

mídias infâncias e diferenças



organização
Janaina Cabello
Heloisa A. Matos Lins



leitura
crítica

CONSELHO EDITORIAL - EDIÇÕES LEITURA CRÍTICA

Ezequiel Theodoro da Silva (Coordenador), Universidade Estadual de Campinas. Carlos Humberto Alves Corrêa, Universidade Federal do Amazonas. Carolina Cuesta, Universidade Nacional de La Plata - Argentina. Juan Daniel Ramirez Garrido, Universidade Pablo de Olavide - Espanha. Regina Zilberman, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rodney Zorzo Eloy, Universidade Paulista. Rubens Queiroz de Almeida, Centro de Computação da Unicamp.

COMITÊ ORGANIZADOR

Prof. Dr. Carlos Miranda (DELART/FE-Unicamp). Profa. Dra. Cláudia Hilsdorf Rocha (Dep. Linguística Aplicada/IEL-Unicamp). Profa. Msa. Janaína Cabello (Dep. de Psicologia CECH/UFSCar). Profa. Dra. Lilian Cristine R. do Nascimento (DEPE/FE-Unicamp). Profa. Dra. Regina Maria de Souza (DEPE/FE-Unicamp). Mirian Lourdes Ferreira dos Santos Silva (Mestranda PPGE/FE-Unicamp)

COMITÊ EDITORIAL

Dra. Cláudia Hilsdorf Rocha, Instituto Estudos da Linguagem Unicamp. Dra. Cristiane Correia Taveira, Departamento de Ensino Superior, Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES). Ma. Daniele Silva Rocha, Faculdade de Educação (Unicamp). Ms. Guilherme Nichols, Departamento de Psicologia (UFSCar). Dra. Norma Bregagnolo, Universidad Nacional del Nordeste (Argentina). Dra. Patrícia Pujalte Ibarra, Universidad Nacional del Nordeste (Argentina). Dra. Regina Maria de Souza, Faculdade de Educação (Unicamp).

Janaina Cabello
Heloisa A. Matos Lins
(Organizadoras)

Mídias, Infâncias e Diferenças

Elaboração da ficha catalográfica

Gildenir Carolino Santos
(Bibliotecário)

Tiragem

e-book

Editoração e acabamento

Edições Leitura Crítica
Rua Carlos Guimarães, 150 - Cambuí
13024-200 Campinas – SP
E-mail: silvasilva1948@gmail.com

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por
Gildenir Carolino Santos – CRB-8ª/5447

M584 Mídias, infâncias e diferenças / Janaína Cabello, Heloísa A. Matos Lins (organizadoras). - Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2017.
134 p.

ISBN: 978-85-64440-44-9

1. Infância. 2. Diferenças. 3. Mídia. I. Cabello, Janaína (Org.).
II. Lins, Heloísa Andreia Matos (Org.)

17-008

20ª CDD – 372.21

Impresso no Brasil

1ª edição – Novembro - 2017

ISBN: 978-85-64440-44-9

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Decreto n.º 1.825 de 20 de dezembro de 1907. Todos os direitos para a língua portuguesa reservados para o autor. Nenhuma parte da publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer meio, seja eletrônico, mecânico, de fotocópia, de gravação, ou outros, sem prévia autorização por escrito do Autor. O código penal brasileiro determina, no artigo 184: "Dos crimes contra a propriedade intelectual: violação do direito autoral – art. 184; Violar direito autoral: pena – detenção de três meses a um ano, ou multa. 1º Se a violação consistir na reprodução por qualquer meio da obra intelectual, no todo ou em parte para fins de comércio, sem autorização expressa do autor ou de quem o represente, ou consistir na reprodução de fonograma ou videograma, sem autorização do produtor ou de quem o represente: pena – reclusão de um a quatro anos e multa. Todos os direitos reservados e protegidos por lei.

Proibida a reprodução total ou parcial da obra de acordo com a Lei 9.610/98.

DIREITOS RESERVADOS PARA LÍNGUA PORTUGUESA: Edições Leitura Crítica

www.lercritica.com

Fone: (19) 98114-8940 - Campinas, SP - Brasil

E-mail: silvasilva1948@gmail.com

“O olhar das crianças nos exige, ao menos, que encaremos esse olhar, que também demos a cara. A nossa. A que melhor nos cai, ou nos deveria cair, às vezes, de vergonha.

Nada mais arrogante que querer se colocar no lugar de uma criança. Nada mais arrogante que tratar de compreendê-la partir de seu interior. Nada mais arrogante que tentar dizer, com nossas palavras de adulto, o que é uma criança. Mas também, nada mais difícil que olhar uma criança. Nada mais difícil que olhar com olhos de criança. Nada mais difícil que sustentar o olhar de uma criança. Nada mais difícil que estar à altura desse olhar. Nada mais difícil que encarar esse olhar [...]

As crianças calam, nos enfrentam com seu silêncio, com seus gestos e com seu rosto, com seu olhar. E como esse silêncio nos atinge e nos angustia e nos escapa, tratamos de sonorizá-lo, de fazê-lo falar, de cobri-lo com nossas interpretações e com nossos significados. Nós somos alérgicos ao silêncio, estamos marcados por uma obsessão de inteligibilidade, por um imperativo de sentido. Queremos compreender as crianças, ainda que para isso tenhamos de fechar os olhos. Necessitamos que a infância signifique algo, ainda que para isso tenhamos que renunciar a olhá-la. Posto que a infância não fala, há que fazê-la falar. Como seu silêncio nos oprime e nos angustia, há que recobri-lo de qualquer sentido que nos permita sentir seguros. Como as crianças calam, temos que interpretar essa mudez.”

Jorge Larrosa, Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia. In: *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*.

Inés Dussel e Daniela Gutierrez (Compiladoras).

Buenos Aires: Manantial; Flacso; OSDE, 2014, p. 118/120.

(Tradução das organizadoras)

Sumário

Prefácio

Sobre mídias, infâncias e diferenças8

Gilka Girardello

Apresentação

Um olhar para as infâncias, as diferenças e as mídias como entrecruzamento: o que se (re)produz mesmo?..... 14

Janaina Cabello, Heloisa A. Matos Lins

Capítulo 1

Educação de surdos: algumas reflexões sobre tecnologias, linguagens e diversidade..... 17

Aryane Nogueira

Capítulo 2

Recursos do tablet para educação infantil 29

Deborah Christina Lopes Costa

Capítulo 3

“Só sendo surdo pra saber”... Considerações sobre as resistências surdas no território de fronteiras entre surdos e ouvintes 49

Janaina Cabello

Capítulo 4

Cinema e deficiência: onde estão as crianças?..... 66

*Maria Jaqueline de Grammont, Larissa Maria da Silva Afonso,
Adriana Sena Dias Domenici*

Capítulo 5

Tecnologias digitais na sala de aula na Educação de Jovens e Adultos 83

*Lilian Cristine Ribeiro Nascimento, Simone Cleuse Marconatto,
Rodolfo Manoel Antônio Vicente*

Capítulo 6

O consumo de audiovisual por crianças e jovens cegos: desafios e
perspectivas no contexto atual 99

Margareth de Oliveira Olegário

Capítulo 7

A proteção da infância e da adolescência frente a conteúdos
inadequados nas diferentes mídias 111

Thaís Nascimento Dantas

Resumo dos capítulos em Libras (link) 128

Acesse: <https://youtu.be/KLuAFPYIIUA>

Posfácio 129

Ana Paula Duboc

Sobre as autoras e o autor 130

Apêndice

Memória visual - I Encontro Mídias, Infâncias e Diferenças:
audiências e agências em foco 135

PREFÁCIO

Sobre mídias, infâncias e diferenças

Gilka Girardello

As crianças são a diferença, são o novo que vem ao mundo sem que possamos suspeitar como ele será. É o que nos ensinou Hannah Arendt, em sua tocante defesa da esperança na novidade “que cada nova geração traz consigo”, na necessidade de, por isso, amarmos as crianças sem tirar delas a possibilidade de “realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto” (ARENDRT, 2003, p. 247).

A alteridade da infância é a afirmação dessa diferença irreduzível: as crianças não podem ser medidas pela régua e pelo compasso dos adultos, pois não são adultos em miniatura, nem em formação. E é de seus próprios jeitos que as crianças fazem parte das sociedades e das culturas. Como disse a antropóloga Mary Catherine Bateson, “apesar de as crianças desde cedo começarem a se encaixar nas expectativas adultas, elas continuam sendo estrangeiros enigmáticos, e assim as visões da infância podem ser um tesouro de modos de ver alternativos” (BATESON, 1994, p.45).

Quando os termos *Mídia, Infância e Diferenças* são colocados lado a lado, como no encontro que deu origem a este livro, outra dimensão da diferença se agrega à inescapável alteridade da infância: a diferença que exige um especial cuidado, a diferença que exige uma defesa particularmente vigorosa de seu direito de existir. A começar, porque a infância é uma condição já minoritária, objeto de marginalização e paternalismo, como diz Jens Qvortrup, pioneiro da sociologia da infância:

[...] a criança [é vista como pertencente a um] grupo minoritário, definido em relação ao grupo dominante, que possui status social mais alto e maiores privilégios, isto é, nesse caso, os adultos e, indo além, como um grupo que, por suas características físicas ou culturais, é singularizado à parte da sociedade, com um tratamento diferencial e desigual (QVORTRUP, 2011, p.210).

Hannah Arendt e Catherine Bateson enxergavam a preciosidade do novo e do desconhecido que as crianças têm a trazer ao mundo, daquilo que não podemos lhes ensinar, apenas aprender com elas: elas, que não sabem menos que nós, e sim sabem *outras* coisas (COHN, 2005). Nos tempos de hoje, um motivo de apreensão é a tendência ao enclausuramento das pessoas *no mesmo*, dentro de bolhas identitárias em que o valor de cada um é medido pela popularidade que alcança. Nesse ambiente, tendem a receber mais “curtidas” as opiniões e slogans mais familiares, os que reiteram e exacerbam aquilo que cada um já pensa - ou se acomoda em achar que pensa. O reconhecer-se sobrepõe-se ao conhecer; a insegurança e o medo constroem como ameaça os que são diferentes de “nós: diferentes por seus traços e condições físicas, pelos sotaques e línguas que falam, pelas pessoas que amam, pelos modos como vivem sua espiritualidade e conduzem seu dia-a-dia, pelas coisas que sabem e prezam, pelas histórias que contam, cantam e dançam. Ou seja, justamente aquilo que, por ser diferente, representaria a potência singular de um aprender.

Muitos autores apontam a afirmação dos direitos da criança, tanto na Declaração dos Direitos da Criança (1959) quanto na Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989), como “a maior contribuição das gerações do século XX (...), alguns parâmetros do mínimo necessário para que uma criança cresça e seja feliz” (RICHTER e BARBOSA, 2013), e a ideia de infância como “uma das invenções mais humanitárias da modernidade” (KRAMER, 2006, p.15). Quando defendemos os direitos da infância, estamos também defendendo o direito a essa diferença.

Um currículo de respeito à diversidade poderia seguir princípios como os sugeridos pela Rede Europeia de Diversidade na Formação e Educação Infantil; entre eles, a promoção do pertencimento de cada criança ao grupo; a construção de identidades múltiplas e o multilinguismo pela construção de pontes entre a família, a escola e a comunidade local; abordagens antipreconceito explícitas, para que todos possam participar como cidadãos ativos; o trabalho conjunto entre a equipe escolar, a família e as crianças no combate a formas institucionais de preconceitos e à discussão de políticas de acesso (VANDENBROECK, 2013). Um desses preceitos que me parece especialmente importante, quando trata-

mos da relação entre crianças, mídias e diferença, é o de que “todos poderiam aprender uns com os outros através de fronteiras culturais” (Idem, p.16-17). Reencontramos aí a compreensão da diferença como riqueza, como um tipo de patrimônio imaterial da humanidade que não poderíamos dispensar, se assumimos alguma responsabilidade pelos destinos do mundo que, mesmo contra a vontade de muitos, compartilhamos todos.

Nesta coletânea, tal dimensão aparece na preocupação com crianças que fazem parte de minorias, como crianças cegas, crianças surdas, crianças com deficiência. E a defesa dos direitos dessas crianças à educação, à saúde, à arte, é hoje inseparável da discussão sobre as mídias e tecnologias, tão entranhadas no cotidiano infantil como naquele de todos nós.

Entramos aí no território dos Direitos de Mídia das Crianças, que costumam ser divididos em direitos relativos à Provisão, à Proteção, à Participação e à Educação (BUCKINGHAM, 2007). Uma referência internacional importante na sistematização desses direitos são as Conferências de Cúpula sobre Mídia para Crianças e Jovens, promovidas periodicamente pela UNESCO desde 1999. O documento final da Conferência de Cúpula realizada em 2010 na Suécia sintetiza os seguintes principais desafios:

Acesso e Diversidade: O acesso às mídias, à aprendizagem, superando as barreiras sociais e econômicas entre as diferentes idades, classes de pessoas, etc. Celebrar a diversidade de culturas, povos, religiões, grupos, etc., criando pontes de respeito e compreensão.

Participação e Criatividade: Tornar real a participação das crianças e dos jovens para envolvê-las em processos de tomadas de decisão, em parcerias na produção, no pensamento crítico, no jornalismo, na educação. Reconhecer e celebrar a criatividade das crianças e dos jovens, encontrar modos de encorajá-los e construir reais oportunidades para compartilhamento de descobertas e práticas.

Proteção e Empoderamento: Proteger as crianças de diferentes tipos de riscos ligados às mídias (consumismo, sexualização) por meio de regulamentação, códigos, boas práticas, etc. As crianças precisam adquirir as habilidades e o conhecimento especializado que lhes permitam protegerem a si próprias e navegar em segurança, como atores positivos e não vítimas potenciais.

Ética e Responsabilidade: Os princípios subjacentes à mídia-educação, ao jornalismo, às mídias; questões éticas envolvidas na publicidade, no jornalismo, no consumismo, na educação para os direitos humanos e a mídia. Jornalistas, produtores de mídia, publicitários e educadores devem colocar as necessidades das crianças em primeiro lugar, não tratando-as apenas como consumidoras.

Assim, por exemplo, estamos falando de direitos à Provisão de mídia (acesso, oferta) quando falamos no direito das crianças cegas ao uso de tecno-

logias assistivas para que possam fruir cinema, como Margareth de Oliveira Olegário aqui discute em seu artigo “O consumo de audiovisual por crianças e jovens cegos”. O direito de crianças surdas a terem professores preparados e atentos ao potencial das tecnologias, para que a complexidade da experiência surda possa ser atendida em sua delicadeza, tema abordado no artigo de Aryane Nogueira “Educação de surdos: algumas reflexões sobre diversidade, tecnologias e linguagens”, é também um direito à Provisão. Um tema correlato a esse é o das relações entre surdos e ouvintes, abordado por Janaina Cabello, no artigo “Só sendo surdo pra saber... Considerações sobre as resistências surdas no território de fronteiras entre surdos e ouvintes”. Problematizando os limites de certa compreensão dos direitos, a autora faz aí uma importante crítica aos discursos do respeito à diversidade que muitas vezes defendem a “tolerância” aos chamados diferentes. Mais que um deslize semântico, esse discurso envolve uma perversidade, pois “pedir tolerância significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico” (ABRAMOWICZ, 2013, p.10), apagando a radicalidade positiva da diferença.

A preocupação com a qualidade do que as mídias oferecem às crianças nos encaminha também a uma trincheira política paralela a essa: a defesa dos direitos da criança à Proteção. Insere-se nesse âmbito o artigo de Thaís Nascimento Dantas, “A proteção da infância frente a conteúdos inadequados nas diferentes mídias”, onde a autora analisa as políticas de classificação indicativa e de regulação da publicidade infantil. Esses direitos estão especialmente ameaçados hoje no Brasil, onde o mercado, a publicidade e os conglomerados de comunicação aliam-se rotineiramente a setores conservadores do legislativo e do judiciário para tentar retomar cada centímetro conquistado a duras penas pelos movimentos em defesa da qualidade de mídia para as crianças.

Há ainda uma terceira trincheira, a defesa dos Direitos de Participação, que no caso das chamadas minorias assume papel de importância crucial. Isto porque a possibilidade de que as crianças cegas, por exemplo, recebam as condições materiais e simbólicas para usufruir cinema e assim participem plenamente das culturas de seu tempo, podendo também criar nessa linguagem, depende do acesso, ou seja, de que lhes sejam garantidos também os Direitos à Provisão. Um exemplo de projeto que favorece a Participação das crianças no uso criativo de mídias é descrito no artigo “Educomunicação na Educação de Jovens e Adultos” de Lilian C. Nascimento, Rodolfo M. Vicente e Simone C. Marconatto, sobre o uso de *tablets* entre alunos surdos e ouvintes.

Um quarto direito de mídia das crianças diz respeito a uma educação atenta aos desafios da relação entre infância, tecnologias, consumo e indústria cultural. Insere-se nesse contexto o artigo de Deborah Christina Lopes Costa, “Recursos do tablet para a educação infantil”, a partir de uma pesquisa com professores de Campinas. Os esforços no sentido da mídia-educação incluem o debate crítico sobre as formas como as coisas do mundo são representadas nas imagens multiplicadas pelas telas. Estudar tais representações parte da noção de que “as mídias não nos oferecem uma janela transparente para o mundo, mas uma versão mediada do mundo” (BUCKINGHAM, 2003, p.57). Estudar as representações nas mídias, portanto, significa perguntar: “O que é incluído do mundo midiático? O que é excluído? Quem fala e quem é silenciado? Como as mídias representam grupos sociais específicos? Tais representações são acuradas?” (idem). Dialoga com essa preocupação o artigo de Jaqueline de Grammont, Larissa Maria da Silva Afonso e Adriana Sena Domenici, “Cinema e deficiência: onde estão as crianças?”, que faz importantes perguntas: “Como as obras cinematográficas produzidas entre 1995 e 2015 refletem a deficiência na infância? De que forma a deficiência é mostrada e interpretada?”. Assim como as crianças não sabem menos que os adultos - sabem outras coisas -, os estudos aqui reunidos nos ajudam a perceber outros modos alternativos de sentir o mundo e de viver nele. O que podem nos fazer ver os que não veem do mesmo jeito que nós? O que podem nos fazer ouvir os que não ouvem do mesmo jeito que nós? O que podem nos ensinar aqueles cuja sensibilidade segue o ritmo de tambores diferentes daqueles que regem o movimento cotidiano das maiorias? A luta pela garantia dos direitos de todas as crianças e jovens à plena participação na cultura e na vida social exige a máxima atenção às questões ligadas à diferença. Não apenas por uma questão de justiça e igualdade, mas também para que a humanidade, em sentido amplo, não deixe de acolher a novidade que só a contribuição e a felicidade dos chamados diferentes poderá trazer ao mundo.

Referências

- ABRAMOWICZ, A. & VANDENBROECK, M. (Orgs.) *Educação Infantil e diferença*. Campinas: Papirus, 2013.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Traduzido por Mauro W. B. Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BATESON, Mary Catherine. *Peripheral visions: learning along the way*. New York: Harper Collins, 1994.

BUCKINGHAM, David. *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 2003.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. *Proposições*, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

RICHTER, Sandra & BARBOSA, Maria Carmen S. Entre Mia Couto e Michel Vandebroek: outra educação da infância por inventar. *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPED*, Goiânia, 2013.

VANDENBROECK, Michel. Aspectos econômicos, educacionais e sociais do respeito à diversidade na educação infantil. In: ABRAMOWICZ, A. & VANDENBROECK, M. (Orgs.) *Educação Infantil e diferença*. Campinas: Papirus, 2013.

APRESENTAÇÃO

Um olhar para as infâncias, as diferenças e as mídias como entrecruzamento: o que se (re)produz mesmo?

Ocorrido em maio de 2017 no Centro de Convenções da Unicamp, o *I Encontro Mídias, Infâncias e Diferenças: audiências e agências em foco* procurou criar espaços de discussão sobre possibilidades ativas para professores e crianças quanto à criação de conteúdos midiáticos/tecnológicos, reunindo diferentes pesquisadores da área e instituições que têm desenvolvido investigações e/ou práticas nesse campo - um campo ainda em formação.

Como alternativa a uma proposta gerada por concepções instrumentais/tecnicistas e imediatistas sobre o saber/fazer docente e das crianças, assim como sobre as mídias - onde a governamentalidade, no dizer foucaultiano, é matriz central e referencial das propostas de desenvolvimento de “materiais instrucionais” ou das “tecnologias assistivas”, por exemplo -, o evento buscou oportunizar a compreensão de forma mais aprofundada sobre os múltiplos impactos subjetivos nas culturas infantis, assim como a constituição da profissionalidade docente nesse contexto, na tentativa de viabilizar a abertura de um maior protagonismo adulto e infantil, num cenário de consumo de mídias/tecnologias “prontas” que se encontra, via de regra, sendo gestado por grandes empresas, corporações e pelas majorias culturais/linguísticas. Concebeu-se, portanto, que tais instituições não poderiam refletir as concepções, desejos e a autonomia dos partícipes dos processos educativos (por exemplo, softwares, aplicativos, sites, entre outros objetos digitais, desenvolvidos PARA o professor e PARA as crianças e não concebidos/realizados POR/COM o professor e POR/COM as crianças) (LINS, 2017).

A partir da composição de 4 mesas de debate, intituladas “Mídias e Infâncias em debate”, “A imprescindível presença do outro na relação do sujeito

com a tecnologia na escola”, “Os cegos, a democratização do audiovisual e os desafios da audiodescrição” e “Linguagem, tecnologia e diversidade”, diferentes pesquisadores(as) brasileiros(as) em suas distintas abordagens teórico-metodológicas e suas constituições/apropriações marcadas na relação igualdade-diferença (e muitas vezes, de desigualdade e exclusão), oportunizaram uma abertura de espectros em torno de questões aparentemente gastas, dando-lhes outros contornos no que se refere ao papel das crianças e dos adolescentes em perspectivas pós-estruturalistas/ pós-coloniais (ou pós-modernos de oposição/ pensamento pós-abissal, no dizer de Boaventura de Sousa Santos, 2004). Outros mosaicos foram esboçados, portanto, como um tatear para distintos modos de compreensão das experiências com as mídias e tecnologias, na relação com a(s) infância(s) e a diferença(s): crianças pobres, ricas, surdas, ouvintes, cegas, videntes, negras, brancas, indígenas, mestiças, ciganas, crianças... Crianças iguais e também diferentes; com acessos (e muitas interdições) a recursos/ conteúdos midiáticos iguais e também outros; em contextos de vida iguais e também distintos. Nenhuma intencionalidade pousou, portanto, na definição de formas rígidas e acabadas sobre essas realidades e identidades.

Convidados, assim, a debater com professores e professoras da educação básica, principalmente, as pesquisadoras que aqui trazem suas narrativas, buscam também rotas de fuga quanto às práticas hegemônicas diante da (re) criação/ (re)produção das mídias e tecnologias (nas escolas e fora delas).

Assim, portanto, surge esta obra como materialidade desses esforços, mas que também foi incorporando (e se abrindo para) outros discursos que se entreteceram na relação com os temas aqui destacados.

Na expectativa de que os docentes encontrem aqui alguma reverberação de olhares e fazeres em torno dos impactos das mídias nas vidas cotidianas (dos que estão na escola e fora dela), deixamos as brechas neste contato com os leitores, para que novos saberes possam ser construídos como contra-hegemonias diante da lógica das mídias/ tecnologias concebidas, produzidas e regidas PELO e PARA o capital e também PELO e PARA o mercado.

Campinas, outubro de 2017.

Janaína Cabello
Professora na UFScar

Heloisa A. Matos Lins
Professora na Unicamp

Organizadoras

Referências

LINS, Heloísa A. Matos. *Projeto I Encontro Mídias, Infâncias e Diferenças: consumo e agências em foco*. Chamada MCTI/CNPq/FINEP Nº 03/2016. Processo nº 441311/2016-4.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro. *Conferência de Abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, realizado em Coimbra, de 16 a 18 de setembro de 2004. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAASIMAC/pos-moderno-ao-pos-colonial?part=3>>. Acesso em: 02/10/2017.

CAPÍTULO 1

Educação de surdos: algumas reflexões sobre tecnologias, linguagens e diversidade

Aryane Nogueira

Resumo

As mudanças contemporâneas propiciadas pelas novas tecnologias, sobretudo a internet, envolvem, como analisam diversos autores (LANKSHEAR & KNOBEL, 2007; LEMKE, 2010; ROJO & MOURA, 2012; entre outros), novas éticas e estéticas, que vêm (re)configurando modos de participação, de produção e consumo. O mundo da aprendizagem (cf. BARTON & LEE, 2015) não passa ao largo dessas transformações, demandando reflexão constante dos educadores e profissionais envolvidos com as práticas de ensino, num processo de distanciamento dos modelos tradicionais e aproximação de práticas de letramento que já acontecem fora das salas de aula. Nesse caminho, se revela importante a compreensão dessas práticas de leitura e escrita – ou dos multiletramentos (COPE & KALANTZIS, 2006) – como sendo configuradas por novas formas de se comportar e por novos textos construídos a partir de uma multiplicidade cultural e de linguagens. Considerando o exposto, o propósito deste capítulo é apresentar uma breve discussão, cujo argumento caminha no sentido de ponderarmos que os esforços de reflexão sobre a educação de surdos não deveriam estar localizados fora desse movimento que envolve as mudanças contemporâneas mais amplas das práticas escolares. Ainda que os processos de escolarização de pessoas surdas tenham especificidades, ao considerar a diversidade constituinte do contexto da surdez e as diferentes trajetórias multilíngues e multimodais (NOGUEIRA, 2015; CAVALCANTI, 1999) desses

sujeitos, acreditamos que tal ponderação possa contribuir para que a diferença surda seja, cada vez mais, contemplada (e não invisibilizada) nas salas de aula.

Muitos são os professores que se perguntam sobre como (re)configurar suas práticas em sala de aula, considerando um mundo globalizado, fora da escola, cada vez mais tecnológico e conectado. Também são numerosos os professores que, ao receber alunos surdos em suas classes, questionam-se sobre como adaptar suas práticas de maneira a contemplar a diferença surda. Ainda que num primeiro momento tais preocupações possam parecer muito distantes e até mesmo distintas, acreditamos que, em alguns aspectos, as ações necessárias para atingir as modificações desejadas possam seguir um mesmo curso. Reconhecendo a brevidade deste capítulo, teceremos aqui apenas uma discussão inicial no sentido de construir relações sobre a contemporaneidade tecnológica e a comunicação e a educação de surdos, tendo como base a questão-reflexão sobre o que acontece com a linguagem e as práticas em atividades online e como, ao considerar tais aspectos no movimento de repensar a educação de um modo geral, a educação de surdos e a participação desses alunos em sala de aula poderiam ser favorecidas.

Tecnologias, linguagem e diversidade na contemporaneidade

Em nossa sociedade, mudanças mais amplas, por meio dos fluxos e alterações na diversidade cultural, social, linguística e econômica, associadas aos processos de globalização, estão interagindo com as transformações tecnológicas e modificando práticas comunicativas e de linguagem. A globalização, embora não seja um fenômeno completamente novo – assim como já sinalizou Blommaert (2008) –, mas um processo que vem desde o período imperial e colonial transformando a vida das pessoas, definitivamente vem sendo experienciado em escalas muito diferentes na modernidade recente, pela compressão do espaço-tempo, pelas novas tecnologias e pela mobilidade das pessoas, dos textos¹ e dos conhecimentos.

Ao refletir sobre as modificações que temos vivenciado nos dias de hoje, seja no mundo do trabalho, educacional ou mesmo familiar, Barton e Lee

1 Cabe esclarecer que texto aqui está sendo tomado em sua compreensão ampliada, isto é, não envolvendo apenas a materialidade escrita, mas, além desta, um vasto conjunto de recursos semióticos com os quais é possível construir significados em textos multimodais.

(2015) consideram que as inovações tecnológicas, sobretudo as digitais, têm recebido um lugar de destaque no que se refere à influência que elas têm sobre esses processos. A este respeito, Lankshear e Knobel (2007), apresentados em maior profundidade em Moita Lopes (2010), já haviam apontado impactos das tecnologias, sobremaneira o modo como opera a web 2.0, sobre como e o que passa a ser necessário sabermos e aprendermos. Pelo fato de a web 2.0 encontrar-se fortemente organizada e funcionando a partir lógica da colaboração, participação e da distribuição, modos de pensar e agir nas atividades online são organizados e configurados, conforme explicitam os autores, por esses novos *ethos*, bem como pelos novos aparatos técnicos.

No entanto, ainda que em evidência, como esclarecem Barton e Lee (2015), não é possível pensar que seriam somente as tecnologias as responsáveis pela promoção de tais modificações, uma vez que elas são parte indissociável das mudanças sociais mais amplas. Como explicita Jacquemet (2016), são os processos conjuntos – a globalização e as transformações tecnológicas – que têm promovido deslocamentos nos sistemas de estrutura social, isto é, nos padrões sociolinguísticos, nos modelos de multilinguismo e conduzido a novas formas de comunicação. Nas atividades online, por exemplo, como analisa o autor, o que tem ganhado importância não é unicamente a língua que uma pessoa utiliza, mas sua capacidade de se fazer entender por meio de formas semióticas translíngues e, de algum modo, ser [a pessoa] reconhecida socioculturalmente nas interações.

Assim, considerando o exposto, além de destacar o papel que as tecnologias têm nas mudanças contemporâneas, mostramo-nos alinhados a Jacquemet (2016) e a Barton e Lee (2015, p.13) quando chamam a atenção para a centralidade da linguagem nessas modificações que são também “[...] transformações de comunicação e construção de sentidos [...]”. Isso porque, ao mesmo tempo que a linguagem é determinante na constituição das experiências e mudanças dos seres humanos, são nesses mesmos processos que ela também acaba sendo transformada.

A partir de uma concepção de linguagem como prática situada, é fácil perceber que, à medida que as pessoas participam de atividades online, a linguagem tem se modificado, uma vez que as ferramentas disponibilizadas pelas novas tecnologias e pela internet têm viabilizado, de uma forma como nunca foi possível, a leitura, produção e difusão de textos em que múltiplas semioses operam na produção de significados.

A atenção às transformações da linguagem online se faz necessária, como argumentam Barton e Lee (2015), pois ao participarmos de atividades nos am-

bientes digitais, além da já citada possibilidade de nos envolvermos em práticas de comunicação nas quais estamos em contato e/ou podemos lançar mão dos mais variados recursos linguísticos e semióticos para produção de sentidos, é evidente que nesses processos, encontros multilíngues e multiseimióticos são possibilitados e representações e identidades podem ser construídas e reconstruídas nas interações: o uso dos recursos e as negociações que são feitas nesses contatos multilíngues e multimodais são marcados pelas representações e identificações dos envolvidos, ao mesmo tempo em que outras representações e identificações podem vir a ser construídas. Para além disso, os autores ainda destacam que, ao nos envolvermos em práticas online, estamos circulando em espaços que possibilitam a) reflexão sobre linguagem e comunicação e b) aprendizado por meio de práticas de linguagem.

A escola não se encontra à parte, ou pelo menos não deveria estar, dos processos de transformação social e linguística até o momento mencionados. Se no que se refere às práticas educativas avaliamos que essas ainda se mantêm muito enraizadas em modelos tradicionais de ensino e trabalho com a língua, por exemplo, quanto aos alunos já não é possível ignorar que eles mostram comportamentos diretamente influenciados pela presença constante da tecnologia em seus cotidianos, desde o nascimento. São alunos, concordamos com Pereira (2017, s.n.), que nos seus modos de ser refletem “[...] a mudança, a transitoriedade e a fluidez dos artefatos tecnológicos de ‘última geração’ e, por meio deles, vive[m] o conhecimento imediato dos fatos que acontecem no mundo todo. [...] para eles, internet, mídia social e tecnologia móvel sempre existiram. O Google, a Wikipédia são recursos de informações naturais”. Portanto, considerando o cenário que se revela e que a escola, já há algum tempo, tem levado em consideração o fato de que “as atividades das pessoas em todas as áreas da vida social, na vida cotidiana, na educação e nos locais de trabalho são textualmente² mediadas” (BARTON & LEE, 2015, p. 30), ela [a escola] não pode deixar de concentrar seus esforços de transformação numa direção que considere que a web e as ferramentas online têm mobilizado mediações textuais diferenciadas e, cada vez mais, se configurado como local privilegiado para isso.

