governo FHC, a estratégia foi o investimento no Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR), que incorporava pessoas com deficiência nos cursos de qualificação e requalificação profissional, e nos programas de reabilitação para atividades produtivas (CARDOSO, 1997).

Finalmente, o inciso V do artigo 59 foi de suma importância, pois garantiu o “acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular” (BRASIL, 1996). Desse modo, aos alunos da Educação Especial se asseguraria o acesso aos programas de alimentação, transporte escolar, livro didático, entre outros, equiparando-os aos da educação comum. Se a inclusão ainda não era o princípio que regia a política educacional, o dispositivo legal ao menos corrigia uma distorção histórica visto que os alunos também eram segregados no tocante à concessão dos benefícios. Num contexto em que ainda prevaleciam serviços apartados de Educação Especial, os recursos eram escassos⁵ e o governo adotava uma estratégia de focalização dos gastos – a universalização do ensino fundamental era a prioridade na agenda –, tal iniciativa garantia ao menos fomento ao alunado.

O artigo 60 determinou que os “órgãos normativos dos sistemas de ensino” deveriam estabelecer os “critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público” (BRASIL, 1996). O texto legitimava, portanto, a histórica transferência de responsabilidades do Estado, mediante a transferência de recursos públicos para instituições privadas, ainda que sem fins lucra-

5 A política econômica do governo FHC preservou a Desvinculação de Recursos da União (DRU), que dava poder ao governo federal de desvincular 20% dos recursos oriundos de impostos e contribuições para utilizá-los em áreas que julgava serem prioritárias para a estabilização econômica, prejudicando, sobremaneira, o financiamento da saúde e da educação.

tivos, de Educação Especial. Ademais, no parágrafo único do mesmo artigo, o termo “preferencial” viria a aparecer novamente, colocando em xeque a atuação do Estado na “ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo”⁶ (BRASIL, 1996). Assim, por opção do governo, a depender da orientação da política educacional que viesse a ser implementada, a Educação Especial poderia ser ofertada em serviços apartados da educação comum, disponibilizados por instituições privadas.

Posteriormente à promulgação da LDB e em consonância com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o MEC divulgou, em 1998, o documento “Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais”. Sua concepção desprezava a capacidade de determinados alunos ao partir do pressuposto de que as necessidades educacionais “especiais” necessariamente estariam associadas a dificuldades maiores que a do restante dos colegas. Desta forma, o próprio texto admitia que a “concepção de especial” estaria “vinculada ao critério de diferença significativa do que se oferece normalmente para a maioria dos alunos da turma no cotidiano da escola” (BRASIL, 1998, p. 27).

Para combater a ineficiência do ensino, que fracassava ao não fazer com que todos os alunos fossem capazes de “aprender a aprender” e, por conseguinte, desenvolver certas competências e habilidades voltadas à futura empregabilidade (SAVIANI, 2010) – como objetivava o projeto educacional neoliberal – é que se propôs um conjunto de adaptações curriculares “relativas” ou “significativas”. As primeiras consistiriam em “modificações menores no currículo regular”, que poderiam ser produzidas pelos próprios docentes no planejamento e na execução das aulas. Por sua vez, as adaptações “significativas” atenderiam “às necessidades especiais dos alunos, quando estas forem mais acentuadas e não se solucionarem com medidas curriculares menos significativas” (BRASIL, 1998, p. 34) através de alterações nos

conteúdos, métodos, atividades, instrumentos de avaliação e até mesmo na organização do tempo pedagógico. Tal flexibilidade, ao invés de promover a inclusão do aluno com deficiência no processo educativo, acabava por alijá-lo no interior da escola. Suas capacidades ficariam subjugadas em nome da deficiência, afinal, todos os componentes já mencionados seriam constituídos não em função de suas potencialidades, mas de suas possíveis limitações. Desse modo, a constituição de um sistema educacional inclusivo não passaria de um ideal distante, pois os alunos que viessem a apresentar “necessidades educativas especiais” jamais participariam do mesmo processo de ensino-aprendizagem que os demais colegas.

Importante iniciativa no campo legal foi a regulamentação do benefício de prestação continuada à pessoa com deficiência, através do Decreto nº 1.744, de 08 de dezembro de 1995 (BRASIL, 1995b). Tratava-se, portanto, de mais uma medida governamental em prol da transferência de renda – outras foram adotadas, como o Bolsa-Escola, por exemplo – num cenário em que a exclusão social da pessoa com deficiência era, ainda, notória. Contudo, o governo não atrelou a concessão do benefício à iniciativa educacional, o que poderia contribuir para ampliar o número de matrículas na educação comum, tal qual ocorrera no Ensino Fundamental, com o Bolsa-Escola, e alavancar o processo de inclusão social.

Não obstante as intervenções no campo legal, o governo Fernando Henrique Cardoso, no decorrer do primeiro mandato, apostou na manutenção da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e da Política Nacional de Educação Especial. Em razão disso, foram desenvolvidas ações voltadas à remoção de barreiras arquitetônicas, qualificação profissional e reabilitação de pessoas com deficiência – somente em 1996 foram atendidas 437 mil pessoas (CARDOSO, 1997). Nesse mesmo período o MEC distribuiu kits pedagógicos e tecnológicos (estes continham TV, videocassete e antena parabólica) para todas as escolas de Educação Especial do país. Ademais, o governo também investiu na produção de títulos técnicos, que foram encaminhados aos profissionais da modalidade, na produção de conteúdos audiovisuais sobre

6 É necessário destacar que o texto só foi regulamentado anos depois, pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

temas relativos às deficiências mental e auditiva, além de “treinar” 40.251 docentes e mais 2.250 “vinculados ao ensino especial”, que atendiam, à época, “cerca de 182 mil alunos” (CARDOSO, 1999, p. 63).

Ainda durante o primeiro quadriênio, o MEC investiu na criação de fóruns de Educação Especial nas instituições de ensino superior, organizou Centros de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual em diferentes estados, estimulou a adequação física de escolas e implementou programas de apoio à Educação Especial, visando a “criação de centros especializados na formação de recursos humanos e no desenvolvimento de pesquisa” (CARDOSO, 1999, p. 63), que deveriam beneficiar cerca de 30 instituições de ensino superior. Afora isso, a administração também promoveu ações que, se não interviram diretamente no campo educacional, tiveram efeitos sobre ele. Foram os casos do projeto “Cidade para Todos”, executado em parceria com prefeituras, organizações não governamentais e organismos de cooperação internacional, cujo objetivo era o de promover ações de reabilitação profissional para pessoas com deficiência e eliminar barreiras físicas; e do programa “Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência”, destinado a não só melhorar a qualidade de vida mas promover a “integração, socialização, recuperação da autoestima e da autoconfiança” (CARDOSO, 1999, p. 139) desses indivíduos e do repasse de 14,6 milhões de reais, entre 1995 e 1998, para a promoção da cidadania e a defesa de direitos através de ações conduzidas por entidades governamentais e não governamentais.

Mesmo não tendo sido uma área prioritária na agenda governamental, a Educação Especial foi alvo de um amplo conjunto de ações, sobretudo no campo legal. Contudo, essas realizações, pautadas no princípio da integração, não modificaram a lógica de funcionamento do sistema educacional. Desse modo, em 1998, último ano do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, apesar de o então governo celebrar o aumento de matrículas das pessoas com deficiências nas escolas comuns, a maioria desses alunos ainda estudava em escolas especializadas e classes especiais. Estávamos longe, portanto, da constituição de um sistema educacional inclusivo.

O segundo mandato (1999-2003): o PNE e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial

Contrariamente ao que ocorreu na primeira campanha eleitoral, o plano de governo da reeleição, “Avança, Brasil”, reservou uma seção específica à Educação Especial. Nesta, o então candidato se comprometia com a ampliação da integração nas escolas regulares das “crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais” (CARDOSO, 1998, p. 77), o apoio às instituições públicas e privadas de Educação Especial, a promoção de cursos de capacitação de professores para o atendimento especializado, o estímulo ao “acesso a programas de alfabetização, suplência e educação para o trabalho aos alunos maiores de quinze anos” (CARDOSO, 1998, p. 77), o desenvolvimento de materiais que auxiliassem no processo de integração e, finalmente, a aplicação de testes para identificar, sobretudo nas etapas iniciais da escolarização, novos casos de deficiência visual e auditiva.

Para atender aos compromissos de campanha, o governo, no decorrer do segundo mandato, manteve a premissa de implementar tanto a Política Nacional de Educação Especial como a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, sendo que esta foi reformulada. Além disso, a atuação foi direcionada para a municipalização dos serviços de Educação Especial, a criação dos programas “Desenvolvimento da Educação Especial”, “Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência” e a manutenção do programa “Cidade para Todos”, a constituição do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), a sanção da Lei nº 10.098, de 10 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000a), que dispõe sobre a acessibilidade, e a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

A reformulação da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência se deu através do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000b). Foram inseridos⁷ cinco

7 Foram inseridos os capítulos “Dos Aspectos Institucionais”; “Da Equiparação de Oportunidades”; “Da Política de Capacitação de Profissionais Especializados”; “Da Acessibilidade na Administração Pública Federal”; “Do Sistema Integrado de Informações”; e as seções “Da saúde”; “Do Acesso à Educação”; “Da Habilitação

novos capítulos e cinco novas seções ao seu texto. Dentre as novas atribuições da Política, ficaram estabelecidas as competências da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), os compromissos com a formação de profissionais que viessem a trabalhar com pessoas com deficiência – no caso do professorado, a formação deveria se dar em nível médio e superior –, os investimentos em pesquisa, desenvolvimento tecnológico e acessibilidade, sobretudo nos espaços públicos, e a criação do Sistema Nacional de Informações, cujas funções seriam as de “criar e manter bases de dados, reunir e difundir informação sobre a situação das pessoas portadoras de deficiência e fomentar a pesquisa e o estudo de todos os aspectos que afetem a vida dessas pessoas” (BRASIL, 2000b).

A Política definiu, ainda, que os serviços de reabilitação integral, formação e qualificação para o trabalho, escolarização no sistema educacional comum ou nas instituições especializadas e de “orientação e promoção individual, familiar e social” (BRASIL, 2000b) deveriam ser ofertados pela administração pública federal. Foi nesse capítulo, “Da Equiparação de Oportunidades”, que se definiram as ações para áreas específicas como a saúde (focalização no diagnóstico, na prevenção e na reabilitação), cultura, turismo, desporto, lazer e geração de emprego e renda (criação de cotas para a contratação de pessoas com deficiência nos setores público e privado e implementação de programas de formação e qualificação profissional).

Na seção destinada exclusivamente à educação foram formulados seis artigos (do 24 ao 29). O artigo 24, em seus incisos, estabeleceu as bases da oferta educacional às pessoas com deficiência. Seriam elas: matrícula compulsória dos indivíduos “capazes de se integrar” nas escolas comuns; inclusão da Educação Especial como modalidade de educação escolar, que “permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2000b) mediante sua oferta gratuita e obrigatória na rede pública; inserção de instituições especializadas públicas e privadas no sistema educacional; oferta obrigatória dos serviços educacionais especializa-

dos nas unidades hospitalares e congêneres; e garantia de acesso do alunado com deficiência aos benefícios conferidos pelos programas de assistência educacional promovidos pelo aparelho estatal. Além disso, em seus parágrafos, o artigo redefiniu o papel da Educação Especial como modalidade oferecida “preferencialmente” na escola regular para o “educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência” (BRASIL, 2000b) a partir da Educação Infantil, devendo se constituir como um processo “flexível, dinâmico e individualizado” a ser conduzido por uma equipe multidisciplinar (BRASIL, 2000b). Outrossim, determinou-se também, que a construção e reforma dos estabelecimentos de ensino deveria se dar em conformidade com as normas de acessibilidade produzidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Os artigos 25 e 26 estabeleceram, respectivamente, a oferta da Educação Especial nas instituições de ensino público ou privado, “de forma transitória ou permanente mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino” ou em escolas especiais quando a educação comum não satisfizesse as “necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando” (BRASIL, 2000b). Os artigos 27 e 28 dispunham, por sua vez, sobre o acesso ao ensino superior e à educação profissional. Às instituições de educação superior se estabelecia o dever de ofertar provas adaptadas, “conteúdos, itens ou disciplinas” relacionados às pessoas com deficiência (BRASIL, 2000b) e o acesso à educação profissional, como parte do processo de inserção produtiva preconizado pelo MEC, “nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho” (BRASIL, 2000b) deveria se dar em cursos profissionais que condicionariam a matrícula à capacidade de aproveitamento do aluno e não ao seu nível de escolaridade. Finalmente, no artigo 29, a Política dispôs sobre a oferta, através das instituições de educação profissional, de “serviços de apoio especializado para atender as peculiaridades da pessoa portadora de deficiência” (BRASIL, 2000b) por meio da adaptação de recursos pedagógicos e físicos, e da capacitação de recursos humanos.

e Reabilitação Profissional”; “Do Acesso ao Trabalho”; e “Da Cultura, do Desporto, do Turismo e do Lazer”, devidamente incorporadas ao capítulo VII – “Da Equiparação de Oportunidades”.

A Política, mesmo reformulada, apenas referendou as disposições da Política Nacional de Educação Especial e da própria LDB. Apesar de estabelecer como compromissos o investimento em pesquisa e desenvolvimento tecnológico, a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho e definir ações para as áreas de saúde, cultura, turismo, lazer e esporte, que, de diferentes formas, contribuiriam para a construção de uma sociedade inclusiva, não se pode afirmar que o documento manteve a mesma orientação no campo educacional. Embora reafirmasse a necessidade de adequação dos prédios escolares às normas de acessibilidade e a garantia de acesso do alunado com deficiência aos benefícios conferidos pelos programas de assistência educacional promovidos pelo aparelho estatal, importantes avanços, o que se pode apreender da Política é o seu compromisso com a manutenção do princípio da integração. A utilização da controversa terminologia “necessidades educacionais especiais”, a previsão de inclusão somente dos indivíduos “capazes de se integrar” à educação comum, a possibilidade de realização de adaptações curriculares em diferentes etapas do processo educacional e a permanência da oferta de classes especiais e instituições especializadas públicas e privadas só corroborariam isso.

A municipalização da Educação Especial se adequou à estratégia de descentralização dos serviços educacionais adotada pelo MEC durante os oito anos de mandato de FHC. Com o auxílio do FUNDEF – 5% dos recursos seriam destinados à Educação Especial – imaginava-se ampliar o número de matrículas ao transferir a oferta do atendimento educacional às pessoas com deficiência dos estados para os municípios. Contudo, a estratégia não foi bem-sucedida, pois não foram asseguradas as condições necessárias, previstas no documento “Expansão e Melhoria da Educação Especial nos Municípios Brasileiros”⁸ para que estes se adequas-

sem às novas responsabilidades. Por conseguinte, persistiram as disparidades regionais na oferta dos serviços educacionais especializados – o Nordeste, por exemplo, não oferecia Educação Especial em 78,3% dos municípios e mesmo em regiões mais desenvolvidas economicamente como o Sul, o atendimento não alcançava 41,9% dos municípios (BRASIL, 2001b).

O programa “Desenvolvimento da Educação Especial” destinava-se a “ampliar e melhorar a oferta de oportunidades de atendimento aos portadores de necessidades educativas especiais” (CARDOSO, 2000, p. 53) através da ação conjunta entre os diferentes órgãos do governo, instituições internacionais e representantes da sociedade. Tratava-se de uma iniciativa voltada à operacionalização das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial então vigente. Desse modo, o MEC manteve a estratégia de distribuição de kits pedagógicos e tecnológicos; produziu conteúdos educativos para a TV Escola; investiu na capacitação de professores da rede pública e das organizações não governamentais por intermédio de cursos a distância de curta duração, que preparavam para o atendimento a uma deficiência específica; e desenvolveu o Projeto de Informática na Educação Especial (PROINESP), responsável por implantar, nas escolas especiais, laboratórios de informática e o “Curso de Capacitação de Multiplicadores em Informática na Educação”. Contudo, a ação mais importante foi a incorporação da Educação Especial aos grandes programas de assistência do MEC – “Saúde do Escolar”, “Transporte Escolar”, “Dinheiro Direto na Escola”, “Livro Didático” –, tal qual estabelecia a LDB. Por sua vez, o programa “Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência”, embora não tenha se dado no âmbito do Ministério da Educação e, sim, no da Secretaria de Estado da Assistência Social, foi relevante, pois contemplava “serviços assistenciais nas modalidades de estimulação precoce, prevenção de deficiências, habilitação e reabilitação, trabalho e vida independente, bem como [desenvolvia] projetos de revitalização da rede prestadora de serviços” (CARDOSO, 2000, p. 97).

8 Eram sugestões do MEC para os municípios: a conscientização da sociedade e, mais especificamente, da comunidade escolar; a criação de setores responsáveis pela Educação Especial dentro das Secretarias Municipais de Educação; a sistematização da capacitação de recursos humanos para atender as pessoas com deficiência; o levantamento da demanda de público para o atendimento educacional especializado; o mapeamento da rede física, mobiliário e equipamento das instituições escolares e o eventual provimento desses recursos caso não houvesse; a normatização do atendimento educacional pelos Conselhos Municipais de

Educação; e, finalmente, a solicitação de apoio técnico-financeiro para os estados e a União (BRASIL, 1994).

A criação, em 2002, do CONADE,⁹ no âmbito do Ministério da Justiça, foi uma ação de suma importância, pois tal conselho, composto tanto de membros do governo quanto de representantes de entidades da sociedade civil organizada, se voltaria ao “planejamento, acompanhamento e avaliação das políticas públicas voltadas para os portadores de deficiência” (CARDOSO, 2000, p. 112). Assim sendo, o novo órgão atenderia, finalmente, aos reclamos dos movimentos sociais de pessoas com deficiência que, ao menos desde os anos 1970, lutavam pela conquista do direito de participação nos processos de elaboração de políticas públicas a elas destinadas.

Em consonância com a manutenção do programa “Cidade para Todos”, que promovia ações voltadas à promoção da acessibilidade, foi elaborada, no ano 2000, a Lei nº 10.098, que estabeleceu “normais gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida” através da “supressão de barreiras e de obstáculos” (BRASIL, 2000) nos espaços públicos e privados. A legislação, dentre outras coisas, trouxe à tona conceitos como o de acessibilidade¹⁰ e barreiras,¹¹ impôs determinações para os processos de urbanização, planejamento e localização do mobiliário urbano, adequação dos veículos de transporte coletivo, sistemas de comunicação e sinalização e edifícios públicos, privados ou de uso coletivo. Todavia, a nova legislação não teve o impacto inicial almejado, pois só seria regulamentada em 2004, já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

As instituições especializadas públicas, casos do Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), também receberam especial atenção governamental. Havia o intento de transformá-los em “centros de referência nacional, direcionados para a pesquisa e de-

envolvimento de tecnologia” (CARDOSO, 2000, p. 53). Essa atuação levou o IBC a desenvolver o *software* “Braille Fácil”, voltado à impressão de textos em Braille, e a adaptar livros didáticos a esse sistema de leitura. O INES, por sua vez, veio a atuar na formação de recursos humanos, capacitando profissionais – presencialmente e a distância – para o atendimento à pessoa com deficiência auditiva.

A elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) foi, possivelmente, a mais importante realização do segundo governo FHC, pois se tratava de um documento definidor das diretrizes e ações que deveriam ser encampadas pelo aparelho estatal no campo educacional num período de dez anos. Contudo, assim como ocorrera com a LDB, a formulação do PNE se deu de maneira controversa. Novamente, os anseios de parcelas significativas da comunidade educacional, reunidas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, foram ignorados pelo governo. Assim, o projeto inicial, encaminhado pela sociedade, foi majoritariamente vetado¹² pelo governo em detrimento da reiteração da política que já vinha sendo conduzida pelo Ministério da Educação, determinada a comprimir gastos públicos e transferir responsabilidades, “especialmente de investimento e manutenção do ensino” para os entes federativos e a iniciativa privada, “ficando a União com as atribuições de controle, avaliação, direção e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar” (SAVIANI, 2002, p. 82).

À Educação Especial, o PNE reservou uma seção exclusiva, composta por três subseções: diagnóstico, diretrizes e objetivos e metas. Na primeira, o governo reconhecia a gravidade dos problemas que envolviam a modalidade ao afirmar que “inexistência, insuficiência, inadequação e precariedades podem ser constatadas em muitos centros de

9 Para uma visão mais ampla das atribuições do CONADE, ver Teixeira (2010).

10 De acordo com a Lei, acessibilidade seria a “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2000).

11 Barreiras, por sua vez, se consistiriam em “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas” (BRASIL, 2000).

12 Trópia (2011, p. 22) faz um levantamento dos vetos governamentais ao projeto inicial: “Foram vetadas metas da educação infantil vinculadas ao programa de renda mínima; a meta de 40% da escolaridade para o ensino superior; de vinculação de 75% dos recursos da União voltados para manutenção e desenvolvimento do ensino da rede federal; aumento do crédito educativo a 30% dos alunos da rede privada; plano de carreira para os funcionários das universidades federais; ampliação do financiamento para ciência e tecnologia; e finalmente os vetos mais importantes: o veto aos 7% do PIB, no mínimo, com educação e à exclusão do pagamento de aposentados e pensionistas do ensino superior público das despesas consideradas como manutenção e desenvolvimento do ensino”.

atendimento a essa clientela” (BRASIL, 2001b). De fato, o cenário era alarmante: em 1998, a Educação Especial não era ofertada por 60% dos municípios brasileiros e 62% do atendimento às pessoas com deficiência se dava em escolas especializadas, sobretudo em instituições privadas (53,1% das matrículas ali se concentravam), o que, de acordo com o texto do PNE, refletia a “necessidade de um compromisso maior da escola comum com o atendimento do aluno especial” (BRASIL, 2001b).

Na segunda subseção, o PNE estabeleceu como diretriz a formulação de uma política de acesso à educação que viesse a abranger os âmbitos social e educacional. Isso implicava em reconhecer o direito das pessoas com deficiência de “estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível” (BRASIL, 2001b). Para tanto, se tornaria necessário adequar o espaço escolar, equipamentos e materiais pedagógicos e qualificar os profissionais da educação para o processo de inclusão, de modo a viabilizar a existência de um projeto de escola “integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos” (BRASIL, 2001b). Todavia, a estratégia adotada no plano para solucionar esses problemas não era uma novidade: foram estabelecidas diretrizes secundárias como o incentivo à estimulação precoce; a articulação entre saúde, educação e assistência; a garantia de oferta de vagas em todos os níveis de ensino para as pessoas com deficiência; a celebração de convênios com os municípios; e a manutenção do apoio à iniciativa privada. O plano, portanto, ia na contramão de uma concepção inclusiva de escola. Propunha-se uma escola integradora, o que já era ofertado, visto que só os “mais capazes de se adaptar” continuariam a ser inseridos na educação comum. Afora isso, preservava-se a aposta na transferência de responsabilidades para os municípios, sem a necessária salvaguarda da União para a implementação dos serviços, e de recursos para a iniciativa privada, que se incumbiria de conservar e expandir suas instituições especializadas.

Mesmo tendo incorporado a perspectiva da integração, a possível execução do PNE provocaria mudanças no cenário da Educação Especial, pois havia um compromisso estatal melhor delineado com a modalidade. A seção “objetivos e metas” continha ações que o governo federal deveria promover no prazo de 10 anos. Dentre elas, destacam-se a gene-

ralização, em 5 anos, da formação de professores para o atendimento educacional especializado; a ampliação da oferta de estimulação precoce; o redimensionamento e o incremento às classes especiais e salas de recursos – ao invés da eliminação das primeiras; a generalização do atendimento na educação infantil e no ensino fundamental – não se falava, contudo, em ensino médio, muito menos em ensino superior; e a criação de centros de atendimento especializado às pessoas com “severas dificuldades de desenvolvimento” (BRASIL, 2001b), meta que fortaleceria o papel da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Ainda, visava-se a implantação do ensino de LIBRAS; a adequação física das escolas e a construção de novos prédios; o incentivo à pesquisa em Educação Especial; o estímulo à educação para o trabalho – sem, no entanto, que se especificasse em quais bases esse processo de formação se daria; e, finalmente, o aumento do repasse de recursos à modalidade, “a fim de atingir, em dez anos, o mínimo equivalente a 5% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 2001b). Além desses objetivos e metas, generalistas, é oportuno destacar as que se destinavam à iniciativa privada: a definição e implantação de indicadores de qualidade para o funcionamento de instituições particulares (as públicas também seriam alvo desses mecanismos) e a promessa de “assegurar a continuidade do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fim lucrativo com atuação exclusiva em educação especial, que realizem atendimento de qualidade [...]” (BRASIL, 2001b). Esses compromissos, entretanto, não foram cumpridos pelo governo FHC, visto que o PNE foi aprovado somente no final do segundo mandato, em 2001, cabendo ao próximo presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, o dever de implementá-lo.

O apoio do governo à iniciativa privada no âmbito da Educação Especial foi flagrante. Mediante a celebração de acordos de cooperação técnica e financeira com o MEC, as instituições especializadas privadas continuaram a substituir o Poder Público no cumprimento de suas funções. Apesar de o governo declarar a intenção de ampliar a oferta de vagas nas escolas comuns públicas, o que se viu foi a preservação da oferta majoritária de serviços

de Educação Especial privados, visto que, entre 1998 e 2002, a matrícula de alunos em instituições especializadas não estatais oscilou negativamente apenas 0,1% – de 46,8% para 46,7% (BRASIL, 2008), fato que fortalecia seu poder político e lhe assegurava condições suficientes para inibir ações estatais pró-inclusão, já que estas fatalmente prejudicariam seus interesses de conservação do oferecimento de serviços educacionais apartados da educação comum às pessoas com deficiência.

Em 2001, o governo brasileiro adotou, através do Decreto nº 3.956, os princípios da Convenção da Guatemala, realizada dois anos antes. Tal iniciativa deu início a uma guinada na atuação estatal em favor da inclusão. A Convenção anunciava que os Estados-parte deveriam tomar “medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza” para eliminar a discriminação das pessoas com deficiência e “proporcionar sua plena integração à sociedade” (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1999). Em razão disso, os governos deveriam promover acessibilidade, conscientizar a população e conceder prioridade à detecção e intervenção precoce, ao tratamento, à reabilitação, à educação, à formação ocupacional e à prestação de serviços completos para “garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência” (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1999).

Em decorrência dessas novas mobilizações dos organismos multilaterais e, sobretudo, do fortalecimento dos movimentos pró-inclusão, o MEC, já no apagar das luzes do governo Fernando Henrique Cardoso, lançou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, através da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. No livro elaborado para divulgá-las, o então ministro da Educação Paulo Renato Costa Souza, além de reconhecer que o “diferente” havia sido colocado à margem da educação durante muito tempo, fazendo com que os alunos com deficiência, especialmente, fossem atendidos separadamente ou simplesmente excluídos do processo educativo, “com base em padrões de normalidade”, afirmou que, “no horizonte da educação inclusiva” (BRASIL, 2001a, p. 05) era necessário mudar a maneira de enxergar esses indivíduos. Ou seja, ao invés de pensa-los como “a

origem de um problema”, exigindo o “ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca[va]-se para os sistemas de ensino e as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001a, p. 06). Desse modo, o discurso oficial adotava pela primeira vez o termo “educação inclusiva” para pautar as futuras ações governamentais, o que consistia um avanço importante, ainda que, na prática, as políticas públicas continuassem a ser elaboradas e implementadas sob o princípio da integração.

As Diretrizes¹³ foram lançadas, entremeadas de contradições. À medida que se avançava ao dispor que os “sistemas de ensino [deveriam] matricular todos os alunos”; assegurar o atendimento educacional em escolas comuns; promover a acessibilidade – “mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas” e a “utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais”; e ainda dispusesse sobre a implantação de salas de recursos, “nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos” (BRASIL, 2001a), foram estabelecidos dispositivos que, contraditoriamente ao que discursara o ministro, reforçavam o princípio da integração. Nessa direção, garantiram-se a manutenção das flexibilizações e adaptações curriculares e da terminalidade específica; a prerrogativa das escolas criarem classes especiais “para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem [...]” (BRASIL, 2001a);¹⁴ o direito daqueles alunos que viessem a requerer “atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social” (BRASIL, 2001a) ao atendimento, articulado aos serviços de saúde, trabalho e assistência social, em escolas especiais públicas e privadas; e se sugeria um modelo de formação docente que contemplasse

13 Para uma melhor análise dos artigos das Diretrizes, ver Kassab (2002).

14 Nesses casos, o retorno às escolas comuns só se daria após as famílias decidirem, em conjunto com as equipes pedagógicas (BRASIL, 2001a), algo incomum, pois, segundo Mantoan (2004, p. 40), “os alunos que migram das escolas comuns para serviços de educação especial muito raramente se deslocam para os menos segregados e dificilmente retornam às salas de aula do ensino regular”.

professores capacitados para classes comuns com “alunos que apresentam necessidades especiais”¹⁵ e professores especializados em Educação Especial. Desse modo, valendo-se ainda de terminologias inadequadas – vide a utilização do termo “necessidades educacionais especiais” –, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial possibilitaram que instituições especializadas e classes especiais públicas e privadas fossem mantidas, processos de ensino-aprendizagem continuassem a ser distintos em razão da deficiência e professores se vissem distantes de um modelo de formação¹⁶ que articulasse os conhecimentos gerais para o exercício da docência e os conhecimentos específicos da modalidade tal qual pressupõe a educação inclusiva.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica foram o último grande ato do governo FHC no segundo mandato, no que diz respeito à Educação Especial. O que se viu, no quadriênio 1999-2003, foi a preservação do mesmo modelo de atuação implantado no decorrer do primeiro mandato, ainda que alguns avanços tímidos tenham sido realizados, sobretudo no campo discursivo, em prol da educação inclusiva. Desse modo, entre 1998 e 2002, houve aumento de matrículas de alunos com deficiência no sistema educacional – o número evoluiu de 337.326 para 448.601 (BRASIL, 2008) –, mas prevalecia ainda a oferta majoritária de serviços educacionais especializados, apartados da educação comum. Nestas estavam matriculados 337.897 alunos em 2002, enquanto nas escolas regulares estavam inseridos, no mesmo ano, 110.704. Eram números que somente reforçavam, portanto, a manutenção do princípio da integração.

15 Kassar (2002) aponta o uso indevido, novamente, em um documento governamental do termo “necessidades educacionais especiais”, o que poderia pressupor que crianças com dificuldade acentuada de aprendizagem poderiam ser consideradas parte desse público. Segundo a pesquisadora, grande parte das crianças que frequentavam classes especiais e eram reconhecidas como possuidoras de dificuldade de aprendizagem, desde o fim dos anos 1970, na realidade, sofriam com os problemas de “ensinagem”. Desse modo, o encaminhamento dessas crianças para as instituições especializadas consistiria numa estratégia equivocada, que só viria a corroborar que a escola não viesse a modificar suas práticas de ensino, ocultando os casos de “fracasso escolar” sob o rótulo das “necessidades educacionais especiais”.

16 Bueno (1999) estabelece uma discussão acerca da formação docente na perspectiva inclusiva, destacando a necessidade de romper com o tradicional modelo dicotomizado, que se destinou a formar professores generalistas e especialistas.

Considerações finais

Enquanto estiveram à frente do poder, Fernando Henrique Cardoso e sua equipe preservaram o modelo de atuação adotado pelos antecessores na Educação Especial. Desse modo, o princípio da integração, que respaldou, durante décadas, a existência de instituições especializadas e classes especiais destinadas ao atendimento educacional de pessoas com deficiência, continuou a pautar a política de Educação Especial. Isso não impediu que o governo avançasse em alguns pontos na construção de um sistema educacional inclusivo. Foram lançados programas de acessibilidade, a criação do CONADE veio a assegurar espaço às pessoas com deficiência no processo de elaboração das políticas públicas e a Educação Especial foi incorporada aos programas de assistência educacional, igualando os alunos da modalidade aos da educação comum na concessão desses auxílios. No entanto, medidas de incentivo à municipalização dos serviços de Educação Especial sem o necessário apoio da União para que se assegurassem as condições necessárias para tal, a implementação de adaptações curriculares e o instituto da terminalidade específica, a manutenção de programas de formação docente dicotomizados, os investimentos escassos na modalidade e o apoio à atuação de instituições especializadas públicas e privadas foram algumas das ações que só vieram a reforçar a inclusão parcial das pessoas com deficiência na educação comum em detrimento da necessária inclusão de todos no sistema.

O governo, embora intervisse no campo legal, não lançou as bases para a elaboração de uma política educacional que viabilizasse as necessárias transformações no sistema com vistas a torná-lo inclusivo. A LDB e o PNE, mesmo concedendo um novo espaço institucional à Educação Especial, reafirmaram antigas concepções de integração em disposições genéricas e por vezes contraditórias. A Política Nacional de Educação Especial foi implementada, assim como a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que foi, inclusive, reformulada e ampliada. Nem mesmo a mudança de discurso do ministro e a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, já no apagar das luzes do mandato, modificariam o paradigma vigente. Posto

isso, o Estado brasileiro continuaria a promover a exclusão de milhares de pessoas com deficiência do sistema educacional comum, atendendo apenas os que fossem considerados “capazes” de se integrar. O País continuaria distante, portanto, de oferecer uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Expansão e melhoria da Educação Especial nos municípios brasileiros**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995a.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 1.744, de 08 de dezembro de 1995. Regulamenta o benefício de prestação continuada devido à pessoa portadora de deficiência e ao idoso, de que trata a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e dá outras providências. Brasília, DF, 1995b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d1744.htm>. Acesso em: 29 out. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações Curriculares. Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília, DF, 1998.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 30 out. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 2000. 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. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 28 out. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 29 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001a.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. 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. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 17 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2017.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

BUIATTI, Viviane Prado. **Atendimento educacional especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais**. 2013. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG, 2013.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra, Brasil**: proposta de governo. Brasília, DF: SDE, 1994.

_____. Presidência da República do Brasil. **Mensagem ao Congresso Nacional**. Brasília, DF, 1997.

- _____. **Avança Brasil**: proposta de governo. Brasília, DF, 1998.
- _____. Presidência da República do Brasil. **Mensagem ao Congresso Nacional**. Brasília, DF, 1999.
- _____. Presidência da República do Brasil. **Mensagem ao Congresso Nacional**. Brasília, DF, 2000.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 4. ed. Porto Alegre: Meditação, 2006.
- FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 211-259, 2009.
- HILSDORF, Maria Lúcia S. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.
- JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- KASSAR, Mônica de C. M. Reforma do estado e educação especial: preliminares para uma análise. **Revista de Educação**, Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 24-34, 2001.
- _____. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- _____. Políticas nacionais de educação inclusiva – discussão crítica da Resolução nº 02/2001. **Ponto de Vista**: revista de educação e processos inclusivos, n. 3-4, p. 13-25, 2002.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.
- MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.
- MANTOAN, Maria Teresa. Igualdade e diferenças na escola – como andar no fio da navalha. **Revista Inter Ação**, v. 31, n. 2, p. 185-196, ago. 2007.
- _____. O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista Educação Especial**, n. 23, p. 17-23, 2004.
- MANTOAN, M. T. E. Integração X Inclusão – educação para todos. **Pátio** – Revista Pedagógica, Porto Alegre, ano 2, n. 5, p. 48-51, maio/jul. 1998.
- _____. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**. História e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MINTO, C. A. Educação especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – do MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 1, n. 1, p. 1-26, 2000.
- ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala, 1999.
- PADILHA, Caio Augusto Toledo. **Educação e inclusão no Brasil (1985-2010)**. 2014. 391f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2014.
- _____. A política educacional do governo Itamar Franco (1992-1995) e a questão da inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, ano 16, n. 180, p. 82-97, 2016.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- _____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TEIXEIRA, M. C. A. **Políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil**. 2010. 131f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Programa de Pós-graduação em Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2010.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. O Plano Nacional de Educação em disputa no governo Lula. **Revista de Educação - PUC-Campinas**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, jan./jun. 2011.

Recebido: 13/10/2017

Aprovado: 18/11/2017

ESCOLARIZAÇÃO PARA A INCLUSÃO: FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS E ACONTECIMENTO DISCURSIVO

*Hildete Pereira dos Anjos (Unifesspa)**

RESUMO

O artigo tem como objetivo analisar, no discurso pedagógico acerca da deficiência, as formações discursivas que se produzem a partir do encontro entre formações imaginárias e acontecimento discursivo, conforme formulação de Pêcheux. O *corpus* foi constituído por materiais produzidos por grupos focais, dos quais participaram docentes de salas de recursos, de salas comuns, técnicos e gestores da educação especial. Compreende o processo discursivo como composto por jogos de sentido regulados cultural e historicamente. Em tais jogos, analisando-se os lugares de onde falam aqueles que descrevem as salas de recursos e o lugar do outro em tais descrições, assim como as circunstâncias em que tal acontecimento discursivo ocorre, são explicitadas relações que evidenciam a heterogeneidade do discurso pedagógico sobre inclusão, o qual oscila entre o autoritário e o polêmico.

Palavras-chave: Análise de discurso. Deficiência. Políticas públicas.

ABSTRACT

SCHOOLING FOR INCLUSION: IMAGINARY FORMATIONS AND DISCURSIVE EVENTS

The article aims to analyze, in the pedagogic discourse about the disability, the discursive formations that are produced from the encounter between imaginary formations and discursive event, as formulated by Pêcheux. The corpus consisted of materials produced by focal groups, which included lecturers from support rooms, common rooms, technicians and special education managers. It understands the discursive process as composed of sense games that are culturally and historically regulated. In such games, analyzing the places where those who describe the resource rooms and the place of the other in such descriptions, as well as the circumstances in which such a discursive event occurs, are analyzed, relations that evidence the heterogeneity of the pedagogical discourse on Inclusion, which oscillates between authoritarian and controversial.

