

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO PERÍFERICA PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Felipe Vieira Monteiro¹

Edicléa Mascarenhas Fernandes²

Resumo

A partir da realidade da marginalização da pessoa com deficiência e, conseqüentemente, da rotulação da educação inclusiva como periférica, este artigo pretende trazer brevíssimos apontamentos da realidade da pessoa com deficiência até a criação das primeiras instituições especializadas. Apresentam-se também o desenvolvimento da educação até a perspectiva da inclusão, as conquistas através dos documentos oficiais, como convenções, declarações, leis, decretos e portarias, além do capacitismo estrutural na contramão desse crescimento. Por fim, há o relato de uma pessoa com deficiência visual que tem como objetivo elucidar alguns obstáculos enfrentados para o acesso à educação e às tecnologias assistivas que podem ser utilizadas, tais como piso podotátil, sistema de áudio em paradas de ônibus, Braille, audiotexto, audiodescrição e recursos táteis que podem ser um grande auxílio para a confecção de mapas geográficos, de localização, maquetes e quaisquer outros elementos que contribuam para a construção do conhecimento. A metodologia utilizada foi uma pesquisa qualitativa, fundamentada em bibliografias em diálogo com as experiências vividas pelo autor. Concluiu-se que as barreiras atitudinais, arquitetônicas, metodológicas, programáticas, comunicacionais, entre outras, devem ser derrubadas para se alcançar a equidade.

Palavras-chave: Periferia; Educação especial; Capacitismo; Pessoa com deficiência visual; Tecnologia assistiva.

¹ Tecnólogo em processamento de dados, bacharel em piano, licenciado em educação artística com habilitação em música e pedagogo. Especialista em tradução audiovisual acessível: audiodescrição, especialista em acessibilidade cultural. Mestrando em educação, cultura e comunicação em periferias urbanas pela FEBF/UERJ. Integrante do grupo de pesquisa Núcleo de Educação Especial Inclusiva da UERJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8814-9245>. E-mail: consultorfelipemonteiro@gmail.com.

² Professora Associada da UERJ. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas FEBF/UERJ. Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Inclusão/UFF. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3998-2016>. E-mail: professoraediclea.uerj@gmail.com.

INCLUSIVE EDUCATION AS A PERIPHERAL FOR PEOPLE WITH VISUAL DISABILITIES

Abstract

Based on the reality of the marginalization of people with disabilities and, consequently, the labeling of inclusive education as peripheral, this article intends to bring very brief notes of the reality of people with disabilities until the creation of the first specialized institutions. It also presents the development of education up to the perspective of inclusion, the achievements through official documents, such as conventions, declarations, laws, decrees and ordinances, in addition to structural capacitism against this growth. Finally, there is the report of a people with visual disabilities, who aims to elucidate some obstacles faced in accessing education and assistive technologies that can be used, such as tactile flooring, audio system at bus stops, Braille, audiotext, audio description and resources tactiles that can be a great help for the making of geographic maps, location maps, models and any other elements that contribute to the construction of knowledge. The methodology used was a qualitative research, based on bibliographies in dialogue with the experiences lived by the author. It was concluded that attitudinal, architectural, methodological, programmatic, communicational barriers, among others, must be removed to achieve equity.

Keywords: Periphery; Special education; Capacitism; People with visual disabilities; Assistive technology.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO PERIFÉRICA PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL

Resumen

Partiendo de la realidad de la marginación de las personas con discapacidad y, en consecuencia, el etiquetado de la educación inclusiva como periférica, este artículo pretende traer brevísimos apuntes de la realidad de la persona con discapacidad hasta la creación de las primeras instituciones especializadas. También presenta el desarrollo de la educación desde la perspectiva de la inclusión, los logros a través de documentos oficiales, tales como convenciones, declaraciones, leyes, decretos y ordenanzas, además del capacitismo estructural frente a este crecimiento. Finalmente, hay un informe de una persona con discapacidad visual que tiene como objetivo aclarar algunos obstáculos enfrentados para acceder a la educación y a las tecnologías asistenciales que se pueden utilizar, como pisos táctiles, sistema de

audio en paradas de autobús, Braille, audiotexto, descripción de audio y recursos táctiles que pueden ser una gran ayuda para la elaboración de mapas geográficos, ubicación, maquetas y cualquier otro elemento que contribuya a la construcción del conocimiento. La metodología utilizada fue una investigación cualitativa, fundamentada en bibliografías en diálogo con las experiencias vividas por el autor. Se concluyó que las barreras actitudinales, arquitectónicas, metodológicas, programáticas, comunicacionales, entre otras, deben ser derribadas para se lograr la equidad.