Como alertou Signorini (2012, p. 282-283), embora esses novos letramentos já façam parte do cotidiano das pessoas, ainda assim eles “[...] não

2 Cabe esclarecer que texto aqui está sendo tomado em sua compreensão ampliada, isto é, não envolvendo apenas a materialidade escrita, mas, além desta, um vasto conjunto de recursos semióticos com os quais é possível construir significados em textos multimodais.

são efetivamente objetos de reflexão e de ensino”, colocando como desafio a preparação de alunos para que sejam muito mais do que meros consumidores tecnológicos, ou seja cidadãos que se apropriam dos novos letramentos de maneira a estabelecer relações benéficas entre linguagem, saber e poder (SIGNORINI, 2012). Nesse sentido, uma pedagogia dos multiletramentos (COPE & KALANTZIS, 2006), guiando projetos pedagógicos nas escolas, nos parece importante no sentido de contribuir para que as novas práticas de leitura e escrita, ou os multiletramentos, sejam compreendidos pelas novas formas de se comportar e pelos novos textos construídos a partir de uma multiplicidade cultural e de linguagens e, com base nessa compreensão, sejam traduzidos em ações pedagógicas.

Sobre a multiculturalidade, uma pedagogia dos multiletramentos nas escolas, assim como Rojo (2012) salienta, colaboraria com a compreensão de que, embora a multiplicidade de culturas passe despercebida ou seja invisibilizada em muitos espaços, ela é característica da produção cultural atual, inclusive porque as novas tecnologias possibilitam produções híbridas e desterritorializadas nas quais as pessoas mesclam línguas, semioses, mídias, etc. Nesse mesmo sentido, a multiplicidade de linguagens dos textos nunca é descartada porque a variedade de semioses que os constituem também refletem e constroem a multiculturalidade das sociedades.

Pelo exposto, nos parece evidente, e acreditamos que para nosso leitor também, que a preocupação de professores em buscar maneiras de transformar suas práticas para que se tornem mais condizentes com um mundo globalizado e conectado é bastante legítima. No caso específico de alunos surdos, a necessidade de modificação das práticas escolares e das possibilidades de participação desse alunado em sala de aula ganha um sentido ainda maior, se considerarmos a trajetória sócio-histórica da surdez, marcada por narrativas que definem a pessoa surda pelo viés da incapacidade e pelo apagamento das línguas de sinais e das identidades e culturas surdas. Passamos, portanto, a refletir sobre onde e como, nesse movimento de modificações das práticas escolares, vemos ser possível localizar a educação de surdos e suas especificidades.

Educação de surdos e tecnologias na escola: alinhando mudanças necessárias

No que se refere especificamente aos alunos surdos e sua inserção e participação no ambiente escolar, além do Decreto 5.626/2005 e do Plano Nacional

de Educação de 2013, que preveem a educação bilíngue, há outro documento oficial, do ano de 2014, que também traz contribuições para o entendimento e ações de política e planejamento linguístico da educação bilíngue de surdos. O “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” foi produzido por um grupo de trabalho instituído por duas portarias do MEC/SECADI³ e, ao estabelecer o estatuto de cada uma das línguas – Língua Brasileira de Sinais e Português – na educação de surdos, traz recomendação para que a Língua Portuguesa não seja fator de exclusão dos estudantes surdos, uma vez que as práticas escolares ainda se encontram bastante restritas à modalidade escrita desta língua como forma privilegiada para construção de significados nas situações de ensino e avaliação do aprendizado.

Nesse sentido, na proposta de educação bilíngue de surdos apresentada (BRASIL, 2014), a participação efetiva dos alunos nas atividades escolares é pensada através da garantia de presença da língua de sinais na escola: a) com status de primeira língua (L1), b) sendo esta a língua de instrução, e c) sendo possibilitado o acesso precoce à aquisição e aprendizado da língua pelos alunos surdos em ambiente escolar. Além disso, a língua portuguesa também teria espaço na formação do alunado surdo com status de segunda língua (L2) e segunda modalidade (M2), a ser ensinada formalmente por meio de metodologia específica que considere estratégias diferenciadas de ensino para uma segunda língua e em outra modalidade.

Para além das línguas envolvidas, na proposta de educação bilíngue desenvolvida no Relatório, há também grande e legítima preocupação com a posição de destaque que deveriam assumir as culturas surdas na educação bilíngue, sob a pena de que, caso esse aspecto não seja contemplado, “[...] os surdos dificilmente [tenham] acesso à educação plena como lhes é de direito e [acabem] por abandonar a escola” (BRASIL, 2014, p.13).

É muito comum pesquisadores da área da educação de surdos, preocupados com o letramento e a aquisição da linguagem escrita, apontarem como pontos fundamentais para o êxito dessas práticas a presença de três elementos: a língua de sinais, a escrita (pensada em sua visualidade) e as imagens (como exemplo, ver GESUELI, 2012). Fora do ambiente escolar, no entanto, para além do tripé de elementos apontados, sobretudo nos espaços online, verifi-

3 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Ministério da Educação.

camos muito facilmente nas redes sociais como o *Facebook*, ou em mídias de compartilhamento, como o *YouTube*, a participação de surdos em práticas de letramento que contribuam para ampliação da participação social e ativismo político dos surdos e se constituem como eventos discursivos multissemióticos, nos quais observamos a interação de diferentes recursos linguísticos e semióticos para produção de significados e, conseqüentemente, para a comunicação (NOGUEIRA, 2014).

Nas interações cotidianas face-a-face, também observamos que os jovens surdos revelam o emprego de diferentes recursos linguísticos e semióticos para a comunicação e a construção de significados (cf. NOGUEIRA, 2015, 2016). Assim, entendemos que não somente da língua de sinais e/ou da Língua Portuguesa – considerando também as variedades dessas línguas – consistem os repertórios semióticos das pessoas surdas, mas conjuntamente de recursos semióticos imagéticos, gestuais, orais, escritos, de objetos e aparatos tecnológicos, etc. em interação para a construção de significados.

Para que fique mais claro ao leitor o modo como estamos entendendo a complexidade dos repertórios comunicativos dos surdos como bi/multilíngues e multimodais (NOGUEIRA, 2015), vamos tomar como exemplo a descrição de uma situação de palestra que vivenciamos recentemente. Antes de mais nada, cabe esclarecer que estamos compreendendo a palestra, com base em Baldry e Thibault (2006), como um texto multimodal constitutivo de uma atividade de produção de significados, mais especificamente de um evento de letramento no âmbito acadêmico. A palestra, nesse sentido, é tanto uma entidade material, quanto uma entidade semiótica inserida em um contexto situacional específico e que, ao mesmo tempo, ajuda a constituir o próprio contexto, sendo, por isso, parte inseparável do processo de construção de significado do qual ela faz parte.

A palestra foi proferida por um professor surdo em um evento que reafirmava a importância da língua de sinais no processo de escolarização dos surdos. O palestrante apresentava em língua de sinais e, como na plateia encontravam-se alguns participantes ouvintes que não conheciam a língua em profundidade, o evento contava com a atuação de uma equipe de tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa que faziam, naquele momento, a fala do professor surdo em português oral. O próprio professor também associava um ou outro sinal da língua de sinais a movimentos de boca e vocalizações que lembravam a pronúncia de palavras no português oral. Isso porque, em

determinado momento de sua apresentação, como ele mesmo destacou em relação à sua formação e de muitos outros surdos, a língua de sinais não foi a primeira língua por ele aprendida porque passou durante anos por processo de treino fonoaudiológico para oralização que, evidentemente, deixara marcas na comunicação desse sujeito.

Atrás do professor surdo estava um telão que reproduzia os slides por ele elaborados. Eram muito ricos visualmente: continham algumas palavras-chave em cores de destaque, imagens e/ou fotografias e também, na lateral direita de cada um deles, *gifs* animados com o sinal do assunto principal de cada tela que ele apresentava; por exemplo, enquanto falava sobre seu processo educacional, no slide projetado aparecia o nome da escola por ele frequentado, fotografias de seu período de escolarização, bem como o *gif* animado que apresentava o sinal em língua de sinais para a palavra ESCOLA.

A escolha de cada um dos elementos que compunham os slides não foi aleatória – num evento marcado pela defesa da língua de sinais, fez todo sentido utilizar um *gif* animado que visibiliza essa língua no slide como elemento-chave para compreensão do conteúdo nele projetado e, ao mesmo, da fala proferida – e guiou, o tempo todo, a construção argumentativa do palestrante e influenciou as escolhas linguísticas por ele realizadas no momento de sua apresentação (por exemplo, escolha dos sinais utilizados, os apontamentos, o direcionamento do olhar). Sendo assim, estamos entendendo que, ainda com base em Baldry e Thibault (2006), como processo semiótico, a palestra veiculou significados por meio dos conteúdos que foram abordados pelo palestrante, mas também como material semiótico, pelo modo como ela foi construída e pelos significados do ato de palestrar em si (a forma como o palestrante sinalizou, os seus gestos e movimentos, a integração com recursos escritos, visuais, etc.).

Vejam portanto que, numa análise bastante superficial do evento relatado, já foi possível destacar um conjunto de recursos semióticos e linguísticos em interação e compondo o repertório semiótico do palestrante surdo (língua de sinais, português oral, português escrito, imagens, cores, movimento, apontamentos, direcionamento do olhar, entre outros), de modo que, ao mesmo tempo que os recursos previamente selecionados para compor seus slides foram escolhidos, muito provavelmente, por influência do fio argumentativo que ele previa para sua apresentação, esses mesmos recursos também influenciaram no modo como ele comunicou e construiu significados com o repertório semiótico que lhe estava disponível naquele momento.

Acreditamos que tal compreensão ampliada dos repertórios comunicativos dos surdos, e que revela trajetórias tão diversas e fragmentadas dos sujeitos, só é possível quando as práticas de comunicação e produção de significados na contemporaneidade são analisadas por uma lente sociolinguística que se volta para os recursos concretos que de fato são empregados em contextos reais, considerando as diferentes maneiras pelas quais as pessoas se engajam linguisticamente, fazem suas escolhas e performatizam com os recursos semióticos que tem à sua disposição (com base em BLOMMAERT, 2010; BLOMMAERT e RAMPTON, 2011).

Nessa análise destacamos apenas como o texto foi construído de maneira multimodal e multissemiótica, mas com isso não estamos deixando de considerar que, como já observado em Nogueira (2015), as escolhas e o modo como os sujeitos performatizam com os recursos têm relação direta com as representações que eles têm ou que pretendem (re)construir sobre eles mesmos, sobre seus interlocutores, sobre os contextos e assuntos envolvidos na interação e até mesmo sobre os próprios recursos linguísticos e semióticos empregados. Isto é, o modo como os recursos são utilizados também refletem e constroem a multiculturalidade e as identidades dos sujeitos.

Pensar a educação de surdos sob essa mesma perspectiva sociolinguística, a partir de uma ótica ampliada para os processos de comunicação e produção de significados, nos parece ser um caminho possível para alinharmos a demanda por uma educação plena, como desejam os surdos, com transformações tecnológicas e linguísticas que também precisam ser incorporadas nas práticas escolares. A fim de que a diferença surda seja contemplada na sala de aula, como argumentamos no início do capítulo, cremos que os esforços de reflexão sobre a educação de surdos não deveriam estar localizados fora desse movimento que envolve as mudanças contemporâneas mais amplas das práticas escolares. Isso porque estamos entendendo que uma prática de ensino tradicional, ainda que realizada em língua de sinais, dificilmente irá formar alunos surdos aptos a participarem socialmente como leitores e produtores críticos de texto multissemióticos. Nessa lógica, entendemos que ter a língua de sinais nas escolas é condição mais do que necessária, mas que, no entanto, não nos parece ser suficiente para a formação crítica de alunos surdos preparados para lerem, produzirem e consumirem criticamente os textos multimodais em circulação. É preciso que, para isso, as práticas escolares com o alunado surdo, assim como com qualquer outro aluno, se aproximem dos novos multiletramentos por eles vivenciados fora da sala de aula.

Os alunos surdos, assim como quaisquer outros alunos, não são (ou não deveriam ser) indexados por uma única língua, uma vez que são usuários de recursos linguísticos e semióticos de maneiras complexas e que lhes permitem construir significados de formas variadas. Assim, por meio das diferentes relações que são possibilitadas entre pessoas, tecnologias e linguagens, acreditamos que, ao modificar práticas escolares considerando que as mídias digitais e as atividades online dão origem a novas potencialidades linguísticas e comunicativas nas quais a diferença surda pode ser manifestada em textos multimodais que refletem a multiplicidade de linguagens e, consequentemente, a multiculturalidade constituinte desses alunos, novas formas de engajamento dos alunos surdos nas atividades de sala de aula – cujo sentido só pode ser compreendido a partir da possibilidade de que a diferença surda seja, cada vez mais, contemplada e não invisibilizada nesse espaço – poderiam ser conquistadas, com vistas à inserção e participação efetiva desses alunos na sala de aula.

Considerações finais

Neste capítulo pretendemos alinhar, ainda que numa discussão inicial, a possibilidade de pensar as modificações necessárias para a efetiva participação dos alunos surdos na escola junto à necessidade de reformulação das práticas escolares que as transformações da sociedade, sobretudo tecnológicas e linguísticas, têm demandado. Nesse caminho, uma lente sociolinguística, que concebe os processos de comunicação e produção de significados dos surdos envolvendo repertórios multilíngues e multimodais e a pedagogia dos multiletramentos, como aportes teóricos, colaboraram para construção da discussão. Como palavras finais, no entanto, gostaríamos de destacar que não tivemos a intenção de esgotar essa discussão que aqui apresentamos, uma vez que acreditamos que mais importante é o chamado que fica para que a reflexão continue e tome corpo em outros trabalhos e pesquisas realizados por surdos e ouvintes, professores, pesquisadores, intérpretes e/ou outros profissionais que se preocupam e se ocupam (GÓES e TARTUCI, 2002) com a educação de surdos e a participação e ensino-aprendizado efetivo desses alunos nas atividades de sala de aula.

Referências

BRASIL. *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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm>. Acesso em: 26/jul./2017.

BRASIL. *Relatório sobre política linguística de educação bilíngue: língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. MEC/SECADI, 2014. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>. Acesso em: 15/set./2017.

BALDRY, A. & THIBAUT, P.J. *Multimodal transcription and text analysis*. London: Equinox Publishing, 2006.

BARTON, D. & LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BLOMMAERT, J. *A sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

_____. Book review: Norman Fairclough. Language and Globalization. In: *Discourse Society*, 2008.

BLOMMAERT, J. & RAMPTON, B. Language and superdiversity. In: BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B.; SPOTTI, M. Language and superdiversities. *Diversities*. Online journal published by UNESCO & MPI MMG, vol.13, n.2, 2011.

COPE, B. & KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006.

GESUELI, Z.M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A.C.B.; MÉLO, A.D.B.; FERNANDES, E. *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GÓES, M.C.R. & TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L.; TESKE, O. (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

JACQUEMET, M. Language in the age of globalization. In: BONVILLAIN, N. (Ed.) *The Routledge Handbook of Linguistic Anthropology*. London: Routledge, 2016.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. Sampling “the new” in new literacies. In: LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. (Eds.). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007.

MOITA LOPES, L.P. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. *Trab.Ling.Aplic.*, Unicamp, Campinas, 49(2), p.393-417, 2010.

NOGUEIRA, A. Multiletramentos e ensino de português como L2 para surdos: práticas multilíngues e multimodais de comunicação e produção de significados como contribuição. In: *Anais do VI SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa*. Volume 4, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2016. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/arquivos/anais_sielp_2016.pdf>. Acesso em: 15/out./2017

NOGUEIRA, A. S. “O surdo não ouve, mas tem olho vivo” – a leitura de imagens por alunos surdos em tempos de práticas multimodais. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – Universidade Estadual de Campinas, 2015. Disponível em: <<http://taurus.unicamp.br/handle/REPOSIP/269526>>. Acesso em: 10/out./2017.

_____. A.S. Práticas de letramento multimodais em ambiente digital: uma possibilidade para repensar a educação de surdos. *Revista Intercâmbio*, v.XXVIII: 19-45. São Paulo: LAEL/PUCSP, 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/19639/14513>>. Acesso em: 12/set./2017.

PEREIRA, E.M.A. Um novo mundo. In: *Revista Veja*. Caderno Especial Educação Campinas. Edição 2549, ano 50, nº 39, 27 set. 2017.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. & MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, I. & FIAD, R.S. (Orgs.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

CAPÍTULO 2

Recursos do tablet para educação infantil

Deborah Christina Lopes Costa

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo discutir a utilização de tablets como uma ferramenta de apoio pedagógico na Educação Infantil, mostrando o desafio da utilização desta pelos professores, e ainda relatar resultados do trabalho de um grupo de estudos de professores da Prefeitura Municipal de Campinas no ano de 2016 sobre a análise de alguns aplicativos voltados para a Educação Infantil. Além da contribuição pedagógica, o trabalho apresenta alguns critérios importantes que devem ser considerados por professores e coordenadores no momento da seleção de aplicativos voltados para um trabalho pedagógico no contexto escolar. Defendemos um modelo de ensino voltado à nova sociedade, ao século XXI, que seja especialmente capaz de utilizar as novas tecnologias para fomentar a criatividade, a construção de conhecimentos e as habilidades dos alunos desde a Educação Infantil.

Introdução

Vivenciamos na última década uma grande evolução dos novos brinquedos, cada vez mais eletrônicos, interativos e digitais, desde carrinhos e bonecas que andam, falam e interagem com a criança até videogames mais inovadores que integram o movimento do jogador ao próprio jogo. Os novos brinquedos retratam uma nova geração de crianças que pertencem a uma nova sociedade globalizada e multimidiática.

De acordo com Gomes (2013), a globalização e a tecnologia exercem forte influência nos processos de socialização, de aquisição de valores, de percepção e de ação sobre o mundo, o que inclui, sem dúvida, os modos de brincar.

O modo de brincar de crianças que são nativas digitais e crescem numa realidade composta pela tecnologia digital é diferente de crianças que nasceram em outra geração. Ou seja, percebemos uma forte influência das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na estruturação da sociedade contemporânea e conseqüentemente no modo de brincar de crianças e jovens. Muitos pesquisadores, como Tapscott (1999), têm denominado a infância da era digital como “Geração Net” ou ainda como “Geração Y”. Mattar (2010) conceitua nativos digitais como nascidos e crescidos na era da tecnologia digital.

De acordo com Gomes (2013), com a evolução e ampliação das TICs, o computador passou a integrar o cotidiano de muitas crianças, e complementa: *“As TICs favorecem o conhecimento e a representação da realidade, aumentam o armazenamento, o processamento e o intercâmbio de informação, abrindo espaço para a iniciativa e a criatividade”* (GOMES, 2013).

Admitindo a importância da tecnologia e suas influências sobre o processo educativo na atualidade, mostram-se necessárias a preparação da escola para atender essa nova demanda e a implantação de novas propostas pedagógicas na sala de aula.

Defendemos um modelo de ensino voltado à nova sociedade, ao século XXI, especialmente capaz de utilizar as novas tecnologias para fomentar a criatividade, a construção de conhecimentos e as habilidades dos alunos desde a Educação Infantil.

Na realidade em que estamos inseridos, é fundamental que as tecnologias digitais façam parte da proposta pedagógica das escolas de educação infantil. Entretanto, é importante que os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem saibam como fazê-lo de um modo saudável e respeitando o momento cognitivo das crianças pequenas.

Diante do contexto exposto acima e pelo fato de que os professores efetivos da rede municipal de Campinas puderam optar pelo recebimento de um tablet da Samsung entre os anos de 2014 e 2015, foi proposto ao CEFORTEPE (Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa “Prof. Milton de Almeida Santos”), vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Campinas, o oferecimento

de uma formação continuada na forma de um grupo de estudo sobre ‘recursos do tablet para educação infantil’ aos professores dessa modalidade de ensino.

É importante ressaltar que semestralmente a Secretaria Municipal de Educação dispõe sobre as normas e o funcionamento da Formação Continuada em Serviço, oferecida pela Coordenadoria Setorial de Formação da Rede Municipal de Ensino de Campinas, e oferece atividades de formação continuada nas opções de cursos, grupos de estudo e grupos de trabalho.

A proposta do grupo de estudos sobre recursos do tablet para Educação Infantil foi aceita para ser desenvolvida no primeiro semestre de 2016.

A formação do grupo de estudo

No início de 2016, foram formadas 2 turmas com 15 professores que se reuniram semanalmente no CEFORTEPE (Centro de Formação) para estudo, discussões e debates sobre os recursos do tablet que poderiam ser utilizados na Educação Infantil das escolas do Município de Campinas, que atende crianças de 0 a 5 anos em 3 agrupamentos: agrupamento 1 (zero a um ano e seis meses), agrupamento 2 (de um ano e sete meses até três anos e três meses), e agrupamento 3 (três anos quatro meses até cinco anos e onze meses).

O objetivo do grupo de estudo foi explorar o tablet como ferramenta técnico-pedagógica no cotidiano da Educação Infantil a fim de otimizar a sistematização e o registro do trabalho docente, possibilitar a aproximação entre os pares, o trabalho colaborativo e a inovação da aprendizagem, promover a inclusão digital dos professores, dinamizando e qualificando os processos de ensino e de aprendizagem com vistas à melhoria da qualidade da educação.

Essa formação foi oferecida entre os meses de março a novembro do ano de 2016 com carga horária de 120 horas, com atividades presenciais e não presenciais, sob a condução da formadora, também professora efetiva da rede, Deborah Christina Lopes Costa.

As atividades foram propostas com o propósito de auxiliar os professores na utilização de diferentes recursos do tablet para contribuir com o desenvolvimento e registro de atividades pedagógicas realizadas no cotidiano.

Uma das atividades propostas que pretendemos demonstrar neste trabalho foi a análise realizada em grupo de um conjunto de aplicativos (APPs) considerados educacionais, voltados para a faixa etária da Educação Infantil.

Consideramos o *tablet* um recurso que traz muitos benefícios ao aprendizado na Educação Infantil e, sem dúvida, uma boa alternativa para que as crianças experimentem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) de maneira adequada à sua etapa de desenvolvimento. Ao utilizarmos as múltiplas linguagens em que o *tablet* nos oferece, é possível ampliar ainda mais os conhecimentos a partir da rotina escolar e transformarmos a educação e aprendizagem em algo verdadeiramente lúdico e atraente.

Fundamentação teórica

As crianças do século XXI são verdadeiros nativos digitais, que não fazem diferença entre analógico e digital, pois nasceram em um mundo digital e, da mesma forma que as fraldas e chupetas fazem parte do seu cotidiano, a tecnologia também está presente.

Segundo Gomes (2013), as crianças quando inseridas num mundo digital e tecnológico recriam o sentido do brincar e das brincadeiras; e complementa:

A cultura lúdica da criança deve ser entendida dentro de uma cultura global na qual está inserida. É importante lembrar que na relação com as mídias digitais, a criança não é passiva, ela se apropria ativamente dos conteúdos, transformando-os através do brincar.

Baseado em Moran (2002), é possível que a construção do conhecimento na Sociedade da Informação seja facilitada pelo uso da tecnologia como recurso didático. Contudo, isso exigirá do professor uma mudança de papel, pois passará a ser um facilitador da aprendizagem, auxiliando o aluno na interpretação e correlação dos dados que são encontrados no universo diversificado de informações. “As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas e diversificadas” (PERRENOUD, 2000, p. 139).

O uso do *tablet* na Educação Infantil tem sido considerado um ótimo recurso para ensinar e aprender; tem se mostrado bastante eficaz, pois pode oferecer diferentes recursos. Ele vem tornando as aulas mais dinâmicas, além de auxiliar o professor a explorar novas formas pedagógicas, gerado benefícios como a tela sensível ao toque, que permite uma navegação muito mais intuitiva e fácil do que com o mouse; o uso de aplicativos (APPs) interessantes, motivadores e encantadores, que auxiliam na aprendizagem; e desenvolvimento dos alunos, proporcionando a customização das aulas, que podem ser planejadas de acordo com a realidade de cada turma.

As novas tecnologias precisam estar inseridas nas atividades pedagógicas, mas não devem substituir as outras, a elas se somando para que os alunos e professores possam desenvolver outras competências ao fazer uso das TICs que também fazem parte do seu mundo, propondo novas situações de ensino e aprendizagem.

Os recursos da informática não são o fim da aprendizagem, mas são meios que podem instigar novas metodologias que levem o aluno a 'aprender a aprender' com interesse, com criatividade, com autonomia. O professor não pode se furtar de articular projetos de aprendizagem que envolvam tecnologia, principalmente quando ela já está disponível nas instituições de ensino (BEHRENS, 2002, p. 104).

Ao inserir as novas tecnologias no cotidiano escolar da Educação Infantil, estamos propondo uma nova forma de ensinar e aprender, pois “*é importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia [...]*” (MORAN, 2002, p. 61).

Em outras palavras, para os nativos digitais a utilização de tecnologias digitais, como é o caso dos tablets, é natural, pois faz parte de sua realidade e do cotidiano de sua própria cultura.

[...] a criança traz de seu ambiente e de tudo o que existe ao seu redor os elementos para aprender e, por outro lado, a própria aprendizagem é solicitada e sustentada mediante as experiências com o ambiente. [...] E tudo isso porque as 'competências' que a criança deve adquirir aos poucos precisam ser entendidas como o conjunto das habilidades necessárias para tornar-se capaz de utilizar os instrumentos e as tecnologias da própria cultura (ZABALZA 1998, p. 100).

Análise parcial de aplicativos para Educação Infantil

Existe uma grande quantidade de ofertas de tecnologia para educação disponíveis no mercado. Isso pode confundir professores e coordenadores de escolas infantis no momento da escolha de aplicativos (APPs) considerados adequados à faixa etária. Por isso, ter critérios no momento de avaliar e escolher APPS educativos vai ajudar os educadores a escolherem aqueles que realmente vão apoiar o aprendizado de seus alunos de forma lúdica e efetiva, de acordo com as intenções pedagógicas do professor.

Uma das atividades propostas no grupo de estudo foi a análise de uma lista de APPS gratuitos, considerados educacionais, disponíveis para Android na Play Store.

Partimos de leituras de textos e discussões sobre o uso de tablets na Educação Infantil e os critérios de avaliação que os professores deveriam seguir para analisar os APPS. Para isso, elaboramos um quadro com os critérios pré-estabelecidos para que a análise dos APPs fosse realizada.

Foi apresentada uma lista com aproximadamente 20 APPs considerados educativos e gratuitos aos educadores; esses aplicativos foram divididos entre 3 grupos de professores com uma média de 6 aplicativos para a análise de cada grupo.

Fizemos um levantamento de alguns critérios que consideramos importantes no momento da escolha e seleção do APP adequado ao objetivo do professor, levando em consideração o seu papel como mediador no processo de aprendizagem, acompanhando e analisando o funcionamento do APP e intervenção do professor, quando houvesse necessidade específica.

Confira no Quadro 1 os critérios que foram estabelecidos para a análise dos APPs, realizada pelos grupos de professores.

No contexto escolar, podemos oferecer de diferentes maneiras as atividades com o tablet para as crianças, o que vai depender das intenções e objetivos do professor. Por isso, é importante ressaltar que as atividades com tablets mediadas pelo professor podem ocorrer de diferentes maneiras, como: individual (professor e aluno), pequenos grupos (professor e grupos de 3 a 4 crianças) ou na roda (professor e toda a turma).

Quadro 1 – Critérios estabelecidos pelo grupo de estudos para análise pedagógica de APPS classificados como educacionais

Critérios	Escopo
1. FAIXA ETÁRIA	Os APPs precisam ter características diferentes para ter boa aceitação em cada uma das faixas etárias. Ou seja, o vocabulário e a linguagem visual devem ser adequados aos diferentes níveis de desenvolvimento da criança. O principal foco foi analisar a partir de qual idade poderia ser trabalhado, já que temos crianças na Educação Infantil menores de 2 anos e até aproximadamente 6 anos.
2. IDIOMA	A preferência é a língua materna para as escolas que não são bilíngues, mas verificamos se o idioma no qual o app foi construído não interfere no jogo, pois alguns são intuitivos e não necessitam de comandos de voz.

3. OFFLINE OU ONLINE	<p>É importante saber se o APP funciona normalmente quando baixado no tablete offline ou se ele funciona apenas se estiver online. Outra questão é avaliar se os APPs trazem muitas propagandas, o que não é indicado para essa faixa etária.</p>
4. DIFICULDADE PARA BAIXAR	<p>Saber se o APP é lento ou rápido para baixar ou apresenta algum problema - isto é importante no momento da escolha.</p>
5. PROPÕE DESAFIOS CLAROS?	<p>Crianças são naturalmente curiosas, e um bom APP incentiva as crianças a explorarem o mundo à sua volta. Jogos da memória, quebra-cabeças, labirintos, jogos do tesouro e outros devem propor desafios claros e de acordo com a faixa etária.</p>
6. POSSIBILITA A AUTONOMIA?	<p>À medida que aprende a manusear o tablet e o APP a criança começa a ter maior autonomia nas suas tarefas, nas suas escolhas diante de desafios. Os aplicativos devem estimular a autonomia e independência da criança.</p>
7. POSSIBILITA O TRABALHO EM COOPERAÇÃO?	<p>O APP possibilita que as crianças joguem em conjunto, favorecendo o desenvolvimento da habilidade de cooperação e auxílio entre os pares. Estimula o aspecto de colaboração e troca de experiência entre as crianças durante a execução da tarefa solicitada pelo educador. Isso pode ser observado quando um dos alunos descobre uma nova função no aparelho - o prazer da descoberta motiva-o a ensinar o outro, ocorrendo um processo de socialização. Ou quando um aluno consegue mudar de fase e auxilia o colega a fazer o mesmo.</p>
8. TEM QUALIDADE GRÁFICA?	<p>Um bom APP educativo precisa ter elementos atrativos e de fácil compreensão, que respeitem a linguagem das crianças conforme a faixa etária. Também deve ter recursos que permitam o acesso de crianças com deficiência. Além do visual, os sons de interação e de fundo do APP têm grande impacto na receptividade dos pequenos e, conseqüentemente, em seus efeitos pedagógicos.</p>

9. ENSINA A TOMAR DECISÕES? EXERCITA O RACIOCÍNIO?	<p>O processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil deve levar em conta o desenvolvimento do senso crítico e da tomada de decisões. Assim, jogos que ensinam a tomar decisões, a escolher entre o certo e o errado, permitem que a criança aprenda a noção de escolhas e consequências, são fundamentais para a formação de um adulto responsável e cidadão. Jogos levam a criança a ter velocidade e rapidez nas suas escolhas, na forma de pensar e agir, possibilitando desenvolver o raciocínio lógico.</p>
10. QUE ATIVIDADE(S) PROPÕE?	<p>O APP oferece uma única atividade ou um conjunto de atividades que podem ser realizadas pelo aluno?</p>
11. TRABALHA COM QUAIS CONHECIMENTOS / HABILIDADES?	<p>A computação móvel pode auxiliar o professor no ensino dos conteúdos das diferentes disciplinas curriculares. Assim, através de APPs educacionais é possível explorar diferentes áreas do conhecimento: Matemática, leitura e escrita, leitura de imagens, formas geométricas. Pode também desenvolver diferentes habilidades, como coordenação motora, viso-motora, concentração, observação, atenção, lateralidade, iniciativa, agilidade, entre outras.</p>

Após o estabelecimento dos critérios acima relacionados, os professores passaram a analisar os aplicativos em grupos. Cada um baixou previamente em seu tablet um conjunto de APPs para testarem e verificarem a funcionalidade dos mesmos. A etapa seguinte foi a discussão e avaliação em grupo dos APPs de acordo com os critérios estabelecidos.

Depois da análise e avaliação realizadas e discutidas coletivamente, foi elaborada uma lista completa de todos os APPs avaliados e recomendados por este grupo de estudos. Ver abaixo no Quadro 8.

