

PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA NA ERA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

READING AND WRITTEN PROCESSES IN THE DIGITAL ERA IN INCLUSIVE EDUCATION

Annie Gomes Redig*

Dilton Ribeiro do Couto Junior**

Resumo

Esta pesquisa situa-se no contexto da educação inclusiva e pretende promover uma reflexão sobre a leitura e a escrita mediada pelas tecnologias digitais contemporâneas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas classes comuns. Desenvolvida por meio de uma revisão de literatura, as contribuições teóricas de autores de diversas áreas do conhecimento, principalmente da comunicação e educação, propiciaram que a pesquisa traçasse um breve panorama histórico sobre os diferentes leitores e processos de leitura para pensar sobre os usos que o leitor virtual faz da imagem técnica ao navegar na rede mundial de computadores e como esses recursos facilitam o processo de ensino-aprendizagem desses educandos. Isso permitiu levantar, mesmo que preliminarmente, que a instituição escolar poderia explorar mais as práticas culturais de seus estudantes com mídias digitais, ensejando a inclusão dos alunos com deficiência nas classes comuns frente aos processos de leitura e escrita que ocorrem no ciberespaço.

Palavras-chave: *Processos de Leitura e Escrita, Imagem Técnica, Mídias Contemporâneas, Educação Inclusiva.*

Abstract

This research situates itself in the context of the inclusive education and intends to promote a reflection about the reading and writing mediated by the contemporary digital technologies in the teaching-learning process of students with special educational needs included in the regular classes. Developed through a

literature review, the theoretical contributions of authors from diverse areas of knowledge, mainly of communication and education, provided that the research drew a brief historical overview about the different readers and reading processes to think about the uses that the virtual reader does with the technical image by surfing the World Wide Web and how these tools facilitate the teaching-learning process of these students. This allowed us to survey, although preliminarily, that the school could explore more the cultural practices of its students with the digital media, desiring the inclusion of students with disabilities in the regular classes towards the reading and written processes that occur in the cyberspace.

Key words: *Reading and Written Processes, Technical Image, Contemporary Media, Inclusive Education.*

I Introdução

Este trabalho, baseado em uma revisão de literatura, tem por objetivo refletir sobre os usos das imagens técnicas no processo de leitura e escrita na concepção da Educação Inclusiva. Portanto, pretendemos discutir como a utilização das tecnologias digitais contemporâneas pode auxiliar na aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns.

De acordo com Glat e Blanco (2007), alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem, precisando de diferentes metodologias e/ou suportes educacionais para aprenderem. Esse termo não é sinônimo de deficiência; porém, no âmbito deste trabalho, serão considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam uma deficiência física, mental e/ou sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades – alunado tradicionalmente atendido pela Educação Especial, reforçado pelo documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a proposta da Educação Inclusiva tem como objetivo garantir o acesso e a permanência do sujeito com necessidades educacionais especiais a todos os níveis de ensino. Isso significa que esse indivíduo tem o direito de estudar em uma escola regular, bem como o direito aos suportes de atendimento educacional especializado oferecidos pelo serviço da Educação Especial. Por isso, de acordo com Glat e Blanco (2007):

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (p. 16).

Nessa direção, percebe-se que, para a construção de uma escola realmente inclusiva, seria necessária a capacitação, formação e/ou atualização dos professores para atuarem com metodologias que valorizem a diversidade existente na sociedade, além de respeitarem o ritmo de aprendizagem de cada aluno. A formação dos professores é uma das questões mais complexas para o sucesso da proposta da Educação Inclusiva, sendo um dos fatores fundamentais para a efetivação de uma educação de qualidade para todos os alunos. Essa formação deveria ser repensada tanto para os docentes da Educação Especial quanto para os que atuam nas classes comuns, visto que, atualmente, muitas escolas já apresentam as salas de recursos multifuncionais, que são espaços constituídos por diversos recursos para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais. Esses profissionais precisariam estar preparados para utilizarem diferentes estratégias metodológicas de forma que tornassem mais eficaz o processo de ensino-aprendizagem dos educandos, levando em consideração a ideia de que os sujeitos não aprendem da mesma forma.