Palabras clave: Periferia; Educación especial; Capacitismo; Persona con discapacidad visual; Tecnología asistencial.

INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiência carregam um histórico de exclusão e marginalização no decorrer da evolução da sociedade. Com isso, tornam-se pessoas invisibilizadas, independentemente da classe social ou do território em que vivem.

Sendo assim, este artigo pretende traçar brevíssimos apontamentos sobre o histórico da marginalização das pessoas com deficiência; a partir de quais condições foram criadas as primeiras instituições para atender este público específico; em que contexto as classes especiais foram introduzidas nas escolas de ensino regular; e quais foram as conquistas através de documentos oficiais a partir da década de 90. Na sequência, será feita uma discussão sobre o capacitismo estrutural, visando entender de que forma isso pode fazer com que a educação inclusiva seja vista como periférica, não no sentido de classe social ou território, mas de segregação e insuficiência.

Por fim, será apresentado um relato de experiência de uma pessoa com deficiência visual baixa visão advéncia tardia. Este relato pretende esboçar um panorama dos obstáculos enfrentados no dia a dia para o acesso aos bancos escolares nas mais diversas esferas: atitudinal, arquitetônica, metodológica, programática, comunicacional, entre outras. Também serão apontados alguns recursos de acessibilidade que podem ser inseridos no contexto educacional para que a equidade seja desenvolvida de forma plena, promovendo a autonomia e independência da pessoa com deficiência visual.

A MARGINALIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

No decorrer da nossa história, a sociedade desenvolveu-se em inúmeros aspectos: social, cultural, profissional, tecnológico, educacional, etc. A partir disso, o acesso à informação com o advento das tecnologias digitais, a exemplo dos computadores, celulares, tablets, entre outros dispositivos, tornou-se mais democrático e, por consequência, mais popular. Dessa forma, este avanço proporcionou que pessoas, até então invisibilizadas, se empoderassem para se posicionar diante da sociedade, como ocorreu com a comunidade de pessoas com deficiência.

Segundo as autoras Pacheco e Alves (2007), a forma como as pessoas com deficiência são vistas depende do contexto moral, social, ético, filosófico e religioso, enquadrando-se nas diferentes culturas e nos diversos momentos históricos. Citam um povo colombiano nômade que, por questões de sobrevivência, a cada mudança de lugar, exigia-se que fosse levado somente o estritamente essencial. Desse modo, abandonavam os doentes, velhos e pessoas com deficiência. As autoras (PACHECO; ALVES, 2007) fazem um recorte para tratar sobre o âmbito religioso, citando que a deficiência era tida como ligada a questões espirituais, isto é, atribuída a demônios ou como forma de castigo para pagar por pecados cometidos, supostamente, em vidas passadas.

Na contramão desta constatação, Oliveira (2006, apud SILVA, 2014) afirma que Platão, em sua obra *A República*, por volta de 300 a.C. observa que:

[...] a diferença do gênero humano é inata porque os indivíduos possuem aptidões naturais. E essas aptidões determinam uma desigualdade natural. Os seres humanos não são iguais por natureza, porque nascem com disposições e habilidades diferentes para desenvolverem determinadas atividades (OLIVEIRA, 2006, p. 72, apud SILVA, 2014, p. 03).

Tal pensamento comprova que a transformação estrutural é morosa e árdua, fazendo com que as pessoas com deficiência sejam enxergadas e categorizadas como sujeitos periféricos até os dias atuais. Conforme o art. 2º da Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão/Estatuto da pessoa com deficiência, de 06 de julho de 2015:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Essa marginalização estrutural desdobra-se em obstáculos arquitetônicos, comunicacionais, metodológicos, programáticos, instrumentais, além dos atitudinais que encabeçam todos os outros. Por isso, o obstáculo atitudinal deve ser derrubado, tornando necessárias as transformações de dentro para fora.