Como resultados desse trabalho, apresentaremos a seguir 6 exemplos de APPs que foram analisados e discutidos pelo grupo de acordo com os critérios descritos no Quadro 1.

Quadro 2 – App 1

APP: Jogo Educacional para Crianças	https://play.google.com/store/apps/details?id=com.appquiz.educational.games – acessado em 03 de junho de 2017.
	a partir de 3 anos
	Inglês, mas as línguas oral e escrita não são usadas
	Offline
	Não houve dificuldades para baixar
	Sim, com a mediação do professor
	Não, precisa de orientação do professor
	Sim
	Sim
	Sim
	Um conjunto de atividades: memória, labirinto, encontrar figuras escondidas na cena,
	Memória, atenção, coordenação motora, correspondência entre profissão e instrumento de trabalho

Quadro 3 – App 2

APP: Sons da fazendinha	https://play.google.com/store/apps/details?id=air.com.nar.farmanimals – acessado em 03 de junho de 2017.
	A partir de bebês
	Português
	offline
	Não houve dificuldades para baixar, rápido
	Pouco desafiador
	Não, precisa de orientação do professor
	Sim
	Sim

	Sim
	Um conjunto de atividades: correspondência entre sons e animais, conhecimento dos animais da fazenda
	Atenção, reconhecimento auditivo-visual

Quadro 4 – App 3

APP: ZOOLA animais	https://play.google.com/store/apps/details?id=com.zoola – acessado em 03 de junho de 2017.
	A partir de 1 ano
	Português
	offline
	Não houve dificuldades para baixar, rápido
	Sim
	Sim
	Não, é individual
	Sim
	Não
	Um conjunto de atividades: sons de animais - nomeação - macho/fêmea - filhote
	Percepção e reconhecimento sonoros e visuais - atenção

Quadro 5 – App 4

APP:Criança jogo educativo grátis	https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ikcplay.gametrain – acessado em 03 de junho de 2017.
	A partir de 05/06 anos
	Inglês, mas não é necessária a linguagem, é intuitivo
	offline
	Não houve dificuldades para baixar, rápido

	Sim, mas é necessária mediação do professor
	Sim
	Sim
	Sim
	Sim
	Um conjunto de atividades: Jogo da Velha, Quebra-cabeça, Sete Erros, Pintura, Tangran, Associar Numeral à quantidade, Liga Pontos, Jogo de Memória, Quebra-cabeça com encaixe das Imagens, Separação de Lixo Reciclável (Classificação). Obs.: Oferece jogos gratuitos e pagos
	Coordenação motora, Relação parte-todo, Sequência numérica, Atenção, Raciocínio, Criatividade, Memorização, Classificação, Relação numeral/quantidade, Relação figura/fundo, Percepção visual

Quadro 6 – App 5

APP: Frutas e vegetais para crianças	https://play.google.com/store/apps/details?id=com.premium-software.fruitsandvegetables – acessado em 03 de junho de 2017.
	a partir de 2 anos
	Português/ algumas frutas; a pronúncia não corresponde ao português do Brasil, mas há opção de realizar as atividades sem o som
	offline
	Não houve dificuldades para baixar, rápido
	Sim, jogo da memória; descobrir a fruta escondida e associar com o nome; montagem de quebra-cabeça seguindo sequência numérica
	Sim, no início é necessária a mediação do professor
	Sim
	Sim
	Sim

	Um conjunto de atividades: reconhecimento de frutas e legumes; jogo da memória; associar imagem e palavra-quebra-cabeça com sequência numérica
	Frutas, legumes cores, números; associação de nomes à imagem, sequência numérica, memorização, observação reconhecimento de frutas e legumes

Quadro 7 – App 6

APP: Zuly – livro interativo	https://play.google.com/store/apps/details?id=org.livobooks.zulyapp – acessado em 03 de junho de 2017.
	A partir de 1 ano
	Português (com ou sem narração)
	offline
	Demora um pouco, pois é pesado
	Sim
	Sim
	Não
	Sim
	Sim
	Leitura do livro, vocabulário, reconhecer alimentos, estourar bolhas de sabão, bater corda
	Conhecimentos: amizade, natureza, animais, alimentação, brincadeiras, noite/dia Habilidade motora, reconhecimento visual e auditivo, atenção, concentração

Quadro 8 –Lista completa dos aplicativos avaliados pelos professores do grupo de estudos

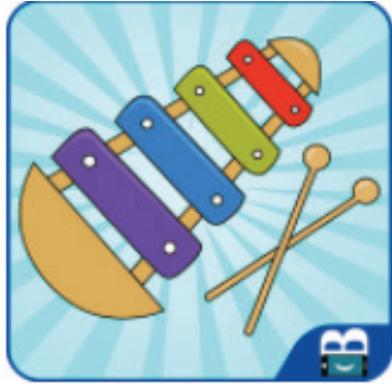
APP	LINK- GOOGLE PLAY	IDADE	ATIVIDADES PROPOSTAS
1.	<p><u>Gcompris</u></p> 	A partir de 3 anos	- Trabalha diferentes atividades das diversas áreas: Matemática, Ciências, escrita, leitura, geografia entre outros
2.	<p><u>Jogo educacional para crianças</u></p> 	A partir de 3 anos	- Memória, labirinto, encontrar figuras escondidas na cena. Coordenação motora fina, Observação, Memória Raciocínio, Agilidade, Leitura e escrita, Conteúdos de Ciências, Artes, Matemática, correspondência entre profissão e instrumento de trabalho
3.	<p><u>Crianças, Matemática e números</u></p> 	A partir de 2 anos	- Quantidades, numerais, correspondência entre números e quantidades

<p>4.</p>	<p><u>Trens, jogos para crianças</u></p> 	<p>A partir de 3 anos</p>	<p>- Sons de veículos, Coordenação motora, Relação parte-todo</p> <p>- Trabalha: Sequência numérica, Atenção, Raciocínio, Criatividade, Memorização</p>
<p>5.</p>	<p><u>Criança jogo educativo grátis</u></p> 	<p>A partir de 05 anos</p>	<p>- Jogo da Velha, Quebra-cabeça, Sete Erros, Pintura, Tangran, Associar Numeral à quantidade, Liga Pontos, Jogo de Memória, Quebra-cabeça com encaixe das Imagens, Separação de Lixo Reciclável (Classificação)</p> <p>Obs.: Oferece jogos gratuitos e pagos</p> <p>- Coordenação motora, Relação parte-todo, Sequência numérica, Atenção, Raciocínio, Criatividade, Memorização, Classificação, Relação numeral/quantidade, Relação figura/fundo, Percepção visual</p>
<p>6.</p>	<p><u>Jogo de combinações: animais</u></p> 	<p>A partir de 3 anos</p>	<p>- Jogo da Memória de Animais da Fazenda</p>

<p>7.</p>	<p><u>Animais para crianças</u></p> 	<p>A partir de 2 anos</p>	<p>- Percepção sonora, visual, Associação de sons e imagens, Conhecimento e identificação dos animais</p>
<p>8.</p>	<p><u>ABC em PT</u></p> 	<p>A partir de 2 anos</p>	<p>- Trabalha diferenças entre os animais e os sons produzidos, alfabeto e números, Associação e reconhecimento, atenção</p>
<p>9.</p>	<p><u>Quebra-cabeça zoológico</u></p> 	<p>A partir de 2 anos</p>	<p>- Quebra-cabeça com imagem e fundo; oferece atividades gratuitas e pagas - animais e seu habitat sons dos animais</p>
<p>10.</p>	<p><u>100+ Quebra-cabeças Crianças</u></p> 	<p>A partir de 4 anos</p>	<p>- Oferece diferentes quebra-cabeças: contos de fadas, prédios, esportes, quartos, veículos, animais, países, e profissões.</p>

<p>11.</p>	<p><u>Macaco das letras</u></p> 	<p>A partir de 2 anos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação e reconhecimento do alfabeto, números e formas geométricas, músicas e parlenda - Alfabeto, cores, formas, números e músicas
<p>12.</p>	<p><u>Formas e cores para as crianças</u></p> 	<p>A partir de 2 anos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalha diferentes formas e cores, fundo e figura
<p>13.</p>	<p><u>Jogos para crianças</u></p> 	<p>A partir de 2 anos</p>	<p>Seriação, classificação, contagem, ordenar, encontrar a diferença, categorização, conceituação, generalização e abstração</p>
<p>14.</p>	<p><u>Hand talk- tradutor para libras</u></p> 	<p>A partir de 5 anos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Traduzir conteúdos para a língua de sinais

<p>15.</p>	<p><u>My doll house</u></p> 	<p>A partir de 3 anos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - partes da casa: salas de jantar, quartos, banheiros, cozinhas - classificação, categorização e abstração
<p>16.</p>	<p><u>Partes do corpo para Crianças</u></p> 	<p>A partir de 2 anos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento das principais partes do corpo humano - Foto de cada parte do corpo - Descobrir qual parte está faltando na imagem
<p>17.</p>	<p><u>Zoológico piano de Kid</u></p> 	<p>A partir de 1 ano</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalha sons dos animais e das notas musicais. Reconhecimento do som dos animais - Pode ser explorado coletivamente ou individualmente, identificando o sol e reproduzindo sequências de som e notas musicais
<p>18.</p>	<p><u>Instrumentos musicais de bebês</u></p> 	<p>A partir de 1 ano</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Três estilos de instrumentos (tambor, teclado e xilofone), exploração de diferentes sons e ritmos - Tocando livremente e conhecendo alguns animais da fazenda, mar e floresta

<p>19.</p>	<p><u>Brincando com palavras</u></p> 	<p>As músicas voltadas para a idade de 2 a 6 anos, e os jogos voltados para crianças de 5 e 6 anos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalha cantigas, músicas tradicionais, sons e letramento - Pode ser explorado coletivamente com as músicas, apresentação das músicas e ilustração que as crianças podem fazer e os jogos podem ser trabalhados individualmente ou em pequenos grupos
<p>20.</p>	<p><u>Instrumentos musicais crianças</u></p> 	<p>A partir de 2 anos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento de instrumento, com nome, palavra e pintura digital - Instrumentos, salve, adivinhar instrumento de escrita, cores e coordenação motora

Considerações finais

A utilização de aplicativos por meio do *tablet* é um importante instrumento para desenvolver habilidades e competências aos nativos digitais, além de ser um recurso pedagógico para construção de novos conhecimentos e habilidades.

As novas tecnologias precisam ser pensadas como catalisadores, ferramentas que propiciam mudanças, novas possibilidades de desenvolvimento de uma cultura digital, integrando o aprendizado dentro e fora da escola e uma qualificação da educação na sociedade do conhecimento.

No entanto, não podemos nos esquecer de que é preciso investimento para que isso ocorra, tanto na questão de infraestrutura quanto na formação de professores. Por outro lado, os professores precisam estar abertos para se aventurarem e descobrirem as funcionalidades que as novas tecnologias podem proporcionar, acompanhando assim as mudanças de paradigma que vêm ocorrendo na sociedade em virtude da presença da tecnologia.

Por fim, é importante o desenvolvimento de estudos e pesquisas e, ainda, a implementação de práticas que possam atender as necessidades da Educação Infantil. É imprescindível a utilização das tecnologias como ferramentas pedagógicas para a inserção social das crianças, visto que a maioria das crianças já possui contatos com algum tipo de dispositivo móvel. Mas a tecnologia por si só não basta. É papel do docente a escolha do melhor recurso e seleção dos jogos ou APPs adequados às intenções pedagógicas para tornar a sua utilização significativa para a construção do conhecimento e do desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil.

Outra questão fundamental a ser ressaltada é a importância da formação continuada dos educadores e a necessidade de incentivá-los a participar de projetos que envolvam tecnologias digitais nas práticas pedagógicas cotidianas. O que faz, de fato, o professor utilizar as tecnologias com os alunos não é presença apenas do aparato ou de laboratórios bem equipados, mas sim o aprendizado de como utilizar as tecnologias disponíveis e sua instrumentalização para que seja possível uma inovação na metodologia.

Referências

- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. *Aprender e ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GOMES, S. S. dos S. Brincar em tempos digitais. *Revista Presença Pedagógica* n. 113, out. 2013.
- _____. Desafios da formação docente inicial em tecnologias da informação e comunicação TICs. *Anais do 17º CIAED- congresso Internacional de EAD*, 2011.
- KENSKY, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- MATTAR, João. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. (5ª ed.) Campinas: Papirus, 2002.
- _____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEABRA, Carlos. *Tecnologias na escola*. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010.

TAPSCOTT, D. *Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da Geração Net*. Traduzido por Gabriela Bahr. São Paulo: Makron Books, 1999

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CAPÍTULO 3

Só sendo surdo pra saber...

Considerações sobre as resistências surdas no território de fronteiras entre surdos e ouvintes

Janaina Cabello

Resumo

As relações entre surdos e ouvintes vêm sendo amplamente apresentadas e debatidas por diversos autores que buscam resgatar o processo histórico de assujeitamento ao qual as pessoas surdas vêm sendo submetidas, mais ou menos explicitamente, a depender do momento histórico e da forma como a diferença e os considerados diferentes são tratados, compreendidos e aceitos. Nesse sentido, busco tecer algumas considerações em relação às formas como surdos e ouvintes vêm constituindo suas relações cotidianas, seu contato próximo, *a vida* diante de uma aparente obrigação do reconhecimento da diferença do outro, em que discursos do respeito à diversidade camuflam uma certa tolerância – um tipo de acolhida imposta. As reflexões que apresento buscam colocar em relevo, portanto, o que vem sendo concedido aos surdos como direitos em uma perspectiva de diálogo que, no fundo, revela um novo multiculturalismo ou uma interculturalidade como “tema da moda” (WALSH, 2012) e como os surdos têm respondido à manutenção de mecanismos de coesão social a partir do apagamento das diferenças, de modo a marcar e evidenciar suas diferenças que precisam existir como possibilidade de sobrevivência. Nessa direção, procuro exemplificar como o movimento surdo tem procurado desvelar a perversidade de um racismo historicamente engendrado nas relações entre surdos e ouvintes a partir dos discursos das resistências surdas.

“Sentamos à mesa para o almoço, esperando para sermos atendidos. Eu, meu amigo surdo. Percebo que demoram para nos atender. Posso ouvir do grupo de atendentes logo ao lado: “quem vai lá atender a mesa dos surdos? Eu não vou!”. Fui surda por um momento e, por aquele momento, *senti*. Meu colega percebe meu mal-estar. Respondo: “não queriam vir nos atender porque pensaram que éramos os dois surdos”. Ele me respondeu, com um sorriso: “só sendo surdo para saber...”⁴

As relações entre surdos e ouvintes vêm sendo amplamente apresentadas e debatidas por diversos autores que buscam resgatar o processo histórico de assujeitamento ao qual as pessoas surdas vêm sendo submetidas, mais ou menos explicitamente, a depender do momento histórico e da forma como a diferença e os considerados diferentes são tratados, compreendidos e aceitos.

Nesse sentido, concordo com Moura (2014) quando evidencia que “o que se torna realmente um problema para as pessoas que não conhecem a surdez e o indivíduo surdo é o fato de ele não falar” (p. 13). A normalidade, tomada a partir de uma perspectiva ouvinte, acaba sendo sinônimo de oralidade, o que faz com que os surdos precisem “falar” para serem considerados, minimamente, bem sucedidos – o surdo que não precisa da língua de sinais é aquele que responde bem à intervenção e à reabilitação fonoaudiológica, não precisando, portanto, também da mediação de um intérprete; é aquele que se aproxima da “normalidade” do sujeito ouvinte, sem, contudo, ser como ele.

Essa percepção de “surdo bem sucedido” como sendo aquele falante da língua oral evidencia a concepção ideológica dominante de que a língua de sinais é um recurso acessório, um instrumento ou ferramenta pela qual os surdos atingem a aprendizagem da língua portuguesa (ainda que não seja aquela considerada canônica e prestigiada)⁵, e de que os surdos falantes de línguas de

4 Narro, aqui, um episódio acontecido recentemente que fez com que eu sentisse que o verdadeiro exercício da alteridade demanda um esforço constante para aqueles que, por diferentes motivos, encontram-se do lado privilegiado da fronteira.

5 A esse respeito, por exemplo, encontrei um relato da professora Dra. Ronice M. de Quadros, docente da Universidade Federal de Santa Catarina, publicado em sua página pessoal da rede social *Facebook*. A docente, uma das pioneiras nos estudos das línguas de sinais no país, relata: “Eu estava conversando com uma colega, grande pesquisadora da Libras, que me contava estarrecida que recebeu uma resposta de não aceite a um artigo submetido porque o texto estava escrito por um falante não-nativo do português. Ora, em um país

sinais teriam uma suposta relação de dependência dos (intérpretes) ouvintes. Essa concepção oralista,⁶ predominante por mais de um século,⁷ principalmente no contexto educacional dos surdos, foi deixando marcas profundas nos modos como a surdez e a língua de sinais foram sendo percebidas, compreendidas e mais ou menos aceitas pelos ouvintes e pelos próprios surdos, em processos de colonialidade que, por sua vez, foram operando e penetrando na constituição de suas subjetividades.

Apenas na década de 1960, com os estudos iniciados por Willian Stokoe a respeito da língua americana de sinais (*American Sign Language - ASL*), as línguas de sinais começaram a ser compreendidas como verdadeiras línguas, “preenchendo em grande parte os requisitos que a linguística de então colocava para as línguas orais” (LACERDA, 1998, p. 69).

A partir dos estudos de Stokoe (1978) e dos trabalhos que se seguiram, tomando como referência a estrutura da língua americana de sinais, um novo olhar começa a ser lançado para os surdos e para a língua de sinais de diversos países, sendo destacado por Moura (2014) que

em que temos várias línguas brasileiras [...], no qual estamos com uma política plurilíngue, esta posição é inadmissível”. A professor Ronice prossegue: “Para concluir, eu, enquanto pesquisadora linguista tenho sido amplamente encorajada por vários editores internacionais a publicar minhas pesquisas em inglês, minha terceira língua. [...] Vamos deixar de sermos excludentes linguísticos, pois isso não faz mais sentido nos dias de hoje. Confesso estar desapontada com este tipo de política linguística, especialmente encabeçada por periódico da área de linguística, que publica artigos em inglês de falantes não-nativos, mas nega artigos em português de falantes não-nativos. Contra-senso total!”. Depoimento disponível em: <<https://www.facebook.com/ronice.quadros/posts/10213715751557978?pnref=story>>. Acesso em: 06/07/2017.

- 6 A concepção oralista considera que a “linguagem falada é prioritária como forma de comunicação dos surdos e a aprendizagem da linguagem oral é preconizada como indispensável para o desenvolvimento integral das crianças. De forma geral, sinais e alfabeto digital são proibidos, embora alguns aceitem o uso de gestos naturais, e recomenda-se que a recepção da linguagem seja feita pela via auditiva (devidamente treinada) e pela leitura orofacial” (TRENCHÉ, 1995, *apud* LACERDA, 1998, p. 5).
- 7 Em um amplo movimento de oposição à educação de surdos através dos sinais que vinha se estabelecendo fortemente na Europa, principalmente na França, propiciando conquistas significativas para os surdos que sinalizavam, no ano de 1880 aconteceu o II Congresso de Milão, que foi um marco na história da educação de surdos por impor aos mesmos a educação pelo viés oralista (ou método alemão de ensino para surdos), acompanhando o destaque político alemão da época. O método oralista prevaleceu na educação de surdos até meados da década de 1970. A esse respeito, consultar Lacerda (1998).

Do ponto de vista social, torna-se claro que se as línguas de sinais são usadas por um grupo de pessoas ou por uma comunidade, seguem regras de conversação e de manutenção semântica e sintática e mantêm suas características dentro dos grupos que as usam, elas têm validação e valor social intrínseco que permitem autonomia ao grupo que as usa (p. 16).

A partir de então, muitas conquistas puderam ser alcançadas pelos surdos diante do deslocamento da surdez do campo das deficiências para o campo da diferença linguística. De acordo com Brito (2016), embora os primeiros movimentos surdos no Brasil datem da década de 1980 (quando os surdos se engajaram no movimento social das pessoas com deficiência, se somando a diversos movimentos de outros setores desprivilegiados da sociedade que foram impulsionados, por sua vez, pelo momento de abertura política e redemocratização), foi apenas na década de 1990 que o papel e a importância da Libras⁸ e seu reconhecimento como uma língua natural, completa e equivalente do ponto de vista gramatical às línguas orais, aparece pela primeira vez em um documento intitulado *As comunidades surdas reivindicam os seus direitos linguísticos* (FENEIS, 1993).

Ao longo da década de 1990 muitos trabalhos e pesquisas acadêmicas começam a ser realizados na área, por pesquisadores surdos e ouvintes (BRITO, 1995; PERLIN, 1998; SKLIAR, 1998; LACERDA, 1998; SOUZA, 1998, para citar alguns), fomentando o debate a respeito da diferença surda – sua língua, sua cultura e sua identidade, sendo que no ano de 2002 a Libras é reconhecida oficialmente como língua no país⁹. Obviamente que o reconhecimento legal da Libras provoca inúmeras conquistas para os surdos, porém, como apontado por Souza (2013), ainda “existe um enorme abismo entre o desejo do movimento surdo de ser respeitado como povo e a disposição do estado em atender a este anseio” (p. 8).

Assim, embora haja o reconhecimento da diferença surda em âmbito legal (com a oficialização da Libras como língua no país; com a obrigatoriedade do ensino de Libras em cursos de licenciaturas, pedagogia e fonoaudiologia; com a obrigatoriedade do serviço de tradutores/intérpretes de Libras nas repartições públicas, por exemplo), os surdos continuam sendo constantemente marcados por aquilo que supostamente lhes falta, ou seja, a audição. Nesse sentido, como

8 Língua Brasileira de Sinais. Embora também possam ser encontradas as grafias *LIBRAS* ou *libras*, adotarei aqui a grafia *Libras*, como encontrado no Decreto nº 5626/2005.

9 Lei nº 10.436/2002 e Decreto nº 5626/2005.

exemplificado por Souza (2013), percebemos que “ao mesmo tempo em que o governo brasileiro reconhece a LIBRAS como língua das comunidades surdas [...], a educação de surdos continua sendo entendida como parte da educação regular em português [...]” (p. 8), o que quase sempre acaba (re)produzindo estereótipos e marcam os surdos com o estigma da não aprendizagem, da deficiência.

Na esteira do discurso de “educação para todos” – reflexo também do que vem sendo proposto pela modernidade como “direitos humanos universais” (SOUZA SANTOS, 2013) -, uma ampla discussão¹⁰ versou sobre a inclusão necessária dos surdos no ensino regular a partir do que foi proposto pelo Plano Nacional de Educação¹¹ (PNE, 2014), o que justificaria o fechamento de escolas de/para surdos, acusadas de segregar, de separar, de tolher a possibilidade das crianças surdas de conviverem com as outras crianças (ouvintes). O discurso (velado?) da deficiência, portanto, se faz presente, sendo revestido “[...] de uma preocupação com o bem estar alheio; onde o legislar sobre o outro e decidir sobre seus direitos, sem sua participação ou anuência, sequer incomoda ou constrange a quem assume para si essa tarefa de executar ‘a norma’ [...]” (LINS, 2016, p. 168).

Nesse sentido, é importante perceber que os modos como a violência instala-se nas relações cotidianas entre surdos e ouvintes pode estar camuflada “no silêncio ou na escuta atenta” (LINS, 2016, p. 169), escuta que pode materializar sua violência na burocratização, na hipocrisia e na injustiça, como nos lembra Arendt (2014).

Entre o silêncio e a “escuta atenta” do que os surdos têm reivindicado (impostos pela lei, vale frisar), como surdos e ouvintes vêm constituindo suas relações cotidianas, rotineiras, o contato próximo, o trabalho diário, a vida diante de uma aparente obrigação do reconhecimento da diferença do outro? Como as relações com o outro vêm se estabelecendo, entremeadas pelos

10 Muitos aspectos a respeito da proposta do PNE foram levantados e problematizados por diversos autores e uma discussão mais pontual pode ser encontrada em <<http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2016/03/16/plano-para-implantacao-da-educacao-bilingue-para-surdos-e-lancado-em-e-book>>. Acesso em: 24/06/2017.

11 O Plano Nacional de Educação (PNE) é definido como um plano “decenal, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, e que estará em vigor até 2024. É um plano diferente dos planos anteriores; uma das diferenças é que esse PNE é decenal por força constitucional, o que significa que ultrapassa governos. Tem vinculação de recursos para o seu financiamento, com prevalência sobre os Planos Plurianuais (PPAs)”. Informações sobre o PNE estão disponíveis em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 17/06/2017.

discursos do respeito à diversidade que camuflam a tolerância e escamoteiam “aquele tipo de acolhida imposta, ou seja, [...] um outro tipo de gentileza, uma gentileza bruta?” (DUBOC, no prelo).

Coloco em relevo, portanto: A) o que vem sendo *concedido* aos surdos como direitos em uma perspectiva de diálogo que, no fundo, revela um novo multiculturalismo ou uma interculturalidade como “tema da moda” (WALSH, 2012), ou seja, uma política intercultural que propõe o contato e o intercâmbio de culturas para instaurar “uma ordem para o bem comum” (LINS, 2016, p. 168) - sob a ótica, claro, de quem detém o poder para instaurar a sua ordem, a partir de seus juízos de valor, sem questionamentos críticos, políticos, construtivos e transformadores; B) como os surdos têm respondido à manutenção de mecanismos de coesão social a partir do apagamento das diferenças, de modo a marcar e evidenciar suas diferenças, confrontando, criando, inventando (TAVEIRA, 2014) suas identidades que precisam existir como possibilidade de sobrevivência, ao centralizar o uso da língua de sinais¹² como marca “autêntica” das culturas surdas.

Em outras palavras, busco exemplificar como o movimento surdo tem procurado desvelar a perversidade de um racismo historicamente engendrado nas relações entre surdos e ouvintes a partir dos discursos das resistências surdas, compreendendo o racismo como estruturado em práticas discriminatórias que estão inseridas dentro de significados culturais e linguísticos (GLASS, 2012) e que não têm a centralidade na cor, exclusivamente, mas como

[...] uma formação ideológica que se instala dentro de uma estrutura de privilégios e poderes e se manifesta por toda a complexa rede de culturas que constitui a nação. Ele se revela por meio de atitudes individuais, sentimentos e crenças, práticas institucionais discriminatórias, ideias e símbolos e, ainda, por uma extensa variedade de atos presentes no cotidiano. O racismo está inserido dentro de significados culturais e linguísticos (GLASS, p. 888-889, 2012).

12 É interessante notar que, assim como a Língua Portuguesa, a Libras apresenta variações mais ou menos prestigiadas – o que também indica a plasticidade, a *metamorfose* (LIMA, 2010) nas constituições identitárias dos surdos, a depender da forma como sinalizam. Para exemplificar, trago uma citação de um artigo da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos do Brasil: “Uma pessoa Surda ou ouvinte, que utiliza a variedade linguística de uma região e vai se comunicar com Surdos de outra região, pode não ser bem aceita pois sempre são corrigidas quando ao uso de alguns sinais, que são considerados errados por já terem um outro, às vezes, somente com alguma variação de configuração. Somente depois de aprender a variedade da região é que esta pessoa ouvinte ou surda é totalmente aceita” (FENEIS, 1999, p. 14).

Partirei de dois vídeos específicos, produzidos por um professor surdo que atua em um colégio para crianças surdas na cidade de São Paulo para ilustrar o que chamarei de *discursos das resistências surdas*. Os vídeos foram selecionados por terem tido repercussão entre a comunidade surda principalmente no ano de 2013, somando-se a outros discursos de surdos e ouvintes contra a proposta de fechamento de escolas bilíngues de surdos (como o Instituto Nacional de Surdos, INES, no Rio de Janeiro, por exemplo), com o objetivo de fortalecer a reivindicação “por uma Política Nacional de Educação Bilíngue condizente para a formação da Identidade Linguística da Comunidade Surda, garantida pela Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, que reconhece a importância da Língua de Sinais e da Cultura Surda para as Pessoas Surdas” (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 71).

Nesse contexto, inspirada em estudos pós-estruturalistas (ou pós modernos), assumirei a ideia de hibridismo cultural, no sentido de uma mobilização para a construção de identidades abertas, em permanente construção, identidades moventes, constituídas nas fronteiras, em uma perspectiva transcultural (WELSCH, 1999)/ intercultural e decolonial (WALSH, 2012), ou seja, modos de resistências que se constituem e se revelam na relação social com o(s) outro(s) em um fluxo contínuo, em que os territórios e as identidades surdas e ouvintes são primeiramente evidenciados, demarcados para, em seguida, serem *desterritorializados* (na acepção deleuzeana), ou seja, possam ser vistos como um outro/novo território existencial, *reterritorializados*.

A esse respeito, segundo Deleuze e Guattari (2009), “temos que pensar a desterritorialização como uma potência perfeitamente positiva, que possui seus graus e seus limiares e que sempre é relativa, tendo, em reverso, uma complementaridade na reterritorialização” (DELEUZE e GUATTARI, 2009, p.69).

Para pensar: “A nossa língua LIBRAS É VALOR!: é importante discussão resolver acabar letras”¹³

Temos presenciado nos últimos anos um movimento de resgate e afirmação de culturas e identidades surdas, em que os surdos têm buscado,

13 O subtítulo apresentado é formado pelos títulos dados a dois vídeos amplamente divulgados entre os anos de 2013 e 2014 e que foram produzidos por um influente e respeitado professor surdo. Ambos podem ser acessados em: <https://www.youtube.com/watch?v=kLI6LA_YwFw e <https://www.youtube.com/watch?v=pUTFasYIDgc>>, respectivamente. Acesso em: 05/07/2017.

através da solidariedade e do desejo da autopreservação, formas de defender o direito de ser surdo a partir, principalmente, do respeito à língua de sinais e de um modo de ser compreendido especialmente pela visão/visualidade “como forma de cristalização de um ideal onde a essência da cultura é algo a ser buscado no contato e na aproximação entre sujeitos” (KLEIN; LUNARDI, 2006, p. 16).

Discussões recentes que ilustram esse movimento aconteceram frente à possibilidade de fechamento das escolas bilíngues de surdos¹⁴ e a consequente inclusão dessas crianças em escolas de ensino regular (majoritariamente ouvinte) a partir do que foi proposto pelo Plano Nacional de Educação (PNE), mais especificamente em sua meta 4.¹⁵ Entre os anos de 2013 e 2014, diversos vídeos foram produzidos e veiculados na internet, principalmente por surdos que saíram em defesa da valorização da língua de sinais e da atuação do docente surdo no campo de ensino da Libras, sendo terminantemente contrários ao fechamento da escola de/para surdos, em favor de uma política educacional inclusiva.

Ao contrário de uma concepção que compreende as manifestações de resistências das pessoas surdas como frutos de um movimento “separatista”, “extremista” ou excessivamente endógeno – que considera os surdos como “gente que não aceita o que é ofertado por quem faz o que está ao alcance”; ‘gente que não percebe como tudo melhorou’; ‘gente separatista’” (LINS, 2016, p. 168) –, pretendo evidenciar que as formas de resistências que vão sendo construídas pelos surdos buscam responder às ações normatizadoras da diferença surda, ou seja, vão se constituindo como ações (inicialmente) locais, movediças (talvez provisórias), porém radicais e legítimas na defesa pela diferença surda – marcada, principalmente, pela defesa da diferença linguística.

14 Escolas bilíngues de surdos são aquelas em que a língua de instrução é a Libras e o quadro docente, em sua maioria, é composto por professores surdos. Como exemplos no Brasil, temos o Instituto Santa Terezinha em São Paulo, o Colégio Rio Branco em Cotia (SP) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no Rio de Janeiro.

15 A meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014) prevê: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva>>. Acesso em: 08/07/2017.