Porém, ainda pautada numa perspectiva educacional que privilegia e supervaloriza os livros didáticos no processo de ensino-aprendizagem, Nóvoa (1999) tem razão quando chama atenção para “a pobreza atual das práticas pedagógicas, fechadas numa concepção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares” (p. 16). Ramal também vai nessa mesma direção e levanta uma crítica à escola, afirmando que “sua organização se faz sobre o conhecimento objetivo dos fatos, seu currículo se estrutura em função de saberes que pretendem funcionar como verdades permanentes, absolutas e universais, independentemente do contexto” (*online*).

Essa cultura de valorização de um currículo rígido e inflexível diverge da atual Política Nacional de Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Especial (Brasil, 2008), a qual preconiza uma educação de qualidade para todos os alunos, incluindo os alunos com deficiência nas classes comuns. Sendo assim, precisamos romper com as práticas pedagógicas que impossibilitam a construção do conhecimento, com atividades “prontas” que não respeitam o ritmo de aprendizado de cada alunado. Por isso, seria fundamental que os professores flexibilizassem suas aulas, desenvolvendo metodologias inovadoras e inclusivas. Diante disso, não se trata de buscar metodologias prescritivas do que a instituição deva ou não fazer para mudar tal cenário, mas

compreender o seu papel num período em que os meios midiáticos vêm transformando a forma com a qual crianças e jovens se relacionam com o conhecimento a partir das imagens técnicas que são produzidas por máquinas como os *desktops*, *laptops*, *palmtops* e celulares.

É possível também aprender em outros ambientes, como o ciberespaço, que, por ser bastante utilizado pelas crianças e jovens atualmente, poderia se constituir como mais uma possibilidade na promoção de práticas educativas mediadas pela tecnologia. E com a emergência desse ambiente, entendido por Lévy (1999) como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (p. 17), que o sujeito agora interage com outros usuários, tornando-se parte das redes sociais que estão permanentemente se reconfigurando e, conforme aponta Santaella (2008), isso vem “comprovando que transformações nas mídias emolduram novas modalidades de experiência social” (p. 129). Se, para Orofino (2005), “[a] família e a escola juntas precisam se abrir para o diálogo sobre o que se passa na imaginação criativa nos momentos de entretenimento dos adolescentes e crianças” (p. 46), o ciberespaço pode ser um dos espaços indicados para isso. Todavia, a própria mudança de postura metodológica na realização das atividades escolares mediadas por esses suportes ainda é um desafio, na medida em que as relações das crianças e jovens com as tecnologias “acabam por nos assustar, porque nós, adultos, ainda estamos vivendo essas transformações sob uma lógica, ainda presos à linearidade, às verdades absolutas, resistindo ao novo” (Alves, *online*). Por isso, precisaríamos romper com as barreiras que engendram as práticas pedagógicas e articular as tecnologias que utilizamos no nosso cotidiano com as metodologias a serem desenvolvidas nas salas de aula.

Considerando que, para Nóvoa (1999), “[é] fundamental encontrar espaços de debates, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores” (p. 16), a entrada das diferentes mídias no campo educacional também pode instigar o surgimento de reflexões quando se pretende conhecer e dar visibilidade ao trabalho com as tecnologias na sala de aula, na promoção de uma pedagogia inovadora. Inclusive, também é possível evidenciar que os próprios estudantes, que nasceram na era tecnológica, não acreditam nas potencialidades das videoaulas, das atividades a serem desenvolvidas em *blogs* e dos ambientes virtuais de aprendizagem como parte do processo de ensino-aprendizagem, como se as atividades escolares mediadas pelos artefatos tecnológicos se constituíssem como “aulas de mentira”. Então, seria necessário repensar os usos dos meios midiáticos para uma real Educação Inclusiva na tentativa de ensinar uma mudança de postura pela escola ao considerar as práticas culturais dos estudantes com esses meios.

2 Diferentes Leitores e Processos de Leitura

Reconhecendo que os processos de leitura envolvem habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas, Santaella (s.d., *online*) afirma que em momentos históricos distintos três leitores diferentes emergiram, o *leitor contemplativo*, que deu origem ao *leitor fragmentado*, que, por sua vez, deu origem ao *leitor virtual*. Vale ressaltar que os três tipos de leitores foram importantes para que novos se configurassem e, segundo a autora,

embora haja sequencialidade histórica no aparecimento de cada um desses tipos de leitores, isso não significa que um exclui o outro, que o aparecimento de um tipo de leitor leva ao desaparecimento do tipo anterior (*online*).