Na perspectiva de periferia, onde as pessoas com deficiência estão inseridas, D'Andrea (2020) apresenta algumas contribuições sobre a utilização do termo. O autor (D'ANDREA, 2020) explica que nos anos 1980, por mais que o termo já fosse conhecido pelos moradores, não era utilizado de forma ampla e não tinha a mesma importância como outros. Vale ressaltar que seu significado também era distinto. Com esse repúdio, a academia permanecia com a utilização da terminologia. Na década seguinte, as mudanças preponderantes ocorreram em virtude do movimento hip-hop que tornou público o termo, dando início a um processo histórico de modificação de seus significados. Para reforçar essa reflexão, Pallone (2005) declara no artigo “Diferenciando subúrbio de periferia” que:

No contexto brasileiro, a palavra periferia é algo típico do processo de metropolização dos anos 1960-70. O termo tem sido usado para designar loteamentos clandestinos, ou favelas localizadas em áreas mais centrais, onde vive uma população de baixa renda (PALLONE, 2005, p. 01).

Em resumo, para compreendermos o surgimento do termo periferia, D'Andrea (2020) afirma que grande contribuição foram as expressões culturais. Neste sentido, podemos perceber a força dos movimentos que são reflexo das realidades vividas em seus territórios. Contudo, para que as pessoas com deficiência pudessem sair de dentro de casa, dar os primeiros passos no meio da sociedade e deixar de ser vistas como aberrações demoníacas, foi necessária uma grande revolução, que visava lucros e produção em alta escala, conhecida como Revolução Industrial.

A partir deste momento, segundo Pacheco e Alves (2007), este público começou a ser visto como potencial de trabalho nas indústrias. Conseqüentemente,

tornou-se necessária a criação de instituições especializadas que atendessem às demandas.

Então esse período, voltado para a educação, trouxe técnicas, adaptações e programas de ensino. No entanto, conforme Sasaki (1997) apud Pacheco e Alves (2007), as classes especiais criadas nas escolas de ensino regular não tinham o intuito humanitário, mas sim que os professores não dispensassem a maior parte do tempo com as pessoas com deficiência, já que as escolas não eram adaptadas de forma a promover a autonomia para este público.

Mesmo com essa transição de grande relevância para a comunidade de pessoas com deficiência, os sujeitos permaneceram à margem, isto é, periféricos, sofrendo as consequências do pensamento abissal. Segundo Santos (2007), o pensamento abissal é composto pelas distinções visíveis e invisíveis, sendo que as últimas fundamentam as primeiras. Este fato ocorre a partir do estabelecimento de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos, cada um de um lado da linha. Quem está do outro lado da linha torna-se invisível, isto é, excluído.

Entretanto, mesmo vivenciando muitos obstáculos e sofrendo as consequências da exclusão, a partir de meados da década de 1990, as pessoas com deficiência obtiveram grandes conquistas no que tange à legislação, internacional e nacional, por meio de importantes documentos para a garantia de seus direitos. Podemos citar a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que aborda os princípios, as políticas e as práticas na área das necessidades educativas especiais. Em 1999, temos a Convenção de Guatemala (OEA, 1999) que prevê a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência.

Em 2001, temos a Declaração Internacional de Montreal que fomenta a inclusão. Por fim, aconteceu a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência em 30 de março de 2007, na cidade de Nova Iorque, e tornou-se um divisor de águas pelo entendimento de que a deficiência não está na pessoa e, sim, no ambiente que não dispõe de condições para que todos tenham autonomia e independência, a exemplo dos espaços escolares.

No âmbito nacional, iniciamos com o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência e consolida as

normas de proteção. Em 08 de novembro de 2000, a Lei nº 10.048 prioriza o atendimento das pessoas que são especificadas, incluindo as com deficiência. Ainda no ano de 2000, a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Em 2002, no dia 24 de abril, a Lei nº 10.436 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão, isto é, torna-se a segunda língua oficial do país. Passados mais dois anos, em 2004, o Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

No ano seguinte, o 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 LIBRAS, uma conquista fundamental para o contexto educacional. A partir desta vitória, o público prioritário de pessoas surdas e com deficiência auditiva passou a ter respaldo dentro do sistema educacional.

No ano de 2009, o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo. Com grande relevância para o contexto educacional, também no ano de 2009, a Resolução nº 04, de 02 de outubro, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. No próximo ano, no dia 1º de setembro de 2010, a Lei nº 12.319 regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, sendo um grande avanço para a difusão do recurso.