Keywords: Discourse analysis. Disability. Public policies.

RESUMEN

LA ESCOLARIZACIÓN PARA LA INCLUSION: FORMACIONES IMAGINARIAS Y ACONTECIMIENTO DISCURSIVO

El artículo pretende analizar, en el discurso pedagógico sobre la discapacidad, las formaciones discursivas que se producen desde el encuentro entre formaciones

* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Membro do Grupo de Estudos Dinâmicas Socioeducacionais, Políticas Públicas e Diversidade (GEDPPD/CNPq). E-mail: anjoshildete@unifesspa.edu.br

imaginarias y acontecimiento discursivo, como ha formulado Pêcheux. El corpus consistió en materiales producidos por grupos focales, de que participaron maestros que actúan en salas de recursos multifuncionales, salas comunes, técnicos y gestores de la educación especial. El proceso discursivo consiste en juegos de sentido regulados por la cultura y por la historia. En este tipo de juegos, analizando los lugares en los que hablan son las que describen las salas de recursos y el lugar de otro en tales descripciones, así como las circunstancias en las que ocurre tal acontecimiento discursivo, son explicitadas relaciones que muestran la heterogeneidad del discurso pedagógico en la inclusión, que oscila entre el autoritario y el controvertido.

Palabras clave: Análisis de discurso. Discapacidad. Políticas públicas.

1 Introdução¹

Este trabalho questiona o funcionamento do discurso pedagógico em torno da temática da inclusão da pessoa com deficiência na escola. Sendo produto de práticas humanas, e se constituindo ele próprio numa prática, o discurso tem modos particulares de funcionamento, originados das formações ideológicas em que estão imbricados (PÊCHEUX, 1997). Os modos de funcionamento do discurso pedagógico, portanto, estariam imbricados com suas condições materiais de produção (os processos educacionais vividos), assim como condições ideológicas de produção.

Foram analisados textos transcritos de grupos focais² que debateram três eixos temáticos acerca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2010): avaliação do aluno, formação do professor e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais. As discussões nos grupos foram gravadas e transcritas; como não houve intenção comparativa entre as experiências das duas redes públicas, os excertos foram codificados e mesclados, tendo sido reorganizados de acordo com categorias relacionadas

ao quadro de formações imaginárias de Pêcheux (PÊCHEUX; FUCHS, 1997): o lugar de onde falava (ou acreditava que falava) o locutor, sobre quem se falava (quais os interlocutores assumidos como importantes no processo inclusivo), assim como os modos como o referente “inclusão” é reatualizado na relação com as memórias da educação especial, configurando-se num acontecimento discursivo (PÊCHEUX, 2006).

Para a análise discursiva, foi importante considerar a rede de relações entre aquilo que se expressa nas políticas educacionais, como ação intencional do Estado, e os muitos formatos de ação dos professores, alunos, famílias e equipes específicas de trabalho nos microespaços escolares, ou seja, as ações concretas dos sujeitos e grupos objetos dessas políticas, tratadas como “da deficiência”. Trata-las assim implica numa recusa a resumir na expressão “educação especial” o processo histórico de sujeitos que reagiram ao estigma de deficientes e ocuparam espaços diversos, inclusive o escolar. Se, neste trabalho, a docência (e, portanto, a escola) ganha centralidade, isso se deve ao modo como as ações governamentais para a inclusão escolar se concretizaram nas duas últimas décadas, culminando na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010), mas nosso olhar se estende para além dos processos propriamente escolares ao analisá-la. Cabe, para dar conta da tarefa proposta, apresentar uma breve revisão da literatura sobre inclusão escolar da pessoa com deficiência e sua relação com o discurso pedagógico.

1 Este artigo está relacionado à pesquisa desenvolvida durante o estágio de pós-doutorado financiado pelo PNPd/CAPES, orientado pela Profª. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA).

2 Tais grupos foram a metodologia utilizada durante pesquisa nacional do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), que objetivava “a avaliação em âmbito nacional do programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC” (OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2013). Envolveram, no estado do Pará, professores e gestores de dois municípios, num total de 56 pessoas (34 professores e uma gestora no primeiro município, no interior do estado; 06 técnicos e 15 professores no segundo município, a capital do estado).

1.1 Política de inclusão escolar e discurso pedagógico

Resumidamente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010) concentra no Atendimento Educacional Especializado (AEE) as tarefas de inclusão escolar do aluno com deficiência. O AEE teria como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas [...]” (BRASIL, 2010, p. 21). O mesmo documento estabelece a obrigatoriedade da oferta, no contraturno, do AEE, sendo que o *locus* desse atendimento tende a ser a sala de recursos (GARCIA, 2013). De acordo com Santiago e Santos (2015, p. 2):

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2010) define que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular).

Não transparece, nas definições legais, o embate entre concepções de inclusão que atravessam a história da educação especial, uma das matrizes da ideia de inclusão. Um enfrentamento clássico era a oposição entre inclusão total (que se propunha a superar o assistencialismo das instituições privadas na educação especial) e inclusão processual (em que as contribuições de tais instituições iriam, aos poucos, sendo substituídas pela iniciativa governamental). Nessa segunda concepção, fica subentendida a destinação de verbas estatais a setores assistenciais de cunho privado, associada à incorporação de uma forte tradição médico-clínica, a qual considera a deficiência uma tragédia pessoal e centra sua intervenção na limitação, produzindo um sujeito socialmente diminuído. Fazia todo sentido, numa lógica de diminuição das atribuições do Estado, que este se amparasse na iniciativa privada para o suporte à educação da pessoa com deficiência, sob a argumentação de que esse setor já teria *know-how* suficiente para tanto, baseado no histórico de assistencialismo do Estado brasileiro. Também é preciso levar em conta que a assistência se am-

para em pressupostos diferentes e muitas vezes contraditórios àqueles propriamente educacionais.

É por isso que, no embate contra essa tradição médico-clínica, uma concepção social da deficiência fortalece-se pouco a pouco, oriunda das ciências sociais aplicadas. Do ponto de vista dessa concepção, o potencial das pessoas, sua capacidade de organização e de intervenção deveriam ser o foco das políticas educacionais para a deficiência, produzindo, coletivamente, uma compensação das limitações impostas pelo preconceito e pelo estigma. Desse modo, deficiência é entendida como produção da cultura, e não como produção da lesão no corpo (DINIZ, 2007; DINIZ; BARBOSA, 2013; MENDES; PICCOLO, 2013). Para a educação, essa concepção vem ancorar-se numa visão crítica, que não perde de vista a história de marginalização da escola pública brasileira. As políticas atuais, tendo a escola como centro do atendimento especializado, tendem ainda a ignorar tal história de marginalização vivida por essa mesma escola, a qual não tem como se isolar dos conceitos e preconceitos próprios da sociedade de que faz parte. Não sendo o espaço idealizado onde enfim serão superados os séculos de isolamento e as barreiras impostas às pessoas com deficiência e tendo mais a aprender com elas e suas lutas do que propriamente a ensinar, a escola se configura como uma “arena discursiva” onde as disputas se travam, e é nesse sentido que ela nos interessa como pesquisadores.

Não entraremos aqui nos detalhes desse processo, mas é possível lembrar pesquisas recentes, as quais têm apontado como limites dessas políticas o excesso de atribuições do professor (BAPTISTA, 2013; GARCIA, 2013), concepções de deficiência ligadas a características individuais (DINIZ; BARBOSA, 2013; SILVEIRA; ENUMO; ROSA, 2012), a ênfase no atendimento individualizado (GARCIA, 2013), a reprodução da marginalização dos sujeitos e grupos marcados com o estigma de especial (seja o próprio aluno, seja o professor, seja a turma, seja o processo formativo) expressa nas histórias de vida de tais sujeitos (CAIADO, 2006; GLAT, 1989; GLAT; PLETSCHE, 2009), a patologização da educação especial (NABUCO, 2010), entre outras.

A variedade de trabalhos acerca das políticas de inclusão, no Brasil, contrasta com a pouca pro-

dução sobre as relações entre discurso pedagógico e inclusão. Em uma análise acerca das relações entre fracasso escolar e discurso pedagógico, Paula e Tfouni (2009, p. 124) apontam as assimetrias próprias do mundo da instituição escolar como componentes do discurso pedagógico:

[...] o discurso pedagógico escolar (DPE), no lugar privilegiado do saber estabelecido, retroage sobre o que ele se propõe explicar (a educação, a aprendizagem, a escola etc.) posicionando os sujeitos (alunos e professores, funcionários) no lugar de meros receptores/ transmissores de conhecimentos institucionalizados, em uma lógica que favorece o fracasso escolar.

Em Giorgenon e Romão (2013, p. 273, grifo do autor), numa discussão sobre a tendência ao autoritarismo no discurso pedagógico e sua consequente recusa à heterogeneidade, temos que:

[...] o discurso da inclusão, embora abra as portas da escola regular para alunos considerados fora dos padrões de normalidade, não tem incluído a singularidade de cada sujeito, seja ele nomeado como com ou sem deficiência. Temos trabalhado, desde então, com a hipótese de que, atravessado pelo discurso pedagógico que tende ao autoritário (ORLANDI, 2003) e à homogeneização dos indivíduos e das práticas, o discurso da inclusão ganha voz apenas na massificação, em dizeres de ‘socialização’, na colocação de alunos para dentro da escola, sem, no entanto, haver lugar para a inclusão do heterogêneo.

Temos então, nesses autores, que o próprio modo como a escola se estrutura trabalha contra a perspectiva da aceitação do diferente; desse modo, não tratar das assimetrias e atribuir à escola a tarefa da inclusão parece um contrassenso. Essa questão, pouco tratada nas pesquisas sobre inclusão, justifica o interesse em analisar o funcionamento do discurso pedagógico em torno da temática da inclusão da pessoa com deficiência na escola.

2 Pressupostos teórico-metodológicos

Para tratar da questão do funcionamento do discurso pedagógico em torno da inclusão da pessoa com deficiência na escola, necessitamos antes assumir alguns pressupostos. O primeiro, de que o discurso é produção cultural e coletiva, não sendo entendido como se fosse gerado unicamente

pela consciência do sujeito falante. Assim, fala-se aquilo que é possível falar, numa dada época, numa dada conjuntura. O segundo pressuposto é que, ao falar o que é possível falar, o fazemos de uma dada maneira, entre as muitas possibilidades dadas pela língua. No entanto, o fazemos como se fôssemos autores daquilo que falamos e como se fosse nossa a escolha do modo como dizemos. Pêcheux chama isso do duplo esquecimento: esquecemos que a ideologia perpassa a linguagem, de forma que o dito é atravessado por não-ditos, e esquecemos que os modos de enunciar produzem certos efeitos de sentido e não outros:

Concordamos em chamar *esquecimento n° 2* ao ‘esquecimento’ pelo qual todo sujeito falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase *um enunciado, forma ou seqüência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada.*[...] Por outro lado, apelamos para a noção de ‘sistema inconsciente’ para caracterizar um outro ‘esquecimento’, o *esquecimento n° 1*, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. (PECHÊUX, 1997, p. 173, grifo do autor).

Dizemos, também, para uma plateia invisível, submetidos às coerções socioculturais que o olhar dessa plateia impõe à nossa sensibilidade (podemos nos submeter mais ou menos a essas coerções, reagir a elas, mas não as ignorar). Recorremos à fase inicial de Pêcheux (PÊCHEUX; FUCHS, 1997), chamada de AD-1, para analisar o processo discursivo como um jogo de efeitos de sentido, ancorado em formações imaginárias. Segundo Orlandi (2005b, p. 11, grifo do autor), “Pêcheux pensa o sentido como sendo regulado no tempo e espaço da prática humana *de-centralizando* o conceito de subjetividade e limitando a autonomia do objeto linguístico”. A produção dos sentidos se faz nos enfrentamentos históricos, pressupondo sempre uma formação imaginária. Pêcheux (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 83) organizou, conforme o Quadro 1, as formações imaginárias existentes, segundo ele, em qualquer processo discursivo.

Quadro 1 – Quadro das formações imaginárias, segundo Pêcheux

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
IA(A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
IA(B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
IB(B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
IB(A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

Fonte: Pêcheux e Fuchs (1997, p. 83).

Esse esquema se referia ao “lugar” ou “posição” social onde quem fala acha que se situa e acha que o outro se situa, assim como uma antecipação daquilo que o outro pensa acerca do próprio lugar e do lugar do interlocutor. Pêcheux (PÊCHEUX; FUCHS, 1997) complementa o quadro afirmando que o referente (entendido como o contexto) também faz parte das condições de produção do discurso, de tal forma que as antecipações discursivas precisam levar em conta todas as informações e posicionamentos acerca da situação na qual os sentidos são produzidos. Nessa primeira fase de sua produção, Pêcheux (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 311-312) pressupunha que um “sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos num espaço discursivo supostamente dominado por condições de produção estáveis e homogêneas”. Desse modo, pouca variação haveria nesse processo imaginário, preso aos lugares previstos na estrutura social.

Avançando, numa segunda fase (AD-2), para uma compreensão das “relações de força desiguais entre processos discursivos” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 341), o autor retomou “a noção de *formação discursiva* tomada de empréstimo a Michel Foucault” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 314), relacionando-a à ideologia:

As palavras, expressões, proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.). (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 160, grifo do autor).

Desse ponto de vista, os indivíduos não dizem o que querem, por estarem inseridos na cultura e na história, atravessadas pelos enfrentamentos de classe. São “[...] ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1997, p. 161). A noção de interdiscurso é acrescentada

[...] para designar ‘o exterior específico’ de uma FD [formação discursiva] enquanto este irrompe nesta FD para constitui-la em lugar de evidência discursiva, submetida à lei da repetição estrutural fechada: o fechamento da maquinaria é, pois, conservado, ao

mesmo tempo em que é concebido então como o resultado paradoxal da irrupção de um ‘além’ exterior e anterior. (PÊCHEUX, 1997, p. 314).

Irrompendo na formação discursiva, é o interdcurso (ideologia hegemônica) que lhe dá sentido, não sendo possível ainda pressupor que, pelo próprio modo de funcionar do discurso, deslizamentos de sentido possam produzir formações discursivas que escapem ao estabelecido. O duplo esquecimento a que se referia Pêcheux (PÊCHEUX; FUCHS, 1997) (de que o que é dito poderia ser dito de outro modo, e de que o discurso não tem origem no sujeito) imprimiria à formação discursiva sua coerência, ocultando os processos de assujeitamento.

Em sua última fase (AD-3), Pêcheux (2006, p. 49) assume outra “posição de trabalho” e admite que as formações ideológicas não podem escapar aos equívocos que são próprios da língua, nem aos modos de acontecer do discurso, afetadas pelo ordinário da vida. Assume a existência de “relação entre os universos logicamente estabilizados e o das formulações irremediavelmente equívocas” (ORLANDI, 2006, p. 8) Tomamos aqui as leituras sobre o lugar de quem fala e de quem é falado como parte da estrutura do discurso, logicamente estabilizada: tais lugares não são dados pelo desejo de quem fala, e sim pelo pertencimento ideológico. No entanto, não evitamos as oscilações da descrição desses lugares como efeito do acontecimento: no descrever da experiência particular do processo inclusivo, o falante o reinterpreta; no reinterpretar, retoma sentidos que podem escapar à lógica do que “pode e deve ser dito” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 160). O autor questiona a própria noção de formação discursiva (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 315), de modo que “o que pode e deve ser dito” já não é estabelecido apenas de fora e de acima (de um interdcurso fechado), mas também nas relações com alteridades outras, em negociações menos assimétricas, no interior da própria formação discursiva. As formações discursivas seriam, então, heterogêneas por definição, como apontam Authier-Revuz (1990) e Maingueneau (1997), ao formularem a noção de heterogeneidade constitutiva.

A nova posição de trabalho de Pêcheux, anunciada acima, implica em aproximar “as práticas da ‘análise da linguagem ordinária’[...] e as práticas de ‘leitura’ de arranjos discursivo-textuais”

(PÊCHEUX, 2006, p. 49). Segundo Orlandi (2006, p. 9), Pêcheux “aceita seu desafio entrecruzando três caminhos: o do acontecimento, o da estrutura e o da tensão entre descrição e interpretação na Análise de Discurso”. Entendendo que a produção discursiva não pode evitar a tensão entre estrutura e acontecimento, Pêcheux aponta que, além dos sentidos estabilizados nas formações discursivas e ideológicas, também é possível encontrar as contradições, o equívoco, o discurso “em produção”. Trabalha com a língua, “não apenas como sistema e no seu funcionamento, mas também naquilo que ela tem de singular: o equívoco, o implícito, a falta, a falha, o silêncio” (CESÁRIO; ALMEIDA, 2010, p. 5). O acontecimento, então, pode ser definido como “ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2006, p. 17), num confronto discursivo em que as muitas forças disputam sua descrição. O encontro entre interdcurso (pensado como ideologia) e formação discursiva se dá aí, e se materializa de uma dada forma, numa dada prática, que codetermina tal formação.

Analisar falas de professores em grupos focais levando em conta as proposições acima implica, em nossa opinião, considerar as questões de poder imbricadas (que têm relação com as forças hegemônicas, mas também com aquelas que disputam espaço nas definições dos processos): que “lugares” podem ser pressupostos nas falas daqueles que se dispõem a falar sobre as salas de recursos? Quais as condições de produção do discurso onde tais falas se inscrevem (que coerções agem sobre ele no presente, que história tem a produção discursiva que lhe dá suporte)? Como as falas produzidas neste momento histórico, em que se encontram “uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2006, p. 17), deslocam essas condições, produzindo efeitos de sentido para além do esperado, do já dito? Que silenciamentos pode-se pressupor a partir de tais falas? Essas perguntas levaram à elaboração de um dispositivo analítico usado no tratamento das falas, primeiramente entendendo-as como parte de um “discurso pedagógico”, ou seja, como uma produção que não se elabora na subjetividade de cada professor (a) falante, mas nas elaborações, ao longo da história, que estabelecem o que deve/pode falar um(a) professor(a): no interdcurso. No caso em pauta, o que pode/deve falar um(a) professor(a)

cuja atuação se inscreve no campo discursivo denominado educação inclusiva. Em segundo lugar, ao focar as descrições e análises do processo inclusivo como acontecimento discursivo, levamos em conta os confrontos mais imediatos, presentes na prática discursiva em sua heterogeneidade.

Assumindo o duplo esquecimento proposto por Pêcheux na segunda fase da AD, Orlandi (2003, p. 15) considera a existência de dois processos “constitutivos da tensão que produz o texto” (o polissemico e o parafrástico). A polissemia se refere às múltiplas possibilidades de sentido produzidas na relação entre referente e prática discursiva; a paráfrase, à multiplicidade de modos de dizer a mesma coisa, cada modo afetando os sentidos. A autora categoriza os discursos com base na “relação entre os interlocutores e o referente, isto é, nas suas condições de produção” (ORLANDI, 2003, p. 29), e considerando isso estabelece a existência de discursos lúdicos, polêmicos e autoritários.

No discurso lúdico há a expansão da polissemia, pois o referente do discurso está exposto à presença dos interlocutores; no polêmico, a polissemia é controlada, uma vez que os interlocutores procuram direcionar, cada um por si, o referente do discurso; e, finalmente, no discurso autoritário há a contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer.

Para Orlandi (2003, p. 31-32), o discurso pedagógico tende a conter as características do discurso autoritário; o professor é o principal agente do discurso e os sentidos se estabelecem a partir do mundo da ciência. A possibilidade de “encaminhar uma posição crítica diante dessa caracterização do DP” seria transformá-lo em um discurso polêmico, interferindo criticamente no processo de constituição de sentidos. “Especificamente, em relação ao DP, uma forma não autoritária é explicitar o jogo de efeitos de sentido [...]”. Ainda que o discurso pedagógico possa disputar, de forma polêmica, os significados da referente “inclusão”, suas características mais fortes vêm do discurso autoritário: nele, há pouca reversibilidade entre os interlocutores (quem pode dizer a respeito da inclusão escolar é o especialista; cabe aos outros ouvir e aprender), e há um controle da polissemia estabelecido pelos manuais do que significa ser inclusivo. Diz Orlandi (2003, p. 29-30):

O DP [discurso pedagógico] se dissimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade. O estabelecimento da cientificidade é observado [...] em dois aspectos do DP: a meta-linguagem e a apropriação do cientista feita pelo professor. O problema da meta-linguagem se funda no tratamento do referente, isto é, conhecimento do fato fica subsumido, no DP, pelo conhecimento de uma certa metalinguagem: fixam-se as definições e excluem-se os fatos. O referente é um referente discursivo: são conceitos elaborados naquele ou em outros discursos, enunciados implícitos.

Tomando essa noção de discurso pedagógico para analisar as falas de professores, entendemos tais falas como produzidas em coletividade, e apenas nela ganhando sentido, organizadas pelas relações de poder vigentes e pelas reações a elas. Não são tidos como produção particular e inconfundível do sujeito. Os sentidos “[...] são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade” (ORLANDI, 2005a, p. 35). A memória do “lugar de docente” na história (um já-dito), permeada por tais relações, atravessa os ditos e insinua não-ditos. Enquanto acontecimento discursivo, o narrar do processo denominado inclusivo se organiza como um ponto de encontro entre atualidade e memória (PÊCHEUX, 2006): os lugares do docente de AEE e da sala comum se ancoram em pré-construídos, dados previamente no “real” do discurso pedagógico, mas também são produzidos no batimento entre interpretação e descrição do momento presente: não há como descrever a inclusão da pessoa com deficiência sem interpretá-la.

3 Resultados e conclusões

Entendendo o processo discursivo como jogos de sentido cuja regulação precisa ser buscada nas dinâmicas culturais e históricas, analisamos as discussões dos grupos focais, após transcritas, destacando como marcas discursivas aquelas que evidenciavam imagens elaboradas pelo falante com relação a dois aspectos: a) ao lugar que ele próprio pensava ocupar no processo de inclusão (a seguir denominados “os lugares de onde se fala”),

implicando numa busca de resposta às perguntas pecheutianas “Quem sou eu para lhe falar assim?” e “Quem sou eu para que ele me fale assim?”; b) Aos interlocutores que ganham lugar no interior do diálogo e o lugar que ocupam no imaginário do locutor (“de quem se fala”, no texto a seguir, respondendo às questões “Quem é ele para que eu lhe fale assim?” e “Quem é ele para que eu lhe fale assim?”).

Analisamos, portanto, os lugares sociais explícitos ou implícitos no texto, considerando que, num grupo focal, a conversa implica em compromissos de sentido. Mobiliza-se, nelas, o dito aceitável e socialmente situado; as memórias que ganham lugar em tais trocas não são aleatórias: são evocadas justamente pelo seu pertencimento à rede de sentido em funcionamento. Por fim, também foram destacados como marcas os equívocos, o não dito, os silenciamentos, justamente por considerar que o discurso “em produção” numa conversa (o discurso em acontecimento) pode evidenciar aquilo que se contrapõe ao que é aceito como verdadeiro, conformando-se como arena de disputas. No próprio empenho de autodefinição, o processo de escolarização que se deseja (e se descreve como) inclusivo precisa borrar tais conflitos, de modo a parecer internamente coerente.

3.1 Os lugares de onde se fala

Para poder falar de “lugares”, “posições discursivas”, precisamos refletir acerca do funcionamento de um grupo focal. Em teoria, os membros do grupo se colocam em lugares simétricos: fala-se em pé de igualdade, livremente, em torno da temática proposta pelos pesquisadores. Então precisamos partir de duas premissas: a) de que a temática é proposta *a priori* (interessa saber disso, e não daquilo; no caso, interessa saber como é avaliado o aluno, o processo formativo por que passa o professor e como é o funcionamento do atendimento especializado); b) de que as posições ocupadas de fato no mundo pedagógico (especialista, docente de sala de recursos, docente de sala comum) e as assimetrias de poder envolvidas afetam as posições imaginárias. Colocando-nos como analistas de discurso, assumimos que tanto a igualdade e a liberdade de falar o que se quer são ilusórias, quanto

é vã a expectativa de que o grupo se atenha a falar apenas daquilo que lhe é proposto. De acordo com a formação imaginária acerca da posição em que se coloca o falante (e das oscilações dessa posição), variam os modos de operar no discurso. Os indícios desse lugar oscilante, entre o dito, o silenciado e o insinuado, vão se elaborando na produção discursiva. Assim, às vezes a voz vem do lugar do especialista, mas mesmo a noção de especialização vai sofrendo deslizamentos de sentido, como se pode ver em E2 e E3:

[...] no caso, quando a gente faz uma especialização direcionada a Educação Especial, quando a gente chegar na prática, aquela especialização a gente vê que não suporta o que a gente vai atender realmente. (E2, grifo nosso).

[...] eu pedi para ele colocar nessa especialização... de práticas pedagógicas para trabalhar com alunos especiais. São muitas deficiências, são, mas coloque para cada uma deficiência, como atender esse aluno. Agora assim, claro, onde é que eu vou arrumar esse professor que tem a teoria e a prática? Realmente há uma carência, eu percebo que há uma carência [...] eu creio que as especializações hoje ainda não garantem essa... eu vou fazer uma especialização em Ed. Especial e tu vais sair apta para atender um autista? Não. (E3, grifo nosso).

A noção de especialista, como foi dito, desliza em seus sentidos, sendo redesenhada nas falas. No dicionário Aulete Digital (2017), “especialista” quer dizer “que se especializou em determinado assunto ou atividade; que tem profundo conhecimento do que faz”. No atendimento especializado, no entanto, cada deficiência, transtorno ou alta habilidade requereria um curso de especialização; não há curso que dê conta da diversidade de situações que o professor encontrará na sala de recursos – “aquela especialização a gente vê que não suporta o que a gente vai atender realmente” (E2). Não se espera que tais cursos formem um especialista em educação, mas em educação de autistas, de surdos, de cegos etc. Resta um incômodo subjacente, um não-dito que se poderia resumir nas seguintes questões: o fazer docente relacionado à deficiência deveria reproduzir o nível de especialização do psicólogo, do neurologista, do psiquiatra? Não seria contraditório com a própria

noção de especialização querer reunir todos esses saberes na formação de um único profissional (o professor de sala de recursos)? Na crítica presente em E3, subjaz a esperança de que isso venha a ser possível, expressa nas marcas discursivas “hoje” e “ainda”, na penúltima linha (“*as especializações hoje ainda não garantem...*”).

No excerto E66, a busca por saber se desloca da especialização para o fazer cotidiano, para a experiência da mãe, dos colegas de trabalho:

Quando eu deparei pela primeira vez aqui com um aluno autista, autista hiperativo... e a minha colega que atendia. [...] Eu fiquei olhando. Ele detonou a sala inteira. Porque ele passava, pegava uma coisa, pegava outra... Ai eu fiquei parada. Eu disse: ‘Gente!’ Ai eu pensei: ‘No momento em que ela não estiver, que eu for atendê-lo, como será? O que eu vou fazer?’ E ai eu fui verificar as várias possibilidades. Ai eu fui trocar com ela [a colega]: como eu faço? Eu fui conversar também com a mãe. E eu fui buscar com ela direcionamento de como atender essa criança no momento em que ela não estivesse o que eu deveria fazer? Como buscar essas informações? Como buscar fundamentos? Porque ele andava tanto e ela mostrava alguma coisa e ele vinha. Depois ela disse: ‘Tu vai ver que no processo ele nem vai passar um tempo’. E chegou mesmo nessa adaptação nossa... (E66, grifo nosso).

Em E66, o lugar de especialista, posição de *status*, vai sendo abandonado em razão da produção de um saber cotidiano, buscado na figura da colega (“*ai eu fui trocar com ela: como eu faço?*”) e da mãe da criança (“*eu fui conversar também com a mãe*”). O fio do discurso, entendido por Pêcheux (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p 166) como “o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que direi depois; portanto, o conjunto dos fenômenos de co-referência que garantem aquilo que se pode chamar o ‘fio do discurso’)” se esgarça, porque a crença na especialização não se sustenta. Não se sustentando, esse fio dá nós: impossibilitado de manter a rede de sentidos própria do lugar do especialista, o movimento discursivo se desloca para um lugar de menor coerção social com relação ao falante: é nas relações com colegas e família que ele busca “*direcionamento de como atender essa criança*”.

3.2 Sobre quem se fala: a produção de um lugar para o outro

A posição que o outro ocupa nos enunciados diz bastante sobre a formação discursiva em funcionamento. No quadro sobre as formações imaginárias criado por Pêcheux (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 83), isso é expresso como a “imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A” (“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”). Esse lugar do outro organiza o lugar em que o falante coloca a si mesmo, na ilusão de “dono” do próprio discurso.

Não há fronteira ou solução de continuidade “no interior” de uma formação discursiva, de modo que o acesso ao “não dito” como “dito de outro modo” (aceito ou rejeitado) permanece constitutivamente aberto. Por outro lado, essa interpretação nos permitia dar conta da impressão de realidade de seu pensamento para o sujeito-falante (“*eu sei o que estou dizendo*”, “*eu sei do que estou falando*”), impressão deflagrada pela abertura constitutiva da qual esse sujeito se utiliza constantemente através do retorno sobre si do fio de seu discurso, da antecipação de seu efeito e da consideração da discrepância introduzida nesse discurso pelo discurso de um outro “[...] para explicitar e se explicitar a si mesmo o que diz e ‘aprofundar o que ele pensa’”. (PÊCHEUX, 1997, p. 173-174).

No discurso, é produzido um lugar dos falantes como porta-vozes do movimento inclusivo, assumindo-se como especialistas. Desse lugar, produzem discursivamente o lugar do outro professor (o qual atua na sala comum) como aquele que produz situações de exclusão. Podemos acompanhar essa dinâmica em E138: uma história é contada e, na interpretação do locutor, a voz do outro é modulada em três movimentos: no primeiro, é o próprio locutor que acha (“*acho que na concepção dela ele não era capaz de perceber*”); no segundo, invoca pelo discurso indireto um segundo locutor, atribuindo-lhe aquele ponto de vista (“*ela achou que ele não tinha a capacidade*”); e no terceiro, o outro entra diretamente no diálogo, pela afirmação de um dito, e já não é mais singular, incorpora outros ditos enquadrados no mesmo ponto de vista a ser combatido (“*Elas dizem que sim [que o que elas fazem é inclusivo]*”).

*Vou dar um exemplo, nós temos um aluno que é down, ele é superinteligente, a mãe dele contando assim, numa escola a professora fez as fitinhas com o nome de todos os alunos e a professora não fez o nome dele, acho que na concepção dela ele não era capaz de perceber que todos receberam o cracházinho, o peixinho com o nome, menos ele. ‘Tia, cadê o meu? Meu nome, tia? Cadê o meu nome?’, e ela se sentiu naquilo ali, recolheu o nome de todos os alunos e no dia seguinte ela levou a fichinha com o nome dele, quer dizer, isso foi uma exclusão, porque ela achou que ele não tinha a capacidade. No ensino inclusivo? Não. **Elas dizem que sim, mas na nossa concepção, não.** (E138, grifo nosso).*

Ao dizer o que pensa o outro, atribuindo-lhe determinado lugar, o falante também fala do lugar que atribui a si mesmo, que em E21 e E132 é desenhado como o lugar do esclarecimento, daquele que já percebeu a verdade (teve uma visão e precisa passar adiante, no primeiro excerto, e toma a dianteira da professora “sem esclarecimento”, no segundo).

*Eu estou aqui, na verdade, há dois anos na educação especial, por conta **dessa necessidade que eu tinha antes de tentar proporcionar também aos meus colegas essa visão do que é a educação especial, o que é trabalhar com o diferente, do que é estar ali com o outro. E eu sou muito agraciada e sou muito feliz.** (E21, grifo nosso).*

*Nós temos um aluno na nossa sala que ele tem dezessete anos. Quando ele iniciou na sala multifuncional, **a outra** [a professora da sala comum] dizia assim: ‘Ah, ele não consegue fazer isso’. Na hora do lanche ela pegava o dele e ia comprar. **Eu digo: ‘Ele tem capacidade de comprar o lanche dele, você vai lá ao portão comprar o seu lanche’. E ele foi lá e comprou o lanche. Daquele dia em diante ele foi sempre comprar o lanche dele.** (E132, grifo nosso).*

Em E21, o falante atribuía a si uma percepção antecipada, com relação aos demais colegas, do que seria a educação especial (provavelmente tomada como sinônimo de inclusão), incorporando a tarefa (missionária?) de disseminar essa visão entre os colegas. Em E132, a heterogeneidade é marcada pelo discurso direto: “a outra dizia assim: ‘Ah!, ele não consegue fazer isso””, assim como pela negação da nomeação à colega (“a outra”), a qual não percebe as capacidades do aluno com deficiência e precisa da intervenção direta.

No excerto a seguir, produzem-se lugares para outro “outro”: o aluno em situação de deficiência.

*[...] a gente viu que não era bem assim, que aquele aluno não era assim tão comprometido, então optamos por retê-lo para trabalharmos melhor com esse aluno, dar mais uma chance para passar mais tempo com ele. Ele conseguiu **até aprender a ler e escrever, depois a gente botou ele para a frente, no caso 6º ano. Fizemos isso para trabalharmos melhor com ele, dar uma chance para ver se ele desenvolvia.** (E136, grifo nosso).*

Nos excertos em análise, outros efeitos de sentido são produzidos em torno das possibilidades de desenvolvimento do aluno. As explicações acerca de retenção (manter o aluno no mesmo ano do curso) se articulam com as limitações do aluno. A aprendizagem (“ele conseguiu até aprender a ler e escrever”) é descrita de modo separado dos avanços (“e depois a gente botou ele para a frente”), atribuídos ao falante e outros na mesma posição que ele (“a gente”). O “até” na primeira frase implica que a aprendizagem foi além do esperado, evidenciando a posição em que o outro é colocado no enunciado. O lugar de quem está autorizado a “dar mais uma chance” é distinto daqueles a quem a chance é dada. O discurso pedagógico autoritário aqui é evidente, no sentido que lhe atribui Orlandi (2003): não há expectativa de reversibilidade na relação entre aquele que fala e aquele que é falado, a polissemia é contida, já que os sentidos de “aprender” e “avançar” são estabelecidos por quem fala e não por quem é falado.

O processo discursivo é tomado, nesta análise do discurso pedagógico, como a imbricação de jogos de sentido regulados cultural e historicamente. As relações entre interlocutores e referente dentro do discurso pedagógico são explicitadas na medida em que são destacados os lugares de onde falam aqueles que descrevem as salas de recursos e o lugar do outro em tais descrições. Quando o lugar de quem fala se situa no âmbito da especialização, o lugar do outro (daquele que é falado) incorpora o despreparo, o preconceito, a fragilidade. Quando se desloca o lugar de quem fala para o campo da formação inadequada (daquele que não sabe), o lugar de quem é falado se modifica: a relação entre professor de AEE e professor de sala comum aí ganha foros de

parceria. O discurso pedagógico, que apresenta certa irreversibilidade própria do discurso autoritário, é aqui afetado pela insegurança dos falantes com relação aos próprios lugares de enunciação.

3.3 O discurso como acontecimento

Os lugares de onde se fala, as antecipações do discurso do outro (de quem se fala) e as formações discursivas resultantes têm relação com as condições de produção do discurso, entendidas como coerções que agem sobre tal discurso em seu processo de elaboração, tanto do ponto de vista imediato quanto histórico e projetivo. Fala-se de uma posição (imediata), ancorada em dada memória, pressionada pelo enfrentamento entre os projetos de sociedade e de homem em disputa. Tomando o discurso como acontecimento, levamos em conta o sistema e seu funcionamento, suas regularidades, mas também as singularidades do acontecer, destacando aquilo que deixa de ser dito ou que é dito de modo implícito ou equívoco.

Enquanto acontecimento, o discurso sobre a política de educação inclusiva nas falas analisadas se apresenta de modo equívoco em vários momentos. O fazer discursivo é descrito, seguido de uma retomada em que aquela descrição é negada. O real que deve ou deveria ser, numa suposta falha no fio que organiza a enunciação, é cotejado com o real que está acontecendo, e isso gera elaborações que poderíamos resumir com a expressão “é, mas não é”, a qual interpretamos como o acontecimento da prática pedagógica em suas contradições. As condições de produção do discurso apresentam tensões que se organizam discursivamente nos excertos apresentados a seguir.

É claro que a gente não deixa de atender o aluno por causa de um laudo. Se a gente identifica que o aluno tem uma suspeita de alguma deficiência, ele fica sendo atendido até esse laudo aparecer. É claro que às vezes nunca aparece, não é? Porque o neurologista é muito difícil. De mais, então demora cerca de um ano, dois anos, três anos, e esse aluno fica ali sendo atendido, mas como suspeita da deficiência. (E30, grifo nosso).

Acontece assim também... o aluno chega na escola já levando o laudo na secretaria. Nesse caso? Grande parte não tem laudo. Grande parte dos nossos

alunos não tem laudo. Outros têm, já levam e já é feita logo [...] Tem essa situação. (E93, grifo nosso).

Até por que a gente tem feito um trabalho na rede que a gente faz a matrícula da pessoa com deficiência antes da matrícula dos demais alunos para facilitar a enturmação desse aluno. Desse estudante. E nesse tempo todo, a gente conversa com a família, com a comunidade escolar, de maneira que quando ela vem fazer a matrícula, ela já traz a informação. (E94, grifo nosso).