Nesse sentido, em um dos vídeos que trago como exemplo, a necessidade da manutenção de uma identidade surda e da “língua pura” já se apresenta logo no título dado ao vídeo: “*A nossa língua LIBRAS É VALOR!*”. Nele, o professor surdo sai em defesa do que os surdos reivindicam como Libras “pura”, que precisaria ser valorizada em detrimento de uma língua de sinais com a influência ouvinte, ou seja, uma sinalização que “mistura” sinais da Libras com as letras da língua portuguesa. O professor apresenta sua crítica: “*as primeiras associações de surdos, influenciadas por representantes argentinos, criaram seus primeiros sinais trazendo imagens (conceitos visuais). Têm um contexto, uma relação forte com a Libras. Agora as novas associações que estão surgindo trazem letras em suas representações/sinais*” (minha tradução).

Já no vídeo “*É importante discussão e resolver acabar as letras*”, o mesmo professor faz um pedido: “*vou pedir para vocês: na criação de novos sinais para ampliar o vocabulário da Libras, valorizar a Libras que é rica, não usar letras!*” (minha tradução). Como exemplo, ele apresenta o sinal correspondente à palavra “*instagram*”, um sinal composto pelo sinal de “fotografia” e a configuração de mão¹⁶ correspondente à letra “I”.

Figura 1: Na imagem abaixo, o professor surdo apresenta o sinal da palavra “instagram”, como um exemplo de um sinal composto também por configurações de mão que correspondem às letras da língua portuguesa o que, para ele, indica a influência do português sobre a Libras.



16 Configuração de mão (CM) é um dos parâmetros que compõem os sinais em Libras e diz respeito à forma da mão no momento da execução de determinado sinal. A respeito, ver Quadros; Karnopp (2004).

O discurso acima, apresentado pelo professor, é trazido como exemplo de tantos outros discursos na mesma direção, que se somam pela defesa da identidade e da cultura surda.

Percebemos, assim, que nas tramas das relações vividas com os ouvintes, os surdos buscam, continuamente, o resgate de si mesmos e do grupo a que pertencem, em um movimento que

[...] lhes permita descobrir/estabelecer uma nova proporcionalidade entre as exigências dos papéis sociais imputados e seus reclamos de coerência, de realização e de autonomia. Em outras palavras, que lhes permita se (re) posicionarem em relação a um ponto de vista fixo (comum a todos os que se encontram na mesma situação que eles) e, neste processo, construírem uma nova identidade (ALMEIDA, 2005, p. 112, *apud* LIMA, 2010, p. 199).

Dessa forma, a defesa do “ser surdo”, que passa pelo ideal de “pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva [...] de que a cultura surda não se mistura à ouvinte” (PERLIN, 1998, p. 56), pretende marcar, delimitar um território que, historicamente, vem sendo diminuído, apagado e subjugado pelos ouvintes (um exemplo já citado, nessa direção, pode ser a própria proposta inclusiva apresentada pelo PNE de 2014). Embora saibamos que os grupos com recortes identitários diferentes se mesclam e se cruzam no contato, de modo fluido, constituindo-se em espaços de fronteira, os surdos reivindicam pelo que chamam de purismo (“Libras pura”, “surdo puro”) como uma forma de resistência, uma reivindicação mais agudizada, uma vez que esse cruzamento no contato entre os grupos não é marcado por uma horizontalidade ou por uma hospitalidade (no sentido atribuído por Derrida), mas em um “acolhimento com condições”, em formas de controle, discriminação e racismo que vão se tecendo nas relações surdos e ouvintes com novas roupagens.

Essa resistência que discuto aqui pode ser exemplificada pelo mesmo discurso do professor surdo apresentado acima, quando ele está prestes a finalizar sua fala no vídeo “*É importante discussão e resolver acabar as letras*”: “*Cuidado! As línguas precisam ser separadas português (e escrita) e Libras. Importante respeitar cada uma delas! Ok?*” (minha tradução).

Figura 2: Momento em que o professor encerra sua fala sinalizando “O-K”. Na imagem, ele sinaliza a letra K.



Nesse ponto, quero destacar que compreendo que os discursos ilustrados pelos vídeos vêm se constituindo como um movimento que pode ser compreendido como endógeno, mas que no fundo busca por felicidade no reconhecimento de si no outro; constituem-se como respostas daqueles que, historicamente, foram apartados e subjugados e que têm buscado, insistentemente, encontrar, pensar e agir, maneiras de resistências surdas de luta pela diferença, de luta pelo pertencimento civil e humano (DUBOC, no prelo).

Nesse sentido, considero que a discussão sobre a(s) identidade(s) surda(s) e ouvinte(s) não podem se resumir às oposições binárias, uma vez que “tal forma de pensar tende à simplificação das relações estabelecidas entre direitos, políticas e línguas, já que reduz a complexidade humana às meras relações antagônicas [...]” (RODRIGUES, BEER, 2016, p. 663).

Dessa forma, a “certeza” da cultura – no singular - dos Surdos, marcados com “S” maiúsculo, em defesa da surdez como produtora de diferença linguística e cultural, em contrapartida a uma visão médica ou clínica, que relaciona a surdez à perda auditiva¹⁷ (WRIGLEY, 1996), pode ser compreendida como uma maneira de demarcar, delimitar, reivindicar e, acima de tudo, defender o direito à diferença sem desconsiderar os espaços de intersecção, mas evidenciando o reconhecimento necessário e o não-apagamento da identidade surda

17 A respeito, ver Sacks (2005), por exemplo.

com o discurso recorrente de “respeito ao outro”, que acaba por escamotear uma tolerância imposta. A esse respeito, nas palavras de Belvedere et al. (2013), essa tolerância hostil está “longe de transmitir novos conhecimentos [...] (mas) reproduz os estereótipos presentes no discurso hegemônico” (BELVEDERE et al., 2013, p. 37).

Assim, os movimentos surdos expressam sua desconfiança por essa pretensa “transparência e receptividade”, reafirmando sua diferença por compreenderem que as pretensas aberturas ao reconhecimento da diferença surda e ao diálogo “não implicam em propostas de participação na luta hegemônica” (BELVEDERE et al., 2013, p. 41), mas reafirmam um discurso de normalização/normatização, de “aceitação” das diferenças em uma perspectiva “politicamente correta”, em que o outro é “aceito”, mas com condições.

Como, então, não cair na armadilha de uma “brutalidade revestida de gentilezas, mas que faz aflorar dor e sofrimento a uma das partes?” (DUBOC, no prelo).

Para sentir: vestindo a pele do outro

Como citado anteriormente, a cultura surda é vista, pelos surdos do movimento, muitas vezes como um “ideal” a ser alcançado através do convívio e das trocas com outros surdos e longe da contaminação ouvinte – longe de quem, historicamente, tem assumido o papel de colonizador; daqueles que vêm, sistematicamente, subalternizando os que não se enquadram numa suposta normalidade ouvinte.

Dessa forma, as resistências surdas às condições históricas, sociais e políticas “vão sendo constituídas a partir de uma estratégia de recusa a uma naturalização do sujeito surdo deficiente” (KLEIN; LUNARDI, 2006, p. 20). Assim, é compreensível que a concepção de cultura surda, como apresentada pelos vídeos já citados, por exemplo, originam-se de um movimento que busca responder a uma “colonialidade do ser” (WALSH, 2012, p. 67), ou seja, uma resposta a um processo histórico e cultural colonialista que inscreveu no corpo da pessoa surda uma deficiência e, portanto, instituiu sua inferioridade. Em outras palavras, talvez os vídeos propostos indiquem o engajamento dos surdos em linhas de fuga (como configurados por Deleuze), em um movimento de resistência, de negação de um caminho pré-determinado pelos ouvintes sobre a surdez e a Libras; um movimento de subversão ao que vem sendo proposto/

imposto pelos ouvintes em relação aos surdos/surdez, em um processo criador em que as pessoas surdas, através das resistências sinalizadas, buscam um novo (legítimo) território para a surdez e a língua de sinais, buscando encontrar novos percursos para a legitimação de uma identidade surda, a reterritorialização.

Obviamente que não tenho a pretensão de enquadrar os modos como a comunidade surda vem resistindo em juízos de valor, no sentido de dizer se está certa ou errada - e nem poderia fazê-lo, reconhecendo meu lugar como ouvinte e, portanto, minha condição de quem está “de fora”; de quem, historicamente, está “do lado” do grupo colonizador (por mais que me seja, pessoalmente, dolorido assumir minha existência como violenta). O que proponho, nessa direção, é tentar “vestir a pele do outro”; a partir de um olhar distanciado, buscar “encarar nosso histórico violento, aprender a ver o mundo por outras perspectivas (mesmo que isso pareça impossível), e de olhar nos olhos da humanidade (da nossa e da dos outros) sem medo de ver a complexidade, a aflição e a imperfeição [...]” (ANDREOTTI, 2013, p. 224).

E como bem lembrado por Duboc (2017),

[...] sem medo, justamente porque estamos imbricados com o outro (ou deveríamos nos perceber como sujeitos implicados). A diferença se torna algo positivo se e somente se nos sentimos como o outro do outro, num movimento que nos desloca de nossos centros, fazendo-nos, portanto, sujeitos humanizados, sujeitos éticos.¹⁸

Portanto, construir a interculturalidade – entendida criticamente – “requer transgredir, interromper e desmontar a matriz colonial ainda presente e criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver [...]” (WALSH, 2012, p. 69). Articulando saberes, modos e lógicas de viver dentro de um projeto variado, múltiplo e multiplicador, apontaríamos para a possibilidade de não apenas co-existir e sim de “viver-com”, em direção a uma transformação de orientação decolonial nas relações entre surdos e ouvintes, compreendendo que as constituições de ser surdo (ou ouvinte) devem ser entendidas como contingência histórica e cultural e podendo pensar em cenários onde os discursos da surdez são levados à cena.

18 Agradeço à professora Ana Paula Duboc por suas imensas contribuições às minhas reflexões durante a disciplina “Linguagens, mídias sociais, globalização: questões éticas e estéticas”, cursada na Faculdade de Educação da USP no primeiro semestre de 2017. Seu olhar “estrangeiro” ao tema trouxe *novos ares* ao que abordo aqui, sendo as considerações apresentadas nessa citação feitas diretamente por ela na leitura de uma versão preliminar deste texto.

Para continuar pensando. Para seguir sentindo...

As resistências surdas vêm se constituindo a partir, principalmente, da necessária luta para que haja o reconhecimento da humanidade surda, marcada, em sua centralidade, pela diferença da língua de sinais.

Ao buscarem por mecanismos de luta pela vida em comunidade, pelo direito de terem a língua de sinais respeitada legitimamente e não condicionalmente (DUBOC, no prelo), os surdos reivindicam por suas necessidades humanas – como a de ser compreendido e de compreender o outro.

Nessa direção, considerarmos as diferenças surdas e ouvintes pela perspectiva da transculturalidade como propõe Welsch (1999) ou pela lente da interculturalidade crítica, proposta por Walsch (2012), faz com que vejamos o problema da identidade cultural dentro de perspectivas interativas e fluidas, contribuindo para que as relações assimétricas de poder, implícitas em suas muitas formas, sejam evidenciadas.

Não pretendo, portanto, apresentar ou discutir a surdez como uma identidade disciplinar (como foi formada e moldada pelo colonialismo ouvinte), mas como resultado de um longo processo de negociações com o outro (outros surdos e ouvintes), fazendo valer, nas relações cotidianas, uma citação de Souza Santos (2003), sempre retomada quando os surdos pretendem trazer à tona a legitimidade de suas reivindicações:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SOUZA SANTOS, 2003, p. 56).

Finalizando o texto, já que as reflexões a respeito do que foi apresentado nesse trabalho apenas se iniciaram para mim, lanço um convite (principal e inicialmente a mim mesma) à reflexão e a um (re)pensar de práticas em relação à atuação e à convivência (no sentido de “viver-com”) com os surdos, no exercício de reconhecimento da legitimidade dos discursos, das resistências surdas e do modo como vêm sendo feitas.

Nesse sentido, embora eu reconheça o processo de assujeitamento histórico pelo qual os surdos foram submetidos, conforme aqui apresentado, reconheço e sei que eu não o sinto do mesmo modo, muito provavelmente. Assim, o convite que a escrita desse texto me lança é o de tentarmos buscar

outras formas de nos narrarmos surdos e ouvintes (combatendo o fascismo em nós mesmos, cotidianamente) e de tentarmos viver juntos - juntos, inclusive, com nossas diferenças. Reconhecendo, como ouvinte que sou que, embora tenhamos muitas coisas em comum e muitas coisas diferentes ao mesmo tempo, “só sendo surdo para saber”...

Referências

ANDREOTTI, V. O. Conhecimento escolarização, currículo e a vontade de “endireitar” a sociedade através da educação. *Revista Teias* v. 4, n. 33, 215-227. Dossiê Especial, 2013.

ARENDT, H. *Sobre a violência*. (5ª ed.) Traduzido por André Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

BELVEDERE, C. et al. Argentina: sinopse da situação. In: VAN DIJK, T. A. (Org.). *Racismo e discurso na América Latina*. (2ª ed.) SP: Contexto, 2013.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 5626/05*, de 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. Presidência da república. *Lei nº10.436/02*, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Plano Nacional de Educação Especial*. Brasília, 2014.

BRITO, L. F. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

BRITO, F. B. O movimento surdo no Brasil: a busca por direitos. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. 1, p. 766-769, 2016.

DUBOC, A. P. M. Gentilezas brutas acolá... e aqui! por uma pedagogia da interrupção na formação docente. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. R.; MONTE MOR, W. (Orgs.) *Letramentos em práticas de formação de professores de línguas e literaturas*. (no prelo)

CAMPELLO, A. R. & REZENDE, P. L. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, n. 2, p. 71-92. Curitiba: Editora UFPR, 2014.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

FENEIS- Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *As comunidades surdas reivindicam seus direitos linguísticos*. Rio de Janeiro, 1993.

_____. A cultura e a comunidade dos surdos brasileiros. *Revista da Feneis*, n. 3, p. 14-15, 1999.

GLASS, R. D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. *RBPE - R. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 883 – 913, 2012.

KLEIN, M. & LUNARDI, M. L. Surdez: um território de fronteiras. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 14-23, 2006.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, 1998.

LIMA, A. F. *Metamorfose, anamorfose e reconhecimento perverso: a identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica*. São Paulo: FAPESP; EDUC, 2010.

LINS, H. A. M. A ação como possibilidade libertadora do povo Surdo. In: LINS, H. A. M.; SOUZA, R. M.; NASCIMENTO, L. C. R. *Plano nacional de educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue*. E-book IV Setembro Azul, Campinas, SP: Unicamp/FE, 2016.

MOURA, M. C. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F. & SANTOS, L. F. (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

PERLIN, G. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, R. M. & KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira*. Estudos linguísticos. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

RODRIGUES, C. H. & BEER, H. Direitos, políticas e línguas: divergências e convergências na/da/para educação de surdos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 661-680, 2016.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, M. R. *Que palavra que te falta?* Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. O lugar do intelectual ouvinte no Movimento Surdo Brasileiro: reflexões a partir de uma experiência singular. In *Congresso Latinoamericano ee Filosofia de la Educación: divulgacion digital*, 2. Montevideú, mar. 2013, p. 323-339.

SOUZA SANTOS, B. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. Coimbra: Editora Almedina, 2013.

STOKOE, W. *Sign language structure*. Silver Spring: Listok Press, 1978.

TAVEIRA, C. C. *Por uma didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n.1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WELSCH, W. Transculturality – the puzzling form os cultures today. In: FEATHERSTONE, M. & LASH, S. (Eds.) *Spaces of culture: city, nation, world*. London: Sage, 1999, p. 194-213.

WRIGLEY, O. *The politics of deafness*. Washington, D. C.: Gallaudet University Press, 1996.

Youtube. *É importante discussão resolver acabar letras*. Vídeo (9min33s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pUTFasYlDgc>>. Acesso em: 14/05/2017.

Youtube. *Nossa língua LIBRAS É VALOR!* Vídeo (4min33s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kLI6LA_YwFw&t=207s>. Acesso em: 14/05/2017.

CAPÍTULO 4

Cinema e deficiência: onde estão as crianças?

*Maria Jaqueline de Grammont
Larissa Maria da Silva Afonso
Adriana Sena Dias Domenici*

“Olhar o outro como algo dado é uma forma de torná-lo invisível”.

Rita Ribes

Resumo

É possível perceber um aumento, cada vez mais sistemático e significativo, da exibição de filmes nas relações pedagógicas para alunos e professores dentro da escola e nas relações socioeducativas mais gerais entre os diferentes sujeitos, amigos, familiares, etc. fora dela; por isso, este artigo pretende abordar, na articulação entre o cinema e a educação, a imagem da pessoa com deficiência propagada pelo cinema nos últimos tempos, pois, “[...] embora as deficiências estejam sempre presentes de alguma forma, elas são quase sempre retratadas de modo impreciso e pernicioso, preservando estereótipos antigos e disseminando a desinformação” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 41). Vários autores confirmam a importância pedagógica dos filmes, considerando-os como potencializadores da formação comunicativa e expressiva da linguagem audiovisual, afinal “[...] pensar o cinema como uma importante instância ‘pedagógica’ nos leva a querer entender melhor o papel que ele desempenha junto àqueles com os quais nós também lidamos, só que em ambientes escolares e acadêmicos” (DUARTE, 2009, p. 67). Nesse sentido, as questões que buscamos responder são: Qual a importância e as contribuições de narrativas cinematográficas para a compreensão da criança com deficiência? Como as obras cinematográficas

produzidas entre 1995 e 2015 refletem a deficiência na infância? De que forma a deficiência é mostrada e interpretada?

Classificado como a Sétima Arte¹⁹, o cinema é utilizado para vários fins numa sociedade que ainda podemos considerar visual e auditiva. Como entretenimento e ferramenta de lazer, a linguagem cinematográfica quase sempre não exige um conhecimento apurado de estruturas e códigos para a compreensão de seus significados. Está ao alcance da maioria das pessoas, independente da faixa etária ou mesmo da situação socioeconômica, principalmente na atual era tecnológica, na qual existe grande facilidade de acesso a filmes pela *internet*, embora os filmes sempre tenham feito parte do nosso cotidiano via televisão.

Sem dúvida, a linguagem cinematográfica é um dispositivo de enorme importância por seu caráter formador do pensamento e de valores sociais, distinguindo-se de qualquer outro meio de expressão artística. Mesmo sendo uma arte mais recente, do final do século XIX, influencia e influenciou todas as outras artes. Conforme Jean-Claude Carrière (2014, p. 33), para o cinema, “sua técnica e sua linguagem particulares permitiram que ele empreendesse notáveis viagens exploratórias, as quais, sem que nós o percebêssemos, influenciaram todas as artes próximas, talvez até mesmo nossa conduta pessoal”.

O cinema foi tão revolucionário que transformou a forma como nós vemos o mundo. De acordo com Rosália Duarte (2009, p. 17), “o homem do século XX jamais seria o que é se não tivesse entrado em contato com a imagem em movimento, independentemente da avaliação estética, política ou ideológica que se faça do que isso significa”. Fomos educados na linguagem cinematográfica de uma forma tão intensa que ela faz parte do nosso cotidiano naturalmente.

A indústria cultural sempre apostou neste poder formador da consciência humana via filmes cinematográficos, de modo que sempre investiu maciçamente na indústria cinematográfica, especialmente em tempos de guerra fria. Assim, praticamente todos os países latino-americanos foram dominados pelo cinema hollywoodiano, que, massificado na televisão aberta, tem formado gerações a partir da cultura e do estilo de vida estadunidense.

19 A numeração das artes refere-se ao hábito de estabelecer números para designar determinadas manifestações artísticas. O termo “sétima arte”, usado para designar o cinema, foi estabelecido por Ricciotto Canudo em um documento chamado “Manifesto das Sete Artes”, em 1912 e publicado em 1923. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/a-origem-da-setima-arte-cinema/53247>>.

Na educação, é possível percebermos um aumento, cada vez mais sistemático e significativo, da exibição de filmes nas relações pedagógicas para alunos e professores dentro da escola e fora dela, e nas relações socioeducativas mais gerais entre os diferentes sujeitos, amigos, familiares, etc. É inquestionável a importância pedagógica dos filmes, considerando-os como potencializadores da formação comunicativa e expressiva da linguagem audiovisual. Assim, “[...] pensar o cinema como uma importante instância ‘pedagógica’ nos leva a querer entender melhor o papel que ele desempenha junto àqueles com os quais nós também lidamos, só que em ambientes escolares e acadêmicos” (DUARTE, 2009, p. 67).

No caso do debate sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiência, os filmes são presença constante. Entretanto, questionamo-nos não apenas sobre a importância e as contribuições de narrativas cinematográficas para a compreensão da criança com deficiência, mas, sobretudo, como essas obras refletem a deficiência na infância. De que forma a deficiência é mostrada e interpretada? Nessa perspectiva, este artigo pretende abordar, na articulação entre o cinema e a educação, as imagens das pessoas com deficiência propagadas pelo cinema nos últimos tempos, pois, “[...] embora as deficiências estejam sempre presentes de alguma forma, elas são quase sempre retratadas de modo impreciso e pernicioso, preservando estereótipos antigos e disseminando a desinformação” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 41). Para tanto, vamos apresentar e analisar três filmes, cujos protagonistas são crianças com deficiência e que trazem uma abordagem dessas crianças, a qual não se restringe a esses estereótipos. O que buscamos nesses filmes é o universo infantil geralmente invisibilizado numa perspectiva em que a pessoa ou a criança com deficiência só é representada pela via da deficiência e do estigma.

Pessoas com deficiência: da invisibilidade à visibilidade social?

No caso deste estudo, também é relevante situar-nos na perspectiva que enfoca as pessoas com deficiência como uma construção social estigmatizada, de forma que o que está em pauta não são suas diferenças, mas o modo desigual como suas diferenças são socialmente consideradas. Sob o ponto de vista do estigma (GOFFMAN, 2013), também é significativo salientar que há diferenças gritantes tanto do ponto de vista sociológico como histórico. Assim, considera-se a inclusão da pessoa com deficiência numa perspectiva sociológica, em sua interface dialética com a exclusão como parte constitutiva da estrutura

desigual da sociedade no âmbito de um sistema capitalista (SAWAIA, 2013)²⁰. Da mesma maneira, do ponto de vista histórico, considera-se que a inclusão da pessoa com deficiência parte de processos radicais de segregação social imersos nas relações de poder que definem, enquanto construções historicamente situadas e não constitutivas, os aptos e os inaptos, os capazes e os incapazes, os normais e os anormais ou loucos.

Partindo desses pressupostos, entendemos que a inclusão insere-se em um processo gradual e controverso de reivindicação de participação social efetiva de grupos considerados minoritários²¹ da sociedade.

Arroyo (2012) enfatiza que esses sujeitos considerados subalternizados e inferiorizados são, na sociedade capitalista, conformados como inexistentes. Essa inexistência ou invisibilidade se fortalece, por um lado, a partir das dificuldades de definir esses sujeitos coletivos na perspectiva do reconhecimento sócio-histórico, uma vez que, na contemporaneidade, essas identidades sociais estão marcadas por processos de hibridiz²² cultural e por deslocamentos epistemológicos, que romperam com os contornos clássicos de definição e separação racial, social e de gênero, entre outros. Por isso, atualmente, há polêmicas sobre como definir quem são os negros, quem são os indígenas, quem são os pobres. O que há de comum e de singularidade nos diferentes grupos considerados com deficiência? Como delimitar essas fronteiras na

20 Nesse sentido, pensar a inclusão, sem questionar os processos de exclusão que a geram, seria inócua e sem sentido. Na visão de Martins (2002), toda luta social e política em favor dos “excluídos” acaba por se conformar com a busca da integração destes na sociedade que os exclui. Para esses estudiosos, ao não se questionar o modelo social posto, o que sobressai é uma perspectiva conservadora que reafirma e reproduz esse sistema. Dessa forma, o discurso da exclusão, que se outorga na luta pelas transformações sociais, acaba se restringindo à luta pela inclusão no modelo social vigente, que tem como característica constitutiva a própria exclusão, da qual os excluídos são sujeitos imprescindíveis para a sua manutenção e reprodução. Assim, a própria definição de quem são os excluídos se dá somente pelo parâmetro dos que se consideram parte integrante e incluída dessa sociedade.

21 Para Skliar (2002), não existem minorias, e sim uma invenção social de outro minoritário. Como o termo “minorias” não tem relação com a medida numérica de um grupo, para o autor, “o que demarca o território do minoritário e do majoritário é, sim, um certo tipo de mecanismo de poder, aquele que outorga tal condição: um mecanismo de poder que a nossa tradição tentou traduzir em termos de uma relação entre dominantes e subordinados” (SKLIAR, 2002, p. III).

22 Canclini (1989) cunhou o conceito “híbrido”, que significa o contrário de puro, mas não seria sinônimo de síntese, uma vez que se constitui, segundo resenha de Martín-Barbero (2001), dialeticamente como mescla e revolta.

contemporaneidade? Por outro lado, se há a necessidade de fortalecimento pela via da definição de um grupo social, essa construção também os invisibiliza ao unificar e padronizar a diversidade e a heterogeneidade existente no âmbito desses grupos.

Entre as pessoas consideradas com deficiência, ainda não há, sequer, um termo, o qual as aglutine, que não seja pela via da deficiência ou do estigma.²³ Relacionada à fluidez do próprio conceito de inclusão, a própria inconstância relacionada ao termo apropriado para designar essas pessoas demonstra as concepções que ainda colidem no imaginário social. De inválidos, incapazes, defeituosos, excepcionais, deficientes, até ser incorporado o substantivo pessoa de forma a tornar adjetivo o termo deficiente. Mais recentemente, utilizaram-se, primeiro, os termos portadores de necessidades especiais ou portadores de deficiência; depois, pessoas com necessidades especiais e pessoas especiais. Nessa busca por um termo livre de estigmas e preconceitos, ainda não se encontrou um termo apropriado. Segundo Sasaki (2013), assim como Rodrigues (2005), a expressão “pessoa com deficiência” tem sido mais utilizada para caracterizar pessoas com alguma deficiência sensorial, física ou mental. Optamos, entretanto, por uma relativização desse termo também estigmatizador, marcando que esses atributos físicos, motores ou sensoriais diferenciados são considerados deficientes em relação a uma ordem normativa legitimada por aqueles que se consideram livres de deficiências.²⁴

Nessa ótica, o que a luta pela visibilidade social desses sujeitos tem demonstrado é que, quanto mais eles se mostram e falam por si mesmos, fica mais difícil sustentar uma suposta unicidade dos diferentes grupos e uma determinação pejorativa pela via da deficiência. Cada vez mais, as questões culturais e linguísticas dos surdos, por exemplo, têm se mostrado singulares, determinando um campo específico de estudos e reivindicações que os diferenciam, sobremaneira, dos outros sujeitos e demarcam um campo amplo de possibilidades e potencialidades desses sujeitos no mundo social. O mesmo acontece com os indígenas, por exemplo, que têm questionado essa denominação dos colonizadores, de modo a se assumir como um conjunto

23 O estigma tem a ver com a relação complexa entre atributo e estereótipo, pois um atributo depreciativo em si não leva ao estigma. Conforme Goffman (2013, p. 13), “um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é em si mesmo, nem honroso, nem desonroso”. Dessa forma, a questão se coloca mais na perspectiva das relações do que na dos atributos.

24 Atualmente, tem sido utilizado também o termo “pessoas com diversidade funcional”.

de grupos originários, sim, mas se afirmando a partir da etnia e da cultura de cada um dos tantos grupos que compõem essa população no Brasil. Da mesma maneira, grupos com reivindicação de gênero e de sexualidade, aglutinados na sigla LGBT²⁵, a cada dia lhe agregam mais uma letra; ou seja, mais um grupo que foge da relação binária homem/mulher se agrega à luta sem perder suas especificidades.

Assim, a partir das pesquisas sobre sujeitos, políticas e práticas inclusivas relacionadas à pessoa considerada com deficiência, descortina-se um campo multifacetado de inquietações, no qual os “outros”, os “diferentes”, os “desiguais” se multiplicam e se mostram visíveis e heterogêneos.

Por isso, segundo Martins (2002), é necessário se aproximar do Outro, deixar-se capturar por ele. Já para Arroyo (2012), é preciso possibilitar a esses “Outros” visibilidade como sujeitos coletivos afirmativos com seus saberes, culturas e subjetividades.

A criança com deficiência nos filmes cinematográficos: da invisibilidade à visibilidade?

Não há dúvida de que um filme protagonizado por jovens com síndrome de Down, como o filme brasileiro “Colegas” (GALVÃO, Brasil, 2013), até pouco tempo seria impossível de ser produzido, porque essas pessoas não eram consideradas capazes de realizar tal empreendimento. Esse filme foi o mote para uma pesquisa de pós-doutoramento²⁶ e outra de iniciação científica²⁷ sobre a pessoa com deficiência e que tem se ampliado para outros sujeitos.²⁸

25 LGBT (ou LGBTTTT) é a sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros, que consistem em diferentes tipos de orientações sexuais.

26 Trata-se do estudo realizado por Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo, a partir do Plano de Trabalho e Pesquisa de Pós-doutorado intitulado “Uma cartografia fílmica das pessoas com deficiência: os sentidos das estrelas em um ‘mapa noturno’ (a partir de Mikail Bakhtin e Jesús Martín-Barbero)”, realizado entre 2013 e 2014 na UFMG, sob a supervisão da Professora Inês Assunção Teixeira, no Programa de Pós-graduação em Educação da FAE/UFMG, estudo contemplado com bolsa de pós-doutorado Junior do CNPq.

27 A pesquisa de Iniciação Científica foi realizada por Adriana Sena Dias Domenici com o título “As pessoas com deficiência no cinema: concepções de ensino e aprendizagem”, entre 2015 e 2016, sob a orientação da Professora Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo.

28 Larissa Maria da Silva Afonso desenvolveu uma pesquisa de conclusão de curso, no curso de Pedagogia da UFSJ, em 2015, intitulada “Educação, cinema e sexualidade: o amor em

Buscando compreender os sentidos sobre a pessoa com deficiência nos filmes cinematográficos, o levantamento realizado pela pesquisa²⁹ em diferentes *sites* de cinema e de educação não trouxe surpresas em relação à predominância dos filmes estadunidenses: 65% deles foram produzidos nos EUA e, em relação a um aumento nos filmes ao longo do tempo, houve um aumento significativo na quantidade de filmes a partir da década de 1990. Esse último dado também já é esperado em função da própria história e desenvolvimento do cinema (STAM, 2013) quanto em função da crescente visibilidade e participação das pessoas com deficiência na vida social a partir da pressão dos movimentos sociais, definição de leis e ações políticas inclusivas e, de uma forma mais gradual, de uma mudança cultural em relação às possibilidades e ao potencial dessas pessoas (RODRIGUES, 2005). Entretanto, surpreendente foi a quantidade de filmes com pessoas com deficiência que circularam no Brasil ao longo dos anos. Em um ano de pesquisa, chegamos a quase 150 filmes de diferentes nacionalidades exibidos no Brasil, que têm pessoas com deficiência em seu elenco ou em seu enredo, excetuando-se documentários e filmes de curta-metragem.

Num primeiro momento, acreditamos que as pessoas com deficiência historicamente não faziam parte dos filmes e que passaram a ter visibilidade a partir das discussões sobre inclusão. Essa afirmação em parte é verdadeira, uma vez que realmente houve um aumento dos filmes com essas pessoas a partir da década de 1990. Todavia, antes disso, encontramos muitos filmes com essas pessoas e muitos deles, inclusive, premiados. Portanto, a invisibilidade aparente se reverte em um tipo de visibilidade ainda questionável, pois se ancora em uma lógica específica pautada em um dispositivo paradoxal de controle das diferenças, tendo, por um lado, uma aproximação ou familiarização, porém de forma superficial, de modo que as diferenças quase desapareçam, e, ao mesmo tempo, um distanciamento em relação à diversidade e em uma exotização do outro, convertendo-o num estranho de forma tão radical que ele perde completamente sua relação conosco e passa a não ter qualquer sentido para o nosso mundo. Essa afirmação foi colocada por Martín-Barbero (2009) em sua análise da televisão, mas que podemos estender para o cinema. Outro ponto

outros sentidos”. Atualmente, no ano de 2017, encontra-se aprofundando essa investigação no Mestrado em Educação da UFSJ, ainda sob o título provisório “O cinema como pedagogia cultural: educação e produção de sentidos sobre sexualidade em um filme brasileiro”, com finalização prevista para 2018.