Ainda sobre a área da educação, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado. Na mesma data, o Decreto nº 7.612 institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limites.

Fazendo um recorte dentro do escopo das deficiências, no contexto das pessoas com transtorno do espectro autista, em 27 de dezembro de 2012, a Lei nº 12.764 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno

do Espectro Autista e altera o parágrafo 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Depois de três anos, no dia 06 de julho de 2015, a Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (LBI)/Estatuto da pessoa com deficiência, é aprovada. Esta lei tem sido a grande difusora, entre outras, dos recursos de acessibilidade comunicacional, itens de extrema relevância dentro do contexto educacional; além da citação de diversos pilares, tais como transporte, saúde e educação.

Por fim, a Lei nº 13.977, de 08 de janeiro de 2020, altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea).

Apesar destas grandes conquistas por meio da legislação vigente, as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência ainda são inúmeras. Podemos perceber uma dissonância entre teoria e prática. Desta forma, a educação, que faz parte dos direitos deste público, apresenta-se como periférica, no sentido de insuficiências para o progresso e não enquanto território. Consequentemente, os cidadãos com deficiência situam-se em desigualdade com os demais, demonstrando um desequilíbrio democrático.

Contrariando essa desigualdade, Freire (2011) faz um alerta em relação a práticas preconceituosas de raça, gênero ou classe que ofendem à substantividade do ser humano, negando de forma relevante a democracia. Lembra que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdo e muito menos formar. Em resumo, tais condutas, contribuem substancialmente para o capacitismo estrutural.

O CAPACITISMO ESTRUTURAL NA CONTRAMÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O capacitismo é um grande entrave enfrentado pelas pessoas com deficiência nas mais diversas situações de sua vida cotidiana: no seio familiar, nas ruas, nas igrejas, no comércio, nos locais de trabalho, na escola etc. Vale ressaltar que este artigo discute a educação enquanto periférica, isto é, permeada de entraves para a promoção da autonomia e independência, reverberando no escopo da educação

inclusiva. Segundo Mello (2016), o capacitismo trata-se de várias atitudes preconceituosas que hierarquizam os indivíduos em função da adequação de seus corpos a um padrão, perfeição, capacidade funcional e beleza. O autor (MELLO, 2016) acredita que o capacitismo é um neologismo que sugere um afastamento da capacidade e da aptidão.

Nesta direção de enxergar as pessoas com deficiência como incapazes, a educação, mesmo na perspectiva da inclusão, é afetada. Portanto, quando mencionamos o afeto dentro do contexto escolar, naturalmente nos remetemos às memórias positivas e agregadoras, porém o afeto pode ser constituído por fatores negativos. Nesse sentido, conforme Wallon (1998), uma das etapas que a criança percorre no seu processo de desenvolvimento, além da capacidade motora e cognitiva, é o afeto.

Quando falamos de estrutura, não podemos deixar de pensar nas crianças, pois elas constituem um dos pilares, senão o principal, para que possíveis transformações futuras ocorram. Desta maneira, faz-se necessário entender o panorama mais recente da inclusão, principalmente de pessoas com deficiência. Vale salientar que no censo mais recente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ocorrido no ano de 2010, o índice de pessoas que se autodeclararam com algum tipo de deficiência é de quase 24% da população. É uma fatia expressiva entre os brasileiros.

Baseado nestes dados e em outras pesquisas de relevância para o contexto nacional, foi elaborado o mapa das desigualdades da região metropolitana do Rio de Janeiro (2020a) pela casa Fluminense. Segundo o site, a casa trata-se de um espaço permanente para construção coletiva de políticas e ações públicas para um Rio mais justo, democrático e sustentável. Foi formada em 2013 por ativistas, pesquisadores e cidadãos identificados com a visão de um Rio mais integrado, com a participação de todos os fluminenses e de seus territórios, não somente da capital (CASA FLUMINENSE, 2020b).

O mapeamento apresentado pela casa é para aqueles que vivem o abismo social, especificamente em territórios periféricos, com a plena consciência da complexidade da obtenção de informações precisas por meio de dados escassos e imprecisos. Este fato foi atenuado pela pandemia do Coronavírus que assolou a

população mundial no ano de 2020, impedindo a realização do maior censo brasileiro que foi adiado.