Em E30, primeiro, não é exigido o laudo. Ne entanto, sem o laudo o aluno fica na condição de “suspeito” de deficiência. Em E93, a matrícula de quem tem o laudo “já é feita logo”, o que levaria a crer que a matrícula de quem não tem laudo demora mais. Ocorre um movimento pendular entre a descrição de uma idealização (o correto seria garantir a matrícula escolar, independentemente de laudo), baseada nas prescrições legais ou no desejo militante, e o que de fato acontece: não se pode evitar o real “em acontecimento”. Esse lugar privilegiado do laudo médico nas decisões pedagógicas aponta para uma subalternização do discurso pedagógico com relação ao discurso médico. O limbo em que ficam as crianças “com suspeita” de deficiência (em E30) não é menos estigmatizante do que o lugar social daqueles já diagnosticados (os que têm laudo, levam no ato da matrícula e têm esta agilizada, em E93). No discurso, ganha mais importância o laudo do que as possibilidades pedagógicas.

A descrição formal da função do AEE, que se materializa na sala de recursos, seria “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas [...]” (BRASIL, 2010, p. 21). Tal definição não coincide com a experiência vivida pelo enunciador, tanto no excerto anterior quanto presente no excerto E109, mas é como se sua experiência não afetasse a descrição.

[...] Tem sala de recurso aqui no Centro. [...] Tem crianças que as meninas já começaram a fazer avaliação. Tem característica de sala de recurso só que não tem nem como encaixar, porque a sala está lotada [...] Então, tem que esperar sair alguma criança, tem que esperar... Como é que faz? O pai está deixando de levar? A criança mudou de escola? Então vai, chama. Desocupou uma vaga, abriu vaga,

vai, chama a USE e manda. Fora esse processo tem ainda o estatuto da família que [...] não leva. Chegar na escola, ela precisa de transporte. A família não tem nem o que comer, imagina o dinheiro de ônibus para trazer toda semana aquela criança para atendimento. Paga o responsável, paga a criança, às vezes são duas passagens de ônibus para vir e duas para voltar, então tem muito essas questões. (E109, grifo nosso).

As condições de pobreza a que a família é submetida, a superlotação da sala, em E109, aparecem como questões estranhas à definição da sala de recursos. O verbo “encaixar” nos remete a esse desencontro: a criança deveria estar na sala de recursos, que foi criada para atender às suas condições (conforme as determinações legais), mas as condições reais não permitem tal “encaixe”. Encaixe, no dicionário, é definido como a “união ou juntura de duas peças, talhadas de forma tal que uma, saliente, penetre numa fenda aberta na outra, ajustando-se ambas perfeitamente” (DICIO, 2015). A peça “que não pode ser encaixada”, no caso, é a criança. Numa paráfrase, poderíamos inverter a ordem, mostrando como aquela sala não se encaixa na descrição legal de “sala de recursos”; esse exercício discursivo deslocaria o *status* de problema da criança para a sala de recursos, produzindo outro movimento interpretativo. O encaminhamento para atendimento clínico é descrito num movimento semelhante (de obrigação legal, se transforma em sugestão); a reiteração do verbo “sugerir” indica, em E104, o esforço do falante em situar seu lugar pedagógico dentro das normativas:

Se nós tivéssemos parcerias institucionalizadas seria muito melhor, porque, digamos assim [...] sugerir terapia, fono, atendimento psicológico. O problema é [...] vai mandar para onde? [...] Ou começa a partir de uma determinada idade, particularmente, o Betina [hospital universitário] está inchado. Porque, assim, a gente sugere.... Então, é muito complicada a questão do encaminhamento. A gente sugere sim o encaminhamento para a família. Sugere mesmo, às vezes consta [...] a gente sugere para uma colega incluir, mas é muito complicado. (E104, grifo nosso).

Pêcheux (2006, p. 54) afirma que a relação entre descrição e interpretação pode ser caracterizada como um “batimento”: não são a mesma coisa, mas não se separam. No debate sobre a avalia-

ção conjunta do rendimento do aluno, em E59, chamamos a atenção para o adversativo colocado entre a repetição do “muitas vezes”, produzindo um efeito de sentido de que o trabalho conjunto é mais um desejo (um “vislumbre”) do que uma prática consistente:

Atualmente a gente já consegue estar junto com o professor para tomar esse processo de decisão. Muitas vezes, nem toda vez, mas muitas vezes, nós somos solicitados para estar lá e fazer parte dessa discussão. Atualmente a gente já vislumbra isso, há algum tempo atrás, não. Era decidido e pronto. (E59, grifo nosso).

Lidando com aquilo que Pêcheux (1997, p. 167) chama de intradiscorso, definido por ele como “o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que direi depois; portanto, o conjunto dos fenômenos de co-referência que garantem aquilo que se pode chamar o ‘fio do discurso’), percebemos vários movimentos contraditórios. A exigência de especialização, assumida como fundamental para o trabalho docente nas salas de recursos, se defronta com a percepção de que os cursos teóricos não dão conta da complexidade da prática: “Porque no caso, quando a gente faz uma especialização direcionada à Educação Especial, quando a gente chegar na prática, aquela especialização, a gente vê que não suporta o que a gente vai atender realmente” (E2, grifo nosso).

O fio do discurso, para ser acompanhado, exige que o referente (inclusão) seja lido não em suas condições reais, mas em sua idealização, como no enunciado a seguir. A condição para a avaliação dar certo se depara com a exigência de uma família que tenha acesso aos médicos e esteja atenta não apenas para perceber as limitações, mas tenha conhecimento de desenvolvimento infantil.

A avaliação tem um grande avanço quando a família percebe e antes busca um médico e não fica naquela avaliação [...]. Às vezes é difícil dar uma avaliação diagnóstica quando tem uma idade muito pequena [...] infantil. Então, assim, quando já vem com o encaminhamento da família é mais fácil da gente conseguir o desenvolvimento da criança, mas muitas vezes... É percebida a dificuldade pela escola, a gente vai fazer contato. Sempre na avaliação tem a avaliação da criança, o contato com o responsável.

É feita a entrevista familiar. A gente percebe, como ela [...] falou na gravidez, no desenvolvimento, que a criança tem um atraso desde que nasceu. [...] Mas você vai fazer a entrevista familiar e você percebe que a criança teve dificuldade em tudo. Tem dificuldade em tudo. Desenvolvimento. Ah, tem dificuldade de linguagem. Demorou para sentar, demorou para sustentar o pescoço para engatinhar, para andar. Então, na família já tem assim [...] (E100, grifo nosso).

O sentido da evidência também faz parte das condições de produção do discurso. A inclusão escolar da pessoa em situação de deficiência entra na condição de “acontecimento discursivo”, atualizando a memória da educação especial como o que “tem que ser”, porque é melhor, mais democrático, mais avançado, novo etc. Acontecimento discursivo que é retomado incessantemente, no empenho de constituir a si mesmo pela linguagem; esse empenho discursivo denuncia os riscos de deixar de ser na concretude, pelas condições reais das escolas e da família, pela perda de *status* ao se deslocar do lugar do clínico para a lugar da escolarização, pela disputa de espaços e verbas públicas pelos setores privados e, dentro dos setores públicos, pelas políticas de assistência, entre outros enfrentamentos.

O movimento interpretativo que ressoa nas descrições do que é, do que tem que ser, evoca aquilo que ainda não é, ou aquilo que não pode ser porque as condições concretas não permitem. Tal interpretação é lida por nós como tomada de posição, conforme apontava Pêcheux (2006, p. 57):

A posição de trabalho que aqui evoco [...] supõe somente que, através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação reconhecidos e não negados.

É nas tomadas de posição que se pode encontrar os enfrentamentos entre os discursos autoritário e polêmico que disputam espaço no discurso pedagógico. Para concluir esse tópico, no qual buscamos analisar como a interdiscursividade se desenha nos enfrentamentos presentes na memória docente (enfrentamentos que se constituem nas condições de produção do discurso, mas também no seu acontecimento), vemos que o lugar de especialista

se esgarça ao se situar no campo pedagógico, cujas exigências são de generalista; que as descrições do outro professor como pouco esclarecido implica na fragilização da tarefa conjunta a ser empreendida por professores especialistas e de sala comum; que os lugares de saber especializado, pelas impossibilidades da própria prática docente, passam a se amparar em lugares do saber cotidiano. O discurso pedagógico, por um lado, se fortalece em seus aspectos autoritários e tem reduzidas suas possibilidades polêmicas, na disputa da polissemia em torno das especialidades. Por outro lado, as próprias impossibilidades semânticas apontam brechas para polêmica: como ser especialista em praticamente tudo? Anuncia-se uma formação discursiva que se organiza em torno da polêmica, anunciando possibilidades estratégicas que fazem deslizar para o questionamento dos lugares fixos de quem sabe e quem não sabe, dos saberes definitivos acerca da inclusão.

Também o uso de certas modalidades enunciativas, como a definição e a naturalização, organiza de certo modo o dizer acerca da inclusão. No caso da definição, temos as tentativas de explicar o que é (e o que não é) sala de recursos, de como é o aluno que ali se encaixa (ou não), do que significa ser especialista (se assim pudesse ser). A naturalização aplica-se como movimento discursivo quando as desigualdades sociais (que fazem com que as famílias não possam arcar com os custos da inclusão) são descritas como questões externas, não compondo o cenário de exclusão que justificaria um esforço inclusivo. Também são naturalizadas as características que seriam necessárias a um curso de formação que precisaria responder a todas as especificidades da deficiência. O modo de operar discursivo desloca, por tais modalidades, a descrição do real para uma descrição do que não é, mas deveria ser (ou é real, mas não aceito como verdadeiro). Assim, deslizam os conceitos de inclusão, de educação especial, de sala de recursos; os lugares de especialista, docente, aluno; as relações entre tais lugares e conceitos, produzindo efeitos de sentido não previstos e elaborando saberes não esperados. Na condição de acontecimento, o discurso pedagógico sobre inclusão escolar esgarça o próprio lugar na estrutura da produção discursiva.

4 Formação imaginária e acontecimento discursivo: a título de conclusão

A título de conclusão deste percurso investigativo, cabe aqui retomar os principais aspectos levantados no trabalho analítico em torno da produção discursiva sobre inclusão.

Apontamos, naquela leitura inicial, uma polarização entre a luta pelo direito à educação e a tradição assistencialista, a qual associamos à política do Estado mínimo. Entender a sala de recursos como único suporte da inclusão faz sentido na lógica desse Estado mínimo. Nos enunciados analisados, o discurso pedagógico autoritário justifica tal modelo e se empenha por explicar as falhas pela ausência de especialistas adequados, pela inadaptação dessa redução da instituição assistencial a um espaço no interior da escola. Já o discurso polêmico aponta as impossibilidades do modelo, recuperando indícios de uma leitura das condições concretas da escola e propondo a ampliação da ação do Estado.

O embate entre discurso autoritário e discurso polêmico se organiza numa formação discursiva contraditória, em que o discurso médico, ao se sobrepor ao discurso pedagógico, produz faltas e ausências estranhas a este. No estranhar a falta de determinados saberes, próprios das especializações do campo clínico, desvaloriza a presença de saberes

próprios das vivências pedagógicas. Oriundo de uma posição social de maior *status*, acostumado com as assimetrias de poder, o discurso médico desloca o discurso pedagógico para seu viés autoritário. Lembremos da principal característica de tal discurso como proposto por Orlandi (2003, p. 9): “A contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer”. O referente “inclusão” perde sentidos oriundos da forma concreta como é vivido, para ser substituído por definições livrescas ou normativas. A deficiência se oculta enquanto produção cultural para ressurgir como estigma, como problema daquele que a vive.

A formação discursiva que rejeita tal discurso se organiza em torno do questionamento dos lugares fixos, dos saberes definitivos acerca da inclusão escolar da pessoa com deficiência: fornece ao discurso pedagógico possibilidades polêmicas e estratégias de recuperação de seu lugar no interior da escola, espaço pedagógico por definição. Tal formação discursiva permite visualizar outras faltas: falta de condições para o ensino, ausência de utilização dos saberes do cotidiano escolar e da vivência coletiva como forma de reorganizar o acontecimento discursivo da inclusão. Discurso polêmico, no qual o referente “inclusão” é redescrito e reinterpretado em suas contradições, em suas relações com o contexto político e com as condições concretas da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- AULETE DIGITAL. **Especialista**. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/especialista>>. Acesso em: 23 mar. 2017.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.
- BAPTISTA, Cláudio R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Práticas pedagógicas e inclusão**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2013.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010.
- CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. Campinas, SP: Autores Associados/PUC-SP, 2006.
- CESÁRIO, A. C. C.; ALMEIDA, A. M. C. Discurso e ideologia: reflexões no campo do marxismo estrutural. **Acta Scientiarum – Human and Social Sciences**, Maringá, PR, v. 32, n. 1, p. 1-8, 2010.
- DICIO. Dicionário Online de Português. **Encaixe**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia. **Definições** – um gesto político para nominar o silêncio. Disponível em: <http://nau.fflch.usp.br/sites/nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/Diniz_Barbosa>. Acesso em: 10 fev. 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

GIORGENON, Daniela; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. O autoritário no discurso pedagógico e a inclusão do heterogêneo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 271-286, ago. 2013.

GLAT, Rosana. **Somos iguais a vocês**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O método de história de vida em pesquisas sobre autopercepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 22, n. 34, p. 139-154, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise de discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

MENDES, Enicéia Gonçalves; PICCOLO, Gustavo. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 34, n. 123, p. 459-475, abr./jun. 2013.

NABUCO, Maria Eugênia. Práticas institucionais e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 63-74, abr. 2010.

OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONEESP). São Carlos, SP, 2013. Disponível em: <<http://www.oneesp.ufscar.br/>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 2003.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005a.

_____. Michel Pêcheux e a análise de discurso. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, BA, v. 1, p. 9-13, 2005b.

_____. Nota ao Leitor. In: PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 7-9.

PAULA, Fernando Silva; TFOUNI, Leda Verdiani. A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 117-127, dez. 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v10n2/v10n2a12.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi et al. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 163-252.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Monica Pereira. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 485-502, abr./jun. 2015.

SILVEIRA, Kelly Ambrósio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; ROSA, Edinete Maria. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 18, n. 4, p. 698-705, out./dez. 2012.

Recebido: 08/05/2017

Aprovado: 10/10/2017

TRABALHO DOCENTE E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO PORTAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES – 2013 A 2016

*Osni Oliveira Noberto da Silva (UNEB)**

*Theresinha Guimarães Miranda (UFBA)***

*Miguel Angel Garcia Bordas (UFBA)****

RESUMO

O objetivo deste artigo é conhecer, através de uma revisão sistemática, as pesquisas relacionadas com trabalho docente e Atendimento Educacional Especializado, entre os anos de 2013 e 2016. Observou um aumento no número de pesquisas que relacionam esses 2 elementos. Entretanto, houve um predomínio dos estudos nas regiões Sul e Sudeste em detrimento das outras regiões do País. Foi possível perceber que os estudos encontrados sobre trabalho docente e AEE tiveram como foco os seguintes elementos: políticas públicas, prática pedagógica, formação de professores, tecnologias assistivas, discurso dos professores, identidade docente, bem-estar docente, avaliação e produção do conhecimento. Entre os instrumentos metodológicos encontrados, ainda que variando em nomenclatura e abordagem, percebeu-se prioritariamente o uso da entrevista, presente em 30 estudos, seguido da análise documental em 13, da observação em 15, da análise documental em 13, do grupo focal em 9, do diário de campo e da dinâmica conversacional em 1 cada.

Palavras-chave: Trabalho docente. Atendimento educacional especializado. Revisão.

ABSTRACT

TEACHING WORK AND SPECIALIZED EDUCATIONAL ATTENDANCE: AN ANALYSIS OF THE ACADEMIC PRODUCTION IN THE PORTAL OF THESES AND DISSERTATIONS OF CAPES - 2013 TO 2016

The objective of this article is to know, through a systematic review, the research related to teaching work and Specialized Educational Attendance, between the years

* Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB-Campus IV). Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Especial e Educação Física Adaptada (GEPEFA/UNEB). Integrante do Grupo de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE/UFBA). E-mail: osni_edfisica@yahoo.com.br

** Pós-doutora pela Umea University, Suécia. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integrante do Grupo de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE/UFBA). E-mail: tmiranda@ufba.br

*** Pós-doutor pela Universitat Autònoma de Barcelona. Doutor em Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integrante do Grupo de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE/UFBA). E-mail: magbordas@gmail.com

of 2013 to 2016. It observed an increase in the number of researches that relate these two elements. However, there was a predominance of studies in the south and southeast regions to the detriment of other regions of the country. It was possible to notice that the studies found on Teaching Work and ESA focused on the following elements: Public Policies, Pedagogical Practice, Teacher Training, Assistive Technologies, Teachers' Discourse, Teaching Identity, Teaching Well-Being, Evaluation, and Knowledge Production. Among the methodological instruments found, although varying in nomenclature and approach, the use of the interview, present in 30 studies, followed by the documentary analysis in 13, the observation in 15, the documentary analysis in 13, the focus group in 9, the field diary and the conversational dynamics in 1 each.

Keywords: Teaching work. Specialized educational assistance. Review.

RESUMEN

TRABAJO DOCENTE Y ATENDIMIENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UN ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA EN EL PORTAL DE TESIS Y DISERTACIONES DE LA CAPES - 2013 A 2016

El objetivo de este artículo es conocer, a través de una revisión sistemática, las investigaciones relacionadas con trabajo docente y Atención Educativa Especializada, entre los años de 2013 a 2016. Observó un aumento en el número de investigaciones que relacionan esos 2 elementos. Sin embargo, hubo un predominio de los estudios en la región sur y sudeste en detrimento de las otras regiones del país. Se puede observar que los estudios encontrados sobre Trabajo docente y AEE tuvieron como foco los siguientes elementos: Políticas Públicas, Práctica pedagógica, Formación de profesores, Tecnologías Asistivas, Discurso de los profesores, Identidad docente, Bienestar docente, Evaluación, y Producción del conocimiento. Entre los instrumentos metodológicos encontrados, aunque variando en nomenclatura y enfoque, se percibió prioritariamente el uso de la entrevista, presente en 30 estudios, seguido del análisis documental en 13, la observación en 15, el análisis documental en 13, el grupo focal en 9, el diario de campo y la dinámica conversacional en 1 cada uno.

Palabras clave: Trabajo docente. Asistencia educativa especializada. Revisión.

Introdução

Entre o final do século XX e início do XXI, a Educação Especial tem recebido uma importante atenção, tanto da mídia quanto de autoridades políticas e educadores, muito por conta dos avanços nas discussões acerca das políticas públicas e, conseqüentemente, a implantação de serviços educacionais específicos, sendo o mais importante o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é disponibilizado aos alunos com deficiência (BERNARDES; CORDEIRO, 2016).

Por ser um serviço relativamente novo, que ainda necessita de constante aperfeiçoamento, que demanda uma série de intervenções específicas por

conta da necessidade de cada um dos estudantes da Educação Especial, muitas ações e compreensões acerca da implantação, reconhecimento, possibilidades do AEE ainda carecem de estudos mais aprofundados. O próprio docente é levado a um processo de ressignificação e reconhecimento do seu trabalho. Isto porque, além de ser necessário proporcionar as condições materiais para a concretização do AEE nas escolas, é imprescindível também que existam condições favoráveis para a execução do trabalho docente a fim de propiciar a acessibilidade aos conhecimentos para os alunos, independente das suas limitações (BERNARDES; CORDEIRO, 2016).

Assim, o objetivo deste artigo é levantar, através de uma revisão sistemática, a produção acadêmica, em nível de mestrado e doutorado, relacionada com trabalho docente e Atendimento Educacional Especializado nos últimos anos. A importância desse movimento de conhecer o que já foi produzido reside no fato de perceber para onde as pesquisas estão se direcionando, ou seja, quais os objetivos dos estudos, qual a metodologia utilizada, quais as conclusões e, por fim, explicitar a lacuna que estes estudos deixaram, para que outras pesquisas venham ajudar a preencher.

Metodologia

Foi feito um estudo, do tipo revisão sistemática, durante o período de 20 de fevereiro a 4 de março de 2017, sobre a produção acadêmica brasileira no Portal de Dissertações e Teses da Capes, dentro do recorte temporal de pesquisas defendidas entre 2013 e 2016. Foram utilizados os descritores “Trabalho docente” e “Atendimento Educacional Especializado”, os dois grupos de palavras juntos em uma busca chamada de *booleana*.

Na busca inicial o banco de dados apresentou 3703 registros nas mais diversas áreas e que fugiam muito do tema ao qual se buscava. Ao refinar os resultados apenas para a área de Educação, os registros diminuíram para 774. Com a leitura dos títulos dos trabalhos foram eliminados 722, restando 52. Em seguida foi feita a leitura dos resumos, gerando a eliminação de mais 11 estudos, chegando ao valor final de 41 pesquisas que se aproximam da temática inicialmente pesquisada.

Dessas 41 pesquisas, 36 são dissertações de Mestrado e 5 são teses de Doutorado. Sobre o local onde esses estudos foram desenvolvidos, temos a região Sul com 17 pesquisas (8 em Santa Catarina, 6 no Rio Grande do Sul e 3 no Paraná), seguida pelo Sudeste com 11 (5 no Espírito Santo, 2 em São Paulo, 3 em Minas Gerais e 1 no Rio de Janeiro), Centro-Oeste com 7 (Distrito Federal com 4, Goiás com 2 e Mato Grosso do Sul com 1), Nordeste com 4 (Pernambuco, Paraíba, Piauí e Bahia com 1 cada) e Norte com 2 (Pará e Rondônia).

Essas pesquisas têm como elemento central o Trabalho docente e o Atendimento Educacional Especializado e se subdividem em diferentes focos.

Análise e discussão das pesquisas sobre trabalho docente e AEE

Sobre o foco em Políticas Públicas temos 12 estudos (ALVES, 2015; BARRETTA, 2013; BUIATTI, 2013; FELLINI, 2013; FETTBACK, 2013; LUNA, 2015; NASCIMENTO, 2013; REVELANTE, 2013; ROCHA, 2014; TIBOLA, 2014; VAZ, 2013; VIEGAS, 2005).

Na dissertação de Barretta (2013) o objetivo geral foi entender como são implementadas as propostas de políticas públicas de educação especial dentro do paradigma da inclusão em escolas públicas do município de Frederico Westphalen-RS. A metodologia constou de dados coletados nas entrevistas com um representante da gestão da Secretaria Municipal de Educação da cidade e os gestores e professores de uma escola Municipal e outra Estadual. Os resultados encontrados indicam que, nas duas escolas estudadas, a implementação e efetivação de políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva ocorre de forma lenta, mas ainda assim com avanços positivos e significativos.

Em contraste temos a pesquisa de Buiatti (2013) que analisou documentos legais, principalmente, o Decreto nº 7.611, que dispõe sobre o AEE, sobre as políticas públicas da educação inclusiva e da educação especial. Além disso, foram realizadas entrevistas com as profissionais de AEE e professores do ensino regular de uma escola estadual e de uma escola municipal da cidade de Uberlândia-MG. Na análise documental, percebeu-se que a legislação estabelece como dever do Estado o sistema de ensino inclusivo, sem discriminação, pautado na igualdade de oportunidade e dando destaque às funções dos profissionais do AEE e à garantia de formação continuada dos professores. Com a pesquisa de campo pode ser constatado que é total a consideração de que o AEE contribui para o aprendizado dos estudantes. Entretanto, as participantes enfatizaram alguns problemas e limitações no trabalho do AEE, tais como a dificuldade de interlocução entre a sala comum e o ensino no AEE, a falta de materiais, o espaço físico inadequado, a ausência de formação continuada para os professores e dificuldades referentes à elaboração de intervenções e à avaliação dos estudantes. Os

resultados sugerem que os documentos se mostram diferentes da realidade analisada. A autora sugere que os gestores das escolas revejam suas concepções e reorganizem as estruturas educacionais a fim de efetivar a escolarização de todos.

Seguindo a mesma linha, a dissertação de Fellini (2013) visou apresentar os encaminhamentos que têm subsidiado a implantação do Atendimento Educacional Especializado como modalidade de Educação Especial no contexto da Educação Básica na região Nordeste do Brasil. Os instrumentos de coleta de dados constaram de um questionário aplicado a professores de três escolas municipais, localizadas em três estados da região Nordeste do Brasil, que estavam matriculados no Curso de Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado da Universidade Estadual de Maringá, na modalidade a distância, além de fotografias e entrevistas com os docentes das salas de recursos multifuncionais dessas escolas. A análise dos dados demonstrou diferenças significativas entre os documentos e os dados da pesquisa de campo. As escolas não dispõem de acessibilidade nem de profissionais habilitados. Assim, o estudo conclui que a educação inclusiva não está sendo realmente implementada nessas escolas, o que para a autora é entendido como uma “in(ex)clusão consciente e legalmente aplicada” (FELLINI, 2013, p. 8).

A pesquisa de Fetback (2013) teve como objetivo analisar a aplicabilidade das diretrizes que aparecem nos documentos que norteiam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o intuito de compreender o relacionamento entre família, escola e AEE. Participaram da pesquisa representantes de 15 famílias (uma tia, um irmão, um pai e doze mães), 3 professoras de AEE, 46 professores do ensino regular, 5 auxiliares de educadores monitores e 15 estudantes, num total de 84 sujeitos. O local da pesquisa foi a cidade de Joinville-SC. Como instrumentos para a coleta dos dados foram utilizados: diário de campo, caderno de notas, questionário, roteiro de questões para a entrevista e ficha de observação. Os resultados do estudo indicaram que pais e professores desconhecem o serviço de AEE e houve divergências no que diz respeito às opiniões sobre a parceria entre eles.

Já na dissertação de Nascimento (2013) os resultados foram mais positivos. O objetivo do estudo foi problematizar as políticas de Educação Especial e as práticas pedagógicas do município de Nova Venécia-ES. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação e os instrumentos de coleta de dados foram: grupo focal, observação participante e entrevistas semiestruturadas. Os resultados do estudo indicam que a política municipal se encontra em processo de materialização e muitas alternativas, tendo em vista processos mais inclusivos, vêm sendo experimentadas. Segundo a autora, existe um forte investimento municipal em formações continuadas e arranjos organizativos facilitadores da oferta do AEE no espaço das salas de recursos multifuncionais. Essas condições se configuram como movimentos promissores.

Seguindo por outro caminho, a dissertação de Revelante (2013) teve por objetivo analisar como as políticas públicas inclusivas têm efeitos na produção e governo de professores do AEE. Neste estudo o autor optou pelas noções de governamentalidade e governo desenvolvidas por Michel Foucault. A metodologia foi a análise de documentos, principalmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, o Parecer CNE/CEB nº 13/2009, a Resolução nº 04/2009 e o Decreto nº 7.611/2011. O estudo conclui trazendo à reflexão a formação docente como uma medida biopolítica que se apodera do AEE como tecnologia de governo. Por isso a autora expõe a necessidade de formar os professores que deverão ser “capazes de atender toda e qualquer demanda de alunos, isto é, a formação docente para o AEE é um dispositivo de governamentalidade neoliberal que estabelece novas táticas de governo, governo dos outros e o autogoverno” (RELEVANTE, 2013, p. 91).

Vaz (2013), em sua dissertação de mestrado, objetivou compreender a concepção de professor de Educação Especial (EE) contida nos documentos oficiais que expressam essa política. Com o Decreto nº 6.571 essa modalidade de ensino foi direcionada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais. A metodologia utilizada foi a análise dos documentos oficiais, as produções acadêmicas e os dados do Censo Escolar de 2012. As conclusões do estudo

foram de que a Política Educacional em vigência apresenta uma ênfase no professor do AEE e uma diminuição da importância do professor de EE nas escolas regulares, o que, para o autor, produz um novo consenso no campo da educação.

A dissertação de Rocha (2014) teve como objetivo analisar o processo de interpretação e tradução da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pelos professores de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC. O instrumento de coleta de dados foi um grupo focal com 26 professores. Os resultados demonstraram, no que diz respeito à formação dos professores para atuar na SRM, que os docentes avaliaram que a política trouxe algumas dificuldades ao criar um professor especializado generalista, com competência para atuar com todas as deficiências e em diferentes níveis de ensino. Em contrapartida, as diretrizes aumentaram a finalidade do atendimento, mas reforçaram a individualização do ensino. Quanto à organização do AEE, foi notado que o atendimento de que a rede dispõe está de acordo com as orientações dos documentos. Contudo, existe uma relação de conflito com a sala regular e falta uma ligação entre o ensino oferecido nas classes comuns e nas SRM.

Tibola (2014) buscou caracterizar as políticas públicas e sua contextualização com a política educacional inclusiva, assim como identificar sua presença em documentos importantes, em nível nacional e internacional. O universo de pesquisa foram as escolas públicas do município de Vicente Dutra-RS e os sujeitos, seus gestores. Foi utilizada a pesquisa bibliográfica, de tipo documental, a observação sistemática das instituições e o questionário estruturado. Segundo os resultados, no que diz respeito ao AEE, os gestores sentem falta de base e apoio técnico e de formação adequada, dificuldades acerca da maneira de avaliar e, principalmente, a ausência de projetos bem definidos, tanto do poder público estadual como municipal.

A tese de Viegas (2005) teve como objetivo entender o processo de reconfiguração das proposições que vinculam a educação especial e a educação regular dos alunos com deficiência, considerando os contextos, os espaços decisórios de uma rede de ensino do município de Cachoeirinha-RS. Foi

utilizada a análise documental e a entrevista semiestruturada. O estudo concluiu que o reordenamento da educação especial nessa rede municipal de ensino foi feito com base na obrigatoriedade da dupla matrícula como argumento legal que deu o impulso necessário para tornar obrigatória a escolarização dos alunos com deficiência nas escolas regulares e nas classes comuns, mudar o perfil do alunado da educação especial, elaborar a proposta pedagógica do Centro e dar importância à participação da comunidade e da família, além da seriedade dada à formação docente.

Alves (2015), em sua dissertação, descreveu e analisou a proposta de trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados nas escolas municipais de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano da cidade de Uberlândia-MG, entre o período de 2005 e 2014. Na metodologia foi utilizada a análise documental da legislação que regula a Educação Especial no Brasil e no município de Uberlândia, a entrevista semiestruturada com duas coordenadoras responsáveis pela Educação Especial no município e o questionário para os professores do AEE e para os professores da classe comum. Os resultados demonstraram que as escolas têm-se articulado para: a oferta do AEE, a ênfase na importância da relação entre professores do AEE e da classe comum e a formação continuada focada no entendimento do trabalho com a diferença humana que vá além da participação de alunos com deficiência na escola.

Entretanto, resultado oposto dos últimos trabalhos apresentados pode ser observado na tese de Luna (2015), que objetivou avaliar o processo de implementação da política pública das SRM do município de Jequié-BA. Na metodologia foram utilizadas: análise documental, entrevista semiestruturada, discussão de grupo focal e observação direta. Os sujeitos da pesquisa foram a coordenadora de educação especial do município e as professoras da SRM. Os resultados expuseram que, mesmo que o trabalho tenha surtido efeito e ajudado a superar algumas mazelas, existem muitas dificuldades no funcionamento e organização das SRM, tais como: falta de uma formação mais qualificada, muitos afazeres dos docentes e sua consequente sobrecarga de trabalho, falta de cooperação dos

docentes das classes comuns, falta de material, a falta de integração de uma equipe multidisciplinar, dentre outros fatores.

Essas pesquisas apresentaram resultados conflitantes entre si, demonstrando que em diferentes locais de pesquisa as políticas públicas alternavam entre aplicações lentas, mas com resultados significativos, e exemplos de fracassos que exigem mudanças profundas em sua estruturação.

Sobre a Prática pedagógica do professor de AEE, foram encontrados 10 estudos (ALBUQUERQUE, 2014; BERNARDES, 2014; COSTA, 2015; COTONHOTO, 2014; LYRA, 2013; PALMA, 2016; PORTO, 2014; SILVA, S., 2015; SOUZA, 2013; ZUQUI, 2013).

A dissertação de Lyra (2013) teve por objetivo analisar, através de um estudo de caso, como tem sido realizado o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação nas escolas estaduais da Região Metropolitana de Londrina, no Paraná. O estudo de caso teve como foco o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) do Paraná, que conta com 10 participantes que trabalham nesse núcleo. Utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista com um roteiro semiestruturado e análise por meio da técnica de análise de conteúdo, foi possível observar que existe pouco referencial teórico específico sobre o atendimento dos NAAH/S, falta de manutenção dos equipamentos do núcleo e a necessidade de aquisição de novos computadores, impressoras, mobiliários, materiais de trabalho, recursos financeiros e profissionais. Além disso, observou-se a necessidade de maior investimento na qualificação dos professores do ensino regular no sentido de uma formação mais adequada para a identificação do aluno e seu encaminhamento ao atendimento. Entretanto, foi possível verificar aspectos positivos do trabalho desenvolvido no NAAH/S, tais como o envolvimento dos profissionais, as práticas aplicadas e as parcerias estabelecidas.

A dissertação de Souza (2013) tem como objetivo investigar e analisar a funcionalidade das salas de recursos multifuncionais (SRM) no processo de inclusão, assim como as influências delas para o desenvolvimento educacional dos alunos com déficit cognitivo. Foram utilizadas observações em duas salas de aula comuns e na SRM em uma

escola estadual da cidade de Uberlândia-MG, além de entrevistas com as professoras destas salas. A análise dos dados do estudo constatou, segundo o autor, que os alunos, tanto em uma turma que tem professores que se preocupam com a inclusão, quanto outros que não se preocupam, estão aprendendo o conteúdo. Foram percebidos também diversos entraves para atender às normas do Ministério da Educação no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico das SRM e aos requisitos de formação do professor especializado para atuar nestas salas. Assim, os resultados permitem questionar se as salas de recursos, da maneira que hoje funcionam, colaboram para o processo de inclusão de alunos com déficit cognitivo nas salas de aula comuns e no desenvolvimento de suas potencialidades educacionais.

O estudo de Zuqui (2013) buscou esclarecer a dinâmica da escolarização de alunos público-alvo da educação especial com foco no AEE e a relação entre a sala de aula comum e as SRM das escolas da rede municipal da cidade de São Mateus-ES. Os instrumentos metodológicos de coleta de dados foram o grupo focal, a observação e as entrevistas semiestruturadas. Nos resultados destaca-se a busca, no âmbito da rede municipal, de uma educação na perspectiva da Educação Inclusiva. Foi observado que existe uma relação entre as atividades planejadas e desenvolvidas no AEE e o currículo da classe comum e a colaboração entre as professoras especialistas e os professores da sala de aula comum. Outros pontos também aparecem nos resultados, como a dificuldade de acesso ao transporte público pelos alunos, necessidade de uma maior discussão do papel e da função do professor do atendimento educacional especializado e os limites e potencialidades que as SRM oferecem como serviço de apoio.

Albuquerque (2014), em sua tese de doutorado, analisou a prática pedagógica inclusiva realizada no interior da rede municipal de ensino de Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco. Foi realizado um estudo de caso envolvendo 39 participantes. A investigação desenvolveu-se em quatro fases, tendo sido utilizados os seguintes instrumentos: análise documental, observação, entrevista semiestruturada e entrevista associativa. A técnica de análise de conteúdo foi utilizada na análise dos dados coletados.

De acordo com os resultados obtidos na pesquisa, a autora afirma que, na escola estudada, a prática pedagógica inclusiva não atinge seus objetivos de forma satisfatória, pois na prática prevalecem experiências perpetuadas no modelo tradicional, na perspectiva médica e terapêutica da deficiência. Além disso, mesmo com as políticas públicas educacionais estabelecendo diretrizes específicas para o processo de escolarização do aluno com deficiência, existe incoerência entre o discurso da inclusão e a prática, visto que as práticas desenvolvidas no AEE são burocratizadas, solitárias, improvisadas e amenizadoras de conflitos.

A dissertação de Bernardes (2014) teve como objetivo conhecer o trabalho docente do AEE na rede municipal de ensino de Joinville-SC através das vozes das próprias professoras. A metodologia utilizada foi um questionário com perguntas abertas e fechadas realizado com 34 professoras e a entrevista semiestruturada com uma das supervisoras do Núcleo de Educação Especial. Os resultados evidenciaram que o trabalho do AEE ocorre de forma isolada, que não existe um padrão de procedimentos para o direcionamento dos estudantes para o AEE e que os indicativos de aprendizagem dos estudantes na sala de aula comum são maiores do que os do trabalho do AEE.

Situações adversas também foram encontradas na tese de Cotonhoto (2014), que teve como objetivo compreender a proposta e a prática curricular do AEE enquanto auxílio na educação da criança pequena com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). O local da pesquisa foi o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), situado em Vitória-ES. Os sujeitos participantes foram crianças de 3 a 7 anos matriculadas no CMEI, sendo 6 crianças surdas, 7 crianças com manifestações de TGD e 1 criança com Síndrome de Down, além de 2 professores de educação especial, 1 professora bilíngue, 1 instrutor surdo, professores regentes do turno da manhã CMEI e 2 pedagogos. A metodologia foi o uso da pesquisa-ação colaborativa com a utilização de observação e entrevistas. Os resultados destacam a falta de formação dos professores e o desconhecimento deles acerca da proposta curricular da educação infantil. Além disso, foi possível perceber, segundo a autora, práticas pedagógicas descontextualizadas

e fragmentadas desenvolvidas na SRM, que dificultavam o trabalho da classe comum.

A dissertação de Porto (2014) teve como objetivo caracterizar o AEE ofertado em SRM nas escolas regulares da rede estadual de ensino de uma cidade do norte do Paraná. O estudo foi realizado em oito escolas. Para coleta dos dados foram utilizados o questionário fechado e a entrevista semiestruturada. Os participantes foram as 9 professoras que atuam nessas SRM. O estudo concluiu que o AEE ofertado em SRM é relevante para o processo de inclusão escolar dos alunos, ainda que algumas dificuldades tenham aparecido acerca da sua organização e funcionamento, tais como o espaço físico inadequado, a formação sem um planejamento aparente dos professores, o público-alvo que se constitui majoritariamente de alunos sem deficiência e a falta de importância dada ao trabalho colaborativo entre professor especialista e professor da classe comum. Ainda que não tenha sido o objetivo do estudo, os resultados encontrados atingem diretamente as condições de trabalho dos professores.