29 Os dados aqui analisados são parte estudo realizado por Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araujo, no pós-doutoramento já apresentado na nota de rodapé nº 26.

dessa invisibilidade consiste no “isolamento”, que é como Norden (1998, p.27) define os filmes com pessoas com deficiência física nos EUA, os quais criam e reforçam estereótipos que “tendem a isolar mutuamente as pessoas com deficiência de seus semelhantes sem deficiência”.³⁰

Tanto na perspectiva de Barbero quanto na de Norden, o que percebemos é uma construção imagética por aqueles que se consideram incluídos e normais, em que essas pessoas fazem parte de um grupo social diferente e distante do grupo normativo. Ou seja, é a construção de um “Outro” com quem me identifico somente naquele ponto necessário para frisar/reforçar o meu distanciamento. Essa construção, ao mesmo tempo em que dá visibilidade a esses grupos, os isola dos demais, mantendo, de certa forma, por meio dessa nova imagem, sua invisibilidade no mundo social. Assim, por um lado, escamoteia-se o preconceito, uma vez que esse sujeito está sendo mostrado e é parte da narrativa, e, por outro, o processo de estereotipação marginaliza o sujeito e o esvazia de sentidos reais.

Assim, entre os filmes encontrados com/sobre pessoas com deficiência, há prevalência de filmes biográficos que retratam a vida ou algum momento da trajetória pessoal ou escolar da pessoa com deficiência. Esse último dado demonstra uma preocupação quase uníssona de mostrar o processo de superação dessas pessoas sobre o desconhecimento, os desafios e os preconceitos que elas enfrentam em sua vida. Mas, também, propicia questionar se essa preocupação social não acaba por engessar os sentidos sobre essas pessoas nos filmes, consolidando um significado quase estável pautado na vitimização, muitas vezes subentendida na superação dos obstáculos sociais e escolares, em uma perspectiva ingênua da dinâmica social, que desconsidera o movimento dialético no qual a inclusão se constrói em bases sociais excludentes sólidas e multifacetadas.

Podemos afirmar que muitos filmes se constituem a partir dessa perspectiva monológica, em que a potência de sentidos perde-se em apenas um significado possível e antedado, no qual, segundo Bakhtin (2011, 58), “a personagem é fechada e seus limites racionais são rigorosamente delineados: ela age, sofre, pensa e é consciente nos limites daquilo que ela é, isto é, nos limites de sua imagem definida como realidade”. Essa imagem é construída no mundo do autor, que ocupa um campo de visão estável exterior à personagem. Dessa maneira, é a consciência do autor que lhe determina de fora. A autoconsciência da personagem se insere num quadro sólido, interiormente inacessível,

30 Tradução livre.

no qual a consciência do autor a determina e representa no fundo sólido do mundo exterior. É a consciência normativa que lhe dá os contornos do que é a deficiência, de quem é e pelo que passa a pessoa com deficiência.

No caso dos filmes sobre a pessoa com deficiência, a ideia da superação é esse fio imutável que geralmente dá ritmo à trama, mas que pode impedir que o acabamento aconteça no outro, engessando suas possibilidades semânticas. Nessa visão, a personagem (e o espectador também) se entrega a esse sentido predeterminado e autorizado sem que seja possível uma personificação estética do homem interior que ocupe uma posição singular no acontecimento único da existência (BAKHTIN, 2011).

Esse significado estável, chamado clichê no mundo do cinema, para Xavier (2008, p. 17), é preciso ser combatido, por ser

[...] aquele tipo de agenciamento das imagens e sons que induz a uma leitura pragmática geradora de reconhecimentos do já dado e do que não traz informação nova, ou seja, do combate àquela forma de experiência na qual não se vê efetivamente a imagem e não se percebe a experiência, ou, se quisermos, não se captura o que acontece na imagem, pois a mobilização de protocolos de leitura já automatizados define *a priori* 'do que se trata' quando olhamos a imagem ou seguimos a narrativa.

Há também filmes que fogem desse padrão e colocam a pessoa com deficiência na trama sem focalizar essa condição. Entre eles, encontram-se, inclusive, filmes de diretores renomados na cinematografia mundial como Pedro Almodovar, Lars von Trier, Stanley Kubrick, François Truffaut e Ingmar Bergman, entre outros.

As crianças com deficiência no cinema: a análise dos filmes

Para analisar a imagem da criança com deficiência entre os filmes que buscam fugir da perspectiva monológica e estereotipada, escolhemos três: *Somos todos diferentes* (Taare Zameen Par, Índia, 2007), *Vermelho como o céu* (Cristiano Bortone, Itália, 2006) e *A cor do paraíso* (Rang-e khoda, Irã, 1999).

Os três filmes retratam questões relativas à vida de meninos de uma mesma faixa etária, entre sete e dez anos. Assim, eles têm muita coisa em comum, pois focalizam o universo infantil com suas brincadeiras, travessuras e ingenuidades. Entretanto, as relações dos três meninos com o mundo, com a família e com a escola apresentam algumas diferenças.

Além disso, os contextos de produção dos filmes também são bem distintos. Itália, Irã e Índia têm culturas muito diferentes e vivem momentos políticos e sociais muito diversos.

A Índia é um país asiático, democrático, que surpreendentemente tem a indústria cinematográfica mais expressiva do mundo no que se refere à comercialização de ingressos e ao volume de películas produzidas. Um público expressivo frequenta os cinemas no subcontinente indiano. Embora tenha várias indústrias cinematográficas, ligadas a diferentes línguas e etnias indianas, a mais conhecida é a chamada *Bollywood*, que geralmente é usada para se referir ao cinema indiano como um todo. Os filmes de *Bollywood* têm um grande reconhecimento internacional. É um tipo de cinema caracterizado por muitas cores, com melodias cativantes e números de canto e dança.

A Itália é um país europeu, democrático, onde há amplo recurso e investimento para o cinema, cuja tradição secular marcou a história do cinema com diretores mundialmente renomados do porte de Frederico Fellini, Pier Paolo Pasolini, Roberto Rossellini, Michelangelo Antonioni e Ettore Scola, entre tantos outros.

Já o Irã é um país islâmico, que tem o petróleo como fonte majoritária de renda e com uma forte censura política e religiosa. Embora sua produção cinematográfica remonte ao início do século, foi a partir de 1980 que o cinema iraniano começou a ganhar reconhecimento mundial, com diretores como Abbas Kiarostami, Jafar Panahi, Mohsen Makhmalbaf e o próprio Majid Majid. Com eles, surgiu um movimento denominado *New Wave*, Novo Cinema Iraniano, que é marcado pelas metáforas de um cinema autoral e sensível (MELEIRO, 2006). Utilizar a criança e suas lutas diárias é uma das características desse movimento, pois, com e a partir delas, é possível falar das questões cotidianas relacionadas às questões políticas, sociais e econômicas mais amplas com maior leveza e, portanto, com maior possibilidade de fugir das restrições da censura político-religiosa do Irã.

Sinopse dos filmes

Somos todos diferentes (Taare Zameen Par, Índia, 2007)

O filme conta a história de um menino indiano, Ishaan Awasthi, com aproximadamente oito anos de idade, que apresenta dificuldades na escola pelo fato de ter dislexia. Nem a família tampouco a equipe pedagógica da

escola que Ishaan frequenta compreendem sua condição. O protagonista está cursando pela segunda vez o terceiro ano, dentro do sistema escolar indiano, numa escola para alunos considerados normais. É desorganizado e não consegue fazer coisas simples para a idade dele. Todavia, apresenta-se muito criativo e inteligente quando faz, de forma descontraída e sem compromisso, atividades lúdicas como quebra-cabeça e pintura. As primeiras cenas do filme mostram o menino em seu mundo particular, isolado das outras crianças e demonstrando certo desprezo às regras e aos padrões da sociedade à que pertence. As cenas seguintes demonstram uma rotina de trabalho intensa e corrida vivida pela família, na qual os pais batalham pelo futuro dos filhos, de uma maneira obstinada e intransigente, sobretudo na área da educação. Eles têm uma condição social mediana e lutam por uma situação econômica mais favorável e uma mudança de *status* considerado mais digno. No decorrer da trama, Ishaan segue seu caminho sendo ridicularizado pelos colegas da escola, recriminado pela professora, incompreendido pelos pais, triste e sozinho, pois ele mesmo não entende o que se passa na sua cabeça infantil e sonhadora, não fazendo menção ao transtorno que até então é desconhecido por todos. Com a falta de paciência e pouca dedicação do corpo docente da escola, juntamente com a falta de conhecimento dos pais, Ishaan é rotulado como teimoso e preguiçoso. Numa reunião entre os pais de Ishaan e seus professores, a escola sugere que o menino possa ter algum problema e que nenhum profissional daquela instituição tem artifícios e condições para ajudá-lo. Diante dessa situação, a única solução vista pelo pai de Ishaan é transferi-lo para um colégio interno na metade do ano letivo. Dentro das salas de aula, sufocado por uma pedagogia tecnicista marcada por castigos físicos, o menino fecha-se em seu mundo, achando-se idiota demais para aprender. Eis que no colégio surge um professor substituto da disciplina de Artes, Nikumbh, que observa o menino e preocupa-se com ele. O professor investiga os cadernos do menino e percebe que Ishaan troca as letras “t” e “d”, “b” e “p” e também números parecidos. Assim, chega ao diagnóstico de dislexia. A partir daí, dispõe-se a ajudar Ishaan a ler e a escrever por meio de uma metodologia diferente das usadas pelos outros professores. Nikumbh usa a oralidade com Ishaan, para que o menino se aproprie primeiramente dos fonemas, e, assim, posteriormente, possa distinguir a relação entre os sons das palavras e seus significados. O garoto, além de começar a entender o sistema alfabético, começa, gradualmente, a sentir-se mais confiante em si mesmo, ao ver sua própria evolução.

Vermelho como o céu (Rosso como il cielo, Cristiano Bortone, Itália, 2006)

O filme conta a história baseada na vida de Mirco Balleri, um editor de som italiano com deficiência visual. As primeiras cenas do filme mostram que o garoto, Mirco, parecia ter uma vida tranquila, filho único de uma família simples, rodeado de amigos da mesma faixa etária e com liberdade para brincar na rua livremente. Com dez anos de idade, não tinha televisão em casa, mas tinha o costume de frequentar o cinema junto com o pai. O menino mostrava-se muito curioso e esperto. Ainda no início do filme, acontece um acidente enquanto brincava com a espingarda que seu pai mantinha em casa. Os estilhaços acertaram seus olhos e ele passou a enxergar apenas sombras a partir desse dia. Após o acidente, o pai de Mirco foi informado de que o garoto não poderia mais frequentar a escola regular e teria que ser transferido para um colégio interno. Afinal, na Itália dos anos 1970, havia uma lei que não permitia pessoas com deficiência estarem matriculadas na mesma escola que as pessoas ditas normais. Mesmo contra a vontade dos pais, o menino teve que ser segregado no Instituto Cassone só para meninos cegos, que ficava em Gênova. O colégio era administrado por uma ordem religiosa, cujas aptidões a serem trabalhadas com as crianças compreendiam o ensino do Braille e competências para tornarem-se tecelões ou telefonistas. O Instituto possuía características bem rígidas, valorizando a disciplina e o respeito, além de ser arbitrário, na medida em que impunha as atividades aos alunos, de acordo com o que interpretavam do que é ser cego. Mirco não concorda com a maneira severa com que é tratado e se rebela diante do rigor ao qual é submetido. O menino se nega a aprender o Braille e acredita que não precisa ser tratado como os outros meninos; afinal, ele ainda consegue enxergar um pouco, não se considerando igual aos outros. Um dos professores do garoto, Don Giulio, percebe que Mirco não aceita sua nova condição e tenta amenizar a situação. O professor explica que, se nós temos cinco sentidos, não devemos usar apenas um. Há, no protagonista, uma necessidade de perceber o mundo e de se encontrar como sujeito nessa sua nova condição. Como sempre fora muito curioso, Mirco acaba descobrindo um gravador em um dos armários da sala dos professores. Os gravadores do colégio eram utilizados para gravar áudios de aulas e passados para os alunos em sala. As crianças eram instruídas a ouvir e depois escrever o que ouviram na prancheta de Braille. Os meninos não tinham motivação para apenas reproduzir

o que lhes era passado, mas cumpriam a ordem dada por medo da repressão dos professores. Acontece que Mirco não tinha medo de ser recriminado. Ele aproveitava os momentos em que era castigado e retirado da sala de aula para fazer novas descobertas. Ao encontrar o gravador, manuseia toda sua estrutura e desvenda o funcionamento do equipamento. Decide, então, usá-lo para fazer um trabalho proposto pelo professor sobre as estações do ano. Mirco levou o áudio, com diversos sons coletados na escola, para a sala de aula e apresentou seu trabalho sobre as estações do ano para o professor e para o diretor. O diretor, apesar de tê-lo achado muito criativo, considerou que ele foi desobediente, por ter utilizado o gravador sem autorização, e arrogante, por não ter feito o trabalho tal qual fora ordenado a fazer. O gravador lhe foi retirado e Mirco começou a ficar muito triste e sem interesse nas aulas. O professor Don Giulio, no entanto, entregou a ele um gravador, escondido. Pediu para que o garoto guardasse segredo e que só deixaria o gravador com Mirco se este concordasse em aprender Braille e participar das aulas como todos os outros alunos. Assim, Mirco e outras crianças começaram a gravar uma fábula juntos e a usar toda a imaginação que tinham para recriar uma história inventada por eles mesmos. Eles usavam os sons que ouviam nas gravações, criando um “faz de conta” produzido por sons e vozes. Porém, foram descobertos pelo diretor da escola e imediatamente recriminados. Ao final do filme, o professor Don Giulio consegue convencer o diretor do colégio a fazer uma apresentação de final de ano para os pais dos alunos, utilizando a fábula criada por Mirco e seus amigos.

A cor do paraíso (Rang-e khoda, Irã, 1999)

O filme conta a história de um menino iraniano, Mohammed, com aproximadamente oito anos de idade, segregado em uma escola exclusiva para meninos cegos. O início da trama mostra os alunos da escola se movimentando sozinhos pelo pátio da instituição, na qual se apoiam uns nos outros com o intuito de se locomover com mais firmeza. Em uma das primeiras cenas, os alunos aparecem dentro da sala de aula realizando uma atividade ditada por uma das professoras. Eles utilizam a prancheta de Braille para escrever o que ouvem. O foco da cena está nas pranchetas dos alunos, na qual ficam nítidas a habilidade e a rapidez com que os meninos escrevem. É o final do ano letivo e, conseqüentemente, o dia em que os pais chegam à escola para buscar os filhos que entrarão de férias. Na entrada da escola, encontram-se todos os pais

dos alunos. Porém, Hashem, o pai de Mohammed, se atrasa, sendo o último a chegar para buscar o garoto. Enquanto espera o pai, Mohammed escuta os sons de um pássaro e um gato. Consegue perceber, por meio da audição, que há um filhote de passarinho caído no chão e que um gato pretende atacá-lo. O menino vai ao encontro dos sons que escuta e consegue achar a ave caída no chão. Com muito cuidado, porém demonstrando maestria, Mohammed captura o filhote de passarinho do chão, sobe na árvore e o recoloca em seu ninho. Hashem chega à escola e, assim que vê o menino à sua espera, mostra-se desconcertado, com um semblante preocupado, dando a impressão de estar apreensivo. Ele solicita ao professor e ao diretor da escola que fiquem com seu filho durante as férias, alegando não ter condições de cuidar do filho cego, visto que perdera a esposa recentemente. Mas a escola se nega a ficar com Mohammed, dizendo não haver condições de mantê-lo lá por falta de profissional durante o período. Hashem leva Mohammed para a Vila em que vive com a mãe e as outras filhas. Lá, o garoto recebe carinho e atenção da avó e das irmãs e se mostra muito ágil e inteligente. Ele tem suas habilidades táteis e auditivas bastante a floradas e mostra-se capaz de perceber os acontecimentos à sua volta com muita clareza e conhecimento. Mohammed deseja visitar a escola que suas irmãs frequentam, porém o pai não permite. Hashem se sente incomodado com a presença do filho cego e julga o menino incapaz. Além disso, acredita que as condições do garoto irão prejudicar o seu futuro casamento. Diante desse fato, Hashem procura um amigo carpinteiro, que também é cego e mora distante da Vila, e leva o menino à força, com o intuito de fazer com que o filho aprenda uma profissão. Mohammed se sente solitário e abandonado. Sentindo a falta do neto, a avó adoece e Hashem se vê obrigado a trazê-lo de volta. A trama se desenvolve com algumas tragédias: primeiro, a morte da mãe de Hashem; depois, um acidente com Mohammed em um riacho próximo à Vila.

Finalizando: onde estão as crianças?

Os três filmes, de certa forma, rompem com o estereótipo de vitimização da pessoa com deficiência. Os meninos, em grande parte da trama, são felizes e agentes de suas histórias. Nos poucos momentos em que há o sofrimento, este não é causado por essa condição, mas por uma visão oblíqua, estigmatizada e preconceituosa do outro, seja a sociedade, no caso de *Vermelho como o céu*, a escola, em *Somos todos diferentes*, ou o indivíduo, no filme *A cor do*

paraíso. Nos três filmes, as personagens são crianças inteligentes, felizes, com capacidade de aprender, viver e fazer travessuras. Mesmo no filme biográfico *Vermelho como o céu*, a relação entre autor e personagem não é a da imposição de um sentido antedado, em que a superação é o elemento central ao qual autor e personagem estão subordinados. Não podemos dizer, em momento algum, que aquela criança é uma vítima de sua história e nem dizer que seu processo vivenciado foi um movimento individualizado de conquistas numa ótica meritocrática.

Assim, o heroico não se funde com nossas frustrações e sentimentos de exclusão e sofrimento diante do mundo, num processo contraditório, no qual a superação do outro no filme é entorpecida pelo meu próprio eu sofrido e vítima do mundo, num processo de empatia tal que amplia minha impotência diante dos conflitos e não me move no entendimento crítico das questões sociopolíticas que os mantêm ou cria. Os filmes analisados nos deslocam desse lugar, potencializando os sentidos e possibilitando um excedente de visão para a questão das pessoas com deficiência.

Entre os três, entretanto, é importante ressaltar que apenas *Vermelho como o céu* apresenta uma perspectiva mais social da questão, possibilitando o embate de diferentes e conflitivas vozes sociais. Nos outros dois filmes, de certa forma, essa perspectiva polifônica (BAKHTIN, 2011) é silenciada. Além disso, em *Vermelho como o céu* as possibilidades do menino Mirco são muito mais evidenciadas, seja ao dirigir uma bicicleta, ao narrar os filmes para seus colegas ou ao vivenciar o amor, mesmo com a inocência da idade, com outra criança sem deficiência. Aliás, essa possibilidade de vivência sexual para as pessoas com deficiência é uma perspectiva que rompe com um estereótipo muito comum nesses filmes, que é o da ênfase na infantilização e assexualidade dessas pessoas, que Norden (1998) denomina como o estereótipo da doce inocente.

Mesmo com essas ressalvas e outras que podem ser feitas, em todos esses filmes as crianças se mostram capazes de aprender, sensíveis pela vida, e não possuem posturas que são reducionistas de suas condições. A cegueira não impede que as crianças descubram o mundo por outros sentidos e a dislexia não impede que o menino deixe de diferenciar as letras. Assim como na vida, esses personagens possuem uma realidade para além de suas deficiências: eles brincam, relacionam-se com outras pessoas, conversam, têm sonhos e oscilam em momentos de alegria e tristeza. São crianças.

Referências

- ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. (6ª ed.) São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas*. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México: Grijalbo, 1989.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Traduzido por Fernando Albagli, Benjamin Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014. (Saraiva de Bolso, Ed. Especial)
- DUARTE, Rosália. *Cinema & educação*. (3ª ed.) Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. (3ª ed.) Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Resenha. In: CANCLINI, N. G. Sobre culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. *El Espectador*, Magazín Dominical, n. 445, 3 nov. 2001. Disponível em: <<http://nestorgarciacanclini.net/hibridacion-e-interculturalidad/73-resena-sobre-culturas-hibridas-estrategias-para-entrar-y-salir-de-la-modernidad>>. Acesso em: 16/11/2017.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. (6ª ed.) Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2009.
- MARTINS, J. S. *A sociedade vista do abismo*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- NORDEN, Martin F. *El cine del asilamiento: el discapacitado em la história del cine*. Madri: Escuela Libre Editorial; Fundacion Once, 1998.
- MELEIRO, Alessandra. *O novo cinema iraniano: arte e intervenção social*. São Paulo: Escrituras, 2006.
- RODRIGUES, Sonia Maria. *Educação inclusiva: das políticas públicas às percepções docentes*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, Veet (Coord.). *Mídia e deficiência*. Brasília: Andi; Fundação Banco do Brasil, 2003, p. 160-165.
- SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. (13ª ed.) Petrópolis: Vozes, 2013.

SKLIAR, Carlos. A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. Prefácio. In: LODI, A. C. B. et al. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 5-12.

STAM, Robert. *Introdução à teoria do cinema*. Traduzido por Fernando Mascarello. (5ª ed.) Campinas: Papyrus, 2013.

VALLE, Jan W. & CONNOR, David J. *Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola*. Porto Alegre: AMGH, 2014. Traduzido por Fernando de Siqueira Rodrigues. Disponível em: <[https:// books.google.com.br/bo kshl=ptBR&lr;=&id=9Vi8AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA6&dq=escola+cinema+defi ciência&ots=ynulGQMUYK&sig=6fs3iCt6fw71DSMslc8iI1pwuFE#v=onepage&q= escola cinema deficiência&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=9Vi8AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA6&dq=escola+cinema+deficiencia&ots=ynulGQMUYK&sig=6fs3iCt6fw71DSMslc8iI1pwuFE#v=onepage&q=escola+cinema+deficiencia&f=false)>. Acesso em: 10/05/2017.

XAVIER, Ismail. Um Cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) Faz Pensar. Entrevista com Ismail Xavier. *Educação & Realidade*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13-20, jan./jun. 2008.

Referências filmográficas

KHAN, Aamir. *Somos todos diferentes* (Taare Zameen Par). Índia, 2007.

MAJID, Majid. *A cor do paraíso*. Irã, 1999.

BORTONE, Cristiano. *Vermelho como o céu*. Itália, 2006.

CAPÍTULO 5

Tecnologias digitais na sala de aula na Educação de Jovens e Adultos

*Lilian Cristine Ribeiro Nascimento
Simone Cleuse Marconatto
Rodolfo Manoel Antônio Vicente*

Resumo

Este artigo tece reflexões sobre o projeto Educomunicação, desenvolvido de 2014 a 2017 no Centro Educacional Municipal de Educação de Jovens e Adultos Sérgio Rossini, em Campinas, SP. O objetivo do projeto foi viabilizar a utilização de *tablets* como ferramenta de aprendizagem para alunos surdos e ouvintes, em diferentes disciplinas do Ensino Fundamental II. Foram desenvolvidas atividades por docentes da escola e estudantes de licenciaturas da Unicamp, de acordo com os conteúdos curriculares do sexto ao nono ano. As atividades fizeram uso de aplicativos, sites de busca e jogos online. Pode-se observar uma elevação da motivação por parte dos alunos e um despertar de novas possibilidades didáticas para os professores, fomentando a utilização da informática em sala de aula.

Introdução

Nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado (PRENSKY, 2001).

Uma das características marcantes de nossa sociedade é a intensa utilização das mídias em geral, com destaque às mídias digitais, tanto para os processos de comunicação, como para consumo de conteúdos, de produtos e de serviços, além da sua incorporação em diferentes áreas profissionais.

Os equipamentos que divulgam ou produzem os conteúdos midiáticos e seus sistemas operacionais são lançados velozmente no mercado com valores superlativos, com apelo à modernização e sofisticação, e estereotipam um status material e intelectual que acentua a sua hegemonia.

O uso das mídias pode condicionar e limitar o exercício crítico da capacidade de interpretar a realidade através da sobreposição quantitativa da linguagem audiovisual, advinda do conteúdo disponível nas produções das mídias de massa. As pessoas podem passar, ao longo de suas vidas, horas incontáveis frente à TV. Elas possuem preferências de programação que foram elaboradas, definidas, formatadas e veiculadas em canais abertos ou fechados, em grades de horários, com linguagens específicas para atingir um determinado perfil de público. Esse público espectador acaba por ser influenciado pelo conteúdo televisivo (COSTA, 2001) e até a retransmitir as suas mensagens em interações com outros indivíduos.

Os meios de comunicação de qualquer natureza, seja impresso ou audiovisual, podem utilizar seus conteúdos com determinação ideologizante das massas, podem tentar inibir os homens para sua ação social, podem desmotivá-los na construção de novos conhecimentos ou de serem sujeitos ativamente críticos. É possível que esses meios de comunicação passem aos homens a aceitação dos fatos e os façam enfraquecer diante de uma ação social que seja capaz de transformar a realidade. Esses meios podem incutir valores e interesses que não representam a classe trabalhadora e podem também impedir a interação consciente e uma reflexão crítica sobre os fatos. Diante da exposição a informações bombardeadas repetidamente talvez a consequência seja a naturalização, sem espanto, de diferentes formas de violências, injustiças, desigualdades. Essa naturalização pode levar o ser humano a se distanciar daquilo que o torna verdadeiramente humano, que é a liberdade, a justiça e a igualdade. Saviani (2002) denomina esse processo de “formação do senso comum”, ao que podemos também denominar de formação do pensamento coletivo homogeneizado e acrítico.

Por outro lado, as mídias podem ser favoráveis, se utilizadas de maneira crítica, ao desenvolvimento das competências comunicativa e técnica, capa-

idades desejadas pelos educadores quando se debruçam para planejar um trabalho pedagógico voltado à camada popular. Pensando na necessidade de acesso, mas, além dele, da compreensão do processo de produção de comunicação audiovisual, que transcende o papel passivo de agente consumidor das mídias de massa para a ação criativa e com seu poder comunicante ampliado, foi que iniciamos um diálogo sobre as possibilidades pedagógicas do manejo das tecnologias no espaço escolar. A presença inquestionável dos equipamentos tecnológicos na rotina da maioria das pessoas coloca alguns desafios para o campo da Educação.

Trabalhamos com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Campinas, que tem como fundamento legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 9.349/96): “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

Essa definição da EJA nos esclarece o potencial de educação inclusiva e compensatória que essa modalidade de ensino possui. A educação pública de qualidade e remete às Instituições a demanda de planejar ações pedagógicas para a inclusão e principalmente para a democratização de todos os suportes que habilitem o indivíduo à ação social. No nosso caso, além da inclusão de estudantes que não tiveram acesso à escolaridade na idade certa, na maioria das vezes, por razões sociais, outro grupo de jovens e adultos faz parte do corpo discente, qual seja o de alunos surdos, este excluído por questões linguísticas e educacionais.

Nossa proposta é tratar a dimensão da inclusão e da democratização dos suportes tecnológicos como recursos pedagógicos aplicados no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos Sérgio Rossini, no caso, uma escola Polo Bilíngue visando melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem de sua clientela escolar. A escola Polo Bilíngue atende a alunos surdos e ouvintes, possuindo profissionais intérpretes como mediadores no processo de interação entre professores ouvintes e alunos surdos e também entre os alunos surdos e ouvintes. Todas as escolas do município podem matricular alunos surdos, respeitando o princípio da georreferência; porém, a escola polo concentra um maior número de alunos surdos no espaço escolar, sendo escolhida por grande parte dos que buscam a escolarização, uma vez que se sentem acolhidos por seus pares e pela equipe docente.

Esse relato sobre o projeto, aqui apresentado passa pelas possibilidades, recursos e autonomia da escola frente a um cenário que tenta provocar seus/

suas alunos/alunas para que participem ativamente e criticamente dos processos de comunicação, interpretação, expressão e produção de conhecimento na sociedade.

Nossa perspectiva foi conduzida pela sensibilização e a relativização do exercício do olhar, do observar, do perguntar, do responder, do internalizar, do ressignificar os conteúdos, tanto das áreas específicas do conhecimento quanto dos conteúdos digitais em relação às intencionalidades ideológicas dominantes, podendo ampliar a percepção humana sobre o seu contexto social.

Uma das preocupações dessa iniciativa é a de possibilitar o acesso às tecnologias digitais aos que ainda não tinham esse contato em casa ou no trabalho, através de uma experiência espontânea. Outro objetivo é incrementar as estratégias e recursos pedagógicos, transformando as atividades de sala de aula em momentos que despertam a curiosidade, a motivação, a interação e a participação ativa dos estudantes.

Segundo Freire e Guimarães (1982), a curiosidade e a espontaneidade, como capacidades naturais do ser humano, estão associadas diretamente à sua potencialidade de construção de conhecimento e à sua comunicabilidade. A escola pode criar espaços onde a curiosidade possa se manifestar livremente em seu grupo social frente aos acontecimentos que envolvem a sua realidade. Assim, nossas ações são apoiadas sobre duas bases propulsoras do conhecimento humano: a curiosidade e a espontaneidade.

Nesta medida, a atenção, a observação e a interação com a linguagem interativa e virtual vão ampliando o acervo de conhecimento, de informação, de expressão artística que serve de parâmetro para a leitura do mundo e não só dela, mas também do potencial de comunicação que se estabelece nas relações e nos espaços de atuação social.

Um dos compromissos para a disponibilização desses instrumentos tecnológicos na rotina das atividades vivenciadas no espaço socioeducativo necessariamente passaria pela orientação metodológica pedagógica e foi a partir desse critério que a escola procurou a universidade para celebrar uma parceria e para implantar o Projeto que foi batizado de “Educomunicação”. Ao trazer a tecnologia digital para a sala de aula, como recurso pedagógico, a imagem tomou lugar de destaque nas práticas educativas, não por isso prescindindo da análise do professor e de cada aluno.

[...] imagens e mundo se encontram no mesmo nível do real: são unidos por cadeia de causa e efeito, de maneira que a imagem parece não ser um símbolo

e não precisar de deciframento. Quem vê a imagem parece ver seu significado, embora indiretamente [...] A aparente objetividade das imagens técnicas é ilusória, pois na realidade são tão simbólicas quanto o são todas as imagens. Devem ser decifradas por quem deseja captar-lhes o significado (FLUSSER, 2002, p. 14).

Verifica-se, com base na citação acima, que o uso da imagem só é válido como recurso se perpassar pela linguagem e que, portanto, deve ser refletida, interpretada e dialogada. A simples inserção de imagens não modifica em nada a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos. É preciso analisá-las, contextualizá-las, relacioná-las ao conteúdo educacional. A linguagem para Santaella (2001) é um sistema vital, mutante e metabólico que se dá em processo integrado de multilinguagens, signos, como a escrita, o desenho, a música, o cinema, a televisão, o rádio, o jornal, a pintura, o teatro, a computação gráfica, em constante desenvolvimento. As linguagens possuem mobilidade, parentesco, migrações. Porém, o que se observa é que seu dinamismo não é contemplado pelos currículos escolares que separam as linguagens em campos isolados, como a Literatura, as Artes Cênicas, as Artes Plásticas, o Cinema, a Fotografia, a Música.

Quando o educador aceita esse desafio de desenvolver planos de aulas com a mediação dos suportes tecnológicos, ele pode negociar sentidos e a educação com esse mote é um ato comprometido politicamente com o pensar em formas de contribuir para dar novos ritmos à rotina escolar. Esse educador pode refletir, dialogar em parcerias que tornam a gestão menos hierarquizada e mais colaborativa. Pensando todos esses aspectos é que o Projeto Educomunicação aconteceu.

A primeira ação foi abrir o debate para envolver os membros do Conselho de Escola para a tomada de decisão sobre a viabilidade intelectual e material de construção do projeto. O Conselho apreciou e aprovou a iniciativa.

A escola já trabalhava com a Introdução à Informática, utilizando um Laboratório de Informática com PCs, mas a intenção era apresentar um suporte de maior portabilidade e com conteúdos que fossem relacionados à contemporaneidade e fizessem interposições com os conhecimentos científicos levados à sala de aula pelos professores. Para atingir esses objetivos escolhemos os *tablets*.