O mapa da desigualdade (2020a) traz dez eixos temáticos que estruturam o conjunto de indicadores. São eles: habitação, emprego, transporte, segurança, saneamento, saúde, educação, cultura, assistência social e gestão pública. Apesar deste documento ser de extrema relevância, principalmente nos territórios periféricos, a palavra “deficiência” foi citada apenas duas vezes na temática Benefício de Prestação Continuada (BPC) que se trata de um auxílio, no valor de um salário mínimo, pago às pessoas idosas e com deficiência que comprovem não possuir meios de manter sua própria subsistência econômica.

Neste sentido, podemos perceber quão fortemente o capacitismo está arraigado nas nossas vidas, de tal forma que esse público não é citado em um mapeamento voltado prioritariamente para pessoas periféricas que vivem em territórios periféricos. Certamente estas pessoas foram contabilizadas, mas de forma invisibilizadora. Fato este que atinge diretamente a educação inclusiva que possui suas especificidades para atender às demandas dos públicos beneficiados.

A educação inclusiva é garantida pela legislação brasileira através da política nacional de educação especial. Também é necessário fazer um apontamento para o art. 27 da LBI de 2015, no qual é afirmado que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Essa lei, que é uma atual e poderosa garantia de direitos das pessoas com deficiência, reafirma de modo explícito as necessidades do atendimento educacional de forma igualitária a todos. Portanto, as pessoas com deficiência devem ter seus direitos garantidos e suas especificidades atendidas para que possam exercer sua cidadania e contribuir com suas potencialidades de forma autônoma e independente. Para isso, faz-se necessário lançar mão das tecnologias assistivas de maneira a desenquadrar a educação inclusiva como periférica.

Segundo Galvão Filho (2009), tecnologias assistivas são potencializadoras e mediadoras da interação da pessoa com deficiência e o mundo. Aponta as tecnologias assistivas como um privilegiado instrumento estimulador e catalisador na construção de novos caminhos e possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos que apresentam algum tipo de deficiência. Em resumo, o autor (GALVÃO FILHO, 2009) acredita que estas tecnologias disponibilizam recursos para o empoderamento desses sujeitos, oportunizando relacionar-se, competir e interagir em seu meio com ferramentas.

Na perspectiva de uma educação inclusiva fora da margem, as tecnologias devem estar inseridas no planejamento pedagógico de forma a atender à heterogeneidade do escopo das deficiências. Todavia, a partir da pandemia do Corona Vírus que assolou o mundo em 2020 e se estende até os dias atuais, o suporte dessas tecnologias tornou-se ainda mais debilitado por conta do ensino remoto. Essa nova modalidade de comunicação e educação é um desafio para todos e torna-se mais árdua para os usuários das tecnologias assistivas, reforçando a situação de exclusão.

Dito isso, faremos um recorte em torno da realidade das pessoas com deficiência visual na seção seguinte.

RELATO: A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NOS BANCOS ESCOLARES

Conforme Pontes e Fernandes (2018), a deficiência visual é uma condição irreversível do sistema visual que traz prejuízos às funções visuais. São eles: redução do campo visual central ou periférico, diminuição da acuidade visual para enxergar de longe ou de perto, diminuição da sensibilidade aos contrastes e à percepção das cores, ofuscamento, entre outras alterações da visão. Essas condições acarretam dificuldades e limitações de adaptação e interação ao meio inacessível.

Desta maneira, torna-se primordial lançar mão dos recursos de acessibilidade para que o estudante com deficiência visual tenha condições de chegar e permanecer nos bancos escolares. Tais recursos, muitas vezes, são úteis para outras comunidades que não a de pessoas com deficiência visual. Dito isso, o processo de acessibilização deve ser iniciado com a consciência de que os usuários são os maiores interessados

e beneficiados com os recursos de acessibilidade. Assim, estas pessoas devem ser consultadas durante o processo de produção, implementação e utilização. Pensamento este que está em consonância com a tônica “Nada sobre nós, sem nós”, citada pela primeira vez no livro homônimo de James Charlton em 1993, segundo Sasaki (2011).

Tenho deficiência visual baixa visão advéncia tardia, isto é, tornei-me um integrante desta comunidade aos 36 anos. Por conta disso, já havia concluído diversos cursos no universo acadêmico de nível superior. Após o período de transição, continuei meus estudos, todavia agora concentrados na área da acessibilidade, e concluí mais quatro pós-graduações. Atualmente estou como mestrando em um programa de educação, cultura e comunicação em periferias urbanas. Assim, tenho enfrentado as diversas barreiras que a sociedade impõe na tentativa de me segregar na margem.