A pesquisa de Costa (2015) analisou a implantação das SRM no município do Rio de Janeiro entre os anos de 2013 e 2014. O instrumento usado na coleta de dados foi a análise documental de grupos focais promovidos pelo Observatório da Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ), além da entrevista semiestruturada de duas professoras das SRM. Os resultados da pesquisa demonstraram o impacto que uma política pública pode gerar nas práticas de inclusão em educação. A análise das falas das professoras demonstrou que parece existir o interesse na inclusão dos alunos do AEE, por parte das professoras de Educação Especial. A autora, na análise de dados, afirmou que existem divergências entre os profissionais que se declaram receptivos aos valores de inclusão e outros, um grupo menor, que visivelmente não demonstraram tal interesse.

Dados semelhantes sobre a relação entre os professores de AEE e os das turmas regulares foram encontrados na dissertação de Silvana Silva (2015), que teve por objetivo geral identificar e descrever a estrutura de atendimento e o trabalho pedagógico desenvolvido em SRM implantadas em 2 escolas da cidade de Araraquara-SP. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação estruturada não participante e o questionário misto com

questões abertas e fechadas. Os sujeitos do estudo foram as professoras especialistas em Educação Especial. Os resultados da pesquisa indicaram que a cidade estudada tem uma equipe de professores especialistas com formação adequada, que estão em constante aperfeiçoamento e com larga experiência em Educação Especial. As salas de recursos multifuncionais são bem equipadas e atendem, em sua maioria, a alunos com déficit cognitivo. Entretanto, a relação de colaboração entre as professoras especialistas e os professores das classes regulares parece ser insuficiente.

Palma (2016), em sua dissertação, teve como objetivo analisar o Atendimento Educacional Especializado que é desenvolvido em escolas do campo, através de um Estudo de Caso tendo como universo 3 escolas do campo localizadas em um município do interior de São Paulo; os participantes sujeitos foram 31 professores de ensino regular, 17 responsáveis pelos alunos atendidos pelo serviço de AEE e a própria pesquisadora. Como instrumentos de coleta dos dados foram utilizados questionários, observação, registro fotográfico e análise dos documentos escolares. O estudo apresentou como principais resultados: apenas uma escola possui espaço apropriado para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional; o número de professores de Educação Especial que atende à demanda é insuficiente; os alunos participam do AEE no mesmo turno da escola regular por conta das dificuldades do transporte; os familiares acabam não reconhecendo a dificuldade dos filhos com deficiência.

Nesses estudos podemos perceber que a prática pedagógica do trabalho do professor no AEE também sofre, em sua maioria, dificuldades. A falta de estrutura, a pouca colaboração com os professores da sala comum e a falta de formação específica são os principais entraves descobertos nos trabalhos.

Nas pesquisas que relacionam trabalho docentes e AEE, foram encontrados 6 estudos com foco nas Tecnologias assistivas (CALDAS, 2015; CÂNDIDO, 2015; FONSECA, 2015; REIS, 2014; SALOMÃO, 2013; SILVA, C., 2014).

Na dissertação de Salomão (2013) o objetivo foi investigar como o AEE e o uso do computador como recurso pedagógico podem potencializar a ação do professor no atendimento ofertado ao aluno com NEE na sala de recursos de uma escola

pública localizada na zona central de Brasília. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, os sujeitos participantes foram uma professora de AEE, uma professora de classe regular e um aluno com deficiência intelectual atendido pelas duas profissionais. Como instrumentos de coleta foram usados a observação participante, a entrevista semiestruturada e a dinâmica conversacional. Os resultados da pesquisa evidenciaram a importância da utilização do computador como recurso pedagógico no favorecimento do processo de aprendizagem do aluno e alertaram para a necessidade de investir na formação do professor para atuar com essa tecnologia.

A dissertação de Reis (2014) teve como objetivo entender como a Tecnologia Assistiva (TA) tem sido utilizada pelas professoras de AEE, contribuindo na escolarização dos alunos da Educação Especial nas salas de recursos multifuncionais no Sudeste goiano. Os dados foram coletados a partir de entrevista coletiva, envolvendo 13 professoras de AEE, da rede estadual de ensino de Catalão-GO e cidades jurisdicionadas à Subsecretaria Regional de Educação de Catalão. Os resultados da pesquisa direcionam para a necessidade de formação docente voltada ao uso da TA, pois essa ausência na formação dificulta o domínio dos docentes sobre os recursos tecnológicos, e para a ausência de espaços físicos satisfatórios para o AEE.

Na dissertação de Cleudia Silva (2014), o autor procurou descobrir de que forma é utilizada a Tecnologia Assistiva nas salas de AEE. Os sujeitos participantes foram 3 professoras da rede municipal de Teresina-PI. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram a entrevista semiestruturada e a observação não participante. Os principais resultados encontrados indicam que as docentes utilizam mais a Tecnologia Assistiva considerada de baixa complexidade e baixo custo, tendo destacado como empecilhos para o desenvolvimento dessa atividade a falta de um trabalho interligado dentro da escola, a sobrecarga de trabalho no AEE e a ausência do acompanhamento familiar.

Caldas (2015), em sua tese de doutorado, analisou como a TA computacional é utilizada no AEE e como é feita a formação docente para trabalhar com esses recursos. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados os grupos focais da pesquisa inaugural do Observatório Nacional de Educação

Especial do Estado de São Paulo (ONEESP), o questionário online e a entrevista semiestruturada. Foram 89 professores participantes na pesquisa do ONEESP, 30 professores na pesquisa-formação do ONEESP e 2 professores para aplicação da entrevista semiestruturada. Os resultados apontaram que uma pequena parte do conjunto de professores que atuam nas SRM obteve formação para o uso das tecnologias computacionais em sua prática pedagógica, o que acabou por deixar a maioria insegura em relação ao uso dessa ferramenta.

Na dissertação de Cândido (2015) o objetivo foi analisar o uso do *software* GRID2, ferramenta de Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) oferecida pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) para algumas escolas públicas e observar a importância desta tecnologia na inclusão escolar de um estudante com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). A metodologia empregada foi a pesquisa-ação. O local do estudo foi uma SRM de uma escola de Ensino Fundamental da cidade de Ceilândia-DF e os sujeitos foram uma professora do AEE, uma professora de classe regular, o estudante que é aluno das duas docentes e a mãe deste aluno. Os resultados do estudo apontaram para a urgência em se investir na formação docente para o uso de Tecnologias Assistivas, em especial do *software* GRID 2, e indicou a necessidade de formação docente nas salas comuns para utilização de Sistemas de Comunicação Alternativa em sua prática pedagógica.

Fonseca (2015), em sua dissertação, analisou o AEE e o uso das tecnologias nas SRM no ensino médio do Distrito Federal (DF). Como estratégias de pesquisa foram utilizadas a análise documental, o questionário, a entrevista semiestruturada e o grupo de discussão. Os sujeitos da pesquisa foram os professores e estudantes da SRM. Os resultados indicaram alguns problemas: alegação dos professores de que os materiais pedagógicos das SRM são muito infantis para alunos do ensino médio, que as orientações da Secretaria de Educação do Distrito Federal entram em conflito com as normas do MEC e que o AEE parece servir apenas como reforço escolar dos conteúdos da sala de aula regular.

Os estudos sobre tecnologias assistivas demonstram que essa é uma área de grande crescimento e pode colaborar enormemente no trabalho do pro-

fessor de AEE e no desenvolvimento educacional dos alunos, bastando para isso uma formação que garanta o aprendizado e o domínio das tecnologias.

Sobre o foco em formação de professores foram encontrados 5 estudos (ALMEIDA, 2014; ALVES, 2013; BATISTA, 2013; RIBEIRO, 2015; SILVA, M., 2014).

Na dissertação de Alves (2013) o objetivo foi analisar a formação continuada de professores que trabalham nas SRM e as implicações nas suas práticas pedagógicas no contexto de 3 escolas estaduais referências em educação inclusiva na cidade de Belém-PA. Os sujeitos do estudo foram 10 professores de Salas de Recursos Multifuncionais. As técnicas de coleta de dados foram o grupo focal com os professores e a entrevista com dois coordenadores representantes da Coordenadoria de Educação Especial. Os resultados encontrados indicaram que ainda existem, dentre os sujeitos pesquisados, professores apenas com nível médio, ainda que a legislação determine que o professor tenha formação em nível superior. Assim, a autora explica que mesmo que o Estado desenvolva a formação continuada dos docentes, ainda não têm sido suficiente para atender as demandas.

Uma situação um pouco mais favorável apareceu na pesquisa de Batista (2013), que analisou a formação e o trabalho do professor no AEE desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da cidade de Porto Velho-RO. Como metodologia foram realizadas 36 entrevistas, além de observações e análise documental. Os resultados demonstram que mesmo que os professores tenham obtido títulos de especializações em Educação Especial, ainda apresentam dificuldades do ponto de vista da formação. Segundo a autora, isso ocorre porque um profissional dificilmente consegue dominar o trabalho pedagógico para todos os tipos de deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.

A dissertação de Almeida (2014) teve por objetivo conhecer a formação dos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais de escolas públicas estaduais no município de Campos Belos-GO, principalmente no que diz respeito ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação como apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Os instrumentos de coleta de dados foram a análise

documental, a observação simples e a entrevista semiestruturada. Os resultados do estudo direcionam para a urgência de uma reestruturação da formação docente, principalmente no que diz respeito ao uso da Tecnologia Assistiva.

O estudo de Marcia Silva (2014) teve como objetivo investigar os processos formativos dos professores de Goiás no período de 1999 a 2012. Como estratégia metodológica foi utilizada uma ficha de identificação para descrever o perfil das professoras, uma entrevista com questões disparadoras e foi analisada a legislação de Goiás e dados sobre os cursos de formação promovidos. Os dados levantados apontaram que ainda que o estado de Goiás exija formação em nível superior para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais, isso não é seguido à risca no caso de atuação com o AEE. Em relação aos cursos de formação ofertados pelo estado, pôde-se apreender que a formação inicial foi considerada deficitária e insuficiente e a política de formação a distância, implementada pelo governo federal não tem garantido o acesso dos professores às instituições públicas de ensino superior.

Ribeiro (2015), em sua dissertação, teve como objetivo geral verificar a capacidade dos cursos de formação do AEE em formar professores autônomos e conscientizados para a prática inclusiva. O recurso metodológico utilizado para coleta dos dados foi a entrevista semiestruturada, aplicada a 4 professores que atuam no AEE na rede pública de um município próximo à cidade de Campina Grande-PB. Os resultados do estudo apontaram que alguns cursos de formação continuada em AEE não têm um direcionamento voltado à formação de um professor conscientizado e autônomo para uma prática inclusiva.

Os estudos apresentados, que tratam do Trabalho docente e AEE sob a ótica da formação, em geral demonstraram diversas dificuldades, desde a falta de cursos de formação continuada até dificuldades na concepção e execução de tais cursos. Ainda que se tratem de lócus diferentes entre eles, todos apontam para a urgente necessidade de se pensar em uma formação qualificada para o Atendimento Educacional Especializado.

Sobre a ótica dos discursos dos professores temos 3 estudos (FUCK, 2014; RABOCK, 2016; SILVA, M., 2015).

O estudo de Fuck (2014) teve como objetivo investigar o funcionamento do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais, tendo como base a concepção dos professores da sala de aula comum. A metodologia constou de um questionário aplicado a 144 professores do 1º ao 5º ano da rede municipal de Joinville-SC que possuíam estudantes atendidos nas salas de recursos e uma entrevista semiestruturada com uma das supervisoras da Educação Especial da Secretaria de Educação do Município. Os resultados apontaram que 92% dos docentes entendiam o AEE como potencializador de aprendizagem e desenvolvimento. Entretanto, notou-se falta de interação com a sala comum.

A dissertação de Mara Silva (2015) teve como objetivo compreender o papel do AEE no processo de escolarização de alunos com deficiência nas escolas regulares, na perspectiva dos professores deste atendimento. Foram pesquisadas 31 professoras de AEE das escolas estaduais do Município de Chapecó-SC por meio de aplicação de questionários, além de 5 entrevistas orais, com 5 professoras do AEE de 5 escolas sorteadas. A pesquisa explicitou que a maioria das professoras tem formação em Pedagogia, sendo que a maioria trabalha com contratos temporários. Além disso, para elas, a maioria das professoras não reconhece o papel do AEE como uma importante ferramenta no desenvolvimento dos alunos com deficiência, mesmo entendendo que no AEE se foca nas potencialidades e não na deficiência do aluno. Reclamam também da falta de apoio da equipe escolar e dos professores, da dificuldade dos outros docentes em receber ajuda da professora do AEE, além da alta carga de trabalho. Percebe-se nesse estudo que mesmo não tratando diretamente de condições de trabalho docente, os resultados são extremamente pertinentes no que diz respeito a uma análise comparativa.

A pesquisa de Rabock (2016) tem como objetivo investigar a concepção de professoras de AEE sobre infância, aprendizagem e desenvolvimento, e como essas concepções relacionam-se com o seu trabalho. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 5 professoras de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Joinville-SC. A pesquisa evidenciou que as professoras apresentam uma concepção de criança e infância desconectada de

um caráter histórico e cultural e que elas acreditam que o trabalho do AEE na Educação Infantil é mais fácil, sob a justificativa de que nessa fase tudo está naturalmente pronto para possibilitar a aprendizagem das crianças. A autora expõe ainda que predomina uma imagem da criança com deficiência com um viés patológico, que precisa ser curada. Verificou-se ainda a necessidade de maior comunicação entre professores, famílias e profissionais de saúde no processo de desenvolvimento das crianças público-alvo da Educação Especial.

Sobre identidade docente temos 2 estudos (DORNELES, 2013; SANTOS, 2016).

O estudo de Dorneles (2013) discutiu como os discursos produzidos no dia a dia do AEE vêm criando maneiras de ser professor de Educação Especial na educação inclusiva e quais são as implicações desses discursos em suas práticas pedagógicas. Os sujeitos da pesquisa foram 6 professoras de Educação Especial que atuam no AEE e que se formaram no curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. Elas relataram suas experiências na prática educativa e como foi a sua constituição como docente. A autora notou que as professoras pesquisadas estão vivenciando situações conflitantes no que se refere ao trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais e não se sentem seguras no que diz respeito ao seu papel na escola, pois ao mesmo tempo em que lhe são delegadas várias atribuições, são deixadas à margem das ações pedagógicas.

Santos (2016), em sua dissertação, procurou investigar como os professores que atuam na rede municipal de ensino de Joinville-SC se tornaram docentes no AEE. A metodologia teve como base a narrativa de história de vida. Foram entrevistadas 5 professoras que atuam no AEE desde o início de sua implementação no município. Os resultados revelaram que a escolha profissional pela docência foi caracterizada por tensões e o modo como as professoras aproximaram-se do AEE comprovou a existência de perfil de docente para atuar na Educação Especial que circunda as escolas e influencia no processo de constituição das identidades docentes.

Tendo como foco a avaliação, temos os estudos de Rios (2013), que teve por objetivo descobrir quais as implicações dos discursos acerca da avaliação feita pelos professores no atendimento

do AEE no município de Florianópolis-SC. A análise da pesquisa foi dividida por dois grupos de materiais: os documentos referentes à legislação e 194 relatórios avaliativos produzidos pelos professores, referentes aos alunos atendidos no AEE. Os resultados apontaram que mesmo que a legislação expresse o entendimento de que a avaliação é uma possibilidade de identificação e categorização diagnóstica e um mecanismo de controle dos alunos, a procura pelo diagnóstico expõe a obrigação de normalização como tática para o controle e disciplina dos alunos considerados à margem do que é estabelecido como normal.

O estudo de Rosa (2015) teve como objetivo geral analisar os fatores do trabalho que contribuem para o bem-estar dos professores das salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado a alunos com surdez. Os sujeitos da pesquisa foram 5 professoras que atuam nas salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado a alunos com surdez, na rede de ensino do município de Campo Grande-MS. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados o questionário e as entrevistas semiestruturadas. Foi traçado o perfil sociodemográfico, o grau de satisfação dos docentes com as condições do trabalho, a satisfação/insatisfação dos professores com as formações específicas que realizaram na área da educação especial. De acordo com os resultados, os professores analisados estão satisfeitos com os seus elementos do trabalho docente, destacando altos índices de satisfação, principalmente no que diz respeito ao uso da criatividade, à própria identificação com o trabalho realizado, ao reconhecimento do trabalho realizado e à satisfação na formação continuada efetiva. Todavia, apresentam como elementos negativos a falta de uma rede de discussão entre os profissionais da área para trocarem experiências e a insatisfação no que diz respeito às instalações e às condições gerais de infraestrutura física.

Sobre o foco na produção do conhecimento, temos o estudo de Borges (2014), que teve como objetivo compreender o que é conhecimento complementar no processo de escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento no contexto da escola comum. A metodologia utilizada foi uma pesquisa-ação

colaborativo-crítica em uma escola da rede municipal da cidade de Serra-ES. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados os grupos focais, a observação participante e as entrevistas semiestruturadas. As conclusões do autor convergem para a ênfase da contribuição do atendimento educacional especializado como local importante no auxílio à construção dos conhecimentos escolares, agindo em articulação com o saber produzido na sala de aula comum. Além disso, o autor enfatiza o conhecimento complementar, na medida em que é necessário evidenciar a sala de aula e avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, de forma a subsidiar as ações do trabalho do professor do atendimento educacional especializado.

Considerações finais

Foi possível perceber que os estudos encontrados sobre Trabalho docente e AEE tiveram como foco os seguintes elementos: Políticas Públicas, Prática pedagógica, Formação de professores, Tecnologias Assistivas, Discurso dos professores, Identidade docente, Bem-estar docente, Avaliação e Produção do conhecimento.

Entre os instrumentos metodológicos encon-

trados, ainda que variando em nomenclatura e abordagem, percebeu-se prioritariamente o uso da entrevista, presente em 30 estudos, seguido da análise documental em 13, da observação em 15, da análise documental em 13, do grupo focal em 9, do diário de campo e da dinâmica conversacional em 1 cada.

Como já foi destacado antes, embora seja evidente o aumento de trabalhos acadêmicos, podemos perceber o reduzido número de pesquisas a respeito deste tema nas regiões Norte e Nordeste, em comparação com as outras regiões do país, em especial o Sul e o Sudeste do Brasil.

É notória a grande variedade de estudos e seus diferentes focos, demonstrando o grande potencial de pesquisas sobre o Atendimento Educacional Especializado, não apenas relacionado com o trabalho docente, mas sim com diversas outras possibilidades.

Urge, então, que mais estudos sejam realizados, tendo como universo as cidades do interior dessas regiões do País, onde supõe-se que tanto as condições de trabalho docente quanto o Atendimento Educacional Especializado sofrem de forma amplificada. Entretanto, somente com novos estudos é possível confirmar tal hipótese.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de. **Prática pedagógica inclusiva: um estudo de caso em escola com atendimento educacional especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes-PE**. 2014. 340p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- ALMEIDA, Leiva Marcia Rodrigues de. **Educação inclusiva: um olhar sobre a formação de professores para o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais de escolas públicas estaduais de Campos Belos-Goiás**. 2014. 118p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.
- ALVES, Carla Barbosa. **Atendimento educacional especializado na rede municipal de Uberlândia: implantação, organização e desenvolvimento**. 2015. 173p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2015.
- ALVES, Ligia Maria Acacio. **Formação e práticas em salas de recursos multifuncionais de escolas estaduais referências em educação inclusiva**. 2013. 153p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.
- BARRETTA, Emanuele Moura. **Políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva: avanços e impasses na implementação em escolas públicas do Município de Frederico Westphalen-RS**. 2013. 120p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, RS, 2013.
- BATISTA, Geisa Cristina. **Atendimento educacional especializado: trabalho e formação docente**. 2013. 174p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.
- BERNARDES, Cleide Aparecida Hoffmann. **O trabalho docente no atendimento educacional especializado**

pelas vozes de professoras especializadas. 2014. 182p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, SC, 2014.

BERNARDES, Cleide Aparecida Hoffmann; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. O atendimento educacional especializado pelas vozes das professoras. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 1, p. 88-99, 2016.

BORGES, Carline Santos. **Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum.** 2014. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BUIATTI, Viviane Prado. **Atendimento educacional especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais.** 2013. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2013.

CALDAS, Wagner Kirmse. **Tecnologia assistiva e computacional: contribuições para o atendimento educacional especializado e desafios na formação de professores.** 2015. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CÂNDIDO, Flávia Ramos. **Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em escola pública do Distrito Federal.** 2015. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

COSTA, Erika de Souza. **A inclusão do alunado do atendimento educacional especializado no município do Rio de Janeiro.** 2015. 94p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

COTONHOTO, Larissy Alves. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar.** 2014. 275p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

DORNELES, Marcielle Vieira. **Em cena: a constituição do professor do atendimento educacional especializado.** 2013. 103p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

FELLINI, Dineia Ghizzo Neto. **A política de educação inclusiva e o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino: um olhar sobre a região Nordeste.** 2013. 173p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2013.

FETTBACK, Carin Schultze. **Uma contribuição ao estudo das relações entre família, escola e atendimento educacional (AEE) no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** 2013. 204p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, SC, 2013.

FONSECA, Janini Galvão. **O atendimento educacional especializado e o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais no ensino médio público do Distrito Federal.** 2015. 126p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

FUCK, Andreia Heiderscheidt. **O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais na concepção dos professores da sala comum.** 2014. 190p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, SC, 2014.

LUNA, Christiane Freitas. **Sala de recursos multifuncionais (SRM): uma política pública em ação no Sudoeste baiano.** 2015. 223p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

LYRA, Juliana Chueire. **Atendimento educacional especializado de alunos com altas habilidades/superdotação na cidade de Londrina, Paraná: um estudo de caso.** 2013. 143p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2013.

NASCIMENTO, Alice Pilon do. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões.** 2013. 227p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

PALMA, Debora Teresa. **Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional.** 2016. 142p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2016.

PORTO, Patrícia Padilha. **Caracterização do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional: um estudo do contexto paranaense.** 2014. 139p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade

Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2014.

RABOCK, Daiana. **Concepções das professoras do atendimento educacional especializado com foco em crianças dos centros de educação infantil**. 2016. 97p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, SC, 2016.

REIS, Claudinei Vieira dos. **Tecnologia assistiva na perspectiva das professoras de atendimento educacional especializado no Sudeste goiano**. 2014. 131p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, GO, 2014.

REVELANTE, Patricia. **Políticas públicas inclusivas: implicações na formação de professores para o atendimento educacional especializado**. 2013. 100p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, 2013.

RIBEIRO, Ruth Barbosa de Araújo. **Conscientização e autonomia: desafios e possibilidades na formação continuada do professor de atendimento educacional especializado (AEE)**. 2015. 107p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

RIOS, Grasiela Maria Silva. **Avaliação em educação especial: tecnologia de governmentamento no atendimento educacional especializado**. 2013. 149p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

ROCHA, Roselene Nunes. **Política de inclusão escolar na ótica de professores de sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Florianópolis-SC**. 2014. 114p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2014.

ROSA, Ana Paula Teixeira Minari da. **O bem-estar no trabalho dos professores das salas de recursos multifuncionais – surdez**. 2015. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2015.

SALOMÃO, Bianca Regina de Lima. **O atendimento educacional especializado em uma sala de recursos de Brasília: a sistematização do atendimento e o uso do computador como apoio pedagógico - um estudo de caso**. 2013. 152p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

SANTOS, Juliana Testoni dos. **Professoras atuantes no atendimento educacional especializado e suas histórias de vida: um estudo sobre identidade docente**. 2016. 114p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, SC, 2016.

SILVA, Cleudia Maria Ferreira da. **A tecnologia assistiva nas salas de atendimento educacional especializado – AEE no município de Teresina-PI**. 2014. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

SILVA, Marcia Rodrigues da. **A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás**. 2014. 208p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, GO, 2014.

SILVA, Mara Cristina Fortuna da. **O atendimento educacional especializado e o processo de escolarização dos alunos com deficiência**. 2015. 157p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2015.

SILVA, Suzana Sirlene da. **Salas de recursos multifuncionais: contexto de inclusão escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial?** 2015. 177p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2015.

SOUZA, Ivete Cristina de. **Sala de recursos multifuncionais e sala comum: a deficiência intelectual em foco**. 2013. 133p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2013.

TIBOLA, Carina Luisa Kurek. **Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: dos aspectos legais à implementação do atendimento educacional especializado – AEE**. 2014. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, RS, 2014.

VAZ, Kamille. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa**. 2013. 237p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

VIEGAS, Luciane Torezan. **Educação especial no Rio Grande do Sul: uma análise da oferta e das políticas**

educacionais no período de 1988 a 2002. 2005. 119p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ZUQUI, Francielle Sesana. **As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares.** 2013. 231p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

Recebido: 19/06/2017

Aprovado: 18/11/2017

POLÍTICAS DE INCLUSÃO E AS RECOMENDAÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO E SUPERIOR NO BRASIL

*Rosemary Roggero (UNINOVE)**

*Aline Sarmiento Coura Rocha (UNINOVE)***

*Geuid Cavalcante da Silva Filho (UNINOVE)****

RESUMO

O presente trabalho aborda as políticas educativas de inclusão no âmbito do ensino médio e superior, no período de 2003 a 2014. O problema de investigação consiste em saber qual a resposta brasileira às recomendações internacionais em relação à inclusão de parcelas da população jovem no ensino médio e superior. O objetivo é analisar a influência das recomendações dos organismos internacionais sobre as políticas educacionais para os ensinos médio e superior brasileiros, na perspectiva de inclusão dos jovens em processos de escolarização e profissionalização. Para isto, realizamos um recorte histórico das políticas educacionais para os ensinos médio e superior nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014); analisamos os principais documentos com recomendações dos organismos internacionais para o ensino médio e o ensino superior; e investigamos a influência das recomendações dos organismos internacionais sobre essas políticas educacionais, bem como a resposta a essas recomendações. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental. Adotamos como referencial teórico a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt.

Palavras-chave: Políticas educativas. Ensino médio e ensino superior. Organismos internacionais.

ABSTRACT

INCLUSION POLICIES AND THE RECOMMENDATIONS OF THE INTERNATIONAL ORGANIZATIONS FOR MIDDLE AND HIGHER EDUCATION IN BRAZIL

The present study deals with the educational policies of inclusion in the scope of secondary and higher education, from 2003 to 2014. The research problem consists of knowing the Brazilian response to the international recommendations regarding the

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente e pesquisadora nos Programas de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) e em Gestão de Projetos Educacionais (mestrado profissional) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). E-mail: roseroggero@uol.com.br

** Doutoranda em Educação pela Universidade Nove de Julho (PPGE/UNINOVE). Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: alinecourasj@gmail.com

*** Mestrando em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. E-mail: geuidfilho@ifpi.edu.br

inclusion of plots of the young population in high school and higher. The objective is to analyze the influence of the recommendations of the international organisms on the education policies for the Brazilian high and higher education, with a view to include the young people in the processes of schooling and professionalization. For this, we made a historical cut of educational policies for secondary and higher education in the governments of Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) and Dilma Rousseff (2011-2014); we analyzed the main documents with recommendations from international organizations for high school and higher education; and we investigate the influence of the recommendations of the international organisms on these educational policies as well as the response to these recommendations. The methodology used was the bibliographical and documentary research. We adopted as theoretical reference the Critical Theory of the Frankfurt School.

Keywords: Educational policies. High school and higher education. International organizations.

RESUMEN

POLÍTICAS DE INCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES PARA LA ENSEÑANZA MEDIO Y SUPERIOR EN BRASIL

El presente trabajo aborda las políticas educativas de inclusión en el ámbito de la enseñanza media y superior en el período de 2003 a 2014. El problema de investigación consiste en saber cuál es la respuesta brasileña a las recomendaciones internacionales en relación a la inclusión de parcelas de la población joven en la enseñanza media y superior. El objetivo es analizar la influencia de las recomendaciones de los organismos internacionales sobre las políticas educativas para la enseñanza media y superior brasileños, en la perspectiva de inclusión de los jóvenes en procesos de escolarización y profesionalización. Para ello, realizamos un recorte histórico de las políticas educativas para la enseñanza media y superior en los gobiernos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) y Dilma Rousseff (2011-2014); analizamos los principales documentos con recomendaciones de los organismos internacionales para la enseñanza media y la enseñanza superior; e investigamos la influencia de las recomendaciones de los organismos internacionales sobre estas políticas educativas, así como la respuesta a estas recomendaciones. La metodología utilizada fue la investigación bibliográfica y documental. Adoptamos como referencial teórico la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt.

Palabras clave: Políticas educativas. Enseñanza media y enseñanza superior. Organismos internacionales.

Introdução

Nada novo sob o sol. A educação, entre outros direitos sociais, continua a ser negligenciada, mesmo que o discurso oficial, desde a década de 1990, procure escamotear a realidade e dissolver a tensão entre os interesses econômicos dominantes e as necessidades da população. Contudo, há alguns avanços. E, nesse sentido, questionamos: qual a

resposta brasileira às recomendações internacionais em relação à inclusão de parcelas da população jovem no ensino médio e superior?

No Brasil, um dos bordões mais comuns é que é preciso investir em educação, e a análise dos indicadores financeiros mostra que o país avançou muito em relação ao gasto público nessa área, per-

mitindo atingir novos patamares de investimentos ao longo do período 2000–2013. Todavia, o que pode ser observado é que o aumento dos recursos, mesmo que de maneira oscilante, não tem permitido vislumbrar proporcional melhora no desempenho qualitativo.

Ao abordar as políticas educativas de inclusão no âmbito do ensino médio e superior, no período de 2003 a 2014, propomo-nos a analisar neste artigo a influência das recomendações dos organismos internacionais sobre as políticas educacionais para os ensinos médio e superior brasileiros, na perspectiva de inclusão dos jovens em processos de escolarização e profissionalização.

Para tanto, analisamos os principais documentos com recomendações dos organismos internacionais e realizamos um levantamento das políticas educacionais nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014) para o ensino médio e para o ensino superior. Posteriormente, nos detemos na investigação da influência das recomendações dos organismos internacionais sobre essas políticas educacionais como respostas àquelas.

Políticas educativas para o ensino médio e a influência dos organismos internacionais

O Brasil teve, em 2016, segundo dados da Síntese Estatística da Educação Básica, elaborada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 8.133.040 estudantes matriculados no ensino médio. Na educação profissional, as matrículas chegaram a 1.859.940 alunos, boa parte delas em cursos de formação técnica de nível médio (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017).

A observação dos dados permite perceber que houve uma ampliação considerável na quantidade de pessoas inseridas na escolarização que visa à preparação para a vida profissional, seja por meio da formação no ensino médio, na educação profissional, ou a partir da oferta de ambas com algum tipo de articulação.

A oferta de cursos que unem a formação geral no ensino médio com a formação técnica e profissional

parece ter sido marcante nos mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2014). Uma opção que pode estar relacionada com a própria visão de formação adotada por esses governos, em razão de elementos político-ideológicos e de projeto de sociedade, resultado, entre outras coisas, das influências de intelectuais e grupos que tiveram suas vozes ouvidas por esses governos. E que também representaram uma resposta às recomendações de organismos internacionais para as políticas educacionais, com destaque para o papel representado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), como se verá adiante.

Uma das principais referências para a implementação das políticas educacionais sobre as quais discutiremos, durante os governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2014), teria sido o Marco de Ação de Dakar – documento que resultou de um compromisso dos governos de países reunidos no Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar (Senegal) no ano 2000. Os países participantes do encontro se comprometeram a alcançar os objetivos e as metas do Educação Para Todos (EPT) para seus cidadãos. No compromisso de Dakar foi reafirmada a visão da Declaração Mundial de Educação para Todos, produzida em Jomtien (Tailândia), em 1990.

A avaliação das ações implementadas entre os anos de 1990 e 2000, no texto do Marco de Ação de Dakar, defende que houve progresso significativo em muitos países, mas reconhece a permanência de muitos desafios, no que se refere à oferta de educação para todos. E, nesse sentido, o documento indica, especialmente, que a conquista de qualidade de aprendizagem ainda não havia sido alcançada e que permanecia insatisfatória a aquisição de valores e habilidades humanas que pudessem satisfazer as aspirações e necessidades dos indivíduos e das sociedades (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2001).

Outra deficiência apontada no documento de Dakar diz respeito ao acesso às técnicas e conhecimentos necessários a jovens e adultos, para encontrar emprego remunerado e participar plenamente da sociedade. Essa deficiência foi um dos elementos que contribuiu para que fosse assumido o seguinte objetivo: “assegurar que as

necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2001, p. 8-9).

Para o atendimento desse objetivo, a todos os jovens deveria ser dada a oportunidade de obter conhecimento e desenvolver valores, atitudes e habilidades que lhes possibilitassem desenvolver suas “capacidades para o trabalho, para participar plenamente de sua sociedade, para deter o controle de sua própria vida e para continuar aprendendo” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2001, p. 19)

Quais teriam sido, diante dessas recomendações, as políticas educacionais implementadas no Brasil entre 2003 e 2014 que poderíamos considerar como respostas ao objetivo descrito acima (ainda que não possamos restringir a essas recomendações o fator que fez com que esses governos elaborassem e implementassem tais políticas)?

No primeiro caso, do governo de Luís Inácio Lula da Silva, à frente da presidência do Brasil por dois mandatos entre os anos de 2003 e 2010, destacamos como políticas que entendemos terem sido respostas do país às recomendações da UNESCO, em termos de inclusão dos jovens em processos de escolarização e profissionalização, a expansão da Rede Federal de Educação e o aumento das matrículas na educação profissional técnica de nível médio, incluindo a educação de jovens e adultos.

De maneira geral, houve um aumento nas matrículas na educação profissional no Brasil. No ano de 2002, 565.042 estudantes estavam matriculados na educação profissional técnica de nível médio. Nas redes públicas eram 279.645 matriculados, segundo dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2002 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2003).

Já o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017, por exemplo, aponta que nas redes públicas (não apenas na Federal) as matrículas passaram de 598.176, no ano de 2007 (pode-se ver pequeno aumento entre 2002 e 2007), para 805.178, no ano de

2010. No que se refere à quantidade de matrículas da educação profissional técnica de nível médio em relação ao total de matrículas no ensino médio, as primeiras representavam 11,7% em 2007, e chegando a 15,8% do total de matrículas no ensino médio em 2010. (CRUZ; MONTEIRO, 2017).

A Rede Federal passou por um processo de grande expansão entre 2003 e 2010, quando foram criadas 214 novas unidades. Com isso, passou a contar com 356 unidades no total (REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 2016). A maior quantidade de instituições educativas foi resultado do “Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica”, que buscava atender ao crescimento da demanda pela educação profissional e tecnológica, por meio de instituições públicas e gratuitas, contemplando a diversificação da oferta de cursos e aumentando o número de vagas (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Destacamos também, dentro dessa perspectiva da inserção dos jovens e adultos em processos educativos que desenvolvessem as “habilidades” dos mesmos, em sintonia com as recomendações da UNESCO, a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), em 2005, para oferecer oportunidade de estudos e formação profissional às pessoas que não tiveram acesso ao ensino fundamental e médio na idade regular (BRASIL, 2014a).

A adoção das políticas educacionais mencionadas poderia ter representado a concretização da proposta do Governo Lula, pelo menos no primeiro mandato, segundo Oliveira (2009). Nesse sentido, ao esclarecer que o governo anterior, de Fernando Henrique Cardoso, encarnou a lógica do “recurso à racionalidade técnica como meio orientador das políticas sociais” (OLIVEIRA, 2009, p. 197), a autora entende que essa lógica não foi rompida no primeiro mandato de Lula (2003-2006). Esse governo, segundo a autora, “passou a professar a inclusão social no lugar do direito universal à educação” (OLIVEIRA, 2009, p. 197). Essa postura poderia representar, assim, uma continuidade da relação entre as políticas educacionais adotadas no Brasil e as recomendações dos organismos internacionais.

No primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff (2011-2014), por sua vez, como parte do Plano “Brasil sem Miséria”, lançado em 2011, com o objetivo de superar a extrema pobreza até o final de 2014, constava uma organização em três eixos: garantia de renda, inclusão produtiva e acesso a serviços públicos.

Para tanto, Dilma Rousseff criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), por meio da Lei nº 12.513/2011, cuja a finalidade era ampliar a oferta da educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, com um dos objetivos voltado para a melhoria da qualidade do ensino médio público, ao articulá-lo com a educação profissional; além de outros, como a expansão e interiorização da oferta de cursos de educação profissional (técnica de nível médio e cursos/programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional) e o fomento e apoio à expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2011a).

Assim, Rousseff implantou a terceira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que aumentou de 356 para 578 unidades (REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 2016)

No eixo da inclusão produtiva, o Pronatec teve destaque com a oferta de cursos gratuitos de qualificação para o público de baixa renda (GIAMBIAGI, 2016).

As políticas educacionais descritas contribuíram, de fato, para ampliar a inserção de jovens, inclusive para os que tinham sido excluídos da educação regular (por meio do Programa de Educação de Jovens e Adultos – Proeja) no ensino médio articulado à educação profissional, ainda que não estejam universalizadas essas etapas escolares e que essa “qualificação” nem sempre signifique inserção profissional e econômica, já que o desemprego continua sendo um problema para os jovens, em especial.