Nesse sentido, faz-se imprescindível contextualizar a época vivida pelos diferentes tipos de leitores para que os processos de leitura e escrita da atualidade sejam melhores compreendidos.

O primeiro leitor, contemplativo, é do período Renascentista, indo até meados do século XIX, e nasce no mundo do papel e da tela, onde os objetos e signos são manuseáveis, como os livros, pinturas, gravuras, partituras. É o mundo do livro e da imagem expositiva que retrata Santaella (s.d., *online*) e tem como característica marcante a não urgência do tempo para o leitor: “Um mesmo livro pode ser consultado quantas vezes se queira, um mesmo quadro pode ser visto tanto quanto possível. Sendo objetos imóveis, é o leitor que os procura, escolhe-os e delibera sobre o tempo que o desejo lhe faz dispensar a eles” (s.d., *online*).

O segundo leitor, fragmentado, movente, emerge em um período repleto de signos que ajudam a compor o cenário das multidões dos grandes centros urbanos, segundo argumenta Santaella (s.d., *online*). Esse leitor nasce na época do jornal, e não mais tem tempo para reter as muitas informações presentes em sua vida cotidiana, conforme aponta a autora: “Um leitor que precisa esquecer, pelo excesso de estímulos, e na falta do tempo de retê-los. Um leitor de fragmentos, leitor de tiras de jornal e fatias de realidade”. Diferente do leitor Renascentista, o leitor agora vive uma época que lhe possibilita criar novas sensibilidades na forma como se relaciona com o mundo. Nesse período, o tempo urge, e com o surgimento da televisão, são requeridas outras habilidades por parte das audiências para que as mesmas se lancem frente a esse aparato tecnológico na medida em que, segundo Santaella (s.d., *online*), “imagens, ruídos, sons, falas, movimentos e ritmos na

tela se confundem e se mesclam com situações vividas” (s.d., *online*). Orofino (2005) destaca que a TV, juntamente com a Internet, o telefone e o rádio são hoje a cultura midiática dominante, e “desempenham um papel-chave na estruturação de uma nova forma de mundialização” (p. 46).

É nesse contexto que nasce o terceiro leitor que Santaella (s.d., *online*) aponta, é o leitor virtual. A linguagem predominante com a qual esse leitor se familiarizou é a multimídia: imagem, texto e som se fundem nos espaços virtuais ao navegar no ciberespaço com o simples clique do *mouse*. Referindo-se a esse leitor, a autora comenta:

Não mais um leitor que segue as seqüências de um texto, virando páginas, manuseando volumes, percorrendo com seus passos a biblioteca, mas um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo etc. (s.d., *online*).

Baseando-se na trajetória histórica dos três leitores a que Santaella (s.d., *online*) se refere, em cada uma das épocas mencionadas são exigidas habilidades diferentes que mudaram a forma com que os leitores se relacionam com as mídias, principalmente quando o formato dos textos se modificou e vem se modificando desde os séculos passados e, por isso, estamos falando de leitores e processos de leitura distintos.

E é diante das interações feitas pelo leitor virtual com os produtos midiáticos que Rocha (2008) ressalta sobre o caráter imagético ao apontar o seguinte:

em uma sociedade onde as mídias ganham cada vez maior importância, principalmente aquelas relacionados à difusão das imagens, o papel da leitura e da escrita parece sofrer uma modificação (p. 3).

Isso por que, no ciberespaço, o leitor virtual utiliza habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas, conforme explicita Santaella (s.d., *online*), quando entra em contato com “infinitos textos num grande caleidoscópio tridimensional onde cada novo nó e nexos pode conter uma outra grande rede numa outra dimensão”.