Neste sentido, pude entender que os recursos de acessibilidade voltados para o ambiente educacional são diversos, podendo atender a comunidade com deficiência visual de maneira plena. Assim, esse relato pessoal tem como objetivo trazer minha experiência enquanto frequentador de programas de pós-graduação nesses últimos tempos. Os valores financeiros são variáveis para a aquisição das tecnologias, mas é preciso ter um olhar em busca de soluções dentro da realidade de cada território.

O acesso até as escolas, muitas vezes, torna-se uma aventura por conta de ruas e calçadas em péssimas condições, dificultando a varredura com a bengala longa, que é um dispositivo muito utilizado pelas pessoas com deficiência visual. Ainda no escopo da acessibilidade arquitetônica, as paradas de ônibus são um outro grande obstáculo, pois não possuem sistema de áudio para informações sobre as linhas e nem algum outro formato de informação acessível. Nós, estudantes com deficiência visual, dependemos do auxílio e da boa vontade das pessoas videntes que possam estar no mesmo local.

Situação semelhante ocorre com o piso podotátil que deve ser implementado nas vias e locais públicos. Trata-se de um piso em alto contraste com o piso original e que proporciona referência espacial por meio dos pés e pontos de alerta para

determinadas situações de risco ou atenção. Como a instalação do piso podotátil é precária e insuficiente, este recurso acaba perdendo sua funcionalidade.

Ainda sobre o transporte público, considerando que em territórios periféricos o ônibus é o transporte mais utilizado, as pessoas com deficiência visual têm que contar com o auxílio de terceiros mais uma vez, pois os veículos não possuem sistema de áudio para informar as paradas. Portanto, esse auxílio é mais que necessário.

Dentro do ambiente escolar, os obstáculos continuam, apesar de muitas escolas já contarem com salas de recurso, que são voltadas para proporcionar um trabalho individualizado, prioritariamente para pessoas com deficiência. No entanto, estas salas muitas vezes segregam ao invés de incluírem.

Um exemplo positivo de inclusão são os livros didáticos em multiformato. Conforme Monteiro e Fernandes (2020), são livros em formatos variados que atendem a um número expressivo de leitores, pois difundem a informação para diferentes públicos, fazendo com que as pessoas que se sentiam marginalizadas tenham as mesmas condições de acesso. O livro em multiformato pode apresentar-se impresso em tinta, em Braille, em linguagem simples (tradução do texto original para um vocabulário mais acessível, proporcionando mais facilidade de compreensão), em áudio, com audiodescrição, em formato digital, em videolibras (recurso em vídeo contendo um intérprete da LIBRAS), com pictogramas (imagens que representam um determinado conceito sem o apoio textual), além dos recursos táteis. No entanto, tais livros que promovem a inclusão dificilmente são encontrados nos ambientes escolares.

Outro recurso voltado para as pessoas com deficiência visual é o sistema Braille, composto por seis pontos em alto relevo. A partir da combinação destes pontos, pode proporcionar a leitura e escrita através da percepção háptica. Contudo, uma minoria de pessoas dessa comunidade é fluente no recurso. Segundo o censo de 2010 do IBGE, aproximadamente 80% da comunidade são de pessoas com baixa visão, por isso a minoria se apoia no sistema Braille.

Desta maneira, vale ressaltar a importância dos audiotextos que podem atender 100% de integrantes da comunidade. O audiotexto é de baixíssimo custo e não é visto como um recurso de acessibilidade. Trata-se da gravação da leitura de um texto em boa qualidade sonora, velocidade de leitura equilibrada e boa dicção.

Com o advento de dispositivos móveis digitais, facilmente estes áudios podem ser produzidos e disponibilizados para os estudantes em geral, inclusive para os com deficiência.

Na direção do acesso por meio de áudio, temos a audiodescrição que é um recurso de acessibilidade inserido no escopo da tradução, pois converte informações do signo visual para o verbal. Características físicas, vestimentas, acessórios, ações, ambientes (internos e externos) e todos os elementos que compõem o signo visual podem ser audiodescritos. Assim, os estudantes com deficiência visual podem ter acesso às informações puramente imagéticas.