A verba para aquisição dos *tablets* foi pública, direcionada para escola e acumulada por anos, porque não houve movimentação dos valores. Por determinação do Departamento Financeiro da Secretaria Municipal, foi estipulado um prazo para a elaboração de Plano de Aplicação da soma dos repasses, da

utilização dos Recursos e de sua Prestação de Contas, tanto para o Conselho de Escola quanto para o Setor de Verificação Contábil; caso a escola não conseguisse cumprir os prazos, essa soma destinada aos investimentos retornaria aos cofres públicos.

Após a aprovação do Conselho, estabelecemos a quantidade e a configuração para os *tablets*. Realizamos uma pesquisa de preços e efetuamos a compra.

O Art. 15 da LDB 9394/96 estabelece que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, [...]” (BRASIL, 1996).

O Conselho de Escola é um importante instrumento de participação da comunidade e deve ser o maior aliado do gestor na construção da sua autonomia financeira.

Foi direcionado um convite de parceria à Faculdade de Educação da Unicamp para a elaboração de um projeto que contemplasse os objetivos de melhorar a qualidade do processo de aprendizagem, e que fosse um diferencial metodológico e motivador da participação, da busca e na produção de conhecimento, e que, acima de tudo, provocasse o estreitamento das relações interpessoais entre os/as alunos/as surdos/as e ouvintes de nossa escola.

A presença de estagiários/as pesquisadores/as que foram para a escola para implantação do projeto deu novo formato para a equipe funcional e alterou a rotina do espaço escolar.

EJA, educação bilíngue de surdos e tecnologias

Inserir tecnologias na sala de aula na atualidade não mais parece ser uma opção, uma vez que elas já estão lá. Todos os alunos, sejam crianças, jovens ou adultos, vão para a sala de aula com seus computadores portáteis (*smartphones*) e, mesmo não sendo usados pelos professores no processo pedagógico, são fontes de informação e comunicação para os estudantes.

Ao pensarmos, nos dias de hoje, em contextos escolarizados, ficam ainda mais evidentes os impactos proporcionados pelas tecnologias digitais, sobretudo no que diz respeito às possibilidades de ensinar e aprender, uma vez que as práticas cotidianas já se apropriaram de todas as formas de comunicação realizadas em dispositivos de redes (BARTON, LEE, 2015), não restando dúvidas de que as práticas escolares não deveriam ficar à margem dessas mudanças (NOGUEIRA e CABELLO, 2017, p. 243).

Também os professores estão imersos no mundo tecnológico e midiático; desta forma, as práticas pedagógicas recebem contínua influência das tecnologias, mesmo quando não aplicadas diretamente nos processos didáticos em sala de aula. Os professores ainda fazem uso da tecnologia digital para se informar, comunicar, aprender e se divertir. Portanto, estando ou não inseridas nas práticas pedagógicas, seus impactos são inegáveis. Os modos de pensar e se comunicar já estão moldados por essas relações digitalizadas.

Na sala de aula de jovens e adultos é possível encontrar dois grupos de sujeitos em relação às tecnologias: os *nativos* digitais, formados pelos jovens que nasceram a partir da década de 1990, já imersos na era digital (internet e celulares) e os *imigrantes* digitais, que são pessoas que tiveram suas vidas invadidas pela tecnologia digital já quando adultos (PRENSKY, 2001). A maioria dos professores se coloca no grupo dos imigrantes digitais, porém já encontramos nas escolas docentes jovens que são nativos digitais. Considerando esse cenário, trazer a cultura digital para as práticas pedagógicas pode ser altamente produtivo.

Aproveitar o que culturalmente é cultivado pelo aluno em ambientes não escolares pode vincular e estabelecer uma relação de sentido com a função da escola. A aproximação das linguagens e a cessão da liberdade de expressão dos hábitos e das atitudes referentes ao seu repertório social podem contribuir para que se faça o exercício crítico e opinativo, conduzindo à reflexão (SIQUEIRA e FONTOURA, 2016, p. 125).

Com base na colocação acima, no projeto Educomunicação desenvolvido no CEMEFEJA Sérgio Rossini, alunos de cursos de licenciatura da Unicamp desenvolvem atividades com o uso do *tablet* nas salas de aulas, de acordo com o conteúdo da disciplina em que se inserem. Nas salas de aula mesclam-se alunos surdos e ouvintes, tendo o intérprete como mediador das interações. São utilizados sites de busca, jogos e aplicativos que disponibilizam recursos para a aprendizagem dos conteúdos propostos pelos professores. Se para os alunos ouvintes os recursos tecnológicos são altamente enriquecedores, para os surdos são inestimáveis as suas contribuições para a aprendizagem, uma vez que favorecem a forma prioritária de aquisição de conhecimento por esses sujeitos, ou seja, a visualidade (LEBEDEFF, 2010; CAMPELLO, 2007; NOGUEIRA e CABELLO, 2017).

As atividades acadêmicas produzidas com o uso desses recursos apontam para uma diversidade de possibilidades na sala de aula, altamente motivadora

e que remete à apropriação do conhecimento de modo autônomo e lúdico. O projeto vem sendo desenvolvido desde 2014 e muitos aplicativos e jogos foram sendo pesquisados pelos estudantes da Unicamp com os professores das diferentes disciplinas. Parece-nos importante listar os jogos, aplicativos e sites utilizados nos últimos quatro anos (Quadro 1) a fim de dar visibilidade a esses recursos que podem, inclusive, ser utilizados por outros professores interessados.

Quadro 1: Jogos, aplicativos e sites

<i>Língua Portuguesa</i>	<i>Aplicação</i>
Site: www.socrative.com	Criação de questionários
Aplicativo <i>Hand talk</i>	Tradutor do Português para LIBRAS
Site: <i>Make Beliefs Comix</i>	Criação de história em quadrinhos
Aplicativo Quebra-cabeça	Montagem de quebra-cabeças
Aplicativo 4 Fotos mais uma Palavra	Relação entre as fotos para descobrir as palavras
Site: https://rachacuca.com.br/palavras/caca-palavras/profissoes-medio/	Caça-palavras
Site: Racha Cuca http://rachacuca.com.br/trivia/9/verbos-mais-usados-do-portugues/	Verbos
Site: http://www.divertudo.com.br/sempugin/jogo-declasse.html	Gramática
Site: http://conversadeportugues.com.br/simulados/concordancia-verbal/	Concordância verbal
Site: http://exercicios.brasilecola.uol.com.br/exercicios-gramatica/exercicios-sobre-concordancia-nominal.htm	Concordância nominal

Site: http://www.colegiodombarreto.com.br/oficina/2011/4ano/portugues/exercicio.htm	Verbos
Site: www.sol.eti.br/verbos	Tempos verbais
Matemática	Aplicação
Aplicativo <i>Mobills</i>	Educação financeira
Aplicativo Rei da Matemática	Problemas de Matemática
Aplicativo <i>Math vs Zombies</i>	Adição, subtração e multiplicação
Aplicativo <i>Math Slice</i>	Cálculos
Aplicativo <i>Math Puzzle with Sticks</i>	Enigmas matemáticos
Aplicativo <i>Math Duel</i>	Quatro operações matemáticas
Aplicativo <i>Simply Fractions</i>	Frações
Site: https://app.mangahigh.com/pt-br/register	Construção de gráficos
Site: http://www.mat.uc.pt/canguru/quiz/	Problemas matemáticos
Site: http://www.matematicadidatica.com.br/PorcentagemExercicios.aspx	Porcentagem
Site: http://www.calcularporcentagem.com/	Porcentagem
Site: http://www.somatematica.com.br/soexercicios/razoes.php	Razões
Site: http://www.klickeducacao.com.br/2006/ativint/jogos/jogofront/0,5982,POR-110-2,00.html	Frações
História	Aplicação
Site: https://rachacuca.com.br/quiz/8596/guerra-fria-basico/	Quiz sobre a Guerra Fria

Aplicativo: <i>Prehistoric Park Builder</i>	Simulação de vida pré-histórica
Aplicativo: <i>Game Pass Shelter</i>	Arte rupestre em 3D
Ciências	Aplicação
Site: http://www.pucrs.br/edipucrs/online/ganh-tempo/classificacoes/classifica1.html	Classificação de animais
Aplicativo: <i>EvoBooks (Apple)</i>	Física
Aplicativo: <i>Lab interativo de ciências</i>	Física/ Química/ Biologia
Aplicativo: <i>Plague inc</i>	Jogo de estratégias sobre bactérias
Inglês	Aplicação
Aplicativo: <i>Days and months for kids</i>	Vocabulário
Site: Bom Inglês	Vocabulário
Aplicativo: <i>Duolingo</i>	Vocabulário

Fonte: Elaborado pelo graduando participante do projeto, Rodrigo Gomes Pinto, a partir dos relatórios semestrais (arquivo dos autores)

Outros *sites* foram utilizados em diferentes disciplinas, pois permitem um número variado de utilizações; são eles: Google Tradutor, Google Earth, Google Imagens. O site *kahoot* também foi utilizado em diferentes disciplinas, pois permite criar questionários interativos e que promovem competição entre os alunos na sala de aula.

Desenvolvimento das atividades e resultados

Um dos principais objetivos deste projeto é desenvolver a compreensão do mundo e das tecnologias que fazem parte da vida dos indivíduos na sociedade moderna.

Enquanto a maior parte da sociedade utiliza os novos recursos apenas como formas alternativas de comunicação, consideradas até mesmo superficiais

segundo a opinião de alguns críticos às redes sociais, é necessário exercitar e desenvolver formas que permitam consolidar conceitos e valores através da interatividade possível com os suportes tecnológicos e com a rede interpessoal. Segundo Baudrillard (1991), as novas tecnologias produzem uma forma de assassinato do mundo real, pois liquidam com todas as referências a partir de simulacros e jogos de simulação.

Utilizar *tablets* e celulares com objetivos complexos e voltados para a formação individual ou para a aquisição de informações permite tornar esses recursos acessíveis aos indivíduos. Atividades de pesquisa realizadas durante as aulas permitem familiarizar os estudantes com as ferramentas e sites acessíveis de busca favorecendo o desenvolvimento da capacidade de seleção de fontes confiáveis de informações.

Durante essas atividades os alunos relatam, frequentemente, que não sabiam da possibilidade de fazer tais tipos de busca nos equipamentos e alguns nem mesmo sabiam acessar a internet. Este tipo de acesso acaba se tornando a principal maneira de busca utilizada por pessoas que antes não tinham nenhum acesso à internet.

Alunos mais acostumados com computadores de mesa também relatam um certo incômodo inicial devido ao tamanho da tela e a maneira diferente de digitar nos aparelhos móveis; no entanto, após um breve período de adaptação, afirmam que as dificuldades não são tão grandes assim.

Atividades individuais de pesquisa também servem como incentivo ao exercício da utilização do teclado disponível nas plataformas de uso livre, devido à necessidade de organizar as pesquisas e produzir resultados depois de coletadas as informações quando esses resultados eram solicitados na forma digital.

As atividades também geram a necessidade da criação de endereços individuais de e-mail para os alunos, visto que muitos deles não possuem uma conta e mesmo aqueles que utilizam mídias sociais que exigem um endereço de e-mail para cadastro, o esquecem porque este fica sem uso frequente. O envio dos resultados das atividades por e-mail e o recebimento da correção pela mesma via permitem criar mais familiaridade com esta forma de comunicação, estimulando a construção de textos mais longos.

Outro objetivo importante das atividades é o desenvolvimento da compreensão das diversas formas de criação coletiva do conhecimento através de redes de informação. Atividades de pesquisa coletiva e a compilação dos

resultados dessas atividades permitem o exercício da produção de textos coletivos. A construção destes textos é produtiva. Elaborados por diversos alunos, em dispositivos diferentes, a construção desses textos exige a leitura crítica e constante dos textos produzidos por outros sujeitos, além da construção de textos pessoais que se somam àqueles produzidos pelos colegas.

A execução destas atividades se mostrou bastante difícil e seu desenvolvimento foi possível apenas com alunos que possuem mais desenvoltura na leitura, escrita e utilização de equipamentos digitais. Estes alunos, no entanto, relatam que acharam essas atividades muito interessantes, e os professores percebem que os textos produzidos são significativos. O exemplo a seguir é a reprodução de um destes textos de produção coletiva, elaborado durante o primeiro semestre de 2017.

Quadro 2: Texto coletivo

Lavoisier foi um químico francês que viveu no século XVIII. É considerado o pai da Química, e seu trabalho levou à descoberta de muitos dos elementos químicos que conhecemos hoje.

Foi o autor do “princípio da conservação das massas”, conhecido pela frase “Na natureza nada se perde, nada se cria, tudo se transforma”.

Descobriu a composição da água, H₂O, que antes era considerada um dos cinco elementos primordiais, com isso descobriu que os elementos não eram apenas cinco, terra água fogo, ar e éter, mas sim muitos mais.

Lavoisier foi condenado à morte durante a Revolução Francesa por ter participado da taxação de impostos na França, antes da revolução, e foi morto apenas um dia após o seu julgamento. Joseph-Louis de Lagrange, um importante matemático, contemporâneo de Lavoisier, disse: “Não bastará um século para produzir uma cabeça igual à que se fez cair num segundo”.

Fonte: Texto produzido coletivamente pelos alunos da CEMEFEJA Sérgio Rossini Maria Rosângela de Oliveira, Laene Paiva da Silva e Luiz Antonio de Oliveira. (Arquivo dos autores)

A utilização de aplicativos livres, distribuídos através da internet, também se mostrou uma ótima oportunidade para familiarizar os alunos na busca, seleção e instalação destes aplicativos. Em pelo menos uma oportunidade os próprios alunos realizaram a instalação.

A utilização de jogos de simulação também foi muito produtiva, uma vez que permitem ao educando utilizar o conhecimento formal de maneira diferente daquela normalmente realizada em sala de aula.

Um dos aplicativos utilizados durante as aulas de ciências e que causou grande entusiasmo nos alunos foi o jogo “Plague Inc”. O aplicativo de distribuição livre faz a simulação da disseminação de uma doença, permitindo comparar esta disseminação em diversas situações climáticas e com diferentes formas de transmissão. O impacto deste aplicativo junto aos alunos foi muito interessante. Ocorreu que nenhum aluno conseguiu completar o jogo durante o tempo disponível da aula. No dia seguinte, diversos alunos haviam instalado o jogo no próprio celular para tentar vencer as fases.

Também foram utilizados aplicativos de laboratório virtual durante as aulas de Ciências. Estes aplicativos permitem simular fenômenos químicos e físicos que não poderiam ser observados sem a utilização de laboratórios sofisticados, quase sempre inacessíveis.

A comunicação entre alunos surdos e ouvintes em uma escola bilíngue é um objetivo grandioso e estimular os alunos ouvintes a interagir com os surdos é fundamental. Durante as aulas de Matemática foram utilizados jogos de operações básicas. Um destes jogos foi proposto pelos próprios alunos. No aplicativo “Math Duel”, dois alunos utilizam um único tablet e precisam realizar uma operação matemática proposta. Ganha o aluno que resolver a operação mais rapidamente. A participação dos alunos durante a atividade foi muito grande - em geral ficaram bastante estimulados pela competição, criando muita interação entre eles, inclusive entre surdos e ouvintes, e com poucas intervenções por parte dos professores. Chegaram a organizar verdadeiros minicampeonatos com o uso deste aplicativo. Um dos episódios mais estimulantes que pudemos presenciar com este projeto ocorreu nessa atividade. Os alunos costumam auxiliar uns aos outros durante os jogos. Uma aluna surda jogava com uma aluna ouvinte e, vendo a dificuldade da ouvinte em realizar contas, decidiu ensiná-la a fazer as contas. A aluna surda utilizava gestos e sinais e a aluna ouvinte concentrava toda atenção nas explicações da colega e, mesmo sem saber Libras, conseguiram estabelecer comunicação - as duas ensinavam reciprocamente.

Esta última atividade em especial foi retratada em vídeo e está disponível através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=kDRcZPq538E>

Considerações finais

Vimos neste projeto uma oportunidade para provocar a reflexão da controvertida presença dos meios de comunicação de massa na sociedade atual e, principalmente, o seu poder de interferência no processo educativo. Paulo Freire (2011) propõe que a cada nova situação o educador e educandos enfrentem o problema, com disposição para conhecer a realidade e com o reaproveitamento da tecnologia da comunicação a seu favor questionando, apontando caminhos, comparando e sugerindo alternativas. O presente trabalho recoloca a importância da relação dialética entre teoria e prática, viabilizando revisões fundamentais dessa relação durante todo o percurso educativo.

A escola pública pode realizar ações que elevem a consciência, a comunicação e a atuação do homem sobre a sua realidade, através da implementação e/ou apropriação de instrumentos que possibilitem a produção crítica do conhecimento.

Abordamos capacidade de percepção, de observação e da atenção para entender os códigos e signos que movimentam a linguagem midiática e como eles impulsionam o pensar, o conhecer e o imaginar. O trabalho com a tecnologia digital nos dispositivos móveis permitiu relacionar as funções da imagem no exercício de sua leitura, sabendo que esta pode também ser polissêmica, o que gera efeitos metafóricos, de referência e de informação.

O projeto Educomunicação também possibilitou aos graduandos de diferentes licenciaturas na Unicamp ter contato com diversas áreas de ensino, inclusive as distintas de sua área de formação, além da vivência de novas propostas metodológicas e de práticas de ensino que inserem a tecnologia e as mídias digitais no processo de aprendizagem. Foi imprescindível a parceria da escola com a Universidade através de reuniões de gestão, corpo docente, professora universitária e graduandos a fim de levantar expectativas, traçar metas, avaliar o trabalho e reorientar as práticas, quando necessário. Além de proporcionar a experiência com novas metodologias aos licenciandos, também os professores se beneficiaram com essa prática, uma vez que foram acrescentados às suas aulas recursos que incrementaram a motivação dos alunos no processo de aprendizagem de conceitos previstos no currículo. Por se tratar de uma escola de educação bilíngue para surdos, o projeto ofereceu aos graduandos uma experiência única, que talvez não fosse possível sem a participação no mesmo, ou seja, a convivência em espaço escolar que oferece a educação bilíngue de surdos. Essa experiência os levou a refletirem sobre a necessidade de verificar

se os jogos, sites e aplicativos eram adequados às singularidades linguísticas dos dois grupos (surdos e ouvintes), além de possibilitar o contato com a Libras em contexto real de comunicação, o que nem sempre é possível nas disciplinas oferecidas na graduação.

Concluimos que o projeto tem proporcionado um percurso criativo e criador para os alunos da EJA em sala de aula, pois cada um pode exercer a autonomia da pesquisa e utilizar as múltiplas possibilidades das mídias digitais. Cada aluno, professor e assistente pedagógico pode rever o ensinar-aprender, no sentido proposto por Paulo Freire: “[...] um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (FREIRE, 2011, p. 13).

Referências

- BAUDRILLARD, J. *Simulacros e simulação*. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- CAMPELLO, A. R. S. *Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos*. In: QUADROS, R. M. & PERLIN, G. (Orgs.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.
- COSTA, Maria Cristina Castilho. *Educomunicador é preciso. Cadernos de educomunicação*. São Paulo: Salesiana, 2001.
- FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre Educação: diálogos*. São Paulo: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (43ª ed.) São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta*. São Paulo: Huicitec, 2002.
- LEBEDEFF, T. B. *Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos*. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [36], p. 175 - 195, mai./ago. 2010.
- NOGUEIRA, A. & CABELLO, J. *Considerações sobre educação de surdos e tecnologias a partir da análise de estratégias de ensino de um professor surdo*. *Texto Livre: linguagem e tecnologia*. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 242-256, jan.-jun. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres>>. Acesso em: 02/10/2017.

PRENSKY, M. *Nativos digitais, imigrantes digitais*. Disponível em: <<http://crisgorete.pbworks.com/w/file/58325978/Nativos.pdf>>. Acesso em: 02/10/2017.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SANTAELLA, Lúcia. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual e verbal*. São Paulo: Iluminarus, 2001.

SIQUEIRA, G. C. & FONTOURA, H. A. A invasão das tecnologias de informação e comunicação nas escolas e o diálogo necessário. *ETD – Educ. Temat. Digit.* Campinas, SP, v.18 n.1, p. 122-135, jan-abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637541/12230>>. Acesso em: 02/10/2017.

CAPÍTULO 6

O consumo de audiovisual por crianças e jovens cegos: desafios e perspectivas no contexto atual

Margareth de Oliveira Olegário

Resumo

O presente artigo se propõe a percorrer os rumos que a audiodescrição tem tomado no Brasil no âmbito legal e cultural, bem como na formação de audiodescritores. Falaremos acerca do acesso ao audiovisual por jovens e crianças cegas dentro e fora da escola e, para tal, nos apoiaremos no contexto da pesquisa de mestrado de Olegário (2015), realizada a partir das discussões do grupo de pesquisa CACE (Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação), que pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO. A pesquisa teve como foco o Instituto Benjamin Constant localizado no Estado do Rio de Janeiro, envolvendo sujeitos jovens, deficientes visuais, com defasagem idade-série, alunos do quarto ano do Ensino Fundamental e egressos desta série. Utilizaremos como escopo teórico estudos atuais concernentes a esta temática e dialogaremos com Cruz (2015), Motta (2010), Lima (2010), Neves (2009) e referências de autores do cinema e educação como Fernandes (2010) e Duarte (2002). No tocante ao acervo legal, citaremos a Lei 13.146 (2015), Instrução Normativa 116 da ANCINE (2014). Entendemos que o conhecimento de tais referências e a experiência da autora do presente artigo no que se refere à consultoria e implementação da audiodescrição em todos os espaços culturais, conforme preconizam as leis vigentes no Brasil, será relevante nas reflexões

desta temática, tal como foi na palestra ministrada no I Encontro Mídias, Infâncias e Diferenças em maio de 2017, na Unicamp, de onde se originou a publicação deste capítulo.

Introdução

O presente artigo se propõe a percorrer os rumos que a audiodescrição tem tomado no Brasil no âmbito legal, cultural, e na formação de audiodescritores. Falaremos acerca do acesso ao audiovisual por jovens e crianças cegas dentro e fora da escola e para tal nos apoiaremos no contexto da pesquisa de mestrado de Olegario (2015) e em estudos atuais voltados para esta temática. Assim, primeiramente, conceituaremos audiodescrição como “[...] um recurso de acessibilidade que permite que as pessoas com deficiência visual possam assistir e entender melhor filmes, peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas e outros, ouvindo o que pode ser visto” (MOTTA, 2008, p.1). Em um segundo momento, consideramos ser importante retomar Lima (2010), pesquisador e professor de cursos de audiodescrição, quando destaca que as pessoas com deficiência visual geralmente ficam excluídas do direito ao lazer e à educação, devido às barreiras comunicacionais que impedem o pleno acesso às imagens e às Artes Visuais. Nessa direção, a audiodescrição é, sem dúvida, um instrumento que possibilita desconstruir essas barreiras.

Franco e Silva (2010), ao discutirem as pesquisas de Packer, Schmelidler e Kirchner, apontam para alguns dos benefícios trazidos pela audiodescrição, a saber: a aquisição de conhecimentos sobre o mundo visual, principalmente aqueles ligados a normas de interação social, como linguagem corporal e vestuário; independência e autonomia, com conseqüente liberação de familiares e amigos da tarefa de descrever os eventos culturais.

A audiodescrição também tem sido estudada por profissionais de áreas diversas a fim de atender estudantes cegos, tal como aconteceu no estudo de Cruz (2015), que pesquisou, junto a alunos do segundo segmento do ensino fundamental, o uso da audiodescrição no ensino da Geografia.

Audiodescrição: a profissão e recomendações

Os profissionais envolvidos no trabalho da audiodescrição precisam ter formação ofertada por instituições com competência para tal. Porém,

o trabalho exercido por este profissional geralmente organiza-se primeiramente com o audiodescritor, que se incumba de elaborar o roteiro do conteúdo audiovisual.

Costa (2012) salienta o importante papel da audiodescrição como instrumento de transformação da imagem em texto - transformação essa que primeiramente se dá como escrita de um texto denominado “roteiro”, que posteriormente passará pelo processo conhecido como “narração”, isto é, a sua leitura para o público-alvo. Essa narração é realizada em produtos audiovisuais (imagens dinâmicas), como peças teatrais, cinema e televisão, e em produtos só visuais (imagens estáticas), como por exemplo quadros e esculturas expostos em museus, e através de cartazes. Nesse processo, o papel do consultor com formação em audiodescrição é apurar os possíveis erros nas escolhas tradutórias e ver se o produto audiodescrito empoderou de fato a pessoa com deficiência visual acerca do que foi exibido. Posteriormente, a tradução audiovisual é passada para o locutor, que grava o trabalho no estúdio. A locução pode ser feita pelo mesmo audiodescritor que escreveu o roteiro ou por outro profissional designado para tal. No tocante à formação do audiodescritor, em geral são oferecidos cursos de 40 horas, sendo que o Instituto Benjamin Constant (IBC), no Rio de Janeiro, instituição especializada no atendimento de pessoas cegas e com baixa visão, oferece esta formação. Também podemos citar a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde o curso é ministrado pelo professor Francisco José de Lima, pessoa cega com sólida experiência na consultoria de tradução visual.

Para os que desejam obter formação na modalidade a distância, a UNESP oferta o curso com vasto conteúdo teórico e atividades que almejam desenvolver a prática da audiodescrição. De acordo com os estudos de Lima (2010), Motta (2008) e Franco (2010), os deficientes visuais idosos são os clientes da audiodescrição, mas as pessoas cegas compõem o quadro de usuários deste serviço.

A literatura pertinente à audiodescrição e as nossas experiências neste âmbito mostram que filmes, programas de tevê, exposições e fotografias carecem de audiodescrição para que possam ser inclusivas e compreendidas por pessoas com deficiência visual e, nesse sentido, podemos citar algumas recomendações para se fazer uma audiodescrição, como obedecer à sucessão dos fatos, audiodescrever somente o que está vendo, por exemplo.

O meu encontro com a audiodescrição: perspectivas e trajetória da pesquisa de mestrado

Embora eu seja cega de nascença e tenha estudado dos 6 aos 16 anos de idade no IBC, na década de 80 o meu acesso ao audiovisual ficava limitado ao auxílio de parentes e amigos, que falavam apenas o que eu perguntava ao assistir à filmes. Somente em 2003 quando fui ao Festival Assim Vivemos, no Centro Cultural do Banco do Brasil (CCBB), promovido bienalmente na cidade do Rio de Janeiro e Brasília, tive contato com a audiodescrição já que exhibe filmes sobre a temática das diversas deficiências existentes e estes filmes possuem o recurso da audiodescrição e da janela com a tradução para a Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Pouco a pouco, fui me apropriando deste recurso, assistindo à peças teatrais, exposições. Até que em 2012 fiz o meu primeiro curso de audiodescrição ministrado pelo Dr. Francisco Lima (UFPE), oferecido no IBC. Depois, participei de oficinas e outros cursos dentro desta temática, sendo o último na UNESP, na modalidade a distância. Assim, fui consultora por 3 anos consecutivos da comissão permanente de audiodescrição do IBC, na qual sou professora das séries iniciais até a presente data. As vivências relatadas acima e o curso que fiz na UFRJ sobre cinema na escola fizeram-me desejar pesquisar como alunos do IBC, jovens de 13 a 26 anos de idade, cegos e com baixa visão, do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental, narram-se a partir dos filmes a que assistem dentro e fora da escola.

Para tanto, após escolha dos sujeitos da pesquisa, foi aplicado um questionário sociocultural a fim de saber desses sujeitos: idade, local de residência, regime em que são matriculados no IBC (semi-internato ou externato), filmes que gostam e a que costumam assistir e se já assistiram à filmes com o recurso da audiodescrição.

O resultado da aplicação do questionário apontou pouco acesso a filmes, preferência por comédias, acesso ao audiovisual com audiodescrição somente através da escola. A partir da coleta dos dados supracitados, realizamos quatro sessões em que exibimos curtas, sendo somente um sem o recurso da audiodescrição, nas quais as temáticas abordadas tratavam de situações inerentes ao cotidiano do grupo.

A última etapa do trabalho no campo da pesquisa aconteceu através de entrevistas semi-estruturadas com 10 jovens, que foram os respondentes do questionário sociocultural e assistiram à pelo menos duas sessões de filmes exibidos no IBC.

A metodologia que elegemos para a elaboração da dissertação, portanto, foi a pesquisa-intervenção, que se propõe a incluir o pesquisador no contexto da pesquisa, como parte integrante e essencial na promoção do bem social deste todo. A perspectiva do estudo neste prisma entende que pesquisador e pesquisados constroem a pesquisa em coautoria através de processo dialógico. Assim, procuramos saber: nome, formação e pedimos que os sujeitos expressassem com as próprias palavras o que é cinema. Abaixo, apresentamos depoimentos de dois participantes como exemplo.

GN: Cinema pra mim é diversão.

CR: Ah, cinema é um tipo de diversão que a gente aprende mais coisas, depende do filme.

Tendo como base essas duas respostas, retomamos Benjamin (1955, p. 15) que afirma que “[...] as massas procuram na obra de arte distração, enquanto o conhecedor a aborda com recolhimento. Para as massas, a obra de arte seria objeto de diversão, e para o conhecedor, objeto de devoção.” O filósofo explica que a distração permite aos que mesmo sem conhecer com profundidade as artes, mergulhem, se sensibilizem e se deixam levar e distrair-se por ela.

Trazemos Benjamin (1955) para pensar essa forma de relação com os filmes como “distração”, algo que já apareceu em pesquisas anteriores, como as de Ferreira (2013), nas quais percebemos que, de acordo com as crianças pesquisadas, o ato de assistir à filmes lhes insere no mundo das aventuras e brincadeiras, e o cinema torna-se um lugar para rir, namorar.

Desse modo, para Benjamin (1955), a relação com o cinema como diversão é uma relação aparentemente passageira. A diversão, sob o ponto de vista do autor, é um modo de relação que não chegaria a constituir a experiência. No entanto, o autor entende que “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (BENJAMIN, 1994, p. 198). Embora vejam o cinema como distração, ao assistirem aos filmes os jovens aprendem com eles, pois refletem acerca daquilo que foi exibido.

Vimos isso acontecer na exibição do filme *A Peste da Janice*, em que o diretor abordou a questão do bullying que a filha da faxineira sofria. Os jovens, com muita propriedade, conseguiram transpor a realidade da menina para a realidade deles, enquanto deficientes visuais, e alegaram que em alguns momentos sofrem bullying, defendendo que tal comportamento não deveria acontecer, principalmente na escola.

No que se refere aos filmes com e sem audiodescrição, os alunos se expressaram da seguinte forma:

JA: Ah... Por que... Esses filmes, assim do cinema, é sem audiodescrição. E quando sento lá atrás, eu não vejo o que tá passando e meu irmão tem que ficar explicando pra mim. Só filme em 3D que não dá pra eu ver.

TM: Eu vejo mais rápido [sem audiodescrição]. Sei lá. De repente aconteceu alguma coisa. É uma coisa mais direta, é mais rápido de entender. Com a audiodescrição fica tudo embolado, entendeu?

Nessas manifestações vemos opiniões adversas a respeito das relações dos jovens com os filmes, com e sem audiodescrição. Isso aponta a facilidade e a dificuldade que envolvem a audiodescrição. Facilidade porque se poderia ver o filme mesmo sentando atrás, sem a necessidade de o irmão explicar para ou de ter alguém com essa função de “explicador”. A dificuldade trazida por TM revela a necessidade de adaptação a esse recurso da audiodescrição para que ele possa ter acesso aos filmes. Ao mesmo tempo, os respondentes podem optar por adaptar-se ou não, dependendo dos seus interesses.

No que se refere a assistir à filmes com e sem audiodescrição esse fenômeno apareceu como algo que tiveram oportunidade de vivenciar somente nos eventos promovidos pela escola, exceto a um dos entrevistados que viu o filme com audiodescrição no computador de um amigo (um filme infantil), mas não soube dizer o nome do filme. Eles apontam, em sua maioria, que gostam de ver filmes com audiodescrição apesar de terem pouca experiência por falta de acesso a esse recurso. Na pesquisa, somente TM demonstrou não gostar de ver filmes com audiodescrição porque ela disse que fica embolado, muito rápido e ela confunde a fala da personagem com a audiodescrição. Trago a seguir outra fala a respeito da experiência com audiodescrição.