Essa transformação do papel da leitura e da constituição da escrita facilita o aluno com necessidades educacionais especiais, pois o ajuda na sistematização do texto por meio dos usos

das imagens. Nessa direção, podemos citar escolas que utilizam as interfaces da Internet como recursos pedagógicos; por exemplo, durante as oficinas de texto, em que os alunos constroem a história no ambiente virtual, pela escolha de cenários e personagens, trabalhando a sequência e, posteriormente, o desenvolvimento de diálogos e dos acontecimentos. Após esse momento, os livros são impressos para que os estudantes possam trocar e recontar suas criações. Esse ato de elaboração colaborativa da escrita com os alunos com necessidades especiais auxilia no processo de aprendizagem desses educandos e de todos os demais sujeitos. O uso da tecnologia na leitura e escrita pode beneficiar os alunos, possibilitando que seja potencializada a participação colaborativa e dinâmica desses sujeitos na construção do conhecimento, minimizando eventuais dificuldades ao realizarem atividades com o uso de diferentes interfaces digitais no processo de aprendizagem. Sendo assim, passa a valorizar e explorar os conhecimentos por intermédio de outras interfaces, promovendo na escola novas formas de se relacionar com os meios midiáticos. Isso traz a possibilidade, segundo Jobim e Souza (2001), de também tornar “as imagens técnicas mediadoras de um diálogo entre pessoas que buscam novos modos de narrar sua experiência, recriando o mundo na imagem e no discurso” (*online*).

3 Imagem Técnica e o Leitor Virtual no Ciberespaço

Pela capacidade do ser humano de criar e de imaginar por meio do uso das imagens, Manguel (2001) aponta que “somos essencialmente criaturas de imagens, de figuras” (p. 21). Estamos, a todo instante, pensando por meio de imagens e, em contato diário com grandes *outdoors*, imagens produzidas pelos computadores, pinturas, desenhos, imagens em movimento proveniente das produções cinematográficas etc., o que torna interessante refletir a respeito dos usos que podem ser feitos pelos sujeitos diante desse contexto cultural imagético da contemporaneidade. Para Ferreira (2008), “ao que parece, estamos vivenciando hoje a reunificação dos sentidos, propiciada pelo desenvolvimento das linguagens do vídeo” (p. 3), pela maneira como nós, consumidores, agora interagimos de forma mais dinâmica com as diversas tecnologias digitais.

Porém, de acordo com Reily (2004):

Entendemos que o educador, no geral, tem bem menos bagagem para trabalhar com o pictórico do que tem para trabalhar com o linguístico na sala de aula. Apesar da presença considerável de imagens na escola, elas são subaproveitadas com os alunos, tendo estes necessidades especiais ou não. É importante que o educador entenda melhor como a

imagem funciona para enxergar as possibilidades de raciocinar visualmente. (...) No entanto, se a imagem for utilizada apenas como ilustração ou exemplo, permanece no nível da descrição. Seu pleno potencial ficará desperdiçado (p. 35).

Então, seria fundamental que o docente compreendesse que, por meio desses recursos tecnológicos disponíveis no nosso cotidiano, ele pode dialogar com os conteúdos acadêmicos, de forma a minimizar as dificuldades dos educandos com necessidades educacionais especiais e desenvolver suas capacidades e potencialidades. A possibilidade de relacionar essas imagens com o currículo a ser trabalhado é o que transforma as aulas em um ambiente propício para o aprendizado, visto que, por meio de pintura, desenho ou outra imagem, os alunos poderiam vivenciar situações passadas e compreender melhor a época estudada. Os conteúdos multimídias também são recursos importantes para abordar assuntos abstratos, auxiliando os alunos com dificuldades na abstração. É por meio da imaginação que a imagem transforma o conhecimento.

Novas possibilidades de usos da imagem surgiram com a *Web 2.0*, permitindo que os sites adquirissem funções que os fizessem mais interativos, segundo apontam Lemos e Lévy (2010). Imagens, textos, sons são hoje produzidos também pelos próprios usuários, que passam de meros receptores para consumidores e emissores de informações no ciberespaço, conforme coloca Lévy (2010):

a nova comunicação pública é polarizada por pessoas que fornecem, ao mesmo tempo, os conteúdos, a crítica, a filtragem e se organizam, elas mesmas, em redes de troca e colaboração (p. 13).