Por fim, os recursos táteis. Recursos estes que podem ser um grande aliado para os professores, pois podem concretizar conceitos que a mediação ou até mesmo a audiodescrição não são capazes de proporcionar. Têm-se como exemplo os personagens de histórias infantis, mapas geográficos, mapas de localização do espaço escolar, maquetes e quaisquer outros elementos que se apresentem necessários para a construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento da nossa sociedade, o acesso à informação foi ampliado, principalmente através de dispositivos móveis digitais, tais como celulares, tablets, notebooks, entre outros. A partir dessa realidade, as pessoas com deficiência ganharam voz e se empoderaram. Todavia, essa comunidade vem sofrendo há séculos com o problema da marginalização e, conseqüentemente, são invisibilizadas. Como até os dias atuais as pessoas com deficiência lutam exaustivamente para ter seus direitos garantidos, podemos constatar que mudanças estruturais são árduas e morosas.

As barreiras atitudinais são o maior entrave enfrentado pelas pessoas com deficiência, pois necessitam de uma desconstrução de dentro para fora. Essa barreira é tão espessa e relevante que reverbera em outros aspectos, como condições arquitetônicas, metodológicas, programáticas, comunicacionais, entre outras. Desta maneira, essa comunidade, independentemente de sua classe social e território, é colocada como periférica. Entretanto, os movimentos sociais são uma porta de

abertura para que as pessoas com deficiência deixem de ser vistas como aberrações demoníacas.

Infelizmente, as pessoas com deficiência só tiveram o primeiro contato com os bancos escolares a partir da Revolução Industrial, na qual elas eram vistas como potencial de produção. Sendo assim, foi necessária a criação de instituições especializadas para atender a tais demandas. Todavia, as classes especiais, criadas nas escolas de ensino regular, não tinham o teor humanitário e sim o de evitar que os professores demandassem muito tempo para um atendimento personalizado.

A educação na perspectiva da inclusão chegou com séculos de atraso. Contudo, muitas são as conquistas das pessoas com deficiência, mais expressivamente a partir da década de 1990, na qual convenções, declarações, leis, portarias e decretos vêm sendo sancionados de modo a garantir e colocar em prática seus direitos. No entanto, existe uma expressiva dissonância entre teoria e práxis, pois muitos itens contidos nesses documentos oficiais são descumpridos até os dias atuais.

Com a prática dissonante das recomendações contidas nos documentos oficiais, a educação inclusiva encontra-se como periférica, não no sentido de classe social ou de território, mas de defasagem em relação à educação como um todo. Desta forma, podemos perceber o capacitismo estrutural, provocando a obstrução da promoção de autonomia e independência das pessoas com deficiência. Fato esse que se apresenta no mapa da desigualdade da região metropolitana do Rio de Janeiro de 2020. As pessoas com deficiência são citadas somente no momento em que se aborda a questão do Benefício de Prestação Continuada (BPC), o que demonstra o olhar assistencialista em relação a essa comunidade.

No viés da luta das pessoas com deficiência por uma educação que realmente seja inclusiva e deixe de ser vista como periférica, faz-se necessária a inserção das tecnologias assistivas dentro do contexto escolar de forma que promovam a autonomia e independência dessa comunidade. Sendo assim, as tecnologias assistivas contribuem para que as potencialidades sejam valorizadas, por exemplo, a partir delas, as pessoas com deficiência visual conseguem enfrentar inúmeros obstáculos desde o momento em que saem de casa, como também barreiras dentro da sala de aula e em seus estudos individuais.

Na direção dos recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência visual, citamos: piso podotátil, sistema de áudio em paradas de ônibus, Braille, audiotexto, audiodescrição, além dos recursos táteis que podem ser aplicados em mapas geográficos ou de localização dentro da instituição, em maquetes e em quaisquer outros que possam contribuir para o desenvolvimento do conhecimento.

Rumo a terceira década do século XXI, não faz mais sentido excluir as pessoas com deficiência e colocar a educação inclusiva como periférica. A educação é um direito de todos, independentemente de suas características físicas ou cognitivas. O desafio é imenso e complexo. Entretanto, quando o trabalho é em conjunto, estratégias e ações modificam a realidade da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Brasília, 20 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 27 jun. 2020.

BRASIL. *Decreto n. 5.296, de 02 de dezembro de 2004*. Brasília, 02 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 27 jun. 2020.