No tocante à questão do ensino médio, percebe-se que houve uma mudança considerável nas recomendações dos organismos internacionais entre a década de 1990 e a década de 2000. No caso da primeira década, destacamos as orientações do re-

latório “Prioridades e Estratégias para a Educação”, do Banco Mundial (1995). O documento defendia a ideia de que a educação básica deveria ser fornecida gratuitamente, mas a educação secundária e a educação superior deveriam estar sujeitas ao pagamento de taxas. O documento também “traz um viés contra as escolas profissionalizantes e, em particular, contra aquelas de financiamento público”, segundo Lauglo (1997, p. 18). A educação profissional é considerada, no relatório, como malsucedida no âmbito da escola, sendo mais bem desenvolvida no local de trabalho.

Já nos anos 2000, em capítulo que integrou um livro publicado pela UNESCO, em 2002, Daniel Filmus trata a educação média como algo cada vez mais necessário e ainda insuficiente diante do mercado de trabalho, no contexto da América Latina, particularmente para ingresso em empregos de qualidade na indústria de produção de bens. Por outro lado, com a diminuição das oportunidades de trabalho, “ao mesmo tempo em que a escola média aumenta a sua importância para o acesso ao trabalho, torna-se cada vez mais insuficiente para assegurar a todos os seus egressos a possibilidade de emprego nos segmentos de qualidade” (FILMUS, 2002).

Essas avaliações sobre a educação secundária nos anos 2000 – notadamente nas manifestações da UNESCO – podem ter influenciado no direcionamento que os governos de Lula e Dilma (2003-2014) deram às políticas educacionais voltadas para o ensino médio, sobretudo pelo fato de que as preocupações com a formação geral vieram, quase sempre, acompanhadas de defesas de uma articulação entre o ensino secundário e a educação profissional.

As recomendações dos organismos internacionais e as respostas do governo brasileiro podem causar uma impressão de que os anos 2000, no que se refere à inserção de jovens nas instituições escolares de ensino médio (em muitos casos com formação articulada à educação profissional), representam um progresso em relação ao que se observou na década de 1990. Contudo, se lançarmos um olhar mais atento, podemos perceber que essas mudanças foram de forma e não de conteúdo, e também podemos questionar se a oferta de educação pública e gratuita durante um maior período

de tempo é, em si, garantia de uma inserção profissional e social, ou se tende a se constituir mais como um instrumento para aliviar a tensão social na espera por emprego, mesmo no âmbito de governos democrático-populares.

Influência dos organismos internacionais e as políticas educativas de inclusão no ensino superior

O Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com suas principais linhas de orientação, continuam exercendo considerável influência sobre as políticas públicas dos países em desenvolvimento, sobretudo no que se refere às políticas educativas de inclusão no ensino superior no Brasil.

Barreto e Leher (2008), no artigo *Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária*, apresentam uma análise das quatro publicações-chave do Banco Mundial, sendo uma delas em parceria com a UNESCO.

Segundo os autores, em síntese, a primeira publicação, *Educação superior: as lições da experiência* (BANCO MUNDIAL, 1994), apresenta as seguintes indicações: promover uma associação direta entre redução da pobreza e educação superior, ao mesmo tempo em que reduz esta última a treinamento; promover, a baixo custo, o acesso aos grupos desprivilegiados por meio da educação à distância; instigar o desenvolvimento de instituições não universitárias, cursos flexíveis e de curta duração; e o financiamento privado, com o intuito de atender as qualificações exigidas por uma economia de mercado.

A segunda publicação, *Educação superior nos países em desenvolvimento: perigo e promessa* (BANCO MUNDIAL, 2000), de autoria da força-tarefa conveniada, aponta para a expansão do número de alunos; a diferenciação crescente dos tipos de instituição; e a revolução do acesso ao conhecimento de forma rápida e de lugares distantes, por meio da tecnologia.

Construindo sociedades do conhecimento: novos desafios para a educação terciária (BANCO

MUNDIAL, 2002), terceira publicação, aponta como tendências: novas demandas do mercado de trabalho e das novas tecnologias; competição entre universidades privadas emergentes; e um mercado internacional de educação terciária.

A quarta e última publicação, *Educação permanente na economia global do conhecimento: desafios para os países em desenvolvimento* (BANCO MUNDIAL, 2003), traz como indicações: o conhecimento; a expansão de oportunidades de aprendizagem, ou simplesmente o acesso à aprendizagem, ressaltando a importância da tecnologia para transformar a aprendizagem, tornando-a mais flexível e diferenciada para permitir mecanismos de distribuição alternativos.

Diante desses documentos, os autores concluem que todos se referem a uma revolução (da informação ou do conhecimento) e que,

A suposta revolução é funcional à articulação dos discursos da ‘sociedade da informação’ e da ‘globalização’ em três sentidos: a) permite uma abordagem ‘técnico-científica’ das desigualdades econômicas entre os países, reduzindo-as a uma lacuna ou divisor digital; b) legitima intervenções para ‘dar assistência aos países que aspiram a superar a lacuna que os separa dos cientificamente avançados’ (WORLD BANK, 2002, p. 25); e c) sustenta o rearranjo geoeconômico do planeta [...]. (BARRETO; LEHER, 2008, p. 428).

Essa “revolução” impactou as políticas educativas brasileiras desenvolvidas pelo Ministério da Educação no período de 2003 a 2014, que buscou atender às recomendações dos organismos internacionais, como será demonstrado adiante.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998) afirma que há uma demanda sem precedentes e uma grande diversificação na educação superior, apontando os desafios e dificuldades relacionados ao seu financiamento, à igualdade de condições no ingresso e no decorrer do curso de estudos, à melhoria relativa à situação de seu pessoal, ao treinamento com base em habilidades, ao desenvolvimento e manutenção da qualidade no ensino, pesquisa e serviços de extensão, à relevância dos programas oferecidos, à empregabilidade de formandos e egressos, assim

como o acesso equitativo aos benefícios da cooperação internacional. Ao mesmo tempo, a educação superior está sendo desafiada por oportunidades relativas a tecnologias (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998).

Nesse sentido, a UNESCO considera que a cooperação entre governos e instituições de educação superior (envolvendo estudantes e suas famílias, professores), o mundo dos negócios e a indústria, os setores públicos e privados da economia, os parlamentos, os meios de comunicação, a comunidade, as associações profissionais e a sociedade, incluindo a perspectiva de intercâmbios internacionais, é o caminho principal para promover o avanço da educação superior.

Além disso, essa Declaração ressalta algumas recomendações contidas nos documentos do Banco Mundial, tais como: a diversificação na educação superior (com novos tipos de instituições com cursos breves, estudo de meio período, horários flexíveis, cursos em módulos, ensino à distância com apoio etc.), por meio de incentivo às iniciativas do setor privado (Art. 8º), para complementar os recursos do Estado (Art. 14º), entre outras.

A profunda influência das recomendações desses organismos sobre as políticas educacionais no Brasil é perceptível ao se observar os processos de incentivo à privatização e à diferenciação institucional; no financiamento público com a diversificação de fontes de recursos e na própria legislação da área. Nesse sentido, segue uma apresentação das políticas educativas para o ensino superior brasileiro desenvolvidas com o intuito de atender as demandas internacionais.

Políticas educativas de inclusão no ensino superior nos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2014)

O debate sobre a inclusão educacional e suas políticas iniciou-se na década de 1990, a partir da Conferência de “Educação para Todos” realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, que serviu de marco para o delineamento e a execução de políticas educacionais no mundo inteiro (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 1990). As propostas, tais como o atendimento

e garantia de acesso e permanência à Educação Básica, por meio de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos de diferentes grupos e culturas, foram aprofundadas com a Declaração de Salamanca, em 1994, a qual tem a finalidade de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais guiados pelo princípio da inclusão social, expressando o direito à educação e à aprendizagem. Ambas declarações divulgam os principais preceitos que orientam as políticas sociais e educacionais, ditas como políticas de inclusão (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994).

No Brasil, é o Programa de Governo de Lula da Silva (2002), denominado “Um Brasil para Todos: crescimento, emprego e inclusão social”, que sinaliza uma mudança de ordem conceitual e política no campo educacional ao situá-lo como parte das políticas de inclusão social. A educação é compreendida como “um instrumento de promoção da cidadania e, sobretudo nos dias de hoje, instrumento fundamental para o desenvolvimento e a inserção competitiva de qualquer nação no mundo” (COMITÊ LULA PRESIDENTE, 2002, p. 44), e foi estabelecida como prioridade de investimentos em “Todos os elos educacionais, da creche a pós-graduação” (COMITÊ LULA PRESIDENTE, 2002, p. 46). Em relação à educação superior, o Programa apresenta como tarefa inadiável “a ampliação significativa das vagas nas universidades públicas e a reformulação do sistema de crédito educativo vigente” (COMITÊ LULA PRESIDENTE, 2002, p. 46).

No que se refere à educação superior, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹ do referido governo define os seguintes princípios:

- i) expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional, ii) garantia de qualidade, pois não basta ampliar, é preciso

1 O PDE “foi aprovado pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. Este prevê várias ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a Educação brasileira, mas vai além por incluir ações de combate a problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade” (EDUCACIONAL, 2017). Este foi o primeiro plano deste tipo, no governo Lula.

fazê-lo com qualidade, iii) promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica, iv) ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País, e v) desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação. (BRASIL, 2007, p. 25).

As principais políticas, ações e programas educacionais previstos pelo PDE (BRASIL, 2007a), no âmbito da educação superior, são: o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com o intuito de consolidar o REUNI; o Programa Universidade para Todos (PROUNI); o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); e a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O FIES, instituído pela Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999, substituiu o Programa Crédito Educativo, implantado em 1976, e foi convertido na Lei nº 10.260, em 12 de julho de 2001. Destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições privadas, foi ampliado e facilitado no Governo Lula, garantindo a milhares de pessoas a possibilidade de frequentar um curso superior. Em 2003, o FIES realizou 276.163 mil contratos, em 2014 o programa atingiu a marca de 1,9 milhão de novos estudantes beneficiados (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

O PROUNI é um programa de expansão de vagas na educação superior promovido pelo governo Lula, criado em 10/09/2004, por meio da Medida Provisória nº 213, e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, destinado à concessão de bolsas de estudos integrais e parciais (50% e 25%) para instituições privadas de ensino superior; em contrapartida, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm isenção fiscal. No período de 2005 a 2014, mais de 2,2 milhões de estudantes de baixa renda tiveram acesso ao ensino superior

por meio das bolsas do PROUNI, sendo mais de 1,2 milhão de bolsas integrais e 930,103 mil bolsas parciais (BRASIL, 2015a)

A implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) ocorreu por meio do Decreto nº 5.800, de 2006 (BRASIL, 2006), com a finalidade de ampliar o acesso à educação superior no país, por meio da modalidade a distância. Ou seja, uma rede de educação a distância constituída dentro das universidades federais, voltada para a oferta de cursos de licenciatura. Com essa medida, o Brasil passou de 49.911 matrículas em cursos de graduação a distância em 2003, para 1.341.842 matrículas em 2014, ainda que as matrículas de cursos a distância sejam predominantes da rede privada, mesmo com a criação do programa UAB, conforme a Sinopse Estatística da Educação Superior 2014 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015).

O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de

§ 1º [...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Art. 1º). Com a principal meta de “[...] elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano. BRASIL, 2007b).

Assim, o programa busca não só garantir o ingresso dos estudantes na educação superior, mas a conclusão efetiva dos cursos pelos estudantes. De acordo com o Balanço Social SESu 2003-2014, foram criadas 18 novas universidades federais entre 2003 e 2014. Ou seja, um salto de 45 para 63 universidades federais; e de 148 campus para 321, no período de 2002 a 2014 (BRASIL, 2014b)

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi criado pelo Decreto nº 7.234, de 2010 (BRASIL, 2010), com os objetivos de: promover a permanência dos jovens na educação superior pública, viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos estudantes e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. O PNAES

é apresentado como instrumento de consolidação do Reuni, constituindo-se apoio fundamental aos estudantes que se deslocam de outras regiões e cidades e que não possuem condições financeiras para permanecer nas IFES. O volume de benefícios concedido por meio do programa para as ações que contemplam a moradia estudantil, a alimentação, o transporte, a assistência à saúde, a inclusão digital, a cultura, o esporte, a creche e o apoio pedagógico, passou de 198.000 em 2008, para 1.078.000 em 2012 (BRASIL, 2012b).

A política para educação superior do Governo Dilma Rousseff (2011-2014) demonstrou a continuidade do programa do Governo Lula da Silva, em relação à expansão da rede federal e à importância de novos papéis para as universidades consoantes às demandas econômicas, inclusive o processo da internacionalização da educação superior. Segundo Oliveira (2013), em agosto de 2011, a presidenta Dilma Rousseff anunciou a continuidade do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Superior e Profissional e Tecnológica, mediante a construção de quatro novas universidades federais, novos campi universitários e Institutos Federais Tecnológicos.

O governo Dilma propôs-se manter e ampliar os programas iniciados no governo Lula e criou outros, cabendo mencionar: o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), criado pelo Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011 (BRASIL, 2011b), para incentivar a formação acadêmica no exterior e também a atração de jovens talentos estrangeiros para atuação em áreas consideradas prioritárias,² o qual, de acordo com dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), concedeu, entre 2011 e 2014, 101.446 bolsas de estudo (BRASIL, 2015b).

Outra iniciativa foi a criação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012a), Lei de

Cotas, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Com isso, “As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (BRASIL, 2012a). Segundo a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), a medida abriu aproximadamente 150 mil vagas para negros, e o percentual de vagas para cotistas aumentou para 40% em 2014, isto é, as metas estão sendo atingidas antes do prazo previsto pelas instituições federais de ensino que participam do sistema.

Considerações

Este artigo se propôs saber qual a resposta brasileira às recomendações internacionais em relação à inclusão de parcelas da população jovem no ensino médio e superior.

Os documentos referidos, as políticas descritas e os dados apresentados apontam para o atendimento quase integral às recomendações daqueles organismos, apesar do discurso político-ideológico contrário a essa perspectiva, no âmbito de governos democrático populares – constatação que não é, em si, negativa ou positiva, posto que há um avanço significativo no número de jovens que passaram a ter acesso e concluir tanto o ensino médio, como o ensino superior no Brasil.

Entretanto, questões que permanecem, em relação ao alcance dessas políticas, dizem respeito a saber até que ponto os jovens que foram qualificados pelos programas oferecidos – especialmente no ensino médio, mas também no superior – vêm conseguindo uma inserção também qualificada no mercado de trabalho e na vida social?

Por outro lado, ainda que seja inegável a importância dessas políticas de inclusão para a educação superior, na qual tem havido forte incentivo à participação da iniciativa privada, contraditoriamente, parece maior a contribuição para o aumento da margem de lucro das instituições empresariais que promovem esse nível de ensino.

2 As áreas contempladas são: Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva e Formação de Tecnólogos (CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS, 2016).

Pesquisas são necessárias não só para verificar os dados em séries históricas – que tendem a um aumento significativo –, mas também para compreender em que medida as questões político-ideológicas são atravessadas pela lógica dos organismos internacionais, em defesa da ordem

vigente sob o capitalismo tardio (ADORNO, 1986) e escamoteiam um atendimento maior aos grandes conglomerados educacionais e menor à inclusão efetiva de parcelas da população em melhores condições de competir no mercado de trabalho e lidar com os desafios da vida social.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial? In: COHN, Gabriel (Org.). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática. 1986. p. 63-75.
- BANCO MUNDIAL. **Higher education: the lessons of experience**. 1994. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/303461468328502540/pdf/multi-page.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2017.
- _____. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia (El desarrollo en la práctica)**. Washington, D.C: BIRD/Banco Mundial, 1995.
- _____. **Higher education in developing countries: peril and promise**. 2000. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/345111467989458740/pdf/multi-page.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2017.
- _____. **Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education**. 2002. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/732991468143369052/pdf/249730PUB0REPL00Knowledge0Societies.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2017.
- _____. **Lifelong learning in the global knowledge economy: challenges for developing countries**. 2003. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resources/Lifelong-Learning-in-the-Global-Knowledge-Economy/lifelonglearning_GKE.pdf>. Acesso em: 03 maio 2017.
- BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emergente” terciária. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300002>>. Acesso em: 20 jun. 2017.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.800**, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 02 abr. 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação – razões, princípios e programas**. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2017.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 02 jun. 2017.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 02 jun. 2017.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7.642**, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1030355/decreto-7642-11>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 07 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 05 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 – Versão Preliminar**. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file>>. Acesso em: 28 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Universidade para Todos (PROUNI). **Bolsas ofertadas por ano**. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Representacoes_graficas/bolsas_ofertadas_ano.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Capex e CNPq apresentam avaliação preliminar do Ciência sem Fronteiras**. 2015b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7583-capes-e-cnpq-apresentam-avaliacao-preliminar-do-ciencia-sem-fronteiras>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS. **Áreas contempladas**. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/areas-contempladas>>. Acesso em: 07 ago. 2016.

COMITÊ LULA PRESIDENTE. **Programa de Governo 2002**. Disponível em: <<http://www2.fpa.org.br/uploads/programagoverno.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (Org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017**. São Paulo: Todos Pela Educação/Moderna, 2017. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017_com_marcadores.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2017.

EDUCACIONAL. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_i.asp>. Acesso em: 07 jul. 2017.

FILMUS, Daniel. A educação média diante do mercado de trabalho: cada vez mais necessária, cada vez mais insuficiente. In: BRASLAVSKY, Cecília (Org.). **Educação secundária: mudança ou imutabilidade?** Tradução de Francisco Baltar e Joaquim Ozório. Brasília, DF: UNESCO, 2002. p. 127-186.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Conferência de “Educação para todos”**. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 02 maio 2017.

GIAMBIAGI, Fabio. Fim de ciclo: o governo Dilma (2011-2015). GIAMBIAGI, Fabio. Et al (Org.). **Economia brasileira contemporânea (1945-2015)**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016. p. 239-275.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2002**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2014**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 07 jul. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 28 mai. 2017.

LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 100, p. 11-36, mar. 1997. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/765/777>>. Acesso em: 20 out. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBP**, v. 25, p. 197-209, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491/11317>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

OLIVEIRA, João Ferreira de. Os papéis sociais e a gestão das universidades federais no Brasil. In: SIMPÓSIO DA ANPAE, 26., 2013, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: ANPAE, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/joaoFerreira-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília, DF: UNESCO/CONSED/Ação Educativa, 2001.

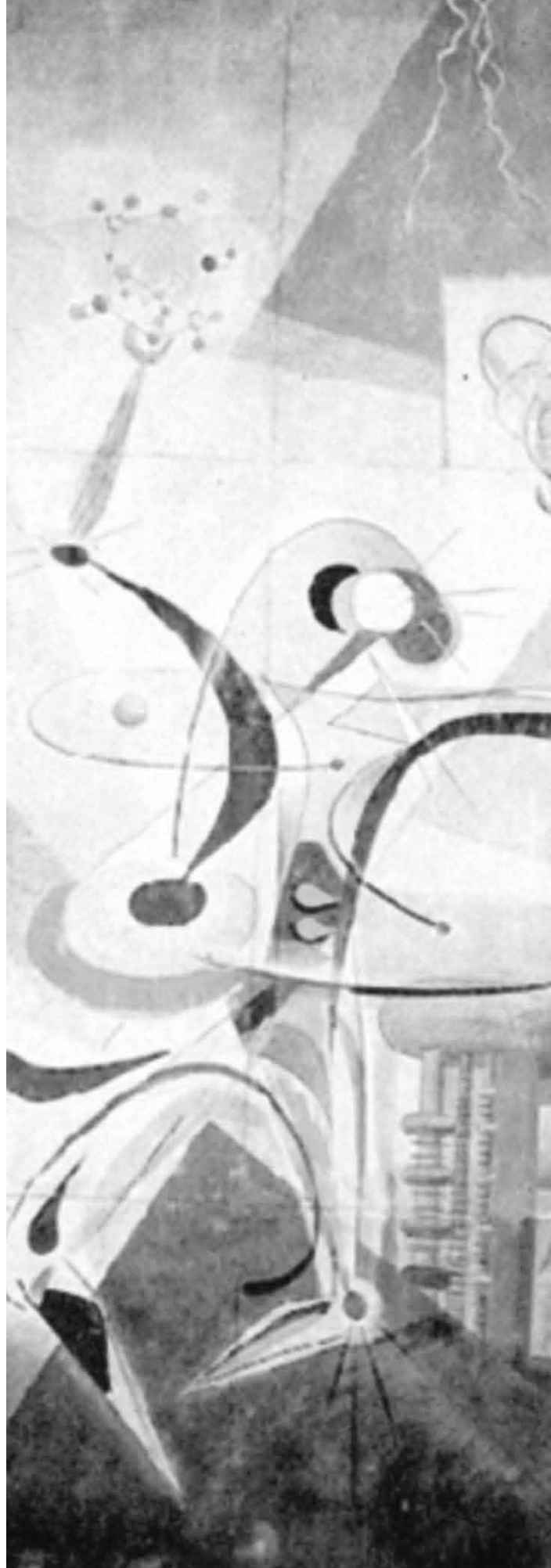
_____. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción**. Paris, 1998.

REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Expansão da Rede Federal**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

Recebido: 05/09/2017

Aprovado: 26/10/2017

Artigos



EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE NA ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA: REFLEXÕES A PARTIR DO EXISTENCIALISMO E DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

*Janine Moreira (UNESC)**

*Ana Paula Macan Damiani (FVA)***

*Caroline Scussel (UNESC)****

RESUMO

O texto problematiza a educação permanente dos profissionais da saúde da Estratégia Saúde da Família (ESF) a partir do entendimento de educação permanente de Emerson Elias Merhy, Laura Feuerwerker e Ricardo Ceccim, da concepção filosófica/psicológica existencialista de Jean-Paul Sartre e da teoria educativa libertadora de Paulo Freire. Debate a questão: em que medida a formação em serviço dos profissionais de saúde da ESF possibilita sua viabilização enquanto pessoas críticas, autoras de suas práticas no seu processo de trabalho? Os dados empíricos foram gerados em uma pesquisa de abordagem qualitativa, a partir de entrevistas semiestruturadas com 09 enfermeiras e 17 técnicas de enfermagem de 10 ESF do município de Criciúma, sul do estado de Santa Catarina. A formação oferecida é pontual, com assuntos voltados para atualização ou para facilitar o cumprimento das metas estabelecidas. Existe espaço para discussão, mas como manifestação de dúvidas e trocas de experiências, sem que esteja presente o elemento da reflexão crítica sobre o cotidiano do trabalho realizado. Tampouco é problematizada a lógica empresarial que invade o campo da saúde pública. Esta formação não viabiliza a constituição de pessoas críticas, constituindo-se em uma educação continuada, de características bancárias, e na alienação da liberdade.

Palavras-chave: Educação permanente em saúde. Estratégia Saúde da Família. Liberdade. Educação libertadora.

ABSTRACT

CONTINUING HEALTH EDUCATION IN THE FAMILY HEALTH STRATEGY: REFLECTIONS FROM THE VIEWPOINT OF EXISTENTIALISM AND EDUCATION FOR LIBERATION

The present article discusses the continuing education of health professionals of the Family Health Strategy (FHS), based on the understanding of continuing education

* Doutora em Psicopedagogia pela Universidade de Córdoba – Espanha. Docente Permanente do Mestrado em Educação e do Curso de Psicologia da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Meio Ambiente (UNESC). E-mail: jmo@unesc.net

** Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Docente Tempo Parcial na Faculdade do Vale do Araranguá (FVA). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Meio Ambiente (UNESC). E-mail: enfmacan@hotmail.com

*** Graduada em Psicologia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Psicóloga no Centro de Desenvolvimento e Integração Humana Simone de Beauvoir. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Meio Ambiente (UNESC). E-mail: scusselcaroline@gmail.com

by Emerson Elias Merhy, Laura Feuerwerker and Ricardo Ceccim, the philosophical/psychological existentialist conception by Jean-Paul Sartre, and the education for liberation theory by Paulo Freire. The article addresses the following question: to what extent in-service training of the FHS health professionals enables their viability as critical people, authors of their practices in their work process? Empirical data was generated in a qualitative research, through the use of semi-structured interviews with nine nurses and 17 nursing technicians working in 10 FHS located in Criciúma, a city situated in the south of Santa Catarina. The training offered is limited, with issues selected in order to face daily problems or to facilitate the attainment of specific goals. There is room for discussion, but as an expression of doubt and exchange of experiences only, without critical reflection regarding the everyday work. Besides, the business logic that invades the field of public health is not confronted. This training does not accomplish the formation of critical people and seems to characterize a continuing education marked by banking aspects and alienation.

Keywords: Permanent health education. Family Health Strategy. Freedom. Education for liberation.

RESUMEN

EDUCACIÓN PERMANENTE PARA LA SALUD EN EL ESTRATEGIA SALUD DE LA FAMILIA: REFLEXIONES DESDE EL EXISTENCIALISMO Y LA EDUCACIÓN LIBERADORA

El texto problematiza la educación permanente de los profesionales de la salud de la Estrategia Salud de la Familia (ESF) a partir del entendimiento de la educación permanente de Emerson Elias Merhy, Laura Feuerwerker y Ricardo Ceccim, de la concepción filosófica/psicológica existencialista de Jean-Paul Sartre y de la teoría educativa liberadora de Paulo Freire. Debate la cuestión: ¿en qué medida la formación en servicio de los profesionales de la salud de la ESF posibilita su viabilización como personas críticas, autoras de sus prácticas en su proceso de trabajo? Los datos empíricos fueron generados en una investigación de abordaje cualitativa, a partir de entrevistas semiestructuradas con 09 enfermeras y 17 técnicas de enfermería de 10 ESF del municipio de Criciúma, sur del estado de Santa Catarina. La formación ofrecida es puntual, con asuntos direccionados para la actualización o para facilitar el cumplimiento de metas establecidas. Existe espacio para discusión, pero como manifestación de dudas y cambios de experiencias, sin que esté presente el elemento de la reflexión crítica sobre lo cotidiano del trabajo realizado. Tampoco es problematizada la lógica empresarial que invade el campo de la salud pública. Esta formación no viabiliza la constitución de personas críticas, constituyéndose en una educación continuada, de características bancarias, y en la alienación de la libertad.

Palabras clave: Educación permanente en salud. Estrategia Salud de la Familia. Libertad. Educación liberadora.

Introdução

A atuação dos profissionais de saúde no âmbito da atenção básica pode ser caracterizada como assistencial e educativa. A assistência são as ações

realizadas no cuidado à saúde a partir das especificidades de cada profissão. A educação são as ações mais conhecidas como “orientadoras” do cuidado à

saúde. Contudo, partindo-se do entendimento que educar não se resume a orientar, uma vez situar-se no âmbito da formação humana, a prática educativa em saúde ganha contornos mais abrangentes, o que, paralelamente, leva a um compromisso maior para com ela. Se educar é formar, então quem forma necessita perguntar-se: formar quem para o quê? Abre-se a necessidade de se questionar de que forma a pessoa a quem se dirige a ação de educar é vista pelo educador, assim como a intencionalidade do ato educativo. Mesmo que estes questionamentos nem sempre sejam elaborados por quem age no sentido de educar, eles permanecerão sendo fundantes da ação educativa. Portanto, o melhor que se pode fazer é trazê-los à discussão. “Ela [a história] demonstra que as circunstâncias fazem os homens tanto quanto os homens fazem as circunstâncias”, diziam Marx e Engels (1974 apud EAGLETON, 1999, p. 18). Este entendimento é retomado por Jean-Paul Sartre ao discutir o conceito de liberdade, vinculado à noção de engajamento. A educação é sempre um ato político, dizia Paulo Freire ao defender uma educação libertadora, transformadora da realidade opressora.

A Educação Permanente em Saúde (EPS) é uma ação formativa dos profissionais de saúde, a partir do entendimento de que formação ocorre por toda uma vida. Na área da saúde costuma-se diferenciar educação continuada (EC) de educação permanente (EP). Em nosso entendimento, a educação continuada é caracterizada como a educação bancária de Paulo Freire, e a educação permanente como sua educação libertadora. Para Emerson Elias Merhy, Laura Feuerwerker e Ricardo Ceccim (2006), a educação permanente em saúde deve ser uma estratégia para que os profissionais de saúde cheguem a sua condição de autores de sua história, na resolução das questões advindas do cotidiano do trabalho, a partir da reflexão crítica.

No entanto, em geral, a formação que esses profissionais recebem em serviço restringe-se a atualizações de conteúdos e orientações/prescrições de como atuar na prática, assim como a atuação educativa em saúde dos profissionais para com os usuários dos serviços na atenção básica também fica restrita a orientações normativas. Entretanto estas ações entram em conflito com a proposta do Sistema Único de Saúde (SUS) e da Estratégia

Saúde da Família (ESF), situadas no horizonte da democratização da saúde, o que implica não somente o acesso universal aos serviços, mas a democratização das decisões e dos espaços cotidianos.

Compreendemos que a teoria filosófica/psicológica existencialista de Jean-Paul Sartre (França, 1905-1980) e a teoria educativa libertadora de Paulo Freire (Brasil, 1921-1997) nos fornecem bases para refletirmos a respeito da formação dos profissionais de saúde da atenção básica, segundo o entendimento de uma educação permanente em saúde tal como defendida por Emerson Elias Merhy, Laura Feuerwerker e Ricardo Ceccim, pensadores brasileiros contemporâneos. No presente texto, esta reflexão se dará a partir de dados empíricos de uma pesquisa¹ com profissionais de saúde do município de Criciúma, sul do estado de Santa Catarina. A questão principal a ser debatida será: em que medida a formação em serviço² dos profissionais de saúde da ESF possibilita sua viabilização enquanto pessoas críticas, autoras de suas práticas no seu processo de trabalho?

Primeiramente, esclareceremos alguns aspectos metodológicos da pesquisa realizada; em seguida, situaremos conceitos básicos do existencialismo sartreano, da educação libertadora freireana e da educação permanente em saúde, para, então, discutirmos a realidade vivida pelos profissionais de saúde.

Orientações metodológicas da pesquisa

A pesquisa que forneceu os dados a este artigo se desenvolveu entre agosto de 2010 e março de 2013. Foi realizada entrevista semiestruturada com enfermeiros e técnicos de enfermagem de 10 ESF do município de Criciúma. Foram escolhidas aleatoriamente 02 ESF de cada uma das 05 Regionais de

1 Essa pesquisa, intitulada *Educação Permanente em Saúde em Estratégia Saúde da Família (ESF): uma análise sobre sua relação com o empoderamento*, teve financiamento do CNPq, Edital MCT/CNPq/MEC/CAPES nº 02/2010 – Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas.

2 Nesse texto usaremos os termos “prática formativa em serviço” e “formação em serviço” para nos referirmos à educação recebida pelos profissionais de saúde. Usaremos estes termos genéricos para não confundir-los com educação continuada e educação permanente, visto serem duas formas distintas de formação, o que será ponto de análise do texto.

Saúde do município. Ao todo, foram 09 enfermeiras (uma enfermeira não respondeu à entrevista, não se fez presente nos dois encontros marcados com este objetivo) e 17 técnicas, totalizando 26 participantes. Com o número reduzido de 10 ESF, optou-se por incluir a totalidade de enfermeiros e técnicos de enfermagem. Também foram incluídos os agentes comunitários de saúde (ACS) destas ESF, num total de 38, mas estes dados não estão trabalhados neste artigo. Optou-se por escolher estes profissionais pelo fato de fazerem parte, obrigatoriamente, da equipe de ESF (ao contrário dos dentistas e dos técnicos de odontologia, os quais se fazem presentes apenas em algumas equipes, pois não é obrigatória a sua presença). Da equipe mínima de ESF, deixamos de contemplar os higienizadores e os médicos. Os primeiros, por entendermos que sua função não se situa na especificidade da ação de saúde, não se constituindo em uma ação fim, mas em uma ação meio para a saúde, ainda que indispensável. E os segundos por entendermos que existe uma hierarquia velada entre os profissionais da área da saúde, sendo os médicos localizados “no topo” desta pirâmide, mesmo que seja o enfermeiro o coordenador da unidade de saúde (UBS). Fizemos a opção por lançar luz aos que estão “na base”, o que sugere a necessidade de outras pesquisas que problematizem a formação em serviço dos médicos.

A análise dos dados foi qualitativa, não tendo sido utilizada técnica específica de análise. Os dados foram analisados a partir do referencial teórico na busca ao alcance dos objetivos estabelecidos, os quais, neste artigo – que é um recorte da pesquisa – convergem para a questão problematizada: em que medida a formação em serviço dos profissionais de saúde da ESF possibilita sua viabilização enquanto pessoas críticas, autoras de suas práticas no seu processo de trabalho?

As entrevistas foram realizadas individualmente com as enfermeiras e em grupo com as técnicas de cada UBS, em seus locais de trabalho. Em uma ESF as entrevistas foram individuais também com as técnicas, uma vez que foram realizadas a partir de um projeto de iniciação científica proveniente desse projeto maior.

As entrevistas foram gravadas, com exceção de duas, uma vez que os participantes não permitiram a gravação. Em uma ESF, a entrevista com a en-

fermeira foi gravada, mas perdida. Em todos estes casos, os relatos foram imediatamente redigidos. As entrevistas foram transcritas na íntegra, e as falas foram corrigidas segundo o padrão da língua escrita. Todas as transcrições e os relatos foram devolvidos aos participantes, que fizeram as devidas correções, supressões e acréscimos, quando foi o caso, e devolveram-nas assinadas.

A pesquisa observou os preceitos da Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, a qual redigia, na época do início de seu desenvolvimento, a pesquisa com seres humanos. Os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), a partir do Parecer nº 173/2011.

Para preservar a identidade das participantes, suas falas estão identificadas com as iniciais de sua categoria profissional e a ESF em que trabalham, as quais foram numeradas de 1 a 10. Assim, E-1 é a enfermeira da ESF 1. Quanto às técnicas, que foram entrevistadas em dupla, foram agrupadas com a identificação T-1, tendo ambas recebido esta identificação, por não ser relevante, nesta pesquisa, a individualização das respostas. A exceção se deu na ESF 4, em que as técnicas foram entrevistadas separadamente, recebendo a identificação T I-4 e T II-4.

Liberdade existencialista, educação libertadora e educação permanente em saúde

O pensamento de Sartre e Freire guardam proximidade na medida em que ambos situam seus pensamentos na Fenomenologia e no Materialismo histórico dialético, sendo que Sartre por vezes é citado por Freire, tendo o pensamento existencialista feito parte da constituição de sua teoria educativa. Uma vez esclarecida esta origem comum entre eles, iniciaremos com alguns pressupostos gerais da teoria sartreana, o que, em suas bases, também embasam a teoria freireana, a qual será vista em seguida.

O conceito central do existencialismo de Sartre é a liberdade. O filósofo, partindo da fenomenologia, afirma que a consciência é pura transcendência,

é o nada, sem substância, sem estrutura, sem conteúdo, sem espaço, isto é, nem mesmo pode-se dizer que ela é vazia, pois ela é inteiramente intencional, transcendência, nada, não é um espaço, nem recipiente, é pura relação. Portanto, translúcida para si mesma, pois a única maneira de ser da consciência é ser completamente clara para si, já que seu ser se reduz ao seu aparecer. Também por isso não se pode ter um inconsciente, pois é absurdo para Sartre a consciência não ser consciente. O inconsciente é, inclusive, um modo de má-fé, pois ele é uma estrutura a que o sujeito não tem acesso e que o domina, e, assim, o sujeito não tem a necessidade de se responsabilizar pela sua liberdade/escolhas (MORRIS, 2009; MOUTINHO, 2001; SARTRE, 2011).

Por ser intencional (ser sempre direcionada a um objeto do qual é consciência), a consciência, nesse movimento de transcendência, faz surgir a liberdade e o engajamento como condições ontológicas do ser. A liberdade é sempre *a posteriori*, isto é, ela sempre é em situação. Ela é condição ontológica do ser humano, assim como o engajamento, a consciência e o próprio corpo. Juntos, são as condições para o ser se fazer sujeito, para da existência surgir a essência, isto é, um eu e o projeto de ser, que é o que sustenta o eu.

[...] o homem, antes de mais nada, existe, ou seja, o homem é, antes de mais nada, aquilo que se projeta num futuro, e que tem consciência de estar se projetando no futuro. De início, o homem é um **projeto** que se vive a si mesmo subjetivamente ao invés de musgo, podridão ou couve-flor; **nada existe antes desse projeto**; não há nenhuma inteligibilidade no céu, e **o homem será apenas o que ele projetou ser**. Não o que ele quis ser, pois entendemos vulgarmente o querer como uma decisão clara que, para quase todos nós, é posterior àquilo que fizemos de nós mesmos. (SARTRE, 2010, p. 26, grifo nosso).

E a liberdade é também projeto. “Não há saída, não há fuga da liberdade. Ela aparece como uma **fatalidade**” (WAMBIER, 2003, p. 45, grifo do autor). “Não há desculpas... não existem determinismos, o homem é **livre**... o homem é **liberdade**” (SARTRE, 1988 apud WAMBIER, 2003, p. 45, grifo do autor).

Mesmo o não escolher é uma escolha, é impossibilitada a não escolha, a todo momento se faz escolhas, sempre se vive um projeto, não ter

projeto é um projeto, não se engajar é engajamento. O ser humano, para Sartre (2010), ontologicamente é liberdade, mas só é objetivamente na ação (práxis). Isto é, a pessoa só se essencializa através da relação dialética entre ela e as outras pessoas, compartilhando o mundo físico e o mundo antropológico e sociológico. Daí a afirmação de Sartre (2010) de que quando se escolhe, se escolhe para a humanidade inteira, pois o ser humano é um ser social e sociológico, então não há projeto existencial “solto” no mundo.