Estando fortemente marcada pela presença da imagem, essa nova comunicação permite a todo e qualquer internauta a possibilidade de compartilhar arquivos de forma livre, rápida e dinâmica com outros usuários pela rede mundial de computadores. Se antes a imagem era meramente contemplada, na *Web 2.0* a mesma passa a ser produzida e modificada por meio de *softwares* na medida em que os internautas sentem a necessidade para isso. Lemos (2002) ressalta que a capacidade do ciberespaço em proporcionar que a informação, ao ser transformada “em *bits*, faz com que os diversos formatos midiáticos possam transitar por vários suportes (imagens, textos, sons, vídeo... e por ondas, fibras óticas, satélites etc.)” (p. 122: grifo do autor). Referindo-se a isso, Santaella (2002) diz que

o aspecto mais espetacular da era digital está no poder dos dígitos para tratar toda

informação, som, imagem, vídeo, texto, programas informáticos, com a mesma linguagem universal, uma espécie de esperanto das máquinas (p. 54)

Nesse sentido, a possibilidade técnica que permitiu a troca e o compartilhamento de informações abre caminhos para que a instituição escolar possa aprender um pouco mais sobre o leitor virtual que navega no ciberespaço. Uma coisa é certa, segundo mostra Lemos (2002): “Não sabemos o que o internauta está fazendo: ele pode estar em um *chat* com alguém do Sri Lanka, navegando num *site* americano, lendo um jornal russo ouvindo uma rádio francesa, e tudo ao mesmo tempo” (p. 22-23: grifos do autor). Por isso, ao se propor conhecer como vem se constituindo a relação dos alunos com necessidades especiais nas redes sociais, é perceber a forma como esse público interage com a informação, com o conhecimento e com o entretenimento. Na perspectiva de Canclini (2005),

a conjugação de telas de televisão, computadores e *videogames* está familiarizando as novas gerações com os modos digitais de experimentar o mundo, com os estilos e ritmos de inovação próprios destas redes (...) (p. 237: grifo do autor).

Frente a isso, seria preciso que os professores se perguntassem qual a nova postura a ser adotada na escola numa era em que as tecnologias contemporâneas permitem aos usuários produzir e consumir grandes quantidades de informações, na tentativa de compreender quem é esse leitor virtual que, junto com outros usuários, transita com bastante liberdade e familiaridade num ambiente repleto de vídeos, imagens, textos e sons. Com a popularização do acesso dos estudantes à Internet, um dos novos desafios a serem enfrentados pela educação inclusiva é desenvolver práticas educativas em comunhão com os meios midiáticos. De acordo com Orofino (2005), seria interessante que a mediação dos sujeitos com os diferentes artefatos tecnológicos fosse mais explorada pela educação, que precisaria identificar “a escola não apenas como espaço de leitura e recepção crítica dos meios, mas também como *local de produção e endereçamento de respostas às mídias*” (p. 41-42: grifos da autora).

4 Considerações Finais

Algumas escolas brasileiras já utilizam o espaço da Internet para a criação de avaliações *online*, na qual contemplam, em suas questões, vídeos e sons, recursos não possíveis de serem desenvolvidos em uma prova impressa pelas limitações físicas apresentadas pelo papel. As contribuições de Ramal (*online*) são interessantes para pensar a utilização do hipertexto como forma de o usuário libertar-

se da linearidade do texto impresso, fazendo com que a palavra escrita abra caminhos para dialogar com outras interfaces: “Imagem e som ganham o status de ‘linguagem’ e, portanto, invadem o espaço do significante escrito para tornar-se, também elas, novos textos, concebidos com diferentes modelos e igualmente relevantes para a comunicação social” (*online*). A utilização de hipertextos e de outros recursos midiáticos permitiriam que os sujeitos, com ou sem necessidades educacionais especiais, ressignifiquem a concepção de tempo-espaço da sala de aula. Lemos (2002) afirma que os usuários, ao permanecerem conectados com seus artefatos tecnológicos à Internet, abrem possibilidades de ampliação do fluxo da informação, permitindo que, mesmo fisicamente distantes, esses sujeitos permaneçam conectados entre si no ciberespaço.

A própria utilização dos recursos e interfaces tecnológicos acima levantados pressupõe repensar o modelo avaliativo na escola e também as atividades mediadas pelos meios midiáticos com os alunos com deficiência. Essa nova percepção da escola inclusiva e ambientes pedagógicos diferenciados beneficiaria esses educandos, pois, no momento em que há aulas virtuais, avaliações *online*, *blogs*, *sites* e todos os recursos que a tecnologia nos oferece, esses sujeitos poderiam desenvolver atividades colaborativamente com os seus colegas com o objetivo de facilitar a construção coletiva do conhecimento entre os pares. Isso seria uma tentativa de ultrapassar os muros físicos da escola e “usar a tecnologia para construir estratégias de interação com o mundo físico e social, que sejam promotoras de um certo modo de ver as coisas, interpretando e recriando o mundo de muitas e diferentes maneiras” (Jobim e Souza, 2001, *online*).