VL: Com audiodescrição eu consigo ouvir e ver ao mesmo tempo. Agora se eu vejo e não ouço alguém pode falar para mim o que tá acontecendo no filme.

A fala indica que ao assistirem filmes sem audiodescrição os jovens dependem totalmente de terceiros para descrever o conteúdo imagético. VL mostra que se adapta a ambas as formas de acesso: com e sem audiodescrição. Trazemos, a seguir, um diálogo desenvolvido numa das entrevistas realizadas.

Entrevistadora: Você gostou ou não de assistir a filmes com audiodescrição na pesquisa?

MH: Eu adorei. Foi bom pra mim, entendeu? Foi técnico. Não foi tão ruim assim, não. Foi bom.

Entrevistadora: Hãhã. Não foi tão ruim não?

MH: Foi ótimo. Foi ótimo.

Entrevistadora: Você acha que ajuda a compreender?

MH: Ajuda. Ajuda. Ajuda.

Entrevistadora: E pra você, qual a diferença entre assistir a um filme com e sem audiodescrição?

MH: Com áudio seria bem melhor, entendeu?

Entrevistadora: É melhor por quê?

MH: Porque assim quem não enxerga nada, não tem como entender... Com o áudio não, você e vai lá pra ver o filme e o áudio vai ajudar a entender o filme, entendeu? Agora quem tem baixa visão, ou um, ou outro tá bom, entende das duas formas.

Esse depoimento mostra que o jovem deficiente visual ainda desconhece o potencial inclusivo do recurso da audiodescrição, que se destina a atender tanto a pessoas cegas como as que possuem baixa visão. De acordo com os estudos de Lima (2010, p. 2), muitos ainda estão à margem do direito ao serviço da audiodescrição, pois a maior parte da programação audiovisual e acesso a obras artísticas não possui esse recurso. Isto, segundo o autor, fere a Constituição Federal brasileira que, teoricamente, garante o direito ao lazer para todos indiscriminadamente.

Portanto, dissertar e produzir uma pesquisa para o curso de Mestrado em Educação envolveram um diálogo sobre a construção das experiências de vida acadêmica e profissional que motivaram a escolha dessa temática. Nesse sentido, o que impulsionou foi o desejo de estudar e pesquisar a magia que o cinema exerce sobre as pessoas e, de maneira especial, suscitar nos alunos com deficiência visual, atendidos pelo IBC, o interesse por essa arte.

Em se tratando do estudo com o cinema no âmbito escolar, devemos levar em consideração o fato de o contexto influenciar na compreensão e na apropriação que os estudantes fazem dos filmes a que assistem. Como afirma Fantin (2006), o contexto institucional influirá no modo como os estudantes irão consumir os filmes a eles apresentados.

Não podemos ignorar que as sessões são feitas em grupo e que há debates incentivados por nós - debates através dos quais os estudantes expõem seus pensamentos e constroem conjuntamente significados para os filmes exibidos, construindo também facetas de suas identidades.

Ainda de acordo com Fantin (2006), o cinema seria um “agente de socialização”, possibilitando encontros, contatos e reflexões das mais diversas

naturezas. Passando pela questão das diferentes culturas e da formação das identidades dos jovens que ali se encontram, os filmes podem funcionar como “veículo de consciência intercultural”, como entende Fantin (2006), ou seja, o contato com os filmes pode auxiliar os jovens a compreenderem as diferentes culturas, identidades existentes e as relações que eles estabelecem entre elas.

Um dos objetivos da pesquisa foi vivenciar o trabalho com a exibição de curtas na escola e ampliar a oferta de oportunidades, bem como criar o hábito de assistir aos filmes, desenvolvendo um senso crítico com o auxílio da audiodescrição. A análise dos relatos dos jovens teve como base teórica a definição de narrativa dada por Benjamin (1989), segundo a qual a experiência transmitida oralmente de uma geração a outra, trazendo consigo a experiência do narrador - conforme ocorre com os contadores de histórias, que o fazem de maneira artesanal.

Geralmente, como esse filósofo aponta, as vivências de narrativas baseiam-se num interesse objetivo e prático, conselho que demonstra sabedoria, conforme vemos nas fábulas, provérbios e contos de fada que perduram até hoje como exemplos de narrativas que, para Benjamin (op. cit.), passam de geração a geração. Assim, a fim de compreendermos a ideia de cultura, utilizamos como embasamento teórico os estudos de Canclini (2009, p. 41):

[...] a cultura não é apenas um conjunto de obras de arte ou de livros e muito menos uma soma de objetos materiais carregados de signos e símbolos [...] a cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social.

Desse modo, as construções de sentidos elaborados pelos jovens com o conteúdo fílmico apresentam diferenças significativas de acordo com o contexto sociocultural em que cada sujeito está incluído, os processos sociais que constroem com os seus pares na sociedade e os objetos culturais que consomem dentro e fora do espaço escolar.

Dentro das culturas juvenis há diferentes formas de expressão que os jovens encontram para se agrupar e desenvolver modos de comunicação e posicionamento na sociedade. Segundo Dayrell (2007), são essas diferentes representações, estilos, expressões que compõem o universo cultural da identidade juvenil. O autor enfatiza “[...] que as práticas culturais juvenis não são homogêneas e se orientam conforme os objetivos que as coletividades juvenis são capazes de processar, num contexto de múltiplas influências externas e interesses produzidos no interior de cada agrupamento específico” (p. 6).

No entanto, o homem contemporâneo provavelmente não seria “o que é se não tivesse entrado em contato com a imagem em movimento [...] (ela) não apenas transformou a maneira como se dá a criação, mas, também, a maneira como os seres humanos percebem a realidade” (DUARTE, 2002, p. 17).

Assim, os jovens pesquisados possuem maneiras próprias de perceber a realidade através dos sentidos remanescentes e das oportunidades que a família e a escola lhes conferem. No entanto, no que se refere ao acesso às imagens, há muito, nós, deficientes visuais, ansiávamos por algum meio eficaz que nos conferisse acesso de fato a elas.

Reflexões finais

Conforme as respostas dos sujeitos da pesquisa, a audiodescrição é um meio de acesso direto aos filmes, pois desse modo não dependem de terceiros para saberem o que está acontecendo no conteúdo audiovisual.

Infelizmente, vê-se que o acesso aos filmes com o recurso da audiodescrição somente atende a uma minoria. Em minha pesquisa de mestrado, percebi que a maioria dos jovens só teve acesso a filmes com audiodescrição na escola, embora vivam na cidade do Rio de Janeiro, um dos celeiros de criação e difusão da cultura cinematográfica brasileira. Cabe a interrogação: e para aqueles que moram no interior do Brasil, como fica este acesso?

Percebemos assim que é restrito o uso desse recurso na maioria dos locais de acesso à cultura, como cinemas, centros culturais, museus, entre outros. O fato de termos poucos locais de formação dos profissionais - e pequeno quantitativo de materiais produzidos com esse recurso - aponta o quanto ainda precisamos caminhar na aquisição de produtos audiodescritos.

Esperamos que, além do Instituto Benjamin Constant, Unesp e UFPE, outras universidades públicas forneçam cursos, capacitação e formação continuada no campo da audiodescrição.

É fundamental o entendimento de que a audiodescrição é um direito e deve estar presente nos produtos audiovisuais. Dessa forma, percebemos a necessidade de termos mais profissionais formados como audiodescritores e consultores, pois o que se tem observado é um trabalho desenvolvido sem consultoria de um deficiente visual com formação nesta área, acarretando, assim, erros nas traduções visuais. Isso ocorre pela falta de cursos que atendam a grande demanda que agora existe em decorrência das novas legislações, como a

Lei 13.146 de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que, através do artigo 67 assegura o direito ao recurso da audiodescrição para os que dela necessitam.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146-2015), no seu artigo 73 diz que o poder público deve assegurar formação de audiodescritores; no entanto, ainda vemos poucos esforços do poder público em prol dessa causa.

As pesquisas em audiodescrição têm avançado e quanto mais pessoas souberem desse recurso, mais ele poderá ser cobrado e ofertado tanto pelas instâncias privadas quanto pelo poder público.

A Lei nº 13.006, de 2014, estabelece a exibição de pelo menos duas horas mensais de filmes nacionais nas escolas de ensino básico. Isso exige que sejam elaboradas ou repensadas práticas escolares que esporadicamente acontecem nas escolas brasileiras, conforme estabelecido no parágrafo oitavo da referida lei - “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.”

Passaram-se 3 anos da criação desta lei e, ainda assim, vê-se que em muitas escolas ainda não se cumpre aquilo que a legislação preconiza e muito menos aquilo que é ditado pela Instrução Normativa 116 da ANCINE, determinando que os filmes fomentados com verba pública devem ter o recurso da audiodescrição. Até hoje, eu, enquanto professora cega, tenho dificuldade de acessibilidade comunicacional ao exibir filmes para os meus alunos. Tenho que recorrer à colaboração de outros profissionais da escola a fim de realizar o trabalho com o recurso audiovisual.

Ainda percebo que eu e os meus alunos encontramos barreiras no que se refere ao acesso às redes sociais, pois aqui imperam os conteúdos imagéticos. Apesar de tudo, não devemos desistir de lutar por uma sociedade mais inclusiva.

Referências

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*. Disponível em: <http://ideafixa.com/wp-content/uploads/2008/10/texto_wbenjamim_a_arte_na_era_da_reprodutibilidade_tecnica.pdf>. Acesso em: 17/03/2017.

_____. *O narrador pós-moderno: nas malhas da letra*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1989.

_____. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. (7ª ed.) São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 10/jan./2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 12/10/2017.

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm>. Acesso em: 14/04/2017.

BRASIL. Agência Nacional do Cinema. *Instrução Normativa nº 116, de 18 de dezembro de 2014*. Dispõe sobre as normas gerais e critérios básicos de acessibilidade a serem observados por projetos audiovisuais financiados com recursos públicos federais geridos pela ANCINE; altera as Instruções Normativas nº 22/03, 44/05, 61/07 e 80/08, e dá outras providências. Brasília, DF, dez. 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: 10/03/2015.

CASTRO, Lucia Rabello. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, Lucia Rabello & BESSET, Vera Lopes (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Tapera/FAPERJ, 2008, p. 21-42.

COSTA, Larissa. Normas técnicas da audiodescrição nos Estados Unidos e na Europa e seus desdobramentos no Brasil: interpretação em foco. *Revista Brasileira de Tradução Visual*, v. 13, n. 13, 2012. Disponível em: <<http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/view/166/287>>. Acesso em: 11/08/2017.

CRUZ, Ana Maria Lima. *O mágico poder das palavras: a inserção da audiodescrição nos conteúdos escolares*. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Audiodescrição. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas-SP, v. 28, n. 100 (Especial), p.1105-1128, out. 2007.

DUARTE, Rosália. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002a.

FERNANDES, A. H. Infância, cultura e mídia: reflexões sobre o narrar das crianças na contemporaneidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 1, p.138-155, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 28/11/2012.

FERREIRA, Renata. *As crianças e suas relações com o cinema: reflexões de uma pesquisa no ensino fundamental*. 2013. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B7ysmF8Y5H7gSV95THZOOU0wSlk/preview?pli=1>. Acesso em: 17/03/2015.

FRANCO, E. P. C. & SILVA, M. C. C. C. *Audiodescrição: breve passeio histórico*. In: MOTTA, L. M. V. & ROMEU FILHO, P. (Orgs.): *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010, p.23-42.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Diferentes, desiguais e desconectados*. (3ª ed.) Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

LIMA, F. J.; GUEDES, L. C.; GUEDES, M. Áudio-descrição Orientações para uma prática sem barreiras atitudinais. *Revista Brasileira de Tradução Visual*, Vol 2. 2010. Disponível em: <<http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/issue/view/>>. Acesso em: 12/04/2014.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. Audiodescrição: recurso de acessibilidade para a inclusão cultural das pessoas com deficiência visual. *Planeta Educação*, 25 jul. 2008. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1210>>. Acesso em: 12/04/2014.

NEVES, Josélia. Cinema inclusivo: soluções diferenciadas para uma comunicação mais abrangente. *Revista Diversidades*. Ilha da Madeira (Portugal): nº 24, 2009.

OLEGARIO, Margareth de Oliveira. *Narrativas dos jovens com deficiência visual sobre filmes com audiodescrição*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, 2015.

CAPÍTULO 7

A proteção da infância e da adolescência frente a conteúdos inadequados nas diferentes mídias

Thaís Nascimento Dantas

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar as políticas de classificação indicativa e de regulação da publicidade, bem como o papel destes mecanismos para a proteção dos direitos da criança e do adolescente frente a conteúdos inadequados à sua idade. Inicialmente, serão abordadas a legislação vigente e a vulnerabilidade infanto-adolescente. Depois, será explicado o funcionamento dessas políticas e, por fim, serão analisados os desafios para sua plena eficácia e o seu alcance no contexto das diferentes tecnologias de informação e comunicação.

Introdução: A crescente relevância das mídias e seu potencial risco ao desenvolvimento de crianças e adolescentes.

O uso das diferentes mídias – aqui também referidas como tecnologias de informação e comunicação – tem crescido no país. Nesse sentido, o uso de internet por crianças e adolescentes é cada vez mais precoce: 36% das crianças de 9 a 10 anos de idade declararam ter acessado a internet pela primeira vez por volta dos seis anos (CGIBR, 2015, p. 162). O acesso é também bastante frequente: 64% das crianças de 9 e 10 anos, 78% das crianças de 11 e 12 anos, 86% dos adolescentes de 13 e 14 anos e 87% dos adolescentes de 15 a 17 anos utilizam a internet todos os dias ou quase todos os dias (CGIBR, 2015, p. 71).

Ainda assim, a televisão permanece relevante: crianças e adolescentes passam em média 5 horas e 35 minutos em frente à tela (IBOPE, 2014).

Nesse contexto, crianças e adolescentes têm acesso a uma diversidade de conteúdos, alguns destes inadequados à sua faixa etária e à sua fase de desenvolvimento. A exposição a tais conteúdos – de teor comercial, sexual, ou violento, por exemplo – gera riscos à integridade biopsíquica de crianças e adolescentes (VERONESE; SILVA, 2009, p. 304) e influi também em seu processo de formação, mesmo porque as mídias desempenham papel relevante na socialização das pessoas (CANELA, 2009, p. 198).

Tendo em vista a norma da absoluta prioridade da criança e do adolescente, que coloca os seus interesses em primeiro lugar nos planos e preocupações da nação, foram criadas políticas públicas voltadas à proteção da infância e da adolescência frente a conteúdos inadequados, tais como a classificação indicativa e a regulação da publicidade.

Cabe então analisar o funcionamento e a abrangência de tais políticas, de modo a identificar os desafios que se colocam para assegurar integralmente os direitos da infância e da adolescência nessa era informacional.

Assim, inicialmente serão apresentadas a peculiaridade do estágio de desenvolvimento da criança e do adolescente e a legislação nacional protetiva a tais indivíduos. As políticas de classificação indicativa e de regulação da publicidade serão então contextualizadas, bem como o papel das mesmas na proteção da criança e do adolescente frente a conteúdos inadequados à sua idade. Por fim, serão discutidos a importância de tais políticas e os desafios que se colocam ao seu funcionamento efetivo, especialmente diante das novas tecnologias de informação e comunicação.

Panorama da legislação nacional: a condição peculiar de desenvolvimento e a prioridade absoluta da criança e do adolescente.

Pela legislação brasileira, é considerada criança a pessoa com idade inferior a 12 anos de idade, e adolescente aquela com idade entre 12 e 18 anos³¹. Além do critério etário, a classificação legal considera que estas fases são carac-

31 Conforme artigo 2º da Lei 8.069 de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Destaque-se que, no direito internacional, é considerada criança toda pessoa com até 18 anos de idade, por força da Convenção sobre os Direitos da Criança, da qual o Brasil é signatário e incorporou ao seu ordenamento jurídico por meio do Decreto 99.710 de 1990.

terizadas por um estágio peculiar de desenvolvimento,³² o que coloca crianças e adolescentes em posição de extrema vulnerabilidade. Nesse sentido

Como ‘pessoas em condição peculiar de desenvolvimento’, segundo Antônio Carlos Gomes da Costa, ‘elas desfrutam de todos os direitos dos adultos que sejam aplicáveis à sua idade e ainda têm direitos especiais decorrentes do fato de que: não têm acesso ao conhecimento pleno de seus direitos; não atingiram condições de defender seus direitos frente às omissões e transgressões capazes de violá-los; não contam com meios próprios para arcar com a satisfação de suas necessidades básicas; não podem responder pelo cumprimento das leis e deveres e obrigações inerentes à cidadania da mesma forma que o adulto, por se tratar de seres em pleno desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e sociocultural (PEREIRA, 2008, p. 25).

Ainda, cabe destacar que no Brasil vige, desde a Constituição Federal de 1988, a doutrina da proteção integral, que protege a criança e o adolescente de forma ampla, reconhecendo-os como sujeitos de direito, que devem ter sua condição de desenvolvimento respeitada, assegurando assim o seu melhor interesse e a sua absoluta prioridade. É justamente o que assegura o artigo 227 da Constituição, abaixo transcrito:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Portanto, pela norma constitucional, os direitos fundamentais assegurados à infância e à adolescência gozam de absoluta prioridade, de modo que devem ser respeitados e aplicados em primeiro lugar. Vale destacar que o cumprimento de tais direitos é de responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade, os quais devem somar esforços para cumprir esse dever.

Para operacionalizar a norma da prioridade absoluta, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual, em seu artigo 4º, estabelece diretrizes para a aplicação do referido artigo 227 da Constituição. Assim, prevê:

A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;

32 Conforme artigo 6º da Lei 8.069, de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Por esse artigo, entende-se o cerne da norma da prioridade absoluta: crianças e adolescentes devem estar em primeiro lugar nos serviços, políticas e orçamento públicos. É com base nessa previsão que todo o Estatuto vai se organizar.

Para além dessa norma, vale destacar outras previsões, no mesmo diploma legal, relevantes para o tema do presente artigo. Assim, merecem destaque os artigos 6º e 17, tendo em vista que o primeiro reconhece as particularidades de crianças e adolescentes enquanto pessoas em estágio peculiar de desenvolvimento, em decorrência do que o segundo assegura sua inviolabilidade física, psíquica e moral.

Relevante citar também o artigo 71, que assegura o direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos, produtos e serviços, os quais devem respeitar a condição de pessoa em desenvolvimento.

As previsões aqui citadas relacionam-se com a responsabilidade de todos em velar pela dignidade infantil, trazida pelo artigo 18, e o princípio geral de prevenção, trazido pelo artigo 70, o qual fixa que é dever de todos prevenir a ocorrência ou ameaça de violação de direitos.

É nesse contexto legal em que se inscrevem as políticas de classificação indicativa e regulação da publicidade, especialmente amparadas pelo artigo 7º, também do ECA, o qual assegura políticas públicas que permitam o desenvolvimento sadio e harmonioso, na medida em que estas visam, centralmente, evitar a exposição de crianças e adolescentes a conteúdo inadequado à sua idade e com isso prevenir potenciais danos ao seu desenvolvimento.

Políticas públicas de proteção à infância e adolescência frente a conteúdos inadequados.

Para além da vulnerabilidade da infância e da adolescência, decorrente do estágio de desenvolvimento, é preciso considerar que crianças e adolescentes são especialmente vulneráveis frente às mídias, no caso de conteúdos inadequados à sua idade, os quais impõem riscos a seu desenvolvimento; motivo pelo qual são necessárias políticas públicas protetivas nessa área (VERONESE; SILVA, 2009, p. 305).

Inclusive, há princípios a serem observados pela comunicação social, baseados no reconhecimento do poder de influência das mídias e em seu papel socializador (OLIVEIRA, 2012, p. 35), visando especialmente à proteção de crianças e adolescentes:

Esses sujeitos, em razão do estágio de desenvolvimento, apresentam a tendência de se envolver intensamente com as imagens e histórias expostas, muitas vezes tomando por reais situações que se apresentam no plano ficcional. Esse, embora não seja o único, é um dos fatores que apontam para a necessidade de a comunicação social ser exercida de maneira comprometida com a disseminação dos valores humanos, já que a difusão de mensagens por quaisquer desses meios inegavelmente acaba por induzir ou provocar comportamentos, tanto individuais, quanto coletivos (VERONESE; SILVA, 2009, p. 306).

Referidos princípios são previstos no artigo 221 da Constituição Federal, abaixo transcrito:

A produção e a programação das emissoras de rádio e televisão atenderão aos seguintes princípios:

I - preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas;

II - promoção da cultura nacional e regional e estímulo à produção independente que objetive sua divulgação;

III - regionalização da produção cultural, artística e jornalística, conforme percentuais estabelecidos em lei;

IV - respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família.

Assim, no presente tópico, busca-se apresentar as vulnerabilidades específicas e riscos de dano relativos ao desenvolvimento da criança e do adolescente que justificam a classificação indicativa e a regulação da publicidade, bem como a forma pela qual tais políticas dialogam com os princípios da comunicação, na medida em que visam assegurar também o respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família.

A classificação indicativa.

A classificação indicativa foi instituída por meio da Constituição Federal que, em seu artigo 21, inciso XVI, estabelece a competência da União para exercer a classificação, para efeito indicativo, de diversões públicas e de programas de rádio e televisão. Ainda, o artigo 220, em seu parágrafo 3º, fixa que a regulação deve contemplar informações sobre sua natureza e faixa etária recomendada, de modo a assegurar a proteção perante conteúdos inadequados.

Tais diretrizes são complementadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que traz diferentes previsões específicas nesse tema, notadamente nos artigos 76, 77, 149, 252, 253, 254, 255, 256 e 258, visando operacionalizar a classificação indicativa.

São ainda relevantes os seguintes documentos: Portaria 368 de 2014 do Ministério da Justiça, a qual regulamenta as faixas etárias e horários, o Manual da Nova Classificação Indicativa, que sintetiza o processo de atribuição da classificação, e o Guia Prático de Classificação Indicativa, que prevê os critérios a serem considerados na análise de uma obra, espetáculo ou produto, bem como instruções de exibição dos símbolos de classificação ao público.

O objetivo principal da classificação indicativa é alertar as famílias para qual faixa etária a obra, espetáculo ou produto é indicado, com base no seu conteúdo, de modo a respeitar o processo de desenvolvimento dos indivíduos. Nesse sentido:

O objeto da norma é o interesse de Estado em tutelar a integridade psíquica, moral e intelectual de crianças e adolescentes, de modo que não sejam expostos à temática adulta e somente assistam a novelas, shows, filmes e demais espetáculos próprios à sua idade, evitando que sejam influenciados negativamente em sua formação, com respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família, conforme disposto na Constituição Federal (MACIEL, 2014, 713).

É importante que familiares e responsáveis saibam de antemão a classificação indicativa, pois esta informação os auxilia a estabelecer horários e limites para os filhos e evita que crianças e adolescentes tenham contato com material impróprio (VERONESE; SILVA, 2009, p. 39).

A classificação indicativa é especialmente relevante se considerarmos os impactos decorrentes da exposição a conteúdos inadequados, tais como a adultização e a erotização precoce (VERONESE; SILVA, 2009, p. 310). Outro efeito é a naturalização da violência, resultante da exposição constante a cenas violentas (PEREIRA JR., 2006, p. 164). Nesse sentido, são relevantes as conclusões de estudos citadas em publicação sobre o impacto da exposição à violência:

A conclusão da comunidade da saúde pública, baseada em 30 anos de pesquisas, é que consumir violência através dos programas de entretenimento pode levar a um aumento em atitudes, valores e comportamentos agressivos, particularmente nas crianças. [...] A força da correlação entre violência na mídia e comportamento agressivo encontrada nos estudos de meta-análise é maior do que a relação entre o consumo de cálcio e a massa óssea, a ingestão de chumbo e o baixo QI, o não uso de preservativos e a infecção pelo vírus da imunodeficiência humana, ou o

tabagismo passivo e o câncer de pulmão – associações aceitas pela comunidade médica e nas quais a medicina preventiva se fundamenta sem questionamentos (ANDI; INTERVOZES, 2012, p. 4).

Comprovada a relevância da classificação indicativa para proteger a criança e o adolescente em face de conteúdos inadequados, cabe explicar brevemente o funcionamento desta política.

Inicialmente, é importante diferenciar os dois mecanismos principais para determinar a indicação etária: a análise prévia e a autoclassificação. Obras para cinema comercial, mercado de vídeo doméstico, jogos eletrônicos em mídia física e jogos de interpretação passam por uma análise prévia do Ministério da Justiça; assim, é preciso que seja enviado um requerimento de classificação, juntamente com uma cópia do produto, para que a classificação seja determinada.

Já os programas exibidos na televisão aberta e televisão por assinatura, festivais de cinema, serviços online de vídeo por demanda e jogos e aplicativos com distribuição exclusivamente digital fazem a sua própria autoclassificação, a qual pode ser revista pelo Ministério da Justiça em caso de descumprimento dos parâmetros classificatórios estabelecidos pela política, sendo possível solicitar a correção da classificação atribuída, caso necessário.

Ainda, espetáculos circenses, espetáculos teatrais, shows musicais e outras exposições e apresentações públicas têm a classificação indicativa definida por seus produtores, com base nos parâmetros fixados. Por fim, não são classificados os programas jornalísticos e noticiosos,³³ esportivos, a publicidade em geral, e programas eleitorais.

Superado o panorama geral da classificação indicativa, cabe relatar o impacto na política decorrente do julgamento da Ação Direta de Inconstitu-

33 No âmbito destes programas ditos jornalísticos e noticiosos, inscrevem-se os programas policiais, caracterizados pela denúncia de casos criminais e policiais. É comum que sejam exibidos em horário acessível e destinado a crianças e adolescentes, o que, muitas vezes, impõe uma dupla violação: de um lado, a inadequação do conteúdo; de outro, a exposição de pessoas, em desrespeito a seu direito de imagem, presunção de inocência e outras garantias fundamentais, motivo pelo qual merecem atenção e carecem de regulação e fiscalização. Nesse sentido: “Enquanto apontam supostos culpados pelos crimes que nararam, tais programas expõem vítimas e acusados, violam direitos de crianças e adolescentes, promovem o racismo, o machismo e a homofobia, e legitimam e estimulam a violência policial. Apesar de tais violações serem condenadas por inúmeras normativas nacionais e diferentes tratados internacionais ratificados pelo Brasil, elas seguem acontecendo e têm sido cada vez mais recorrentes na televisão brasileira” (MOURA, 2015, p. 9).

cionalidade (ADI) 2.404 de 2001, ocorrido em 2016, que declarou inconstitucional a expressão “em horário diverso do autorizado”, contida no artigo 254 do Estatuto da Criança e do Adolescente. Com isso, enfraqueceu a vinculação entre categorias etárias de classificação indicativa e faixas horárias,³⁴ estabelecida pela Portaria 368, de 2014, do Ministério da Justiça.

A justificativa utilizada para referida decisão é que a previsão legal do ECA remeteria à censura e violaria a liberdade de expressão. Entende-se que esse entendimento é injustificado, tendo em vista que a vinculação horária pautada pelo artigo 254 não viola a liberdade de expressão e nem configura censura,³⁵ tendo em vista que a aplicação da classificação indicativa nos termos do artigo não gera a alteração ou supressão de trechos considerados inadequados, mas tão somente determina que os conteúdos de caráter violento, ofensivo ou erótico não sejam veiculados em horários em que crianças e adolescentes compõem a maioria da audiência e, por isso, ficam mais expostos à televisão (GODOY; DANTAS, 2016). Nesse sentido:

A classificação indicativa cumpre seu papel social, sendo o mecanismo utilizado na TV aberta brasileira para orientar os pais e responsáveis sobre o conteúdo dos programas televisivos. Caracteriza-se como afirmação da própria liberdade de expressão em prol da criança e do adolescente, tendo por finalidade assegurar a dignidade da pessoa humana a estes. O serviço não pode ser considerado como uma forma de censura, pois não é a autoridade pública que vai proibir o acesso aos conteúdos, isto fica por conta dos pais e responsáveis. A classificação indicativa é, através de sua natureza informativa e pedagógica, uma importante aliada da sociedade na luta por melhor qualidade das programações televisivas destinadas aos infantes (OLIVEIRA, 2012, p. 42).

Ainda importante destacar que a política de classificação indicativa foi construída por meio de um constante debate entre o Ministério da Justiça e

34 Por esta portaria, quando a classificação for livre ou recomendada para menores de 10 anos, é liberada a exibição em qualquer horário. No entanto, somente após as 20 horas podem ser veiculados conteúdos não indicados para menores de 12 anos; somente após as 21 horas podem ser veiculados conteúdos não indicados para menores de 14 anos; somente após as 22 horas podem ser veiculados conteúdos não indicados para menores de 16 anos, e somente após as 23 horas podem ser veiculados conteúdos não indicados para menores de 18 anos.

35 Para compreender melhor o debate, vale considerar o conceito de censura: de acordo com Antonio Jorge Pereira Júnior, “a censura, vedada no Brasil, é o impedimento prévio da exibição de produto do pensamento mediante ato discricionário da Administração Pública, sem respaldo constitucional, e de acordo com critérios de ordem política ou moral” (PEREIRA JR., 2006, p.233).

demais atores envolvidos – incluindo emissoras e produtores de audiovisual, bem como pais e responsáveis. Inclusive, a Portaria 25 de 2012 do Ministério de Justiça, visando assegurar o constante diálogo e a participação social, criou o Comitê de Acompanhamento pela Sociedade Civil para a Classificação Indicativa.

Por fim, é necessário esclarecer que a decisão do Supremo Tribunal Federal e a consequente declaração de inconstitucionalidade da expressão “em horário diverso do autorizado” não significa o fim da classificação indicativa – que é ampla e abarca a regulação de diferentes conteúdos e mídias para além da televisão –, e nem sequer autoriza a exibição de programas televisivos inadequados a crianças e adolescentes em qualquer horário. Nesse sentido:

[...] De acordo com o STF, não cabe ao Estado autorizar o horário de exibição da programação, mas pode recomendar a respectiva faixa horária adequada. Por outro lado, às emissoras cabe informar as faixas etárias e horário a que a programação se destina, respeitando a legislação de proteção à criança e ao adolescente, sob pena de responsabilidade pelos danos causados a este público, inclusive levando em conta a recomendação do Ministério da Justiça quanto à faixa horária (PFDC, 2016).

Tem-se, portanto, que a classificação indicativa permanece vigente e continua sendo um importante instrumento de proteção da criança e do adolescente frente a conteúdos inadequados, que têm o potencial de prejudicar o seu desenvolvimento.

A regulação da publicidade.

O ponto de partida para a regulação da publicidade dirigida ao público infantil é a vedação a qualquer tipo de exploração de crianças e o reconhecimento de que elas não são capazes de se posicionar frente à publicidade, devido a sua hipervulnerabilidade e a seu estágio de desenvolvimento, sendo facilmente induzidas pelo apelo mercadológico, de modo que o seu direito de escolha é mitigado.

Nesse sentido, vale citar que é somente entre oito e dez anos que as crianças começam a diferenciar publicidade de conteúdo de entretenimento e, só depois dos 12 anos, todas as crianças conseguem entender o caráter persuasivo da publicidade e fazer uma análise crítica sobre a mensagem comercial (BJURSTROM, 1995).

Também nessa linha, entende-se que a criança tem uma capacidade de resistência mental reduzida perante a publicidade:

[...] Se interpretarmos ‘resistência mental’ como a capacidade de passar mensagens alheias pelo crivo da crítica, temos de fato que tal resistência, na criança, é inferior à do adulto. Como as propagandas para o público infantil costumam ser veiculadas pela mídia, e a mídia costuma ser vista como instituição de prestígio, é certo que seu poder de influência pode ser grande sobre as crianças (TAILE, 2016, p. 109).