Quando dizemos que o homem faz a escolha por si mesmo, entendemos que cada um de nós faz essa escolha, mas, com isso, queremos dizer também que ao escolher por si, cada homem escolhe por todos os homens. Com efeito, não existe um dos nossos atos sequer que, criando o homem que queremos ser, não crie ao mesmo tempo uma imagem do homem conforme julgamos que ele deva ser. Fazer a escolha por isto ou aquilo equivale a afirmar ao mesmo tempo o valor daquilo que escolhemos, pois não podemos nunca escolher o mal; o que escolhemos é sempre o bem, e nada pode ser bom para nós sem sê-lo para todos. Se a existência, além do mais, precede a essência, e nós queremos existir ao mesmo tempo em que moldamos nossa imagem, tal imagem é válida para todos e para a nossa época inteira. **Assim, nossa responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, pois ela envolve a humanidade como um todo.** (SARTRE, 2010, p. 27, grifo nosso).

Aqui se entende que o conceito de liberdade em Sartre traz uma implicação singular, isto é, uma implicação ao indivíduo, mas também uma implicação coletiva.

Portanto, projeto de ser é uma dimensão ontológica do ser humano, sendo assim, é inerente ao homem. O homem é um ser transcendente, portanto, projeta-se no futuro. O futuro “move” o indivíduo, é o movimento de transcendência que caracteriza o homem, que só se transcende para frente, para um futuro, construindo seu projeto de ser e a história humana.

Por isto toda escolha é engajada. Se liberdade implica em responsabilidade, não há escolha que não tenha comprometimento com ela mesma. O sujeito está sempre comprometido com sua escolha, cujo valor é dado pelo fato de ter sido escolhida, é impossível não se implicar com a

escolha, não se responsabilizar. “Tudo é gratuito. No entanto, pelo próprio fato de existir, o homem tem que sobrepujar essa gratuidade. A capacidade de ser ‘bom’ não é um ‘dever: encontra-se na própria vida. Mas o que fazer com minha liberdade?” (GOIS, 2007, p. 12).

Partindo da análise fenomenológica do homem imerso em situação, deparamo-nos com o engajamento: esse modo humano de desvelar o mundo, encontrando-se e perdendo-se nele, de forma que por meio da necessidade de agir, a liberdade se manifesta absoluta e integralmente. **Mas a liberdade do homem não é abstrata, ela implica a responsabilidade total, o compromisso e a possibilidade transformadora da realidade por meio dos nossos atos.** O engajamento é o desvelar feito pelo homem a partir dele mesmo: a situação adquire o sentido subjetivo que tem o próprio projeto singular, assim, o desvendar da situação provocado pelo engajamento é, ao mesmo tempo, desvendar de si mesmo. (HILGERT, 2011, p. 290, grifo nosso).

A partir dessas questões sobre a consciência, liberdade e engajamento se faz necessário falar um pouco mais sobre a questão do fenômeno e da realidade, pois a práxis está no movimento dialético do sujeito se fazer enquanto tal a partir do mundo objetivo.

E aí temos a **dialética do objetivo e do subjetivo**, que é a **necessidade da interiorização do exterior e da exteriorização do interior**. Para ele [o indivíduo], a **práxis** é esta passagem do objetivo ao objetivo pela interiorização. O **projeto** é uma superação subjetiva da objetividade em direção a objetividade; uma tensão entre condições objetivas do meio e as estruturas objetivas do campo de possíveis; a unidade da subjetividade e da objetividade (SARTRE, 1979 apud WAMBIER, 2003, p. 48, grifo nosso).

Isso quer dizer que vivenciamos o universal como singular, e também o singular como universal. A liberdade está sempre situada nas condições concretas da existência.

Para Sartre, de acordo com Wambier (2003), o papel histórico do existencialismo é o de afirmar e recolocar na discussão filosófica a singularidade humana, a realidade humana, o saber, a universalidade dos conceitos, mas não como Hegel (espírito objetivo, como entidade separada do ser humano concreto), e sim na totalidade ou universalidade

pensada por Marx, como um processo aberto e sempre em porvir.

Penso que o que Sartre nos convida a pensar é justamente isto: a **liberdade** não é uma ideia, mas uma **realidade concreta** que se efetiva através da **práxis coletiva** ou de um **projeto coletivo**. Mas, a **práxis coletiva** depende da **práxis individual**, ou seja, do **engajamento**. Para que haja práxis individual, o indivíduo precisa querer, desejar, trabalhar e agir. Ele precisa ter **paixão pelo homem e pela humanidade**. A lição que tiramos de Sartre para os nossos dias é a seguinte: ou escolhemos o **quietismo** e a indiferença perante as questões levantadas acima ou escolhemos um **novo projeto** de **ser** de sociedade, dentro de um **campo de possíveis** e passamos a dar um **sentido** para nossas **vidas: fazendo história**. A **contemporaneidade** do pensamento de Jean Paul Sartre reside em seu caráter **anti-niilista**. Para ele, apesar de tudo, é preciso **continuar** e para continuar a **liberdade é fundamental**. (WAMBIER, 2003, p. 53, grifo do autor).

Podemos afirmar que a teoria educativa freireana parte dessa mesma base e do mesmo intento de engajamento no mundo.

Quando falamos da educação ou pedagogia libertadora, estamos compreendendo que existe uma possibilidade de transformação que ela é capaz de produzir nas pessoas, na sua forma de agir e repensar a sociedade como um todo, pois faz delas, oprimidas pelo atual sistema capitalista em que estamos embrenhados, atuantes no sentido de transformar a realidade objetiva.

Paulo Freire (2005), em sua *Pedagogia do Oprimido*, traz uma concepção de educação que traduz o conflito existente na sociedade de sua época, e que se perpetua na atualidade, a qual ele denomina de “educação bancária”. Essa concepção diz respeito à falta de comunicação existente entre os principais interlocutores da educação, os educandos e os educadores.

Com o ato de “depositar” conteúdos resume-se o conceito de educação bancária, pois nele o educando é um mero depositário de conteúdos e o educador é o que deposita todos os conhecimentos da maneira que ele pensa ser a correta. E onde ficam os conhecimentos e as reflexões dos educandos? Eles não são, também, autores da história? Para a educação bancária não, pois ela vê o mundo de

forma determinista, dada, não dialética, o que favorece a sociedade opressora manter o *status quo*, neutralizando as ações que possam surgir para sua transformação, o que se supõe vir dos oprimidos. Os oprimidos, para Freire (2005), são todos aqueles a quem é negada sua condição ontológica de “ser mais”, situados em uma sociedade estruturalmente injusta.

A liberdade em Freire é a realização da vocação ontológica do homem, que é o ‘ser mais’, entendido como transcender-se. O ‘ser mais’ é realizado em comunhão com outros homens, pelo diálogo, que possibilita a conscientização. Esta se dá a partir da consciência transitiva crítica – conceito que equivale ao de consciência reflexiva crítica de Sartre –, que possibilita a libertação, a emersão do homem da situação que o ‘engolia’, e na qual se via como passivo. (MOREIRA; ROSA, 2014, p. 420).

Assim, “a consciência e a liberdade em Sartre são do domínio ontológico, pois são constitutivos do ser do homem. Em Freire, a consciência também é ontológica, porém, a liberdade é decorrente, em termos antropológicos, do ‘ser mais’, este sim, ontológico”. (MOREIRA; ROSA, 2014, p. 421). Se para Sartre o que é da condição ontológica do homem é a liberdade, para Freire esta condição é o “ser mais”, mas tanto uma como a outra têm o sentido de inacabamento e indeterminação do homem. A liberdade em Freire é a liberdade de “ser mais”, condição negada em contextos de opressão, porém, que jamais desaparece, uma vez se dar no nível ontológico.

Para Paulo Freire (2005, p. 79), “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, o que deixa clara sua visão materialista histórica, uma vez que o mundo é uma objetividade que mediatiza a ação humana. E também deixa clara sua concepção educativa, pautada na dialogicidade, na comunicação entre as pessoas, não na imposição da verdade de uns sobre os demais. Esta comunhão em Freire está relacionada ao contexto, e o resultado desta comunhão seria a autonomia do sujeito, não no sentido liberal autocentrado, mas de inserção crítica no contexto social, em meio a outros homens.

Essa concepção descreve o respeito que deve existir nas relações entre educador e educando. Os

educandos não são mais fiéis depositários, e sim construtores dessa nova realidade. São chamados a construir o conhecimento e não mais a memorizar o conteúdo.

Os educandos começam a mudar sua consciência ingênua para a consciência crítica da realidade em que vivem. E isso por se sentirem desafiados a desvelar o mundo, tornando o homem inserido no mundo, e não mais alheio a ele.

Pelo fato mesmo de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*. Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade. (FREIRE, 2005, p. 80, grifo do autor).

O que o autor entende por consciência ingênua seria aquela que não questiona as verdades estabelecidas, e nem se insere criticamente na realidade. Todavia, a partir da ação do educador, o qual promove o diálogo, esta consciência ingênua passaria para uma consciência crítica, desveladora do mundo em que se está inserido, caracterizando a educação conscientizadora ou libertadora. Para Freire (2005), como vimos, a vocação ontológica do homem é “ser mais”, o que implica em viver em condições que permitam sua humanização, sua politização, seu pensamento crítico e a autonomia em suas escolhas.

Tendo no horizonte a noção de liberdade e de engajamento, é em direção à distinção entre educação bancária e educação permanente que se pode compreender a educação continuada e a educação permanente em saúde, aqui pensada no contexto da saúde pública.

Colocando em foco a política pública de saúde, Ceccim e Feuerwerker (2004) defendem o que chamam de quadrilátero da formação para a área da saúde, formado pelo ensino (instituições de ensino), gestão (gestores da saúde pública), atenção (profis-

sionais da saúde) e controle social (usuários). Os autores entendem que a formação de profissionais não implica apenas em habilidades técnicas e de pensamento, mas também em adequado conhecimento do SUS e em produção de subjetividade:

A formação não pode tomar como referência apenas a busca eficiente de evidências ao diagnóstico, cuidado, tratamento, prognóstico, etiologia e profilaxia das doenças e agravos. Deve buscar desenvolver condições de atendimento às necessidades de saúde das pessoas e das populações, da gestão setorial e do controle social em saúde, redimensionando o desenvolvimento da autonomia das pessoas até a condição de influência na formulação de políticas do cuidado. (CECCIM; FEUERWERKER, 2004, p. 43).

Note-se que os autores fazem referência a uma formação profissional que promova a autonomia da população. Para que os profissionais possam relacionar-se com usuários que vivenciam sua autonomia e também possam promover esta autonomia nos usuários, no entanto, é preciso eles mesmos vivenciá-la ou, quando não, terem o desejo e a atitude de construí-la.

Os autores citados defendem que o setor ensino, de formação do profissional, expresse os interesses públicos. Eles defendem que além do ensinamento das questões técnicas, deve-se também disseminar “os saberes produzidos nos serviços, nos movimentos sociais e nas práticas populares” (CECCIM; FEUERWERKER, 2004, p. 44), condição importante para a construção da autonomia acima referida.

Para os autores, a educação permanente em saúde deve ser estruturada a partir da problematização dos profissionais de saúde de seu processo de trabalho. “Seu objetivo deve ser a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho, tomando como referência as necessidades de saúde das pessoas e das populações, da gestão setorial e do controle social em saúde” (CECCIM; FEUERWERKER, 2004, p. 49).

A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) do Brasil foi direcionada por esta proposta, ainda que tenha sofrido modificações ao longo do tempo. Na Portaria nº 1996, de 20 de agosto de 2007, em seu Anexo II, assim é definida a EPS:

A Educação Permanente é aprendizagem no trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho. A educação permanente se baseia na aprendizagem significativa e na possibilidade de transformar as práticas profissionais. A educação permanente pode ser entendida como aprendizagem-trabalho, ou seja, ela acontece no cotidiano das pessoas e das organizações. Ela é feita a partir dos problemas enfrentados na realidade e leva em consideração os conhecimentos e as experiências que as pessoas já têm. Propõe que os processos de educação dos trabalhadores da saúde se façam a partir da problematização do processo de trabalho, e considera que as necessidades de formação e desenvolvimento dos trabalhadores sejam pautadas pelas necessidades de saúde das pessoas e populações. Os processos de educação permanente em saúde têm como objetivos a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho. (BRASIL, 2007).

A Portaria nº 278, de 27 de fevereiro de 2014, segue a mesma lógica conceitual. Em seu Artigo 2º, Inciso I, assim está definida Educação Permanente em Saúde: “aprendizagem no trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho, baseando-se na aprendizagem significativa e na possibilidade de transformar as práticas dos trabalhadores da saúde” (BRASIL, 2014a). O mesmo documento define como aprendizagem significativa em seu Artigo 2º, Inciso II: “processo de aprendizagem que propicia a construção de conhecimentos a partir dos saberes prévios dos sujeitos articulados aos problemas vivenciados no trabalho” (BRASIL, 2014a).

Buscando as bases da EPS, Merhy, Feuerwerker e Ceccim (2006) dizem que a condição para que uma pessoa deseje mudar aquilo que faz e vive é um sentimento de incômodo com a situação atual, constatado o fato de que, dispondo dos recursos que já possui, ou continuando a fazer o que já faz, a situação não irá mudar. E isto, numa situação educativa, só poderá ocorrer mediante a reflexão das vivências e práticas do cotidiano. Este também seria o princípio da educação de adultos: refletir sobre o vivido para constatar a necessidade da mudança e desejar construir esta mudança.

Uma informação ou experiência pedagógica somente produz sentido quando dialoga com toda a acumulação anterior que as pessoas trazem consigo.

Partir dos incômodos, dialogar com o acumulado e produzir sentido, são as chaves para a aprendizagem significativa. O processo de trabalho em saúde é tomado, então, como objeto de reflexão com a participação ativa dos trabalhadores de saúde. Os processos educativos se constroem a partir da realidade dos trabalhadores, de suas concepções e de suas relações de trabalho. (MERHY; FEUERWERKER; CECCIM, 2006, p. 153, tradução nossa).

Ao lado da reflexão do cotidiano, os autores atribuem importância à análise institucional e às pedagogias institucionais, as quais levarão ao conhecimento das relações sociais estabelecidas no ambiente de trabalho, o que permitirá relacionar o nível macrosocial com o microssocial. Segundo os autores, esta é uma condição para que os profissionais de saúde sejam autores de seus atos. Esta proposta coincide com a visão de Freire e Sartre de que a atitude singular só ganha sentido se compreendida em seu contexto. “Uma das finalidades da EPS, portanto, seria a contribuição para que cada coletivo pudesse conquistar a capacidade de ser seu próprio coautor em meio de um processo de reinvenção das instituições de saúde” (MERHY; FEUERWERKER; CECCIM, 2006, p. 154, tradução nossa).

Uma questão importante a se pontuar nessa reflexão sobre o processo educativo em saúde é a caracterização do próprio processo de trabalho em saúde. Merhy, Feuerwerker e Ceccim (2006) destacam que uma das especificidades do trabalho em saúde é sua consolidação “em ato”, ou seja, é durante o trabalho entre profissional e usuário que a saúde é produzida. Isto traz uma possibilidade de autonomia aos profissionais de saúde, os quais são regidos pelas normatizações do sistema por um lado, mas de outro têm a condição de desempenhar sua função no mesmo ato em que a produzem.

Nesse ato, deve-se compreender que existe a possibilidade de ocorrerem três níveis de emprego de tecnologia em saúde: as tecnologias “duras”, que correspondem aos equipamentos necessários à realização de exames e procedimentos, e também aos medicamentos; as “brandas-duras”, que correspondem aos conhecimentos estruturados, como a clínica e a epidemiologia; e as “brandas”, que correspondem ao relacionamento do profissional com o usuário, o que envolve toda a relação que

estas pessoas podem estabelecer no processo de trabalho em saúde (MERHY, 1997 apud MERHY; FEUERWERKER; CECCIM, 2006). São as tecnologias brandas que conferem vida ao trabalho em saúde, uma vez que permitem ao profissional buscar conhecer a situação concreta de vida dos usuários, o que direciona à criatividade (MERHY, 2002 apud MERHY; FEUERWERKER; CECCIM, 2006). Para os autores, é daí que advém a autonomia e a possibilidade de o trabalho produzir sentido para o profissional e, melhor seria, também ao usuário. E é este fator que confere a condição de que o trabalho em saúde não é totalmente controlável, já que está baseado nas relações estabelecidas entre as pessoas. Como diz Sartre (2010, 2011), pessoas são liberdades. E é o cotidiano, o “micropolítico”, o lugar que possibilita ao profissional ouvir dos usuários as suas necessidades, assim como compreender suas demandas em seu contexto.

A partir desses fundamentos, a educação permanente em saúde se diferencia da chamada educação continuada em saúde, pois esta se caracteriza como pontual e fragmentada; ter por finalidade a atualização de conhecimentos específicos; o enfoque se situar na transmissão do conhecimento a ser atualizado; sua planificação ser descendente – a partir de uma visão geral dos problemas, o que gera cursos que são ministrados como solução para estes problemas; seu planejamento ser centralizado, não local, e seguir uma padronização; a ênfase se dar no aspecto cognitivo (MERHY; FEUERWERKER; CECCIM, 2006).

Podemos afirmar que a educação continuada é realizada segundo a educação bancária, e a educação permanente segundo a educação libertadora.

Essa distinção fica evidenciada pelo Ministério da Saúde ao definir educação permanente em saúde em contraposição à educação continuada, inclusive citando o referencial freireano:

Nosso desafio é superar um histórico de atendimento apenas aos processos de educação continuada dos trabalhadores do MS com base nas demandas individuais de capacitação, em detrimento de ações de Educação Permanente em Saúde. Sendo assim, a aposta é fortalecer a Educação Permanente (EP) como norteadora de novas práticas que orientam a reflexão sobre o trabalho e a construção de processos de aprendizagem colaborativa e significativa, ofer-

tando ações coletivas de desenvolvimento aos trabalhadores, a partir dos principais desafios identificados pelas equipes no cotidiano do trabalho. Afinal, como nos ensina Paulo Freire (1989), o ser humano não pode ser compreendido fora de seu contexto. Ele é o sujeito de sua própria formação e se desenvolve por meio da reflexão sobre seu lugar no mundo, sua realidade e suas vivências. (BRASIL, 2014b, p. 5).

Assim,

Para apoiar a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes, as ações educativas devem ser compreendidas para além do sentido clássico da aquisição de conhecimentos técnico-científicos referidos a uma dada profissão e aplicados a uma dada realidade, como um processo de produção de sujeitos críticos e reflexivos, transformação da realidade, constituição de modos de existência e criação de novas formas de gestão dos processos de trabalho. (BRASIL, 2014b, p. 7).

Nosso convite é que a proposta de EPS fundamentada em Merhy, Feuerwerker e Ceccim (2006) se concretize na Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), por configurar-se, segundo nosso olhar, a partir da educação libertadora e também do engajamento da liberdade existencialista. Neste sentido pode-se entender esta síntese sobre a EPS: “o mundo do trabalho, nos encontros que provoca, se abre para nossas vontades e desejos, nos condenando também à liberdade e a nos enfrentarmos com nós mesmos, com nossos atos e com nossas implicações” (MERHY, 2005 apud MERHY; FEUERWERKER; CECCIM, 2006, p. 159, tradução nossa).

Sigamos, agora, às vivências de formação em serviço dos profissionais de saúde.

Formação em serviço dos profissionais de saúde

As profissionais entrevistadas – todas mulheres – apresentam tempo de formadas e de trabalho bastante variado, indo de poucos meses à proximidade de 20 anos, variando também suas idades cronológicas. Todas as respostas foram consideradas a partir de sua expressão qualitativa, sem se fazer o cruzamento destas variáveis. Foi almejado compreender os sentimentos expressos em relação à formação em serviço, o que levou à problematização das condições de

trabalho. Isto se deu de forma generalizada, a partir do entendimento de que estas expressões compõem a situação concreta, não se problematizando seus matizes individuais. Igualmente, não se problematizou a questão de gênero nesta pesquisa. Estas derivações poderão ser objeto de futuras análises.

A maioria das 10 equipes de ESF pesquisadas apresentava número de ACS inferior ao necessário, o que acarretava em microáreas descobertas. Uma delas apresentava apenas uma técnica em enfermagem – quando o preconizado são duas –, e uma ESF estava sem nenhuma técnica. Também se destaca a grande rotatividade de profissionais nas ESF.

Em termos de formação em serviço, as entrevistas focaram aspectos da formação recebida em forma de cursos, as chamadas capacitações, promovidas pela Secretaria de Saúde e, no caso estudado, tendo grande parceira com a universidade local. Foram questionados o formato destas capacitações e a maneira como as profissionais as perceberam. Para contextualizar estas respostas, foram questionados também aspectos do cotidiano do trabalho, assim como suas dificuldades e suas satisfações.

Considerando as duas categorias profissionais, houve referência a vários cursos realizados, alguns específicos para cada categoria, outros para enfermeiras juntamente com as técnicas, alguns para toda a equipe. A duração foi variada, tendo havido um curso de dois anos, de periodicidade semanal, com toda a equipe, realizado na universidade, sobre aspectos gerais da ESF; também houve cursos menores, de um ano, de meses, de semanas, de dias e de apenas um dia. A análise aqui realizada é generalizada, não é específica por curso. Isto não significa que estas variações não sejam portadoras de diferentes possibilidades de criticidade dos profissionais envolvidos. Um curso de média e de longa duração teria a possibilidade de promover maior criticidade em todo seu processo. Ou não. Isto irá depender do seu objetivo, de sua orientação. Parte-se do entendimento de que uma educação libertadora, enquanto opção, pode estar presente em qualquer curso, de qualquer duração e de qualquer assunto. Não é o tema e a duração que possibilitam uma formação crítica, mas seus propósitos. Isto não retira a importância de se levar em conta estas variações. Contudo, este não foi o propósito desta pesquisa.

Os assuntos são, em geral, específicos: direcionados aos períodos de campanha de vacinação e gripe A, doenças sexualmente transmissíveis (DST) e AIDS, drogadição, hepatite, injetáveis, curativos, tuberculose, primeiros socorros, preventivo, coleta cito-patológica, vigilância nutricional e alimentar, lavagem de materiais (procedimentos), atenção à gestante e puerpério, humanização, saúde do trabalhador, saúde mental, autoestima etc. Muitos dos conteúdos são sugestões das próprias profissionais ao final de um curso, quando se lhes é perguntado quais temas gostariam que fossem abordados nos próximos. Eles também são sugeridos nas reuniões mensais das coordenadoras de Unidade Básica de Saúde (UBS) com a Coordenação da Atenção Básica da Secretaria de Saúde. Alguns assuntos são oferecidos todos os anos, como tuberculose, hepatite e hanseníase.

Segundo as falas das profissionais, a metodologia dos cursos, em geral, inicia com a exposição do conteúdo, abre-se para a discussão e, dependendo do assunto, faz-se a prática, muitas vezes nos laboratórios da universidade, o que foi bastante valorizado. As dinâmicas também têm sua importância reconhecida, sentidas como um espaço de liberdade, de valorização por poderem expressar seus sentimentos; outro ponto positivo das dinâmicas é o fato de o curso não ser apenas teórico, o que é considerado cansativo. Houve a fala de uma enfermeira apontando que prefere quando é teoria e prática e não “teatrinho”, dando a entender que seu estilo pessoal é reservado, não gostando de expor-se. Também há trabalhos que devem ser feitos fora da aula e apresentados em equipe.

A partir dos dados encontrados, quando faltam ACS em uma UBS o trabalho específico de visitas às casas não é realizado. Quando necessário, é feita a visita específica dos outros profissionais, mas a UBS fica sem os dados necessários para caracterizar o perfil epidemiológico da região e sem saber das necessidades da população que não a frequenta.

Uma situação ímpar é a das enfermeiras, as quais possuem dupla função na UBS: a de assistência e a de gerenciamento, muitas vezes chamado de burocrático. Esta é uma divisão difícil de equilibrar, pois ao mesmo tempo em que a população demanda assistência, cresce a demanda da gestão municipal (a qual também é cobrada

pela gestão estadual e federal) por envio de dados, relatórios, metas a cumprir (de atendimento e vacinação), controle de medicação. As técnicas também fizeram referência a estes controles. A situação específica das enfermeiras se dá pela sua situação de coordenadoras da unidade, às vezes chamadas de gerentes. Todavia é geral a sensação de exaustão devido ao volume de trabalho a realizar, muito registro, muito papel.

Mas se a gente quer coisas novas, coisas para a gente poder trabalhar, tem de ser coisas que a gente tem, não é papel, papel, papel. A gente quer coisas práticas. Vai, faça, e que deixe o cliente satisfeito. E que sabe que hoje a gente tá bem, assim, triste que é muito papel, então, assim, tem mais papel aqui do que gente para atender, vamos dizer assim. (T-2).

Esse “excesso de papel” acarreta em um sentimento de não realizar seu trabalho assistencial de acordo com a necessidade do usuário, assim como em levar trabalho para casa.

Para tu teres uma noção, sou uma vacinadora, então tu colocas um curativo, fazes uma vacina, vais lá e fazes um preventivo, e é tudo corrido, tudo corrido, um quer falar; outro quer falar, só que aquilo ali tu tens que fazer no final do mês essas coisas e eu não consigo fechar o meu relatório da vacina aqui, eu tenho que levar para casa, eu levo quatro horas para fechar. [...] então, se eu deixar de contar uma gota vai ter um furo lá na frente, então, assim, eu acho que hoje é muito papel. (T-2).

Não é essa a percepção desta técnica, perguntada se a necessidade de preencher relatórios não dificultava o trabalho assistencial:

Eu acho que não tanto. Porque a gente procura, eu faço o preventivo, faço a vacina, ela faz a parte burocrática. Claro que às vezes sobrecarrega, a enfermeira é sobrecarregada de trabalhos, mas muitas vezes a gente deixa de fazer um trabalho porque tem o que fazer; relatório, essas coisas. Mas a gente procura assim ó, fazer da melhor maneira possível, se não dá hoje, dá amanhã. [...] eu estou muito contente com a nossa equipe. (T-7).

Entretanto, a exaustão também se deve à equipe incompleta.

Eu ia para casa cansada e não dormia, e ficava pensando assim: ‘Meu Deus! Amanhã vai ser outro dia! Será que eu vou conseguir?’ Sabe?

[...]

Eu sei que eu estou me prejudicando, tá? A minha saúde está assim, no limite, meu estresse está no limite, está tudo no limite, eu sei que não está fazendo bem para mim. Mas amanhã é outro dia. (E-1).

Em outra situação, a equipe incompleta não é vivenciada como problema:

Às vezes tem uma ficha para fazer de um agente comunitário, a área está descoberta, então nós não vamos abrir uma fichinha, um prontuário para aquela paciente porque a área está descoberta? Não existe isso! Já faz três anos que está descoberta, então o paciente nunca vai ser atendido por aqui? O que a gente faz? Vai lá e faz o papel do agente comunitário. E faz o nosso papel, e a gente ficou oito meses sem ninguém para limpar a unidade, nós limpávamos banheiro, varriamos aqui e lá fora. Então, eu acho que isso tudo é muito da equipe, porque nós temos uma equipe boa, entendeste? (T-10).

Também se averiguou a dificuldade em se ausentar da UBS para os cursos, pois o trabalho “fica esperando”, o que acarreta em precisar levar trabalho para casa, principalmente quando as equipes estão incompletas.

Prevalece a compreensão de que os cursos são lugares de atualização de conteúdos e práticas, pelo fato de “as coisas mudarem muito rápido” e há que se atualizar para não fazer procedimentos já superados, ou mesmo para lembrar assuntos esquecidos por não serem muito usados no dia a dia, ou aprender o que não se aprendeu na formação inicial. Os cursos permitem mudar os hábitos, porque o trabalho é mecânico, rotineiro, precisa-se ter momentos para refletir, atualizar-se. Há a sensação de que os cursos proporcionam segurança ao profissional em seus atendimentos. Também foi dito que, na correria do dia a dia, precisa-se ter espaço e tempo fora de seu local para poderem estudar. Contudo também foi apontado o caráter “desestressor” dos cursos, por proporcionarem saírem da rotina, irem a outros lugares, falarem com outras pessoas, trocarem informações, verem que outros profissionais enfrentam os mesmos problemas.

As percepções quanto ao formato dos cursos se dividem. Uma enfermeira aponta a necessidade de cursos que separem e que integrem os profissionais da equipe, dependendo da temática, pois não

adianta integrar todos quando o assunto for muito específico de uma função.

Outras preferem cursos com toda a equipe. Falou-se de um sentimento de valorização e de liberdade quando todos estão juntos, o que é entendido como “sem discriminação”, não sendo separados por “méritos” ou “*questão de diploma de nível superior*” (T-3). A técnica sugere que sejam realizados encontros com toda a equipe, com todas as equipes de uma mesma Regional de Saúde, mensalmente.

Também esteve presente na fala de duas técnicas da mesma ESF a defesa de estarem todos juntos porque o médico ajuda na realização das tarefas de grupo, e também porque ele pode defender as ideias da equipe. Constata-se a centralidade da figura do médico na vivência das profissionais, entendido como aquele que possui mais conhecimento e mais poder para se expressar. Esta noção está presente no imaginário de profissionais e de usuários, e se deve ao modelo biologicista médico centrado da saúde, mesmo que o SUS preconize um modelo multiprofissional. A própria ESF, que também traz um modelo multiprofissional, pode já avançar no sentido de ampliar sua equipe mínima para outros profissionais.

Nós tínhamos liberdade naquela época que era tudo junto, os profissionais, não importava, era médico, enfermeiro, tudo junto, e tinha momento que os médicos nos ajudavam a defender o que a gente precisava, né? Eles tinham essa liberdade, nós nos sentíamos bem melhor. (T-3).

Não eram coisas divididas... não era assim, hoje é só para técnico, hoje, não, tudo junto. Até na hora de participar, de fazer algum texto, era bem melhor, porque tinha a participação de todo mundo para te ajudar. Porque se eu não sei, essa tem uma ideia, aquela lá tem uma ideia, já ajudava, é bem mais prático. (T-3).

Uma enfermeira aponta que o enfermeiro tem mania de reclamar do médico, assim como ela tinha. Depois começou a pensar que o enfermeiro ainda não conseguiu demonstrar que é tão importante quanto ele.

Se ele [médico] tem espaço, se ele é tão importante, se a medicina curativa ainda perdura, é porque nós, enquanto profissionais de saúde, enquanto enfer-

meiros, não conseguimos, ainda, atingir o nosso objetivo, que é fazer as pessoas verem o quanto o profissional enfermeiro é importante dentro da saúde pública, tanto quanto o médico, não mais, eu diria, porque ninguém é mais que o outro. Mas tanto quanto o médico. (E-10).

Houve um curso muito comentado, sobre a ESF, realizado na universidade, com todas as equipes e com todos os profissionais das equipes. Esta experiência foi valorizada pelo aspecto de saírem da UBS uma tarde por semana, sendo um “desestressor”: ir a outro lugar, ver outras coisas, falar com outras pessoas. Também fizeram referência à presença de massoterapeuta e psicóloga nos cursos, e à possibilidade de poderem ouvir coisas que lhes tocavam e de fazerem relaxamento.

E tem uma coisa que eu penso, assim, que nós, muitas vezes, somos esquecidos, de como o usuário também, né, porque a gente cuida, tenta auxiliar o usuário lá fora com relação à prevenção da saúde dele, e a fornecer a medicação para ele, mas nós, muitas vezes, aqui dentro, também estamos adoecidas. Pode até ser que a gente não transpareça, mas todo mundo tem uma queixa, um dia uma dor na perna de tanto andar nesse corredor para lá e para cá, e vai à rua, faz isso, faz aquilo outro. [...] E tratar também da nossa saúde, essa questão de sair do ambiente de trabalho, relaxar, é importante porque a gente vai lá, recebe uma massagem, que tinha massoterapeuta que fazia, um psicólogo que abordava um determinado assunto, que muitas vezes tocava, que parecia que estava falando para ti e lá tu choravas ou tu rias, ou tu te prostravas mais, é bom. Também temos que ser tratadas, porque para ajudar a tratar dos outros tem que estar bem. Então eu achava muito importante. (T-3).

Essas técnicas sentiam-se protegidas, acolhidas, amparadas. Defendem que volte a ser assim: palestras, descanso, lanche, conversa, dinâmica. Elas falavam, trocavam umas com as outras suas vivências. Agora, com os cursos separados por categoria profissional, são mais conteúdos técnicos. O médico ajudava a defender o que precisava. E podemos questionar: será que se sentiam mais amparadas pela presença do médico? Ele as respaldava quando falavam? Ele falava por elas? O sentimento de acolhimento se deve pela presença dos “superiores”? Pela acolhida de todo o curso?

Pelo desabafo? Será que existe um sentimento de discriminação com a separação dos cursos por categorias de profissionais? Será que se sentem menos capazes de relatar, escrever e precisam que os “mais estudados” façam por elas? Estas são questões que permeiam o cotidiano dos serviços, e que deveriam ser foco da EPS.

Assim como na fala anterior, em várias outras situações foi apontado o adoecimento que sofrem por conta das pressões do trabalho, seja por seu excesso, seja por serem maltratadas pelos usuários, seja por vivenciarem medo em seus locais de trabalho, principalmente em UBS situadas em bairros reconhecidos como violentos. Principalmente nestes, houve a solicitação explícita de que a Secretaria de Saúde faça um trabalho de saúde mental com as profissionais, para suportarem a pressão. O entendimento é de que quem cuida dos outros precisa ser cuidado. Uma técnica foi explícita: “*Eu estou precisando de ajuda*”. E continua:

Eu acho, hoje, que tinha que fazer, sei lá, alguém de fora tinha que fazer alguma coisa, para ver como estão os funcionários da Prefeitura, porque hoje não somos apenas nós, acho que são todos, principalmente os bairros que têm mais carência, porque eles vêm em busca de alguma coisa, se eles não levam uma coisa, a culpada vai ser tu, então, assim, aquilo ali vai te machucando. Eu digo sempre para as meninas, [...] eu sou uma pessoa que está toda vida sorrindo, brincando com os pacientes, eu não tenho mais isso, pode ver o semblante de cansaço. E eu não tenho mais isso, e eu peguei férias em dezembro [a entrevista foi realizada no mês de março do ano seguinte]. (T-2).

A necessidade de se ter um espaço para que as profissionais sejam ouvidas foi amplamente manifestada. E este espaço poderia ser a partir de um trabalho com psicólogos nos seus próprios locais de trabalho, ou nas reuniões mensais com a Secretaria de Saúde, ou nas capacitações:

[...] eu tenho uma técnica que está comigo há três anos, ela é ótima, mas tem dia que eu tenho que dar folga para ela porque ela está só chorando. Isso acontece comigo também, mas eu sou um pouco mais forte porque tenho um controle psiquiátrico do lado, com a minha médica. Então, será que não precisa trabalhar essa questão ‘pessoa’? Olhar para a pessoa e não para o servidor e funcionário, cola-

borador; sei lá como se chama isso. Vários nomes que, para mim, é uma coisa só: pessoa, né? Então eu acho que isso, o olhar clínico, com relação a isso tem que ter [...] (E-9).

Algumas dificuldades são apontadas no cotidiano de seu trabalho e ganha destaque a falta de materiais – incluindo luvas de proteção, como também materiais de manipulação direta com os usuários – e medicamentos na UBS. Também falta de materiais para se fazer prevenção, o que leva a um desgaste no profissional, que precisa ir atrás disto. Algumas vezes no próprio curso se fornece o material, o qual é guardado na UBS para ser utilizado. Muito referidos a maus tratos dos usuários, a maioria das vezes justamente por estas faltas e pela demora no agendamento de consultas. Nenhuma destas questões depende delas, no entanto, são elas que ouvem as manifestações de descontentamento. Também o próprio fato de não se conseguir resolver uma demanda urgente de algum usuário é, em si, visto como uma dificuldade, ainda que também acompanhe a cobrança do usuário.

Muita coisa, às vezes, tipo assim, tu vais explicar para o paciente que uma consulta ou um agendamento está demorando, é complicado! Que a gente se coloca no lugar dele, a gente vê, assim, que demora e ele está precisando, o que a gente vai fazer se não depende da gente?! No fim, tu acabas, tipo assim, tem que explicar todo dia, todo dia, não pra um só paciente, mas pra vários que não tem, que está demorado. Isso acaba gerando um desgaste mental pra gente. Então, como é que tu vais trabalhar bem se vem um monte de gente te pressionar: ‘Ah não tá saindo... isso, isso e aquilo’. É bem complicado. (T1-4).

Algumas satisfações também são apontadas, e ganha destaque sua valorização por parte dos usuários, os quais ficam agradecidos por seus esforços em atendê-los: “[...] alegria é quando eles vêm felizes porque conseguiram, vêm com um muito obrigado. A gratidão né... gratidão deixa a gente feliz, eu acho isso, né? Quando eles dizem muito obrigado né, a educação das pessoas”. (T-7).

Também é apontado como satisfação no trabalho o bom relacionamento na equipe, a parceria que encontram nos colegas.

Partindo da especificidade do trabalho da enfermeira na UBS, de assistência e de gestão, todas as

enfermeiras apontaram-na como uma forma de tensão, pois desejam priorizar a assistência, mas não conseguem devido à cobrança por fornecimento de dados. Quando conseguem priorizar a assistência, fica a vivência da cobrança. No entanto, segundo uma enfermeira, a maior parte das capacitações é direcionada à assistência. Isto não foi apontado por ela como uma crítica. Todavia podemos pensar que se a EPS objetiva problematizar o vivenciado em serviço, e se as demandas da gestão tomam a maior parte do tempo das enfermeiras, este tema deveria ter lugar nos espaços de formação. Claro que, mesmo tendo como tema um assunto vinculado à assistência, as dificuldades vivenciadas nesta assistência devido ao tempo dividido com a gestão poderiam – e deveriam – ser abordadas, afinal, são partes distintas de uma mesma totalidade.