As tecnologias da informação e comunicação, ao serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, poderiam minimizar as dificuldades de aquisição dos saberes das diversas áreas do conhecimento, bem como o desenvolvimento de relações sociais entre os estudantes com necessidades educacionais especiais e os demais alunos da escola. Isso porque, além de respeitar o tempo de aprendizado do alunado, oferecendo diferentes suportes midiáticos que potencializariam o significado da leitura e da escrita, o professor teria a oportunidade de fazer uso desses meios com o objetivo de promover uma ponte entre as práticas culturais dos estudantes, que hoje se encontram imersos na cultura imagética, e a cultura escolar. Por isso, enfatizamos a necessidade de capacitar os professores para o uso dos recursos midiáticos, bem como a elaboração de práticas inclusivas no cotidiano da sala aula.

É fundamental que a escola repense seus objetivos e suas estratégias, pois a utilização de imagens

técnicas no processo de leitura e escrita favorece todos os educandos, porque faz com que o docente atue na zona de desenvolvimento proximal do aluno, conceito criado por Vigotski (1998). No que se refere à educação, a zona de desenvolvimento proximal implica a mediação do professor ou de outra pessoa. Portanto, é de extrema importância conhecer o nível de desenvolvimento real do educando e qual o nível potencial (o objetivo estipulado no momento), que, pela mediação, o aluno poderá alcançar e construir o seu próprio conhecimento. Isso não significa o limite máximo que o sujeito pode alcançar, mas o início para uma nova produção de conhecimento, e assim sucessivamente.

Entretanto, como lembra Carneiro (2007), a escola muitas vezes tende a valorizar mais o produto final do que o próprio processo de construção do conhecimento. Dessa forma, enfatizamos as funções que já estão desenvolvidas no aluno, e não as interações que promovem processos de aprendizagem, estimulando o desenvolvimento real do educando. Acreditamos que a essência do conceito de adaptações/adequações curriculares² é exatamente este: adaptar o processo de construção do conhecimento, e não apenas “empobrecer” o currículo, pensando somente no produto final ao desconsiderar o caminho que o aluno percorrerá para chegar lá.

Para Vigotski (1998), somente pela interação da criança com outras pessoas em seu meio, que diversos processos internos de desenvolvimento são desencadeados, estabelecendo o aprendizado. A constante resignificação da leitura e da escrita com as imagens técnicas pode ser feita não somente na sala de aula, mas quando os recursos midiáticos são utilizados nas práticas pedagógicas. Essa ação estende-se para outros espaços onde o estudante tem acesso à rede mundial de computadores. Para Jobim e Souza (2001), um dos desafios para a educação é

aprender a ver o mundo com outros olhares, resgatando sua condição de diversidade, é formar leitores de imagens que sabem dar um sentido estético e ético ao modo como produzimos conhecimento na contemporaneidade (*online*).

Notas

I Segundo Alves *et al.* (2006), salas de recursos multifuncionais são espaços da escola equipados com computadores com programas que facilitem o aprendizado dos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como com impressoras em Braille, livros com fontes ampliadas e outros equipamentos que

possibilitem o aprendizado.

2 As *adaptações curriculares* ou *adequações curriculares* podem ser de dois tipos: adaptações curriculares significativas ou de grande porte e não-significativas ou de pequeno porte. A primeira refere-se às adaptações de responsabilidade dos gestores da escola, como mudanças no projeto político pedagógico, objetivos, avaliação, temporalidade, currículo, materiais. A segunda são as adaptações de encargo dos professores regentes, como nos objetivos, metodologia, temporalidade, avaliação. Essas adaptações, apesar de serem direcionadas para cada profissional, não significa que uma não esteja interligada com a outra, pois o ato de adaptar o processo de ensino-aprendizagem é de responsabilidade de todos os profissionais da educação. Há vários estudos sobre essa temática, como Redig (2005), Fernandes, Antunes e Glat (2007), Bürkle e Redig (2008) e Fernandes, Redig, Silva e Silva (2009), entre outros.

Referências

ALVES, D. de O.; GOTTI, M. de O.; GRIBOSKI, C. M.; DUTRA, C. P. *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002991.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2009.