Além disso, ao desrespeitar a condição de desenvolvimento infantil, a publicidade contribui para o agravamento de problemas como o consumismo, a obesidade, os transtornos alimentares, a erotização precoce, os transtornos de comportamento, o estresse familiar, o alcoolismo, a violência, a diminuição das brincadeiras criativas e a insustentabilidade ambiental, dentre outros (ALANA, 2016, p. 49-61). Portanto, a publicidade infantil representa uma violação à criança:

Quando é educada para o consumo, a criança constrói valores a partir de modelos que lhe são apresentados como ideais, nesse caso, por uma sociedade que valoriza quem tem poder de compra e exclui quem não tem acesso aos bens de consumo. Assim ela começa a ser tratada, desde cedo, como consumidora, não como cidadã com direito a brincar, conviver, estudar e cumprir as etapas do desenvolvimento infantil (OLMOS, 2016, p.169).

Justamente pela hipervulnerabilidade da criança, no Brasil assim como em diferentes países pelo mundo (ALANA, 2016, p. 79-89) é vedado o direcionamento de publicidade ao público infantil, conforme a interpretação sistemática da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069, de 1990), do Código de Defesa do Consumidor (Lei nº 8.078, de 1990) e da Resolução 163 de 2014 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda),³⁶ previsões legais que serão melhor detalhadas a seguir.

Assim, de início, temos a vedação a qualquer tipo de exploração da criança e a norma da absoluta prioridade, que assegura que os direitos relativos à infância sejam atendidos em primeiro lugar, conforme preveem a Constituição e o ECA.

De maneira mais específica, o Código de Defesa do Consumidor estabelece, em seu artigo 36, o dever de que a publicidade seja imediatamente

36 O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), vinculado à Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, integrante do Ministério dos Direitos Humanos, é um órgão colegiado, composto por integrantes da sociedade civil organizada e do governo federal. Possui competência normativa e deliberativa, atuando como instância máxima de formulação, deliberação e controle das políticas públicas para a infância e a adolescência na esfera federal, conforme a Lei 8.242, de 1991.

identificada pelo consumidor, o que, como demonstrado anteriormente, as crianças não conseguem fazer.

Além disso, o Código veda práticas abusivas, dentre as quais se inclui a publicidade que se aproveita da deficiência de julgamento da criança, conforme o parágrafo 2º do artigo 37, e a conduta de prevalecer-se da fraqueza ou ignorância do consumidor, tendo em vista sua idade, conforme inciso IV do artigo 39. Nesse sentido:

Toda e qualquer publicidade dirigida ao público infantil parece inelutavelmente maculada de ilegalidade [...]

Posto o caráter persuasivo da publicidade, a depender do estágio de desenvolvimento da criança, a impossibilidade de captar eventuais conteúdos informativos, quer nos parecer que a publicidade comercial dirigida ao público infantil esteja, ainda uma vez, fadada ao juízo de ilegalidade.

Com efeito, se não pode captar eventual conteúdo informativo e não tem defesas emocionais suficientemente formadas para perceber os influxos de conteúdos persuasivos, praticamente em todas as situações, a publicidade comercial dirigida a crianças estará a se configurar como abusiva e, portanto, ilegal (SERRANO JR., 2008, p 845-846).

Ainda, a Resolução 163, de 2014, do Conanda detalha o conceito de abusividade da publicidade infantil, prevendo, em seu artigo 2º, os atributos que caracterizam o direcionamento a crianças, tais como linguagem infantil, efeitos especiais, excesso de cores, trilhas sonoras de músicas infantis ou cantadas por vozes de criança, representação de criança, pessoas ou celebridades com apelo ao público infantil, personagens ou apresentadores infantis, desenho animado ou de animação, bonecos ou similares, promoção com distribuição de prêmios ou de brindes com apelo ao público infantil, e promoção com competições ou jogos voltados ao público infantil. Com isso, ficam estabelecidos parâmetros objetivos para a análise de casos concretos, auxiliando na tarefa de aplicação da norma.

Além disso, a Resolução, por reconhecer que, embora os indivíduos na fase da adolescência estejam mais aptos a lidar com apelos de consumo, carecem também de uma proteção especial, estabelece em seu artigo 3º princípios que devem guiar a publicidade direcionada a adolescentes.

Ainda vale lembrar que, atualmente, diferentes mecanismos são utilizados para veicular apelos de consumo, motivo pelo qual a regulação abarca não só a publicidade tradicional, mas toda estratégia de comunicação mercadológica, conceituada como qualquer atividade de comunicação comercial para a

divulgação de produtos, serviços, marcas e empresas, independentemente do suporte, da mídia ou do meio utilizado, conforme definição trazida pelo artigo 1º da referida Resolução.

Tem-se portanto que, do ponto de vista normativo, há legislação protetiva a criança e adolescente perante a publicidade e a comunicação mercadológica, a qual reconhece a necessidade de proteção decorrente da condição de desenvolvimento infanto-adolescente e dos potenciais riscos da exposição a apelos de consumo. Esta legislação, inclusive, vem sendo reconhecida em decisões paradigmáticas pelo Superior Tribunal de Justiça.³⁷ A questão que fica e que será analisada adiante é a eficácia desta medida.

Conclusões: O impacto de conteúdos inadequados no desenvolvimento de crianças e adolescentes e a importância de políticas regulatórias.

O presente artigo pretendeu demonstrar a importância da classificação indicativa e da regulação da publicidade enquanto mecanismos de proteção a crianças e adolescentes. Sua importância reside no fato de que são capazes de compatibilizar o direito de acesso à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos, produtos e serviços, à peculiar condição de desenvolvimento e aos riscos da exposição a conteúdo inadequado. Tais direitos e garantias somente serão totalmente atendidos com o respeito e fortalecimento de referidas políticas, as quais ainda enfrentam algumas dificuldades para sua plena eficácia.

De um lado, a classificação indicativa, com a decisão na ADI 2.404, teve o mecanismo de vinculação horária enfraquecido, ainda que isso não signifique o fim da política e nem sequer uma permissão para a exibição de conteúdos a qualquer horário.

Nesse contexto, é fundamental que sejam fortalecidos os mecanismos de fiscalização – com a especial atuação do Ministério da Justiça e da sociedade em geral – e de responsabilização por abusos ou danos decorrentes da veiculação de conteúdo inadequado – função especialmente a cargo do Ministério Público.³⁸

De outro lado, a despeito da clara vedação legal à publicidade e comunicação mercadológica dirigidas ao público infantil, é notório que esta

37 Vide Recursos Especiais 1.558.086, julgado em 2016, e 1.613.561, julgado em 2017.

38 Conforme artigo 201, inciso V, da Lei 8.069, de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

prática comercial permanece comum, em uma violação continuada aos direitos da criança. Sem dúvida, empresas têm interesse grande em anunciar para crianças; afinal, elas influem em cerca de 80% das compras da família (INTERSCIENCE, 2003) e, inclusive, levam 52% dos adultos a comprarem produtos a pedido dos filhos, ainda que essa atitude comprometa o orçamento familiar (SPC, 2014).

Embora essa vedação tenda a gerar perdas no setor da publicidade direcionada a crianças, os resultados positivos são superiores aos prejuízos, de modo que a proibição da publicidade dirigida às crianças teria benefícios líquidos de longo prazo para a sociedade brasileira (ECONOMIST, 2017, p. 50).

Independentemente deste argumento, cabe ainda ressaltar que proteger a infância e a adolescência é, também, dever do mercado, pois, sendo este parte da sociedade, fica compelido na obrigação compartilhada de respeitar os direitos da criança e do adolescente com absoluta prioridade, como preceitua o mandamento constitucional.

O que se observa, portanto, é que ambas as políticas precisam ser fortalecidas (VERONESE; SILVA, 2009, p. 323) através de sua divulgação e da atuação sistemática da Rede de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, especialmente por meio das instituições encarregadas da proteção da criança e do adolescente em face das mídias (VERONESE; SILVA, 2009, p. 300).

Para além disso, é preciso que a regulação alcance as novas tecnologias de informação e comunicação, notadamente a internet, já que a classificação indicativa não traz nenhuma previsão aplicável à rede e a regulação da publicidade traz previsões ainda bastante tímidas nesse aspecto – não dão conta, por exemplo, do fenômeno dos *youtubers mirins*.³⁹

É preciso considerar, no entanto, que as normas gerais do direito da criança e do adolescente, especialmente as de caráter preventivo, já deixam clara a necessidade de que a criança e o adolescente sejam protegidos em todos os contextos, inclusive nesta era informacional, o que inclui a internet (ANDI; INTERVOZES, 2012, p. 2). Assim,

39 Resumidamente, *youtubers mirins* são crianças e adolescentes que publicam vídeos na internet sobre diversos assuntos de interesse do público infanto-juvenil, sendo vistos e acompanhados por um crescente número de seguidores de todo Brasil, por meio de perfis em diferentes redes sociais. A visibilidade desses *youtubers*, inclusive, faz com que sejam procurados por empresas para veicularem publicidade em seus vídeos.

O material disponível no ciberespaço, as informações e o entretenimento que se destinam ao público infantojuvenil oferecem novas interrogações ao sistema de proteção, vez que as medidas preventivas, delineadas em período anterior à incorporação desses atores na sociedade informacional precisam ser repensadas e adequadas à nova realidade que se descortinou após o ingresso e divulgação da Internet no Brasil. Qualquer medida que seja pensada deve levar em consideração a configuração do ambiente virtual, as dificuldades e limitações da ação estatal, especialmente na seara da fiscalização. Tais limites evidenciam a necessidade de investir na educação, não só dos nativos digitais, mas de toda a população, para que se aprenda a fazer uso responsável e seguro das novas tecnologias informacionais (VERONESE; SILVA, 2009, p. 321).

É importante destacar, inclusive, que a internet não pode ser considerada terra sem lei: o país possui um sistema jurídico que deve ser aplicado em qualquer mídia e, desde 2014, com o Marco Civil da Internet (Lei 12.965, de 2014) possui uma normativa específica que estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil.

Importante pontuar que este diploma legal não traz nenhuma previsão específica voltada à proteção de crianças e adolescentes frente a conteúdos inadequados na internet, o que só confirma a urgente necessidade de uma regulação que atente aos direitos de tais indivíduos frente às tecnologias de informação e comunicação.

Ademais, cabe destacar que, pela norma de absoluta prioridade, crianças e adolescentes têm preferência na formulação e na execução de políticas sociais públicas, o que significa que devem tanto haver iniciativas pensadas especialmente para elas, bem como devem ter suas especificidades contempladas em quaisquer políticas.

A prioridade absoluta precisa ser observada por todos – Estado, família e sociedade –, de modo a assegurar tanto o fortalecimento da classificação indicativa e da regulação da publicidade, como também o desenvolvimento de outras políticas regulatórias que considerem os direitos da criança e do adolescente frente às novas mídias, pois somente assim teremos a infância e a adolescência protegidas e colocadas, verdadeiramente, em primeiro lugar.

Referências

ALANA. *Caderno Legislativo: Publicidade Infantil*. Brasília, 2016. Disponível em: <http://criancaconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/caderno_legislativo.pdf>. Acesso em: 18/jul./2017.

ANDI; INTERVOZES. *Mídia e infância: o impacto da exposição de crianças e adolescentes a cenas de sexo e violência na TV*. 2012. Disponível em: <<http://www.andi.org.br/publicacao/midia-e-infancia-o-impacto-da-exposicao-de-criancas-e-adolescentes-cenas-de-sexo-e>>. Acesso em: 14/set./2017.

BJURSTRÖM, Erling. *Children and television advertising: a critical study of international research concerning the effects of TV-commercials on children*. Stockholm: Swedish Consumer Agency, 1994.

BRASIL. *Código de Defesa do Consumidor*. Lei nº 8.078, de 1990. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8078.htm>. Acesso em: 18/ago./2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 18/ago./2017.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069 de 1990. Brasília, 1990. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91764/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-lei-8069-90>>. Acesso em: 18/ago./2017.

BRASIL. *Marco Civil da Internet*. Lei nº 12.965, de 2014. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm>. Acesso em: 18/ago./2017.

CANELA, Guilherme. Meios de comunicação e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. In: ANDI & ALANA (Orgs.). *Infância & Consumo: estudos no campo da comunicação*. Brasília, 2009, p. 74-87. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/Livro_Infancia-consumo.pdf#page=74>. Acesso em: 18/ago./2017.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. *Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil – TIC Kids Online Brasil 2014*. Coord. Alexandre F. Barbosa. São Paulo: CGI.br, 2015. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2014_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 02/set./2017.

CONANDA. *Resolução 163, de 2014*. Brasília, 2014. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=268725>>. Acesso em: 02/ago./2017.

ECONOMIST. *Os impactos da proibição da publicidade dirigida às crianças no Brasil*. 2017. Disponível em: <http://criancaconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/Relatorio_TheEconomist_.pdf>. Acesso em: 14/set./2017.

FARIAS, Edilsom. *Liberdade de Expressão e Comunicação: teoria e proteção constitucional*. São Paulo, *Revista dos Tribunais*, 2004.

GODOY, Renato & DANTAS, Thaís Nascimento. Classificação indicativa: entendimento do STF é retrocesso nos direitos da infância. *Justiça & Cidadania*, nº 194, 2016. Disponível em: <www.editorajc.com.br/classificacao-indicativa-entendimento-do-stf-e-retrocesso-nos-direitos-da-infancia/>. Acesso em: 18/ago./2017.

IBOPE. *Painel Nacional de Televisão*, 2014.

INTERSCIENCE. *Como atrair o consumidor infantil, atender expectativas dos pais e ainda, ampliar as vendas*. 2013. Disponível em: <<http://criancaconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/Doc-09-Interscience.pdf>>. Acesso em: 18/ago./2017.

LA TAILLE, Yves de. A publicidade dirigida ao público infantil: considerações psicológicas. IN: FONTENELLE, L. (Org.). *Criança e consumo: 10 anos de transformação*. São Paulo: Instituto Alana, 2016, p. 164-171.

MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade et al. *Curso de Direito da Criança e do Adolescente: aspectos teóricos e práticos*. São Paulo: Editora Saraiva, 2014.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. *Classificação Indicativa no Brasil: desafios e perspectivas*. CHAGAS, Claudia Maria de Freitas; ROMÃO, José Eduardo Elias; LEAL, Sayonara (Orgs.). Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/classificacao/livro_classificacao.pdf#page=183>. Acesso em: 12/set./2017.

_____. *Guia Prático de Classificação Indicativa*. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/classificacao/guia-pratico/guia-pratico.pdf>>. Acesso em: 21/ago./2017.

_____. *Manual da Nova Classificação Indicativa*. ALARCON, Anderson de Oliveira (Coord.) Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/classificacao/manual-da-nova-classificacao-indicativa.pdf>>. Acesso em: 16/ago./2017.

_____. *Portaria 25 de 2012*. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_23497852_PORTARIA_N_25_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.aspx>. Acesso em: 18/ago./2017.

_____. *Portaria 368 de 2014*. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/classificacao/legislacao/portaria-mj-368-14.pdf>>. Acesso em: 12/ago./2017.

MOURA, Iara Gomes. Os programas “policialescos” no contexto histórico. In: ANDI (Org.). *Violações de direitos na mídia brasileira - Volume II*. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.andi.org.br/publicacao/guia-de-monitoramento-violacoes-de-direitos-na-midia-brasileira-ii>>. Acesso em: 30/ago./2017.

OLIVEIRA; Vanessa Flores Oliveira & OLIVEIRA, Elton Somensi. Classificação indicativa dos programas da TV aberta brasileira: a liberdade de expressão e seus limites em casos de proteção da criança e do adolescente. *Revista Direito & Justiça*,

nº 1, p. 30-46, 2012. Disponível em: <<http://criancaconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/112438773-Classificacao-indicativa-dos-programas-da-TV-aberta-brasileira-a-liberdade-de-expressao-e-seus-limites-em-casos-de-protecao-da-crianca-e-do-adolescent.pdf>>. Acesso em: 19/ago./2017.

OLMOS, Ana. Vergonha de si: a violência invisível da publicidade infantil. In: FONTENELLE, L. (Org.). *Criança e consumo: 10 anos de transformação*. São Paulo: Instituto Alana, 2016, p. 164-171.

PEREIRA JR., Antonio Jorge. *Direito de formação da criança e do adolescente em face da TV comercial aberta no Brasil: o exercício do poder-dever de educar diante da programação televisiva*. São Paulo: Tese de Doutorado em Direito – Departamento de Direito Civil da Faculdade de Direito. Universidade de São Paulo, 2006.

PEREIRA, Tânia da Silva. *Direito da Criança e do Adolescente: uma proposta interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO (PFDC). *Nota Técnica Classificação Indicativa após decisão na ADIN 2404*. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/informativos/edicoes-2016/outubro/classificacao-indicativa-decisao-do-stf-nao-impede-responsabilizacao-judicial-de-emissoras-de-tv-destaca-pfdc/>>. Acesso em: 11/ago./2017.

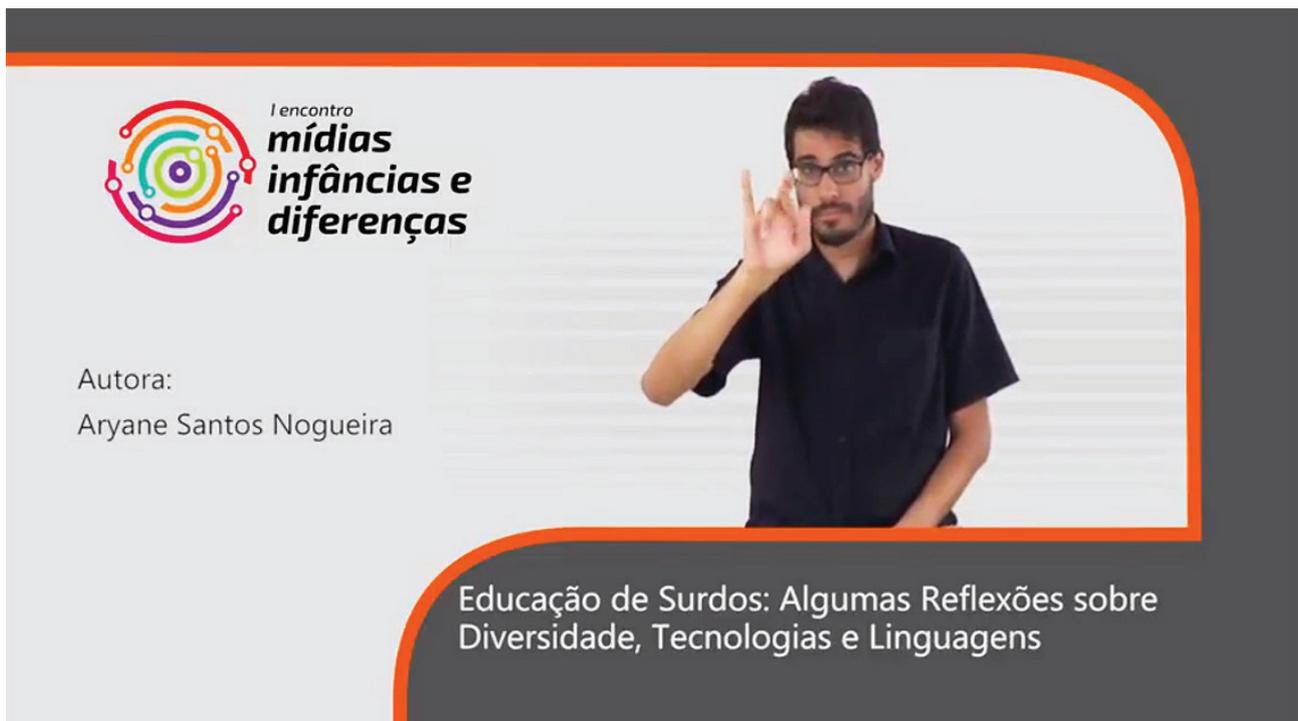
ROMÃO, José Eduardo Elias. Sobre o exercício do direito à comunicação por crianças: os casos da resolução 163 do Conanda e da nova classificação indicativa. In: FONTENELLE, L. (Org.). *Criança e consumo: 10 anos de transformação*. São Paulo: Instituto Alana, 2016, p. 318-345.

SERRANO JR., Vidal. *Constituição Federal: avanços, contribuições e modificações no processo democrático brasileiro*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais; CEI – Centro de Extensão Universitária, 2008.

SPC. *Pesquisa de educação financeira*. 2014. Disponível em: <https://meubolsofeliz.com.br/wp-content/uploads/2014/01/analise_spc_brasil_pesquisa_educacao_financeira_2014_vf1.pdf>. Acesso em: 14/ago./2017.

VERONESE, Josiane Rose Petry & SILVA, Rosane Leal da Silva. O acesso à cultura, informação e entretenimento e as medidas de prevenção previstas no estatuto da criança e do adolescente. In: *Revista Sequência*, nº 59, p. 299-326, dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/2177-7055.2009v30n59p299/13599>>. Acesso em: 18/ago./2017.

Resumo dos capítulos em Libras (link)



 **Encontro
mídias
infâncias e
diferenças**

Autora:
Aryane Santos Nogueira

Educação de Surdos: Algumas Reflexões sobre
Diversidade, Tecnologias e Linguagens

Acesse: <https://youtu.be/KLuAFPylIUA>

Posfácio

Fruto dos profícuos debates ocorridos no *I Encontro Mídias, Infâncias e Diferenças: audiências e agências em foco*, esta coletânea de textos, organizada pelas professoras Janaína Cabello e Heloísa A. Matos Lins não podia ser mais atual e pertinente, na medida em que discute o lugar da infância na perspectiva da diferença em face das atuais demandas das sociedades multiletradas.

Do ponto de vista estético e político, ao articular a questão da infância, da diferença e das mídias digitais, a obra nos lança o desafio de pensar o uso das novas tecnologias, rompendo-se com o mote “vinho velho em garrafas novas”, de modo que se faça jus a todo o potencial do protagonismo infantil e juvenil trazido por essas tecnologias, tornando visíveis e legítimos os diferentes modos de ser, agir e pensar. Do ponto de vista ético, o conjunto de textos coloca em tela a premente necessidade de profissionais do campo da educação considerarem, para além das especificidades de seus campos de atuação, as novas complexidades na produção e circulação de sentidos, em que os dilemas, conflitos e tensões entre o EU e o OUTRO são encarados.

Faço votos de que o conjunto de ideias, perspectivas e valores dessa obra possa reverberar em diferentes sujeitos e contextos, convidando-os a repensar práticas formativas pautadas na escuta sensível, na autorreflexividade e no respeito mútuo. Faço votos, também, de que possamos colher mais frutos das futuras edições desse importante encontro!

Ana Paula Duboc

Sobre as autoras e o autor

Adriana Sena Dias Domenici

Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ).

Ana Paula Martinez Duboc

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de São Carlos, Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo e Doutorado pelo mesmo programa com período sanduíche na University of Manitoba, Winnipeg, Canadá. Atualmente é docente do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sendo responsável pela disciplina Metodologia do Ensino de Inglês. No Programa de Pós-Graduação da FEUSP, atua na área temática Linguagem e Educação. Tem interesse nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, avaliação da aprendizagem de línguas estrangeiras, letramento(s), multiletramentos, letramento crítico, análise de materiais didáticos para ensino de línguas, estudos culturais, formação de professores de línguas.

E-mail: anaduboc@usp.br

Aryane Santos Nogueira

Doutora em Linguística Aplicada na área de Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue pela Universidade Estadual de Campinas (2015) e professora do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Com formação e experiência na área de Linguística Aplicada, tem atuado principalmente nos seguintes temas: letramentos, linguagens e tecnologias, formação de professores, educação bilíngue de surdos, produção de materiais didáticos para surdos, Língua Brasileira de Sinais.

E-mail: aryane.santos.nogueira@gmail.com

Deborah Christina Lopes Costa

Graduada em Letras / Pedagogia, Especialista em Gestão e Metodologia do EAD e Mestre em Língua Aplicada na área de Ensino/Aprendizagem de LM pela Unicamp. Possui formação em Coach pela Federação Brasileira de Coach Integral Sistêmico. É professora há 20 anos com experiência nos ensino infantil, fundamental, médio e superior. Professora universitária há 14 anos; 10 anos na Gestão Escolar; formadora no Núcleo de Tecnologia (NTE) na Prefeitura Municipal de Campinas; pesquisadora na área de Tecnologias Aplicadas à Educação; consultora de tecnologias para a Educação; entusiasta e pesquisadora das tecnologias aplicadas à educação; tem atuado na formação inicial e continuada de professores. Palestrante em eventos, empresas e em instituições de ensino; idealizadora do Movimento Professor Conectado; Consultora Pedagógica na Must University.

E-mail: ensinoexpress@gmail.com

Gilka Girardello

Possui graduação em Comunicação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1978), mestrado interdisciplinar em Ciências Humanas pela New School for Social Research de Nova York (1990) e doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (1998). Realizou pós-doutorado no Programa de Educação Urbana da City University of New York (Pesquisadora Visitante/Fulbright/CAPES 2010/2) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). Professora associada da Universidade Federal de Santa Catarina, atua na graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, dentro da Linha Educação e Comunicação, pesquisando principalmente os seguintes temas: comunicação, cultura, infância, imaginação, narrativa e formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

E-mail: gilka@floripa.com.br

Heloísa Andreia de Matos Lins

Professora Doutora do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação - Unicamp. Membro da linha de pesquisa Linguagem e Arte em Educação, do Grupo de Pesquisa ALLE/AULA (Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação Inicial) - onde coordena o Grupo de Estudos Mídias, Infâncias e Diferenças, GEMID - e do Grupo de Pesquisa DIS - Diferenças e Subjetividades em Educação: Estudos Surdos, das questões raciais, de gênero e da infância. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp (2007), onde também concluiu os cursos de graduação em Pedagogia (1997) e Mestrado em

Educação (2001). Foi Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Educação e do Núcleo de Educação a Distância da UFSJ (2010/2011), na área de Educação Infantil. Parecerista e membro editorial de periódicos acadêmicos e editoras. Assessora ad hoc da FAPESP. Membro do GT Subjetividade, Ensino e Aprendizagem da ANPEPP, ABALF (Associação Brasileira de Alfabetização) e ABEP (Associação Brasileira de Ensino de Psicologia). Principais áreas de atuação: linguagens, diferenças, infância, inclusão/exclusão, surdez, mídias e tecnologias.

E-mail: hmlins@unicamp.br

Janaina Cabello

Professora do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa (TILSP) do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutoranda e mestra pela Faculdade de Educação - Unicamp, na linha de pesquisa Linguagem e Arte em Educação, com projeto de pesquisa na área de desenvolvimento de tecnologias digitais e alfabetização/letramentos de surdos. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho -UNESP, Bauru (2004) e em Pedagogia pela Universidade da Grande Dourados (UNIGRAN - 2010). Especialista em Libras e Educação de Surdos pela Universidade Integradas Espíritas - UNIBEM/ATUALIZE (2010). Proficiente em Libras certificada pelo MEC/PROLIBRAS (2010). Professora do curso de especialização (lato sensu) em Libras e Educação de Surdos da UNIBEM/ATUALIZE. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização e letramentos de surdos (Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua), tecnologias digitais na educação, tradução e interpretação Libras/Língua Portuguesa, ensino de Libras como segunda língua para ouvintes, formação de tradutores/intérpretes de Libras no contexto educacional.

E-mail: janainacabello@ufscar.br

Jaqueline de Grammont Machado de Araújo

Graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (1999) e na Universidade Federal Fluminense - UFF (2008), respectivamente, e pós-doutorado na UFMG (2014). Faz parte do Programa de Pós-graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares (Mestrado em Educação) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), onde também atua como Professora Adjunta e como coordenadora do Curso de Pedagogia. Coordena o Grupo de Pesquisa Culturas, Letramentos e Inclusão - Redes Abertas - GPCLIRA e desenvolve pesquisas relacionadas aos processos de inclusão no campo de intersecção

entre Alfabetização e Letramento e entre Cinema e Educação. É membro do Núcleo de Pesquisa Linguagens, Culturas e Educação - LINCE/UFSJ e também participa da Rede KINO - Rede Latino-americana de Cinema e Educação.

E-mail: jaquelinegrammont@gmail.com

Larissa Maria da Silva Afonso

Mestranda em Educação na Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ).

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

Possui graduação em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1987), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2002) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2007). Atualmente é professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Líder do grupo de pesquisa do CNPq: Diferenças e Subjetividades em Educação: Estudos Surdos, das questões raciais, de gênero e da infância. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em educação de surdos, atuando principalmente nos seguintes temas: educação de surdos, tecnologias digitais na educação de surdos, ensino de português como segunda língua.

E-mail: lilianrn@unicamp.br

Margareth de Oliveira Olegario

Mestre em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e integrante do Grupo de Pesquisa Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação (CACE), coordenado pela Prof^a Dr^a Adriana Hoffmann Fernandes. Atua como professora no Instituto Benjamin Constant (IBC) com experiência na área de Educação Especial e Inclusiva, com ênfase em Tecnologia Assistiva. Participou como integrante da Comissão de Audiodescrição do Instituto Benjamin Constant do ano de 2013 até 2016. Atualmente atua como tutora de educação a distância do IBC no curso de Alfabetização através do Sistema Braille.

E-mail: margaretholegario@gmail.com

Rodolfo Manoel Antônio Vicente

Professor Ciências e Biologia na rede estadual de São Paulo e na Rede Municipal de Ensino de Campinas (SP). Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São Carlos- UFSCar (2001) e em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2015).

E-mail: rodolfin@terra.com.br

Simone Cleuse Marconatto

Possui mestrado em Educação e Tecnologia pela Universidade Estadual de Campinas (2008). Com experiência em docência, coordenação pedagógica e gestão escolar. Atua no Ensino Público e Ensino Superior de Pedagogia. Ênfase nas temáticas inerentes à função social da educação, inclusão democratização de acesso e oportunidades às ferramentas de tecnologia, comunicação e informação e da implementação da linguagem da música na Educação Básica.

Thais Nascimento Dantas

Graduada em Direito pela Universidade de São Paulo (2015), atualmente é advogada do programa Prioridade Absoluta do Instituto Alana e conselheira no Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). Tem experiência nas áreas de direitos humanos e direitos da criança e do adolescente.

E-mail: thais.dantas@alana.org.br

Apêndice
Memória visual - I Encontro Mídias, Infâncias e Diferenças:
audiências e agências em foco

Período:
16-17 de maio de 2017

Local:
Centro de Convenções da Unicamp

Realização:
Departamento de Psicologia Educacional (DEPE/FE-Unicamp),
Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte (DELARTE/
FE-Unicamp), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e
IEL-Unicamp

Apoio:
CNPq e Serviço de Apoio ao Estudante (SAE-Unicamp)



Foto 1: Crachá do evento.



Foto 2: Exposição de livros.



Foto 3: Apoio da Editora da ALB (Mike).



Fotos 4 e 6: Mesa de abertura do evento, Profas. Débora Mazza e Heloísa M. Lins.



Foto 5: Conferência “Mídias e Infâncias em debate”, Profa. Maria Jaqueline G. M. Araújo e Thaís Dantas. Mediação: Heloísa M. Lins.



Foto 7: Profa. Mariana de Lima Isaac Leandro Campos. Mesa “A imprescindível presença do outro na relação do sujeito com a tecnologia na escola”.



Fotos 8 a 10: Mesa: A imprescindível presença do outro na relação do sujeito com a tecnologia na escola. Mediação: Profas. Regina Souza e Lilian Nascimento.



Foto 10 - Profa. Débora Christina L. Costa. Mesa: "A imprescindível presença do outro na relação do sujeito com a tecnologia na escola".
Mediação: Profas. Regina Souza e Lilian Nascimento.



Foto 11: Apresentação de pôsteres. Hall de entrada.



Mesa: "Os cegos, a democratização do audiovisual e os desafios da audiodescrição",
Eliana Paes C. Franco, Margareth de Oliveira Olegário, acompanhada de
audiodescritora da Unicamp. Mediação: Prof. Carlos Miranda).



Carlos Miranda coordenando mesa com
Margareth e audiodescritora da Unicamp.





Daniele Rocha e Profa. Lilian Nascimento, apresentação de poster.



Parte da comissão organizadora do evento e Profa. Fernanda Liberali (à direita)