Diante de todo esse contexto em que estão inseridas suas vivências cotidianas de trabalho, há espaços nas capacitações oferecidas para se falar sobre isto? Aqui há posições diferenciadas: algumas afirmam que sim, há momentos de discussão em que as participantes trocam suas experiências e assim podem aprender umas com as outras e, inclusive, discutir as angústias de seu trabalho. No entanto, na maioria das vezes esta troca significa dizer se na sua UBS é viável ou não realizar determinado procedimento ensinado, segundo a explicação de que nem tudo o que é ensinado na teoria é viável na prática, e nos cursos há lugar para se dizer isto.

Nossas educações nunca é filinha e uma na frente. É sempre um círculo e a gente debatendo: ‘Ah, na minha Unidade não dá para fazer isto, na minha Unidade não dá pra fazer aquilo’. Ou a gente também: ‘Eu estou fazendo isto e está dando certo’. E a gente pega a ideia e começa a colocar aqui. (E-2).

Infelizmente é, eu acho que a população fica mais de lado e o papel fica mais na frente. [...] e assim, esse curso do financeiro está falando só de papel, de papel para nós preenchermos, de notificação para fazer, daí eu virei para a menina que estava do lado, eu disse assim ó: ‘Preciso de uma secretária’, que chatice, tanto papel, tanto papel, é notificação daqui e é notificação dali, e até agora de atendimento ao paciente não falou. Daí eu perguntei para a moça, eu falei: ‘Escuta, você não acha papel demais?’ ‘Ah, mas é obrigatório, porque é relatório, porque não sei o que, não sei o que’. Eu assim, ó: ‘Lá na Unidade,

nós atendemos quatro bairros'. Nós somos uma unidade que atende quatro bairros. (T-2).

Também há situações de debate, em que se problematiza as condições concretas do trabalho:

Foi bem interessante, porque, assim, elas falavam, depois elas faziam uma prática, então, assim, depois tinha dúvida, a gente perguntava: 'Ah, mas lá no nosso posto a gente não faz assim, não, mas pode fazer'. Não, mas muda a realidade. Você vai debater de frente com um médico ou não? Então assim, a gente questionava, debatia bastante, foi bem bom porque a gente ouvia coisas e elas ouviam o que a gente falava também, porque às vezes foge um pouco da realidade. Um pouco é estar lá dando aula, explicando um assunto que tem que ser isso e pronto. E tu ires pra prática e tu veres que não é assim... tem coisa que tu podes botar em prática, mas tem coisa que tu não podes botar em prática. Então é o que... ter bastante gente debatendo, conversando, foi bem interessante. (TII-4).

Outras dizem que não há espaço para esses comentários, os cursos são mais de conteúdos e os comentários ocorrem mais nos intervalos, na hora do café. Uma enfermeira sugere que se deveria discutir mais as dificuldades encontradas no cotidiano para a realização dos procedimentos aprendidos, talvez em grupos menores, para não “virar bagunça”. Por exemplo, dividir por Regionais de Saúde. E outras entendem que os problemas da unidade não devem ser revelados nos cursos, devem ser discutidos internamente, e então a enfermeira levar as questões para a Coordenação da Atenção Básica da Secretaria Municipal de Saúde, na ocasião das reuniões mensais que esta coordenação tem com as coordenadoras de UBS.

Não, a gente está ali focado em aprender a usar o ambú, a massagem, o que fazer. Então não tem, assim, são professores, que eles são muito bons e a gente quer aprender, lembrar, aprimorar, melhor de dizer. Então, nesses cursos não, até porque nós não teríamos porque falar para eles se eles não fazem parte, não são nossos gestores. Eles são pagos para dar aquele curso para nós. Então o momento de falar é nas nossas reuniões mensais, que são com os nossos gestores. Ali sim, a gente tem que falar e eu penso que as colegas não falam. (E-9).

Isso seria antiético e não resolutivo, pois nos cursos não se resolverá as questões e elas precisam ser levadas para quem pode resolvê-las.

[...] tu não podes: 'Ah, não tem isso, tão tem aquilo, como é que eu vou fazer'. Não, tu estás lá para aprenderes como é que tu vais fazer. Para te reciclares, tu não podes falar para reclamar determinadas coisas, o lugar está errado, isso tu tens que dirigir a outro local. Uma reunião, que é feita na reunião dos enfermeiros, é lá que tu tens que questionar essa parte e não em outra instituição. O outro local é feito para passarem o conhecimento e tu receberes e discutires as tuas dúvidas. (E-10).

Uma enfermeira conta que fez uma avaliação por escrito de que os profissionais ministrantes deveriam ter “*experiência na ponta*”, ou seja, no trabalho na UBS, e não só conhecimento teórico. Esta fala expressa o distanciamento entre a fala do ministrante do cotidiano do trabalho dos profissionais. E esta aproximação é fundamental para que haja uma aprendizagem significativa. No entanto, mais do que a falta de experiência do ministrante em UBS, esta situação indica a falta de trocas no curso, pois não necessariamente todos os ministrantes tenham que ter a mesma experiência dos profissionais, eles poderão trocar suas experiências se houver esta possibilidade ou, na perspectiva freireana, se houver diálogo.

Outra enfermeira pontua que alguns cursos não foram bons, que se deve pensar que “[...] nós também somos profissionais, que nós somos pós-graduados, que temos alguma experiência, que trabalhamos aqui, que sabemos das coisas também” (E-9).

Nesse ponto foi perceptível o cuidado da maioria das profissionais em emitir uma opinião, ao relatarem casos em que houve, nos cursos, falas de profissionais revelando descontentamento com sua situação laboral. Mesmo que estes momentos tenham existido, o que prevalece é a compreensão de que os cursos são lugares de atualização de conteúdos e práticas. As trocas mencionadas vão mais na direção de apontarem o que podem ou não realizar do aprendido em suas unidades, não no sentido de problematizar os motivos pelos quais não podem realizar, o que falta – em termos de estrutura de tempo –, os motivos desta falta, problematizando, enfim, seu processo de trabalho. Neste sentido, as vivências cotidianas são colocadas, algumas vezes se socializam as vivências alternativas (o saber do cotidiano) – o que é acatado pelos ministrantes –,

mas o que prevalece é o reforço da maneira correta de se atuar, mesmo tendo em vista o contexto desfavorável, talvez por esta reflexão não ser compreendida como foco do conteúdo a ser ministrado.

Sim, era tudo colocado, as experiências. No caso, ia lá, fazia o procedimento e cada um colocava a sua experiência, e com isso a gente absorvia conhecimento. Não só com o que estava ali, que era o tipo de curativo. Mas elas também colocavam outros tipos de curativos, daí a professora via e explicava pra gente também, não era só o que estava ali, o que eles estavam apresentando. (T I-4).

Porque, assim, esses cursos, eles trazem muito, eles focam o que o Ministério exige, mas não é a nossa realidade, nem tudo o que o Ministério exige é a nossa realidade. Então, acho que eles deveriam olhar um pouquinho isso. (T I-4).

Aqui aparece a sensação de que são cobradas coisas que não se tem a condição de fazer, o que também foi sinalizado por outra técnica. Isto, entretanto, não é colocado no curso, a técnica expõe para a enfermeira nas suas reuniões internas semanais e esta coloca na sua reunião mensal na Secretaria de Saúde.

Também merece registro uma situação de debate, que demonstra o empenho da ministrante do curso em fazer valer os direitos das profissionais, e o descrédito delas de sua possibilidade:

[...] ela [a ministrante do curso] disse que a gente pode estar debatendo, mostrar para o médico, dizer: 'Olha, eu fiz um curso de curativo, eu acho que fazendo isso, isso e aquilo outro tem como resolver'. 'Eles vão ter que ouvir vocês, não é obrigado, mas vocês como técnicas e ele como médico, vocês vão ter que entrar num conceito, porque vocês vão ter o que argumentar para ele, então vocês podem estar fazendo isso'. (T II – 4).

Nesse caso, a técnica conta o debate que houve entre a ministrante, dizendo às técnicas que elas podiam se contrapor aos médicos, e outra técnica insistindo que isto era impossível. Ela mesma conclui o relato dizendo: “Então, assim, são coisas que a gente sabe que, nossa, quando que um técnico vai bater de frente com um médico, está fora de cogitação isso daí?”. (T II-4).

Algumas fazem referência aos espaços formativos em sua UBS, para onde levam aquilo que

aprenderam nos cursos e onde também têm liberdade de discutir os problemas internos. Uma delas reconhece esta ação também como formativa, o que está de acordo com a PNEPS, e a prioriza, dizendo que esta é mais importante, pois é de conteúdo relacional entre a equipe, não técnico. É a mesma enfermeira – e única – que reconhece conceitualmente a diferença entre EC e EP e identifica as capacitações recebidas como EC, tendo em vista serem de temas pontuais. Em vários relatos há a referência que, antes, se tinha livre toda uma tarde para irem à universidade fazer o curso, agora só têm as duas horas semanais que a UBS fecha para se reunirem e poderem discutir os casos ocorridos. Além de ser pouco tempo, há o transtorno do telefone que não para de tocar e dos usuários que ficam batendo na porta para serem atendidos.

Considerações finais

Percebe-se que as chamadas capacitações, em sua maioria, são pontuais, com assuntos voltados para atualização ou mesmo para facilitar o cumprimento das metas estabelecidas, como no caso das campanhas de vacinação. Existe espaço para discussão, para participação, mas esta parece ser entendida como manifestação de dúvidas e trocas de experiências, sem que esteja presente o elemento da reflexão crítica sobre o cotidiano do trabalho realizado, que parece ocorrer em algumas situações, mas nitidamente em menor número. Todavia, todas as profissionais disseram que os cursos são bons e que precisam continuar, para que possam atualizar-se. Poucas também apontaram que alguns cursos não são válidos.

Não desconsideramos a importância das atualizações profissionais, o que implica em que sejam trazidos assuntos técnicos. Contudo, então nos lembramos de que a relação entre profissional e usuário também envolve uma tecnologia, a tecnologia branda nomeada por Merhy. Isto não significa que não devam ter lugar cursos sobre tecnologias duras ou brandas-duras. Mesmo sendo este o foco de uma formação, se ela for pautada pela EPS, ela será problematizadora, crítica. O que caracteriza a EPS e a ECS não é o conteúdo foco, mas sim a abordagem na qual ele é tratado, e também a relação estabelecida entre ministrante e aluno (tecnologia

branda!). Como diz Freire (2005), pode-se falar sobre qualquer assunto, o importante é a abordagem educativa que o envolve.

Outro ponto de relevância dos dados encontrados é a divergência entre as diretrizes dos programas do SUS e os serviços prestados à população, e a formação oferecida aos profissionais. As diretrizes do Ministério da Saúde em relação à ESF e à EPS têm como foco a promoção da saúde, o controle social, entre outros, mas ocorre uma distorção, uma inversão quando as ações são efetivadas, pois seu foco ainda está na assistência curativa e na produção de procedimentos a serem executados. As discussões a partir do cotidiano dos serviços não é a tônica da formação em serviço e, quando estão presentes, se direcionam à orientação de como viabilizar as ações preconizadas em meio às situações concretas, as quais, muitas vezes, não possibilitam sua efetivação. É raro ocorrer uma problematização da realidade vivenciada para subsidiar ações de transformação da realidade. Assim, podemos pensar que também a ação dos profissionais com a população não prioriza sua autonomia, mas sim a orientação de como proceder para combater e prevenir a doença.

Uma questão central que emerge dos dados é a lógica empresarial na qual o serviço público de saúde está inserido, que precisa ser questionada, tanto na EPS, como pelos órgãos gestores do setor. Este “excesso de papel”, de relatórios comprobatórios de “produção”, tão definidor da sociedade capitalista, tem a força avassaladora de marginalizar o humano em detrimento da máquina, a qual gira cada vez mais rápido. Se o SUS preconiza um conceito ampliado de saúde, com certeza a inserção dos serviços neste contexto desfavorece ações que a possam promover, tanto em relação aos usuários, como aos profissionais de saúde, que pedem socorro diante do excesso de atividades e da pressão no trabalho. Entretanto isto não é problematizado na

sua formação em serviço.

Retomando a questão central deste texto – em que medida a formação em serviço dos profissionais de saúde da ESF possibilita sua viabilização enquanto pessoas críticas, autoras de suas práticas no seu processo de trabalho? – podemos afirmar que esta formação não a viabiliza, constituindo-se em uma educação continuada, de características bancárias, que não faz emergir a vontade de construir a mudança, que não produz sentido, conforme defendem Merhy, Feuerwerker e Ceccim (2006). A liberdade não é vivida como tal, vive-se uma alienação da liberdade, a falta da dimensão de que o indivíduo constrói sua história e constrói a história coletiva, e que estas histórias não estão determinadas. Perde-se, assim, o engajamento próprio da liberdade.

No entanto, sabemos que a história não deixa de ser escrita só porque seus “escritores” estão alienados desta sua dimensão, assim com a liberdade e o engajamento não desaparecem só porque as pessoas não se vivenciam como tal. Da mesma forma o “ser mais” não desaparece enquanto possibilidade somente porque não é possibilitado nas condições concretas de existência. O que se necessita é que esta dimensão do humano seja resgatada, e um dos instrumentos para tal é a educação libertadora, aproximada aqui da EPS. Outra necessidade seria resgatar o que já se tem produzido academicamente e preconizado legalmente e ir concretizando a transformação social necessária para produzir pessoas com autonomia, espírito coletivo e uma sociedade participativa. E também se faz necessária a opção política de utilizar o que já está produzido, pois o problema que se coloca não é a falta de conhecimento crítico ou mesmo de legislações avançadas. Eles existem. O que falta é a ação política – engajada – para concretizá-los. E esta ação implica em condições concretas para efetivar-se, tanto no âmbito singular/pessoal, como no geral/estrutural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.996**, de 20 de agosto de 2007. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt1996_20_08_2007.html>. Acesso em: 01 set. 2015.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 278**, de 27 de fevereiro de 2014. Institui diretrizes para implementação da Política de Educação Permanente em Saúde, no âmbito do Ministério da Saúde (MS). Brasília, DF, 2014a. Disponível

- vel em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt0278_27_02_2014.html>. Acesso em: 01 set. 2015.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Subsecretaria de Assuntos Administrativos. **Educação Permanente em Saúde: um movimento instituinte de novas práticas no Ministério da Saúde: Agenda 2014**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014b.
- CECCIM, Ricardo B.; FEUERWERKER, Laura C.M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis**, v. 14, n. 1, p. 41-65, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v14n1/v14n1a04.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2009.
- EAGLETON, Terry. **Marx e a liberdade**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GOIS, Cléa. Sartre: da consciência do ser e o nada ao existencialismo humano. **Reflexão**, Campinas, SP, v. 32, n. 91, p. 11-17, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reflexao/article/view/3067/2033>>. Acesso em: 30 jul. 2015.
- HILGERT, Luiza Helena. Engajamento e literatura em Sartre. In: SIMPÓSIO DE FILOSOFIA MODERNA E CONTEMPORÂNEA DA UNIOESTE, 16., 2011, Toledo. **Anais eletrônicos...** Toledo: Unioeste, 2011. p. 290-297. Disponível em: <<http://projetos.unioeste.br/cursos/toledo/filosofia/attachments/article/222/Simp%C3%B3sio%202011%20-%20Textos%20Completos.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2015.
- MERHY, Emerson Elias; FEUERWERKER, Laura C. M.; CECCIM, Ricardo B. Educación Permanente en Salud: una estrategia para intervenir en la micropolítica del trabajo en salud. **Salud Colectiva**, Buenos Aires, v. 2, n. 2, p. 147-160, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73120204>>. Acesso em: 14 ago. 2015.
- MOREIRA, Janine; ROSA, Marisa de S. T. Jean-Paul Sartre e Paulo Freire: aproximações entre a liberdade existencialista e a educação libertadora. **Revista Contrapontos**, Itajaí, SC, v. 14, n. 3, p. 407-424, 2014. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/5276/pdf_44>. Acesso em: 14 ago. 2015.
- MORRIS, Katherine. J. **Sartre**. Trad. Edgar da Rocha Marques. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MOUTINHO, Luiz D. Santos. **Sartre: existencialismo e liberdade**. São Paulo: Moderna, 2001.
- SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção Textos Filosóficos).
- _____. **O ser e o nada**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- WAMBIER, Josiane de Fátima. A liberdade em Sartre: unidade entre projeto e engajamento. **Emancipação**, Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, p. 41-54, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/38/35>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

Recebido: 29/09/2015

Aprovado: 09/09/2017

MASSIVE OPEN ONLINE COURSES (MOOCs) NO ENSINO DO EMPREENDEDORISMO

*Célia Regina Dias Von Linsingen (PUC-PR)**

*Cléia Denise Santos Ciscato (Univ. Positivo)***

*Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira (PUC-PR)****

RESUMO

Este estudo analisa a oferta de cursos na área da educação, no que se refere ao ensino de empreendedorismo com o uso de uma ferramenta de cursos massivos online gratuitos, denominados MOOCs. O objetivo foi verificar como essa prática pedagógica de ensino a distância vem ganhando adeptos em todo o mundo, e mais precisamente no ensino de técnicas e formação associadas ao empreendedorismo. Foi realizado um estudo bibliométrico na principal plataforma agregadora de provedores de MOOC, comparando sua oferta com os demais temas, e também se verificou a plataforma brasileira provedora de MOOCs e sua relação com o tema. Os achados mostraram que o empreendedorismo é um tema muito relevante e crescente nos cursos MOOC, notadamente na principal provedora mundial, COURSERA. Os MOOCs partem do princípio de que o conhecimento deve ser compartilhado livremente para aqueles que queiram aprender, sem a imposição de restrições geográficas, econômicas e demográficas. A referência brasileira, a plataforma *e-learning* VEDUCA, é uma plataforma recente, muito menor que as demais existentes em países da Europa e nos Estados Unidos, porém com parcerias internacionais e nacionais no desenvolvimento de seus projetos de ensino a distância.

Palavras-chave: Metodologia de ensino. Empreendedorismo. Educação a distância. *Massive Open Online Course* (MOOC). *E-learning*.

ABSTRACT

MASSIVE OPEN ONLINE COURSES (MOOCs) FOR TEACHING ENTREPRENEURSHIP

This study analyzes the offering of educational courses for teaching entrepreneurship with the use of a tool for free massive open online courses, called MOOCs. The goal was to verify how this pedagogical distance learning practice has gained fans all over the world and, more precisely, the teaching of techniques and training associated with entrepreneurship. A bibliometric study was conducted on the main aggregator platform of MOOC providers, comparing its offering to other subjects, and also

* Mestre em Administração pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Professora na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Membro do grupo de pesquisa Prática Pedagógica na Educação Superior (PPGE/PUC-PR). E-mail: clinsingen16@gmail.com

** Mestre em Administração pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Professora na Universidade Positivo. Membro do grupo de pesquisa Prática Pedagógica na Educação Superior (PPGE/PUC-PR). E-mail: cleia.ciscato@gmail.com

*** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/PUC-PR). Membro do grupo de pesquisa Prática Pedagógica na Educação Superior (PPGE/PUC-PR). E-mail: alboni@alboni.com

checking the Brazilian platform that provides MOOCs and its relation to this topic. The findings showed that entrepreneurship is a very relevant and growing topic in MOOC courses, notably in the world's leading provider, COURSERA. MOOCs assume that knowledge must be shared freely for those who want to learn without the imposition of geographical, economic and demographic constraints. The Brazilian point of reference, the VEDUCA *e-learning* platform, is a recent platform, much smaller than the others existing in European countries and the United States, but with international and national partnerships for the development of its distance education projects.

Keywords: Teaching methodology. Entrepreneurship Distance education Massive Open Online Course (MOOC). *E-learning*.

RESUMEN

MASSIVE OPEN ONLINE COURSES (MOOCS) EN LA FORMACIÓN DEL ESPÍRITU EMPRENDEDOR

Este estudio analiza la oferta de cursos de formación de ámbito empresarial a través de herramientas de cursos masivos online gratuitos, llamados MOOCs. El objetivo era comprobar cómo esta práctica pedagógica de educación a distancia está ganando seguidores en todo el mundo, y más concretamente, en el ámbito de la formación en técnicas educativas orientadas a la enseñanza del espíritu emprendedor. Se llevó a cabo un estudio bibliométrico en la principal plataforma de proveedores de MOOC, comparando su oferta con la de otros ámbitos, y también se analizó la plataforma brasileña proveedora de MOOCs y su relación con este tema. Los resultados mostraron que el espíritu emprendedor es un tema de gran importancia y creciente interés en los cursos MOOC, especialmente en el principal proveedor a nivel mundial, COURSERA. Los MOOCs parten del principio de que el conocimiento debe compartirse libremente para todas las personas que deseen aprender sin la imposición de limitaciones geográficas, económicas y demográficas. La plataforma de referencia en Brasil, la web de *e-learning* VEDUCA, es una plataforma reciente, mucho más pequeña que las ya existentes en Europa y Estados Unidos, pero que cuenta con asociaciones nacionales e internacionales que favorecen el desarrollo de sus proyectos de enseñanza a distancia.

Palabras clave: Metodología de enseñanza. Espíritu emprendedor. Educación a distancia. *Massive Open Online Course* (MOOC). *E-learning*.

1. INTRODUÇÃO

A importância do empreendedorismo para a economia mundial e brasileira é cada vez mais relevante e, nesse contexto, a preparação de profissionais com habilidades, conhecimentos e atitudes relacionadas ao perfil empreendedor torna-se um objetivo muito importante no desenvolvimento econômico e social.

Vivemos a era do conhecimento, caracterizada pela tecnologia digital, rápida velocidade de comunicação, informação facilmente acessível, na qual a internet ocupa um lugar central na rotina cotidiana.

Graças principalmente a ela, a comunicação e o relacionamento entre pessoas, organizações, ideias e projetos não precisam obedecer às fronteiras nem às distâncias, gerando um grande dinamismo que impulsiona o consumo.

Necessidades e desejos dos consumidores sofrem *updates* frequentes e encurtam o ciclo de vida de produtos e serviços, o que leva as empresas a terem que definir com clareza sua estratégia e assim implementar planos para acompanhar essa evolução do mercado em ritmo, simultaneamente, coerente e frenético.

Além do imprescindível movimento dentro das organizações, em busca de vantagem competitiva sustentável em relação à concorrência e posicionamento destacado e significativo perante os consumidores, que estimula intraempreendedores e empreendedores corporativos, o mercado ainda apresenta oportunidades de demandas presentes e futuras que impulsionam o nascimento de novas empresas, despertando o interesse de pessoas com perfil empreendedor. Segundo Lautenschlager e Haase (2011), a criação de novas empresas é fundamental para a vitalidade econômica, já que novos negócios impactam na geração de empregos, estimulam a produtividade, a eficiência e a inovação.

Para mover essas organizações para esse presente e futuro que exigem criatividade, velocidade, eficiência e inovação, são necessários profissionais em sintonia com essas exigências, para vencer a competição cada vez mais acirrada nos mercados (ALMEIDA et al, 2008).

Organizações são pessoas. O perfil que o mercado está “peneirando” é o de pessoas com atitude para o empreendedorismo. Elas podem estar em um departamento exercendo suas qualidades em busca de metas intraorganização ou iniciando um novo projeto de empresa. Essas pessoas apresentam algumas características em comum: são disciplinadas, assumem riscos, são inovadoras, orientadas a mudanças, persistentes e visionárias (DORNELAS, 2009).

Muito já foi escrito e discutido sobre esse perfil, sobre características inatas e outras que podem ser desenvolvidas por meio de formação. Considerando a importância do desenvolvimento, fica clara a necessidade de capacitar os futuros profissionais para empreender tanto como colaboradores, como proprietários de um novo negócio. O papel das instituições de ensino superior é fundamental nessa formação, não só no curso de Administração, mas em todas as áreas acadêmicas, afinal a inovação pode acontecer em qualquer uma delas (ALMEIDA et al, 2008).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 empreendedorismo

O empreendedorismo, segundo Dornelas (2008), é o envolvimento de pessoas e processos

que, em conjunto, levam à transformação de ideias em oportunidades, sendo que a perfeita implementação destas oportunidades leva à criação de negócios de sucesso. Esta definição pode ser complementada por Freitas e Rocha (2014), que tratam o empreendedorismo como um fenômeno socioeconômico que tem sido valorizado em virtude de sua influência no crescimento e desenvolvimento de economias regionais e nacionais.

Em 1997, por iniciativa conjunta do Babson College, nos Estados Unidos, e da London Business School, na Inglaterra, foi criado o projeto *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM), com o objetivo de medir a atividade empreendedora dos países e observar seu relacionamento com o crescimento econômico (GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR, 2013). Segundo Dornelas (2008), esse projeto é de grande impacto no acompanhamento do empreendedorismo nos países.

Para o modelo *Global Entrepreneurship Monitor* (2013), empreendedorismo é:

[...] qualquer tentativa de criação de um novo negócio ou novo empreendimento, como por exemplo, uma atividade autônoma, uma nova empresa ou a expansão de um empreendimento existente. Em qualquer das situações, a iniciativa pode ser de um indivíduo, grupos de indivíduos ou por empresas já estabelecidas. (GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR, 2013, p. 116).

Segundo Endres e Woods (2010), o economista Schumpeter, um dos primeiros autores a falar sobre o empreendedorismo, enumerou uma lista de oportunidades típicas que são reconhecidas e exploradas pelos empreendedores: produção e desenvolvimento de novos produtos ou novas qualidades de produtos; introdução de novos métodos de produção; criação de novas formas de organização industrial; e abertura de novos mercados.

Uma das atividades mais importantes do GEM é analisar a motivação do empreendedor para iniciar um negócio. Segundo conceitos que vêm sendo adotados na pesquisa (GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR, 2013), os “empreendedores por necessidade” são aqueles que iniciam um empreendimento autônomo por não possuírem melhores condições de ocupação, abrindo um ne-

gócio a fim de gerar renda para si e suas famílias. Já os “empreendedores por oportunidade” são os que identificaram uma chance de negócio e decidiram empreender, mesmo possuindo alternativas de emprego e renda.

O empreendedorismo de necessidade é mais comum em países em desenvolvimento. Os negócios gerados por este tipo de empreendedorismo costumam ser criados informalmente, não são planejados de forma adequada e muitos fracassam nos primeiros anos, não gerando desenvolvimento econômico (DORNELAS, 2008).

Fillion (1999) destaca a importância de se fazer distinção entre empreendedores e proprietários-gestores de pequenos negócios. Os primeiros não precisam ser necessariamente fundadores ou proprietários de qualquer empresa, podem ser colaboradores que fazem mudanças significativas,

agindo como intraempreendedores. Por sua vez, os proprietários-gestores podem ter comprado uma empresa sem terem efetuado grandes mudanças ou possuírem uma grande visão de como desenvolvê-la.

2.2 O Empreendedorismo no Brasil

O brasileiro apresenta afinidade natural com o empreendedorismo. Na pesquisa GEM, o brasileiro apontou que ter seu próprio negócio é seu terceiro sonho, logo atrás de viajar pelo Brasil e ter sua casa própria. Na Tabela 1, o percentual de brasileiros com intenção de abrir um negócio próprio nos próximos três anos é comparado com alguns países desenvolvidos, como Alemanha e Estados Unidos, e outros em desenvolvimento, como China, Índia e México. O índice brasileiro é superior a todos eles.

Tabela 1 – Taxa de empreendedorismo segundo potenciais empreendedores – Países – 2013

POTÊNCIAS EMPREENDEADORAS	BRASIL	PAÍSES				
		ALEMANHA	CHINA	EUA	ÍNDIA	MÉXICO
% da população de 18 - 64 anos						
TAXA	29,4	8,9	16,6	16,6	25,5	23,5

Fonte: Global Entrepreneurship Monitor (2013, p. 83).

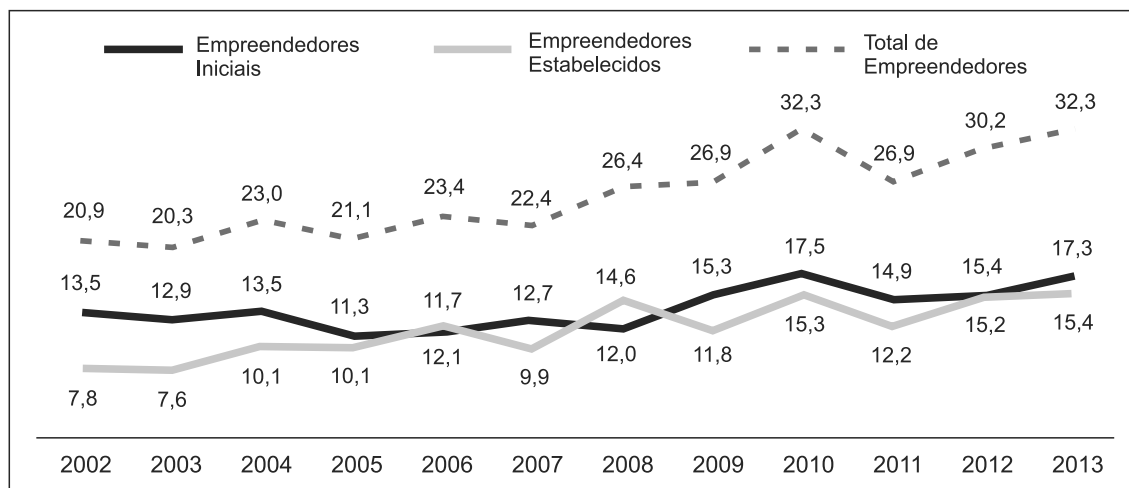
A pesquisa GEM realizada em 2013 revela mudanças significativas nos índices brasileiros, com destaque para a motivação do empreendedorismo, que em 2002 mostrava que apenas 42% das pessoas eram empreendedoras por oportunidade e o restante, 56%, tinha o empreendedorismo como única opção, ou seja, por necessidade. Em 2013, a pesquisa mostra que 71% dos empreendedores estavam motivados por oportunidades de negócios e a minoria, pela necessidade. Outros dados também mostram tendências fortes: a inserção dos jovens (18-34 anos) e das mulheres no empreendedorismo. As mulheres ultrapassaram os homens na abertura de novos negócios, 52,2%, e os jovens entre 18 e 34 anos comandam 50,2% das empresas com até três anos e meio de existência, como pode ser visualizado na Tabela 2.

Os resultados da pesquisa Global Entrepreneurship Monitor (2013) demonstraram o dinamismo do empreendedorismo no Brasil, mesmo em um momento em que a taxa de desemprego estava baixa, ou seja, a criação de novas empresas mostra independência de fatores como falta de opção no mercado de trabalho, situação comum nas últimas décadas do século passado. Este cenário evidenciou-se no resultado que apontou que 80% dos brasileiros pesquisados consideraram o empreendedorismo uma opção de carreira. No Gráfico 1 pode-se notar que o empreendedorismo no Brasil evoluiu tanto no índice relacionado aos empreendedores iniciais quanto ao relacionado aos empreendedores estabelecidos, mostrando uma tendência de crescimento positiva.

Tabela 2 – Distribuição dos empreendedores iniciais segundo características sociodemográficas – Brasil e regiões – 2013

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS	BRASIL	REGIÕES BRASILEIRAS				
		NORTE	NORDESTE	CENTRO-OESTE	SUDESTE	SUL
GÊNERO	% dos empreendedores iniciais					
Masculino	47,8	43,4	50,9	43,5	48,8	43,2
Feminino	52,2	56,6	49,1	56,5	51,2	56,8
FAIXA ETÁRIA						
18-24 anos	17,1	16,3	18,7	19,7	16,3	16,3
25-34 anos	33,1	32,2	33,4	34,3	33,6	30,2
35-44 anos	25,8	26,4	24,1	22,1	26,9	26,2
45-54 anos	17,1	17,5	18,0	16,3	15,8	20,9
55-64 anos	7,0	7,7	5,7	7,6	7,4	6,4
GRAU DE ESCOLARIDADE						
Menor que segundo grau completo	50,9	51,0	41,9	55,2	52,6	58,4
Segundo grau completo	35,1	33,2	42,1	27,6	35,3	26,1
Maior que segundo grau completo	14,0	15,8	15,9	17,2	12,1	15,5

Fonte: Global Entrepreneurship Monitor (2013, p. 84).

Gráfico 1 – Evolução da atividade empreendedora segundo estágio do empreendimento: taxas – Brasil – 2002:2013

Fonte: Global Entrepreneurship Monitor (2013, p. 31).

2.3 perfil empreendedor

Segundo Dornelas (2008), as várias referências que conceituam o empreendedor trazem em comum alguns aspectos relativos às características pessoais, como possuir iniciativa para criar um novo negócio e paixão pelo que faz; utilizar os recursos disponíveis de forma criativa, transformando o ambiente social e econômico onde vive; e aceitar assumir os riscos calculados e a

possibilidade de fracassar. Acrescente-se a elas as habilidades de caráter técnico (saber escrever, ouvir as pessoas, ser organizado, trabalhar em equipe), gerencial (saber criar, desenvolver e gerenciar uma nova empresa, ser bom negociador) e as características pessoais (ser disciplinado, inovador, assumir riscos, ser persistente e visionário) que a função requer.

Em pesquisa para medir o perfil empreendedor e o desempenho organizacional, Bohnenberger e Schmidt (2009) levantaram a base conceitual encontrada na literatura sobre o perfil empreendedor e extraíram suas principais características atitudinais, conforme descrito no Quadro 1.

Quadro 1 – Características atitudinais do empreendedor

Características atitudinais	Descrição
Autoeficaz	<p>“[...] é a estimativa cognitiva que uma pessoa tem das suas capacidades de mobilizar a motivação, recursos cognitivos e cursos de ação necessários para exercer controle sobre eventos na sua vida” (CHEN; GREENE; CRICK, 1998, p. 296).</p> <p>“Em quase todas as definições de empreendedorismo, há um consenso de que estamos falando de uma espécie de comportamento que inclui: (1) tomar iniciativa; (2) organizar e reorganizar mecanismos sociais e econômicos, a fim de transformar recursos e situações para proveito prático; (3) aceitar o risco ou o fracasso” (HISRICH; PETERS, 2004, p. 29).</p>
Assume riscos calculados	<p>“Indivíduos que precisam contar com a certeza é de todo impossível que sejam bons empreendedores” (DRUCKER, 1986, p. 33).</p> <p>“O passaporte das empresas para o ano 2000 será a capacidade empreendedora, isto é, a capacidade de inovar, de tomar riscos inteligentemente, agir com rapidez e eficiência para se adaptar às contínuas mudanças do ambiente econômico” (KAUFMAN, 1991, p. 3).</p>
Detecta oportunidades	<p>“É a habilidade de capturar, reconhecer e fazer uso efetivo de informações abstratas, implícitas e em constante mudança” (MARKMAN; BARON, 2003, p. 289).</p> <p>“[...] que tem capacidade de identificar, explorar e capturar o valor das oportunidades de negócio” (BIRLEY; MUZYKA, 2001, p. 22).</p> <p>“A predisposição para identificar oportunidades é fundamental para quem deseja ser empreendedor e consiste em aproveitar todo e qualquer ensejo para observar negócios” (DEGEN, 1989, p. 19).</p>
Persistente	<p>“Capacidade de trabalhar de forma intensiva, sujeitando-se até a privações sociais, em projetos de retorno incerto” (MARKMAN; BARON, 2003, p. 290).</p> <p>“Desenvolver o perfil empreendedor é capacitar o aluno para que crie, conduza e implemente o processo de elaborar novos planos de vida. ... A formação empreendedora baseia-se no desenvolvimento do autoconhecimento, com ênfase na perseverança, na imaginação, na criatividade, associadas à inovação” (SOUZA et al, 2004, p. 4).</p>
Sociável	<p>“Os empreendedores [...] fornecem empregos, introduzem inovações e estimulam o crescimento econômico. Já não os vemos como provedores de mercadorias e autopeças nada interessantes. Em vez disso, eles são vistos como energizadores que assumem riscos necessários em uma economia em crescimento, produtiva” (LONGENECKER; MOORE; PETTY, 1997, p. 3).</p>
Inovador	<p>Carland, Hoy e Carland (1988) concluem que o empreendedorismo é principalmente função de quatro elementos: traços de personalidade (necessidade de realização e criatividade), propensão à inovação, risco e postura estratégica.</p>
Líder	<p>“Uma vez que os empreendedores reconhecem a importância do seu contato face a face com outras pessoas, eles rapidamente e vigorosamente procuram agir para isso” (MARKMAN; BARON, 2003, p. 114).</p>

Fonte: Bohnenberger e Schmidt (2009, p. 453-454).

2.4 O ensino do empreendedorismo

No que se refere aos métodos didáticos aplicados no ensino do empreendedorismo, tanto teóricos quanto práticos, Hynes (1996) explica que a educação empreendedora incorpora métodos formais e informais. Os aspectos formais têm a função de prover aos alunos teorias e conceitos que lhes darão suporte no campo do empreendedorismo. Essas teorias são ministradas por meio de métodos didáticos como palestras e sugestões de leituras, nos quais o professor age como um perito, facilitando o processo de aprendizagem. Posteriormente, os alunos são avaliados por exames formais que testam seus conhecimentos. Os aspectos informais têm a função de combinar e integrar-se com os aspectos formais, com foco na construção de habilidades, desenvolvimento de atributos (qualidades) e na mudança de comportamento. Para se alcançar esse objetivo, os métodos didáticos mais apropriados, indicados pelo autor são: estudo de casos, visita a empresas, *brainstorming*, projetos desenvolvidos em grupos, simulações, entre outros. Estas práticas fornecerão aos alunos a possibilidade de aplicar as teorias aprendidas na prática do mercado ou, ao menos, visualizá-las na prática. Neste contexto, o professor atuará como um guia no processo da aprendizagem.