ALVES, L. *Games: novo locus de aprendizagem*. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/portal/riomidia/rm_materia_conteudo.asp?idioma=1&idMenu=5&label=Artigos&v_nome_area=Artigos&v_id_conteudo=65515#topo>. Acesso em: 16 set. 2006.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília: MEC/SEESP, v. 4, n. 1, p. 7-17, 2008.

BÜRKLE, T. da S.; REDIG, A. G. A importância da sala de recursos e das adaptações curriculares para a inclusão de alunos com condutas típicas In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., e ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2008, São Carlos. *Anais eletrônicos...* São Carlos: UFSCar, 2008. p. 1-10.

CANCLINI, N. G. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CARNEIRO, M. S. C. *Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down*. 2007. 193f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FERNANDES, E. M.; ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. *Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo*

ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007. p. 53-61.

FERNANDES, E. M.; REDIG, A. G.; SILVA, A. C. F. Da; SILVA, E. A. da. Educação inclusiva pela perspectiva da arte: trabalho realizado em uma turma regular de educação de jovens e adultos da rede pública de ensino com alunos surdos. In: TANAKA, E. D. O.; MARQUEZINE, M. C.; BUSTO, R. M.; FUJISAWA, D. S.; MANZINI, E. J. (Org.). *As necessidades educacionais especiais: altas habilidades, transtornos globais do desenvolvimento e deficiências*. Londrina: ABPEE, 2009. p. 83-92.

FERREIRA, H. M. C. Percepção e sensibilidades de jovens na relação com a tecnologia. In: ENDIPE, 14., 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008. p. 1-16. (CD-ROM).

GLAT, R.; BLANCO, L. de M.V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007. p. 15-35.

JOBIM E SOUZA, S. *O olho e a câmera*. 2001. Disponível em:

<<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/epc/epctxt3.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

LE MOS, A. Aspectos da cibercultura: vida social nas redes telemáticas. In: PRADO, J. L. A. (Org.). *Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas*. São Paulo: Hacker, 2002. p. 112-129.

_____; LÉVY, P. *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. Prefácio à edição brasileira. A mutação inacabada da esfera pública. In: LEMOS, A.; LÉVY, P. *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: Paulus, 2010. p. 9-20.

MANGUEL, A. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, jun. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797021999000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 jun. 2009.

OROFINO, M. I. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMAL, A. *Ler e escrever na cultura digital*. s.d. Disponível em: <<http://www.revistaconecta.com/destaque/edicao04.htm>>. Acesso em: 9 mar. 2010.

REDIG, A. G. *Um estudo de caso sobre adaptações curriculares no processo de aprendizagem da língua inglesa por uma aluna com síndrome de Down*. 2005. Monografia (Curso de Pedagogia)—Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

REILY, L. *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

ROCHA, S. L. Leitura e escrita na era das mídias. In: ENDIPE, 14., 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008. p. 1-12. (CD-ROM).

SANTAELLA, L. A crítica das mídias na entrada do século 21. In: PRADO, J. L. A. (Org.). *Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas*. São Paulo: Hacker, 2002. p. 44-56.

_____. A estética política das mídias locativas. *Nômadias*, Revista da Universidad Central/Colômbia, n. 28, abr. 2008. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iesco/nomadas/28/12-estetica.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2009.

_____. *A leitura fora do livro*. s.d. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/cos/epe/mostra/santaell.htm>>. Acesso em: 3 maio 2008.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. 1994.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Dados dos autores:

*Annie Gomes Redig

Mestre em Educação e Professora Substituta – Faculdade de Educação/UERJ.

Endereço para contato:

Rua São Francisco Xavier, nº 524, 12º andar, bloco F, sala 12037

Maracanã

20550-013 Rio de Janeiro/RJ – Brasil

Endereço eletrônico: annieredig@yahoo.com.br

**Dilton Ribeiro do Couto Junior

Graduado em Pedagogia e Mestrando – Programa de Pós-Graduação em Educação/UERJ.

Endereço para contato:

Rua São Francisco Xavier, nº 524, 12º andar, bloco B, sala 12023

Maracanã

20550-013 Rio de Janeiro/RJ – Brasil

Endereço eletrônico: junnior_2003@yahoo.com.br

Data de recebimento: 8 jun. 2010

Data de aprovação: out. 2010