BRASIL. *Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Brasília, 22 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 27 jun. 2020.

BRASIL. *Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Brasília, 25 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 27 jun. 2020.

BRASIL. *Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Brasília, 17 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 27 jun. 2020.

BRASIL. *Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011*. Brasília, 17 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 27 jun. 2020.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 out. 2020.

BRASIL. *Lei n. 10.048, de 08 de novembro de 2000*. Brasília, 08 nov. 2000.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10048.htm. Acesso em: 27 jun. 2020.

BRASIL. *Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Brasília, 19 dez. 2000.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 27 jun. 2020.

BRASIL. *Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Brasília, 24 abr. 2002. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 27 jun. 2020.

BRASIL. *Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Brasília, 01 set. 2010. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 27 jun. 2020.

BRASIL. *Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Brasília, 27 dez. 2012.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 27 jun. 2020.

BRASIL. *Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015*. Brasília, 06 jul. 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 jun. 2020.

BRASIL. *Lei n. 13.977, de 08 de janeiro de 2020*. Brasília, 08 jan. 2020. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm. Acesso em: 27 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: Secretaria de Educação Especial; SEESP, 2001.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 26 set. 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 4, de 02 de outubro de 2009*. Brasília, 02 out. 2009.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 27 jun. 2020.

CASA FLUMINENSE. *Mapa da Desigualdade da Região Metropolitana do Rio de Janeiro*. 2020a. Disponível em:

https://www.casafluminense.org.br/wp-content/uploads/2020/07/mapa-da-desigualdade-2020-final_compressed.pdf.

Acesso em: 06 out. 2020.

CASA FLUMINENSE. *Quem somos*. 2020b. Disponível em:

<https://casafluminense.org.br/a-casa/>. Acesso em: 06 out. 2020

CONGRESSO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA. *Declaração internacional de Montreal sobre inclusão*. Montreal, 2001. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 27 jun. 2020.

D'ANDREA, Tiaraju. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. *Novos estudos CEBRAP*, v. 39, n. 1, São Paulo, jan./abr. 2020, p. 19-36. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002020000100019&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 02 out. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. *Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas*. 346 f. Tese, Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/nai//files/2009/07/Tese-Teofilo-Galvao.pdf>. Acesso em: 06 out. 2020.

MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 21, n. 10, 2016, p. 3265-3276. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v21n10/1413-8123-csc-21-10-3265.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

MONTEIRO, Felipe Vieira; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. A consultoria para um livro em multiformato no contexto educacional. *Revista Aleph*, n. 34, jul. 2020, p. 332-346. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/42172/0>. Acesso em: 10 ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*. Guatemala: OEA, 1999. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/gestao-publica-convencao-da-guatemala-de-1999-convencao-interamericana/>. Acesso em: 27 jun. 2020.

PACHECO, Katia Monteiro de Benedetto; ALVES, Vera Lúcia Rodrigues. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. *Acta Fisiátrica*, v. 14, n. 4, 2007, p. 242-248. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/102875>. Acesso em: 26 jul. 2018.

PALLONE, Simone. Diferenciando subúrbio de periferia. *Revista Ciência e Cultura*, v. 57, n. 2, São Paulo, abr./jun. 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200006&script=sci_arttext. Acesso em: 05 out. 2020.

PONTES, Ana Claudia Nunes; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. O uso de recursos didáticos adaptados na escolarização e inclusão de educandos cegos e de baixa visão. In: *Anais do Colóquio Luso-Brasileiro de Educação - COLBEDUCA*, 2018.

Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/11486>. Acesso em: 06 out. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 78, 2007, p. 03-46. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/753>. Acesso em: 02 out. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Nada sobre nós, sem nós*: da integração à inclusão.

Publicado em: 22 jun. 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos>. Acesso em: 06 out. 2020.

SILVA, Elenilda Sinésio Alexandre da. Educação inclusiva: exclusão e marginalização no âmbito escolar. In: *Anais do Congresso Internacional de Educação e Inclusão*, 2014. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1data_hora_10_11_2014_21_32_49_idinscrito_4161_2e6393d15a50aed07922767869559318.pdf. Acesso em: 02 out. 2020.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, 1994. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2020.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Trad. Ana Maria Bessa. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/0B3GQrRvm4KXOSmUwZ18wRUs3YWc/view>. Acesso em: 05 out. 2020.