Dolabela (1999) sinaliza que o professor deve abandonar suas antigas funções de mediador do conhecimento. Ele deve, agora, criar um ambiente favorável para que o aluno venha a se tornar um futuro empreendedor. Os papéis do professor e do aluno se invertem em muitas ocasiões, em que os alunos são os agentes de geração de conhecimento individualizado, transmitindo à sala de aula os conhecimentos que eles próprios geraram. O professor tem a tarefa de induzir o processo de aprendizado. O autor ainda enfatiza que o professor deve estabelecer um *network* com o ambiente empresarial, trazendo este ambiente para a sala de aula. Essa metodologia inspira-se em um processo de aprendizagem utilizado por empreendedores na vida real, ou seja, deve existir um contexto que estimule o aprendizado como decorrente da ação em que o aluno é colocado em situações semelhantes às encontradas no mundo corporativo real, levando-o a extrapolar os limites da sala de aula para enten-

der o funcionamento do mercado. Desta forma, a aula possibilita o desenvolvimento de processos de trabalho semelhantes aos dos empreendedores.

Henrique e Cunha (2008) concluem, em sua pesquisa sobre práticas pedagógicas no ensino do empreendedorismo, tanto nacional quanto internacional, que a preferência recai em práticas pedagógicas que incentivam a ação do aluno, tais como: plano de negócios; simulação de negócios; jogos; desenvolvimento de empresas ou produtos virtuais ou reais; visitas a empresas e empreendedores; e estudos de caso. Observou-se também o estabelecimento de um equilíbrio da função do professor como ente facilitador do processo de aprendizagem, por meio de aconselhamentos e orientações das atividades práticas dos alunos. O professor é o responsável pela conexão entre o conteúdo teórico e a gestão empresarial, com destaque para as áreas de planejamento, comercialização, contabilidade, estratégia, *marketing* e recursos humanos. As incubadoras, por sua vez, foram consideradas essenciais para a implantação dos planos de negócios desenvolvidos pelos alunos.

Na maioria das vezes, nos cursos de Administração, o ensino de empreendedorismo restringe-se à elaboração de planos de negócios ou à abordagem de outras ferramentas tradicionais, bem como a meios técnicos para incentivo de pequenas e microempresas por parte dos alunos (VIEIRA; ROCHA, 2015). De acordo com a pesquisa de Vieira e Rocha (2015), o mundo empresarial demanda profissionais qualificados e adaptáveis às novas exigências mercadológicas, sendo a taxa de mortalidade de novas e pequenas organizações brasileiras em torno de 85%, de modo que 80% perecem até o quinto ano de existência. O estudo considera ainda que os jovens estudantes estão predispostos a acompanhar as mudanças que os cercam e a estabelecer um novo modelo mental, livre das amarras de se trabalhar em uma única empresa durante toda a trajetória profissional. Esses jovens (68%) veem na oportunidade de abrir um negócio uma opção de carreira desejável. Tanto para fazer parte de uma organização, quanto para empreender em seu próprio negócio. Então, surge a necessidade no mundo acadêmico de formar empreendedores capacitados e orientados ao mercado.

A formação de profissionais preparados para exercer o empreendedorismo não é uma tarefa simples, já que envolve conhecimento em várias áreas e, principalmente, o desenvolvimento de habilidades e atitudes. As instituições de ensino superior podem e devem estar prontas para contribuir nesse processo, elevando a probabilidade de sucesso profissional de seus egressos e, por consequência, despertando o interesse de novos alunos.

2.4.1 Formação profissional de empreendedores

Segundo Iizuka e Moraes (2014), a formação profissional de empreendedorismo no ensino superior iniciou-se na Escola de Administração de Harvard, em 1947, com o objetivo de qualificar ex-combatentes de guerra para a abertura de pequenas empresas.

No Brasil, esse ensino iniciou-se bem mais tarde, em 1981, com a introdução de uma disciplina em um curso de pós-graduação em Administração na Escola de Administração da Fundação Getúlio Vargas. De acordo com Iizuka e Moraes (2014), a competitividade e a dificuldade de inserção no mercado de trabalho têm despertado a preocupação das instituições de ensino superior em formar profissionais que não dependam do vínculo empregatício para se sustentar.

Para isso, devem introduzir ou ampliar práticas, atividades ou disciplinas que ampliem os conhecimentos e habilidades de seus alunos, buscando prepará-los para pleitear uma vaga como empregados em uma organização ou, se preferirem, abrir seu próprio negócio. Cabe ressaltar que, em qualquer das opções, a aplicação do perfil empreendedor é pertinente e adequada à demanda de mercado voltado para a criação e a sustentação de vantagem competitiva, independente da indústria e do mercado.

Bohnenberger e Schmidt (2009) destacam o interesse que o ensino de empreendedorismo tem atraído nos últimos anos, envolvendo o incentivo de vários órgãos do governo, principalmente na disponibilização de mecanismos de suporte, como consultorias subsidiadas e promoção de eventos, além de linhas de crédito e incubadoras tecnológicas. Esse investimento do governo deve despertar a atenção e o interesse das instituições de ensino superior em capacitar seus alunos para o empreendedorismo.

A pesquisa Global Entrepreneurship Monitor (2013) também destaca a importância da formação do empreendedor. A Educação e a Capacitação ocuparam a segunda posição nas fragilidades para desenvolvimento do empreendedorismo no Brasil, só perdendo para Políticas Governamentais, como demonstrado na Tabela 3.

Tabela 3 – Condições que afetam o empreendedorismo: proporções relativas às recomendações segundo a percepção dos especialistas

RECOMENDAÇÕES	BRASIL	
	% dos Especialistas	posição
EFC 2: Políticas Governamentais	69,1	1 ^o
EFC 4: Educação e Capacitação	51,9	2 ^o
EFC 1: Apoio Financeiro	32,1	3 ^o
EFC 3: Programas Governamentais	23,5	4 ^o
EFC 6: Infraestrutura Comercial e Profissional	18,5	5 ^o
EFC 10: Capacidade empreendedora	13,6	6 ^o
EFC 9: Normas Culturais e Sociais	9,9	7 ^o
EFC 8: Acesso à Infraestrutura Física	8,6	8 ^o
EFC 14: Contexto Político, Institucional e Social	7,4	9 ^o
EFC 5: Pesquisa e Desenvolvimento (Transferência Tecnologia)	4,9	10 ^o
EFC 11: Clima econômico	2,5	11 ^o
EFC 7: Acesso ao Mercado/Abertura e Barreiras à Entrada	0,0	12 ^o
EFC 12: Características da Força Trabalho	0,0	12 ^o
EFC 13: Composição da População Percebida	0,0	12 ^o

Fonte: Global Entrepreneurship Monitor (2013, p. 106).

De acordo com Dornelas (2008), qualquer curso de empreendedorismo deve contemplar aspectos como identificação e entendimento das habilidades do empreendedor; identificação e análise de oportunidades; inovação e processo empreendedor; importância do empreendedorismo para o desenvolvimento econômico; preparo e utilização do plano de negócios; identificação de fontes de financiamento para o novo negócio; e gestão e desenvolvimento da empresa.

A Comunidade Econômica Europeia, em 2008, por meio da *European Commission Enterprise and Industry Directorate-General*, apresentou uma estrutura para a educação empreendedora no ensino superior que compreende o desenvolvimento do espírito empreendedor nos estudantes; o treinamento para abrir e administrar uma empresa; e o desenvolvimento de habilidades empreendedoras necessárias para identificar e explorar oportunidades de negócios (FREITAS; ROCHA, 2014).

2.4.2 Recursos pedagógicos usados no ensino de empreendedorismo

Em um estudo cujo principal objetivo foi verificar a alteração do perfil empreendedor entre 407

estudantes universitários participantes e não participantes do processo de formação empreendedora, Freitas e Rocha (2014) evidenciaram que os estudantes que participaram de atividades educacionais de formação em empreendedorismo apresentaram alterações significativas no perfil empreendedor. As principais contribuições mostram crescimento nas dimensões Autorrealização, Planejador, Inovador e Assume riscos.

Em um artigo que discute a educação em empreendedorismo na universidade, Lautenschlager e Haase (2011) argumentam que os déficits existentes nas habilidades e interesses dos jovens são causados por sistemas educacionais orientados pela racionalidade, que não promove criatividade e identificação de oportunidades. Sugerem, em face disso, que as práticas educativas se concentrem no desenvolvimento de *soft skills* empreendedoras como ferramentas para iniciar um negócio.

Freitas e Rocha (2014) pesquisaram várias propostas pedagógicas em periódicos científicos, obras didáticas e relatórios de governos, para relacionar os principais recursos empregados no ensino de empreendedorismo no Brasil e no mundo. Esta relação é apresentada na Tabela 4.

Tabela 4 – Principais métodos, técnicas e recursos pedagógicos no ensino de empreendedorismo

Métodos, Técnicas e Recursos	Aplicações
Aulas expositivas	Transferir conhecimentos sobre o Empreendedorismo, as características pessoais do empreendedor, os processos de inovação, fontes de recursos, financiamentos e aspectos legais de pequenas empresas.
Visitas e contatos com empresas	Estimular o <i>network</i> e incitar o estudante a sair dos limites da IES – Instituição de Ensino Superior – para entender o funcionamento de mercado na vida real. Desenvolver visão de mercado.
Plano de negócios	Desenvolver as habilidades de planejamento, estratégia, marketing, contabilidade, recursos humanos, comercialização. Desenvolver a habilidade de avaliação do novo negócio, analisando o impacto da inovação no novo produto ou serviço. Construir habilidade de avaliar e dimensionar riscos do negócio pretendido.
Estudos de casos	Construção da habilidade de pensamento crítico e de avaliação de cenários e negócios. Desenvolver a habilidade de interpretação e definição de contextos associados ao Empreendedorismo.
Trabalhos teóricos em grupo	Construção da habilidade de aprender coletivamente. Desenvolver a habilidade de pesquisar, dialogar, integrar e construir conhecimentos, buscar soluções e emitir juízos de valor na realização do documento escrito.

Trabalhos práticos em grupo	Construção da habilidade de atuar em equipe. Desenvolver a habilidade de planejar, dividir e executar tarefas em grupo, de passar e receber críticas construtivas. Ampliar a integração entre o saber e o fazer.
Grupos de discussão	Desenvolver a habilidade de testar novas ideias. Desenvolver a capacidade de avaliar mudanças e prospectá-las como fonte de oportunidades.
<i>Brainstorming</i>	Construção da habilidade de concepção de ideias, prospecção de oportunidades, reconhecendo-as como oportunidades empreendedoras. Estimular o raciocínio intuitivo para criação de novas combinações de serviços ou produtos, transformando-as em inovações.
Seminários e palestras com empreendedores	Transferir conhecimentos das experiências vividas por empreendedores desde a percepção e criação do produto, abertura do negócio, sucessos e fracassos ocorridos na trajetória empreendedora.
Criação de empresa	Transpor as informações do plano de negócios e estruturar os contextos necessários para a formalização. Compreender várias etapas da evolução da empresa. Desenvolver a habilidade de organização e planejamento operacional.
Aplicação de provas dissertativas	Testar os conhecimentos teóricos dos estudantes e sua habilidade de comunicação escrita.
Atendimento individualizado	Desenvolver a habilidade de comunicação, interpretação, iniciativa e resolutividade. Aproximar o estudante do cotidiano real vivido nos pequenos negócios.
Trabalhos teóricos individuais	Construção da habilidade de geração de conhecimento individualizado, estimulando a autoaprendizagem. Induzir o processo de autoaprendizagem.
Trabalhos práticos individuais	Construção da habilidade da aplicação dos conhecimentos teóricos individuais, estimulando a autoaprendizagem. Estimular a capacidade laboral e de autorrealização.
Criação de produto	Desenvolver habilidade de criatividade, persistência, inovação e senso de avaliação.
Filmes e vídeos	Desenvolver a habilidade do pensamento crítico e analítico, associando o contexto assistido com o conhecimento teórico. Estimular a discussão em grupo e o debate de ideias.
Jogos de empresas e simulações	Desenvolver a habilidade de criar estratégias de negócios, solucionar problemas, trabalhar e tomar decisões sob pressão. Aprender pelos próprios erros. Desenvolver tolerância ao risco, pensamento analítico, comunicação intra e intergrupais.
Sugestão de leituras	Prover ao estudante teoria e conceitos sobre o Empreendedorismo. Aumentar a conscientização do ato empreendedor.
Incubadoras	Proporcionar ao estudante espaço de motivação e criação da nova empresa, desenvolvendo múltiplas competências, tais como habilidades de liderança, organizacionais, tomada de decisão e compreender as etapas do ciclo de vida das empresas. Estimular o fortalecimento da <i>network</i> com financiadores, fornecedores e clientes.

Competição de planos de negócios	Desenvolver habilidades de comunicação, persuasão e estratégia. Desenvolver capacidade de observação, percepção e aplicação de melhorias no padrão de qualidade dos planos apresentados. Estimular a abertura de empresas mediante os planos vencedores.
----------------------------------	--

Fonte: Freitas e Rocha (2014, p. 469-470).

2.4.3 Educação a distância (EAD)

O desenvolvimento e a difusão das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) vem ampliando o volume de informação de variadas naturezas na internet. Essa mudança tecnológica propicia uma grande facilidade de acesso à informação e favorece o compartilhamento de conhecimentos produzidos individual e coletivamente. Tal combinação de fatores desafia a estrutura do ambiente de aprendizagem, não limitando a presença física de alunos e professores em um mesmo local. As novas tecnologias digitais permitem que ambientes virtuais sejam criados e o acesso não dependa de presença física, favorecendo a adesão de mais alunos, aqueles que não têm tempo ou condições de deslocar-se até a instituição de ensino, aqueles que estão distantes ou mesmo aqueles que preferem escolher seu horário de estudo (DAL FORNO; KNOLL, 2013; KOP; FOURNIER; MAK, 2011; TAVARES, 2014).

Ainda que a modalidade de ensino a distância tenha sido alavancada pela tecnologia, esta prática não é recente. Estudos apontam que um professor de taquigrafia de Boston, em 1728, já encaminhava suas lições por correspondência. No Brasil, o rádio foi usado com a finalidade de acesso à educação a partir de 1922, por Edgar Roquete Pinto em programas da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (GOTO, 2015).

Destacam-se como vantagens da educação a distância: flexibilidade de tempo e espaço, gerando conveniência ao estudante; economia em transporte, envolvendo dinheiro e tempo; ampliação de oportunidades de escolhas, já que o estudante não fica limitado aos cursos oferecidos em locais geograficamente próximos; custos reduzidos; possibilidade de conciliar trabalho e estudo; acessibilidade para aqueles que não podem se ausentar de suas residências; e respeito ao ritmo de aprender do estudante, que pode revisar e avançar no conte-

údo conforme seu entendimento. Mesmo com as inúmeras vantagens apresentadas, a modalidade de ensino a distância também apresenta desvantagens: a interação social não é a mesma que aquela propiciada pelo encontro presencial; para muitos empregadores, ela é vista como de menor valia em relação à educação presencial; nem todos os cursos são passíveis de estudo virtual; a comunicação entre tutor/professor e aluno não acontece em tempo real e é imprescindível o acesso à internet (GOTO, 2015).

2.4.3.1 Massive Open Online Course (MOOC)

Assim como a tecnologia, o comportamento dos consumidores também evoluiu, e essa combinação de fatores, aliada à versatilidade e à expansão do acesso à internet, propiciou o desenvolvimento da educação a distância.

A adoção da internet pelas instituições de ensino superior favoreceu o surgimento de uma nova modalidade de ensino a distância: *Massive Open Online Course* (MOOC). Este termo surgiu em 2008, no Canadá, quando a Universidade de Manitoba ofereceu o curso *online* “*Connectivism and Connective Knowledge*” ofertado pelo “*Learning Technologies Centre and Extended Education*” (GOTO, 2015; LIYANAGUNAWARDENA et al, 2013; SANTOS, 2014).

Surgidos em 2008, os MOOCs somente se disseminaram a partir de 2011. O fato marcante foi o curso *Introduction to Artificial Intelligence*, da Stanford University, que recebeu ampla publicidade e atraiu mais de 160 mil inscrições de estudantes espalhados pelo mundo todo (GOTO, 2015).

Segundo Santos (2014) e Tavares (2014), na visão dos primeiros professores que criaram e adotaram os MOOCs, estes têm em comum com os cursos convencionais o cronograma definido e os tópicos semanais pré-definidos, diferenciando-

-se deles por normalmente não apresentarem taxas, não imporem necessidades de pré-requisitos dos participantes e não fornecerem, na maioria das vezes, certificação formal.

Segundo Dal Forno e Knoll (2013), nem todos os MOOCs ofertados são abertos e massivos: alguns MOOCs são abertos, mas não massivos, por estabelecerem um limite de participantes; outros são massivos, mas não abertos, porque requerem o pagamento de alguma taxa para certificação ou porque estabelecem algum pré-requisito de conhecimento. Grande parte dos MOOCs é oferecida por renomadas instituições de ensino e disponibilizada mediante plataformas virtuais, que reúnem inúmeras opções em diversificadas áreas do conhecimento.

Segundo Tavares (2014) e Silva, Bernardo Junior e Cañadilla (2014), os MOOCs vêm evoluindo, porém suas características básicas vêm sendo preservadas: são cursos abertos, isto é, não há a necessidade de o aluno interessado ser regularmente registrado na universidade provedora do curso, permitindo assim o acesso de qualquer pessoa que possua infraestrutura tecnológica (dispositivo com acesso à internet) e conhecimento do idioma em que o curso está sendo realizado; o estudante pode começar o curso a qualquer tempo e não precisa apresentar requisitos prévios para ser admitido; são escaláveis, a oferta de cursos cresce proporcionalmente ao aumento de matrículas em determinado curso. Geralmente são de curta duração, na maioria dos casos, de 3 a 12 semanas, sendo gerenciados pela universidade que provê o curso. Normalmente, caso o estudante queira uma certificação, a universidade provedora poderá fornecer-lhe, mediante o pagamento de uma taxa e verificação de sua efetiva participação no curso.

Boal e Stallivieri (2015) também destacam que os participantes e os professores agregam, refazem e redirecionam o conteúdo dos cursos durante sua duração, sendo que o conteúdo dos cursos não fica armazenado em apenas um local. Ele pode ser encontrado pela internet e acessado de diferentes formas, já que a sala de aula virtual é apenas um dos locais em que a interação entre os participantes e com os professores acontece, além de *blogs*, redes sociais e outros. Em geral, são compostos por videoaulas de curta duração, textos, avaliações

e interações assíncronas, principalmente entre os alunos, por meio de fóruns e tópicos de discussão (SILVA; BERNARDO JUNIOR; CAÑADILLA, 2014).

Dave Cormier, o canadense que cunhou o termo MOOC, apresentou significado mais amplo para cada letra do acrônimo: para *Massive*, diz que o sentido vai além da ideia de número de participantes, para incluir a diversidade; *Open* não é somente livre e acessível, mas uma ementa de curso aberta a múltiplas crenças coexistindo no curso; *Online* trata dos pontos fracos e fortes das conexões *online*; e *Course* é a possibilidade de uma comunidade ser a comunidade do curso e continuar existindo como comunidade depois do evento (SANTOS, 2014).

Teorias socioconstrutivistas e conectivistas estiveram na base dessa primeira geração de MOOCs. Pode-se dizer que os cursos são a pedagogia conectivista colocada em prática e baseiam-se na premissa de que a aprendizagem reside nas conexões em rede que acontecem entre as pessoas favorecidas pela comunicação digital (SANTOS, 2014).

Segundo Dal Forno e Knoll (2013), a evolução dos MOOCs dividiu-os em duas direções pedagógicas: os cMOOCs, com uma linha mais conectivista, de forma mais informai;l e os MOOCs, também conhecimentos como xMOOCs, que seguem um modelo mais instrucionista. Bastos e Biagiotii (2014) destacam que nos cMOOCs o aprendizado é baseado no conceito de rede e o estudante é coautor do conteúdo; já nos xMOOCs a figura do professor ainda exerce um caráter central e instrucionista na disseminação do conteúdo.

De acordo com Silva, Bernardo Junior e Cañadilla (2014), a expansão dos MOOCs é resultado de um processo de inovação na propagação do conhecimento universitário, cuja orientação é a difusão massiva e gratuita dos conteúdos, com metodologia pedagógica interativa e colaborativa. Os MOOCs favorecem a propagação do conhecimento por serem baseados em redes sociais ou em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Os MOOCs têm despertado o interesse daqueles que acreditam que o conhecimento deva ser compartilhado livremente com aqueles que queiram aprender sem a imposição de restrições geográficas, econômicas e demográficas (GOTO, 2015). Une pessoas interessadas em aprender a um

expert interessado em facilitar o aprendizado em um ambiente de conectividade com uma série de recursos gratuitos com acesso *online* (LIYANAGUNAWARDENA et al, 2013).

A atratividade dos MOOCs é reforçada por serem mais parecidos com um evento online do que um curso convencional. Professores com reputação e expertise no tema do MOOC agem como facilitadores da aprendizagem em rede formada por pessoas estudando e discutindo os tópicos (KOP; FOURNIER; MAK, 2011). Pelo método de ensino convencional, a figura do professor apresenta um papel central de difusão do conhecimento. Nos MOOCs, a descentralização da direção do conhecimento, enfatizada pela colaboração em rede dos participantes, favorece a criatividade e a inovação. Há grande troca de experiências. Um MOOC pode atingir milhares de alunos simultaneamente em diversos países, promovendo o acesso ao ensino, inclusive das melhores instituições de ensino, já que as maiores e mais renomadas universidades mundiais participam de MOOCs. Assim, pode-se dizer que os MOOCs estão ajudando a democratizar o acesso ao ensino (BASTOS; BIAGIOTTI, 2014).

De acordo com Goto (2015) as principais motivações para os estudantes entrarem em um MOOC são: ampliar a compreensão sobre o assunto; estímulo intelectual de forma divertida; conveniência; e vontade de explorar a educação *online*.

E quais seriam as motivações para os provedores participarem de MOOCs? Um importante propósito é usá-lo como um espaço para experimentação com ensinamento e aprendizado *online*. As informações e pegadas digitais dos estudantes são captadas pelos provedores, que usam esses dados para aprimorar suas técnicas e estratégias no ensino e aprendizado *online* com custo mínimo. Organizações que ainda não estão no mercado de ensino superior vislumbram nos MOOCs uma plataforma de acesso por meio de parcerias com instituições já existentes (YUAN; POWELL, 2013).

Tavares (2014) ainda destaca que o marketing tem importante papel na adesão das universidades aos MOOCs, uma vez que estes ampliam a visibilidade das instituições.

Os MOOCs, no entanto, ainda apresentam alguns desafios: a maioria dos cursos ocorre em língua inglesa, limitando o acesso àqueles que têm

domínio do idioma; muitos se inscrevem por curiosidade e acabam não iniciando ou completando o curso (TAVARES, 2014).

Embora os MOOCs tenham surgido e venham sendo disseminados por instituições de ensino superior, eles também são providos por instituições de diferentes origens, como empresas privadas e organizações públicas (GOTO, 2015).

Universidades de prestígio internacional têm dominado a oferta de MOOCs, de forma independente, como instituição, ou fazendo parte de plataformas formadas pela união de várias instituições de ensino superior (GOTO, 2015). Algumas plataformas têm se destacado no universo de MOOCs. As duas primeiras são as maiores plataformas mundiais e a terceira, uma plataforma brasileira:

- a) COURSERA – fundada em 2012, inicialmente por dois professores de ciência da computação da Stanford University. Hoje, a Coursera tem 147 instituições parceiras em 29 países, oferecendo 1.941 cursos a mais de 22 milhões de estudantes. Uma parceria de mais de 60 universidades de classe mundial liderada pela Stanford University e pela Princeton University COURSERA (2016).
- b) edX – liderada pelo Massachusetts Institute of Technology e pela Harvard University, por quem foi fundada em 2012, possui mais de 110 instituições parceiras e mais de 3 milhões de estudantes (EDX, 2006).
- c) VEDUCA – plataforma brasileira que, em 2012, iniciou a oferta de MOOCs em parceria com a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Fundação Instituto de Administração (FIA) (BOAL; STALLIVIERI, 2015; LIYANAGUNAWARDENA et al, 2013; YUAN; POWELL, 2013). A plataforma atraiu alunos que pela primeira vez podiam ver aulas de universidades como Harvard, Yale e Stanford legendadas em português (VEDUCA, 2016).

3 PROCESSOS METODOLÓGICOS

O objetivo da pesquisa é demonstrar qual a abrangência dos MOOCs no ensino do empreendedorismo. Para tal, realizou-se uma investigação

online a fim de verificar a quantidade de cursos ofertados com este tema. Considerando-se que existe uma plataforma agregadora desta modalidade de curso, Class Central, a mais popular ferramenta de busca para cursos *online* e MOOCs, ela foi utilizada

como base para a investigação. Realizou-se uma pesquisa com o tema *Entrepreneurship* no site Class Central (2016). Nesse site são listados 41 provedores, sendo que os maiores dentre eles se encontram listados no Quadro 2.

Quadro 2 – Dez principais provedores – *Class Central*

PROVEDOR	CURSOS DISPONÍVEIS
<i>COURSERA</i>	2280
<i>edX</i>	1242
<i>Future Learn</i>	473
<i>Canvas Network</i>	394
<i>Independent</i>	215
<i>Miriada X</i>	178
<i>France Université</i>	171
<i>Udacity</i>	171
<i>NPtel</i>	116
<i>Iversuty</i>	98

Fonte: Elaborado pelo autor deste artigo com base em Class Central (2016).

Foram identificados 208 cursos disponíveis relacionados ao tema *Entrepreneurship*. Destes, 81 já haviam terminado, 97 eram cursos futuros e 49 acabaram de começar ou iniciarão em breve, no momento da realização da pesquisa, em 2016. Analisando-se estes últimos, constatou-se que 47 são providos pela plataforma Coursera, 1 pela plataforma Polimi Open Knowledge e 1 pela plataforma Future Learn. O idioma predominante é o inglês, presente em 155 dos 208 cursos pesquisados; em segundo lugar, o espanhol, com 22 cursos; e em terceiro, o francês, com 18 cursos. Nenhum dos 208 cursos é ofertado em língua portuguesa.

Para comparação da relevância do tema empreendedorismo, também se verificou os números para cursos que já terminaram (2.888), cursos futuros (2.197) e cursos que acabaram de começar ou iniciarão em breve (1.137), envolvendo a totalidade de temas.

Como a plataforma brasileira VEDUCA não está listada como provedora da ferramenta Class Central, realizou-se uma pesquisa direta em seu site. Na data da coleta, havia 14 cursos disponíveis. Nenhum deles, no entanto, diretamente identificado

para a formação de empreendedor e/ou empreendedorismo (VEDUCA, 2016).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia digital favoreceu o surgimento e a rápida expansão dos MOOCs e soma-se a isso a crescente demanda pela habilidade individual de aprender em rede de forma aberta e distribuída, como solicita a sociedade do conhecimento em que vivemos (TAVARES, 2014).

O desenvolvimento da educação a distância ganhou nos últimos anos uma modalidade que vem democratizando o acesso à educação, graças à oferta gratuita de cursos por grandes e importantes instituições de ensino.

O tema empreendedorismo, com a sua complexidade e carência de formação específica nos cursos de graduação, vem encontrando espaço nos MOOCs, como evidenciado nesta pesquisa. Relacionando-se os percentuais dos cursos vinculados ao tema empreendedorismo à soma total de cursos, observou-se que: 2,80% dos cursos terminados eram relacionados ao tema empre-

endedorismo, enquanto este tema está presente em 4,30% dos cursos que acabaram de começar ou iniciarão em breve, e em 4,41% dos cursos futuros. Portanto, observa-se um percentual crescente de interesse no tema nessa ferramenta educacional.

A ausência de cursos, no momento da pesquisa, em língua portuguesa desperta a atenção para a necessidade do estudante brasileiro que busca aperfeiçoamento no tema empreendedorismo nos MOOCs precisar dominar outro idioma, notadamente o inglês.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, K. Et al. A influência do ensino do empreendedorismo no potencial empreendedor do adulto. **Revista de Negócios**, v. 13, n. 2, p. 67-76, 2008.
- BASTOS, R.; BIAGIOTTI, B. MOOCs: uma alternativa para a democratização do ensino. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 12, n. 1, p. 1-9, 2014.
- BOAL, H.; STALLIVIERI, L. Os MOOCs e o processo de internacionalização das instituições de ensino superior. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA (CIGU), 15., Mar del Plata, 2015. **Anais...** Mar del Plata, Argentina, 2015.
- BOHNENBERGER, M.; SCHMIDT, S. Perfil empreendedor e desempenho organizacional. **RAC – Revista de Administração Contemporânea**, v. 13, n. 3, p. 450-467, 2009.
- CLASS CENTRAL. Courses. Disponível em: <<https://www.class-central.com/search?q=entrepreneurship>>. Acesso em: 18 dez. 2016.
- COURSERA. Our history. Disponível em: <<https://about.coursera.org>>. Acesso em: 18 dez. 2016.
- DAL FORNO, J.; KNOLL, G. Os MOOCs no mundo: um levantamento de cursos online abertos massivos. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 3, p. 178-194, 2013.
- DOLABELA, F. **Oficina do empreendedor**. São Paulo: Cultura, 1999.
- DORNELAS, J. **Empreendedorismo transformando ideias em negócios**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.
- _____. **Empreendedorismo corporativo**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- EDX. School and partners. Disponível em: <<https://www.edX.org>>. Acesso em: 18 dez. 2016.
- ENDRES, A.; WOODS, C. Schumpeter's "conduct model of the dynamic entrepreneur": scope and distinctiveness. **Journal of Evolutionary Economics**, n. 20, p. 583-607, 2010.
- FILLION, L. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. **Revista de Administração**, v. 34, n. 2, p. 05-28, 1999.
- FREITAS, A.; ROCHA, E. Avaliação do ensino de Empreendedorismo entre estudantes universitários por meio do perfil empreendedor. **RAC – Revista de Administração Contemporânea**, v. 18, n. 4, p. 465-486, 2014.
- GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR (GEM). **Empreendedorismo no Brasil: 2013**. Curitiba: SEBRAE, 2013.
- GOTO, M. **O impacto dos MOOCs (Massive Open Online Courses) nas instituições de ensino superior: um estudo exploratório**. 2015. 199 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- HENRIQUE, D. C.; CUNHA, S. K. Práticas didático-pedagógicas no ensino de empreendedorismo em cursos de graduação e pós-graduação nacionais e internacionais. **RAM – Revista de Administração Mackenzie**, v. 9, n. 5, p. 112-136, 2008.
- HYNES, B. Entrepreneurship education and training – introducing entrepreneurship into nonbusiness disciplines. **Journal of European Industrial Training**, v. 20, n. 8, p. 10-17, 1996.
- IIZUKA, E.; MORAES, G. Análise do potencial e perfil empreendedor do estudante de Administração e o ambiente universitário. **Administração: ensino e pesquisa**, v. 15, n.3, p. 593-630, 2014.

KOP, R.; FOURNIER, H.; MAK, J. A pedagogy of abundance or a pedagogy to support human beings? Participant support on Massive Open Online Courses. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 7, n. 12, p. 74-93, 2011. Special Issue - Emergent Learning, Connections, Design for Learning.

LAUTENSCHLAGER A.; HAASE, H. The myth of entrepreneurship education: seven arguments against teaching business creation at universities. **Journal of Entrepreneurship Education**, v. 14, n. 1, p. 147-161, 2011.

LIYANAGUNAWARDENA, T. Et al. MOOCs: a systematic study of the published literature 2008-2012. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 14, n. 3, p. 202-227, 2013.

SANTOS, M. B. **MOOCs**: contexto, fundamentos teóricos e desdobramentos. 2014. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128067.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2016.

SILVA, J. A. R.; BERNARDO JUNIOR, R.; CAÑADILLA, I. MOOC: Em busca da qualidade. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2., São Carlos, SP, 2014. **Anais eletrônicos...** São Carlos, SP: UFSCar, 2014. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/587/298>>. Acesso em: 10 out. 2016.

TAVARES, B. A. T. **Massive Open Online Courses (MOOC's)**: nova tendência educacional. 2014. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8387/1/2014_VivianeBrunellyTavares.pdf>. Acesso em: 14 out. 2016.

VEDUCA. **Quem somos**. Disponível em: <<https://www.veduca.com.br>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

VIEIRA A. M. D. P.; ROCHA C. Ensino do empreendedorismo no curso de Administração de empresas no período de 2007-2013. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 2, p. 82-111, 2015.

YUAN, L.; POWELL, S. **Mooc's and open education**: implications for higher education. Bolton, UK: Center for Educational Technology & Interoperability Standards, 2013. Disponível em: <<http://publications.cetis.org.uk/2013/667>>. Acesso em: 11 out. 2016.

Recebido: 11/08/2017

Aprovado: 21/09/2017

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

Normas para publicação

I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, seguindo as diretrizes nacionais de periódicos qualificados, a partir de 2016, passa a ser quadrimestral, mantendo na sua estrutura uma seção Temática e uma seção Estudos, em ambas publicando artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural. Está organizada nas seguintes seções:

- **Temática**
- **Estudos**
- **Documentos**

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a **temática específica** do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em **fluxo contínuo**. A seção Documentos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos e Diretrizes da Área de Educação.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site www.revistadafaeeba.uneb.br

II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas.

Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista da FAEEDA: Educação e Contemporaneidade serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso. Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Documentos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares)

IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlinesubmissions> e para o endereço eletrônico do editor executivo (fialho2021@gmail.com/livia.fialho@yahoo.com.br). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEDA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.

2. Resumo, Abstract e Resúmen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave, Keywords e Palabras clave**, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.

3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar refe-

rências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

4. Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

a) Livro de um só autor:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão linguística para não linguistas. **Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar: uma perspectiva em questão**. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir:

“A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, **70 mil** caracteres com espaços e, no mínimo, **45 mil** caracteres com espaços; as **resenhas** podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto.

Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

Para contatos e informações:

Administração:

Editor Geral: Augusto César Rios Leiro

E-mail: cesarleirocbce@gmail.com

Editora Científica: Livia Fialho Costa

E-mail: fialho2021@gmail.com

Site da Revista da FAEEBA: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Quarterly thematic journal of the Education Faculty I – UNEB

Norms for publication

I – EDITORIAL GUIDELINES

Created in 1992, the **FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal**, in keeping with national guidelines governing qualified periodicals, in 2016, it will be published quarterly, while continuing to maintain its present structure with both a Thematic section and one devoted to Studies. Both will feature original, previously unpublished articles of a scientific nature, based on research that contributes to theoretical, methodological, and practical knowledge in the field of Education. Our aim is to stimulate dialogues between various areas of the Social Sciences while forging relationships between regional, national, and international communities. The journal accepts original works that analyze and discuss issues of scientific and cultural interest. It is organized into the following sections:

- **Thematic**
- **Studies**
- **Documents**

The Thematic and Studies sections feature essays (theoretical studies, with analysis of concepts) and study results (articles based on ongoing or finalized research). For submissions to the Thematic section, articles must necessarily coincide with the specific topic chosen by that issue (information is available on the journal's web site). For the Studies section, articles exploring various topics that fall within the journal's editorial guidelines can be submitted at any time. The Documents section is open to the publication of reviews (critical reviews of recent publications); interviews (with recognized scientists and researchers); bibliographic studies (comprehensive, critical analysis of literature on a defined theme) and critical analyses of Projects and Guidelines in the Area of Education.

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested. Authors who published in this journal should wait two volumes to become newly authorized to publish. No paper should have more than 3 authors.

The Journal accepts article submissions throughout the year for the Thematic Section (themes and submission deadlines for future issues are listed in recently published issues as well as on the site: www.revistadafaeeba.uneb.br

II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report's suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification.

After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500 hundreds words) requires the written authorization of the editorial committee. Papers' authors should assume juridical responsibility for divulging interviews, photographs or images.

Texts approved by the FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal will be published in the Thematic or Studies sections; the number of articles in each section will be determined by available space in each issue. Articles may be approved, but not published in an upcoming issue. In this case, they will be kept in an "article bank" and may be published in a future issue. After one year, if there is no concrete possibility of a text's being published, authors may request permission to publish it in another periodical.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

IV – SENDING AND PRESENTING WORKS

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor (fialho2021@gmail.com). It should be explicated initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. **Resumo, Abstract and Resúmen**: each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave, Keywords and Palabras clave**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

a) **Book of one author only**:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) **Book of two or three authors**:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton**: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) **Book of more than three authors**:

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) **Book chapter**:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Journal's paper:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Newspaper:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) On-line paper :

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) E-book:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Laws:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Thesis:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar: uma perspectiva em questão**. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Congress annals:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

5. This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

6. Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

7. **Articles** must have a minimum of **45,000** characters and a maximum of **70,000** characters (with spaces). **Reviews** can be up to **30,000** characters (with spaces). Titles should have no more than 90 caracteres including spaces. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

Look out: texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

font: Times New Roman 12

paper dimension: A4

margins: 2,5 cm

line spacing: 1,5;

paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work.

Contact and informations:

General Editor: Augusto César Rios Leiro – E-mail: cesarleirocbce@gmail.com

Executive Editor: Livia Fialho Costa – E-mail: fialho2021@gmail.com

Website of the Revista da FAEEBA: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba>