

Estratégias educacionais para a inclusão: pesquisa-ação no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Brasília (IFB)**Educational strategies for inclusion: action research at the Center for Assistance to People with Specific Needs of the Federal Institute of Brasília (IFB)**

Adriano Vinício da Silva do Carmo¹
Bruno Jose Betti Galasso²

Resumo:

As ações de educação podem ser aplicadas em diversos contextos por meio de estratégias adequadas a cada público-alvo, sobretudo em prol da inclusão de pessoas com deficiência. O presente trabalho objetiva apresentar as ações desenvolvidas junto aos bolsistas (estudantes que acompanham alunos com deficiência) do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidade Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Brasília (IFB). A partir da pesquisa-ação, e com uso da ferramenta online PowToon, foram desenvolvidas 12 animações para estudantes, professores e técnicos-administrativos a respeito de deficiências intelectual, física, visual e auditiva. Para complementar a análise dos resultados, os relatórios dos estudantes bolsistas foram submetidos a análise qualitativa de conteúdo, traçando um panorama de contribuições do projeto que passam pelo desenvolvimento de competências midiática e inclusiva, bem como pelo amadurecimento das capacidades de crítica, criatividade, pesquisa e interação em equipe. Por fim, de acordo com os estudantes, o projeto traz impactos nos níveis: 1) individual, possibilitando aos educadores conhecimentos sobre políticas de acessibilidade e inclusão; 2) comunitário, permitindo uma conscientização da comunidade receptora dos produtos educacionais; e 3) específico, permitindo a representatividade das deficiências e especificidades abordadas.

Palavras-chave: Educação; Educação inclusiva; NAPNE.

Abstract:

Educational actions can be applied in different contexts through appropriate strategies for each target audience, especially in favor of the inclusion of people with disabilities. This paper aims to present the actions developed with the fellows (students accompanying students with disabilities) of the Center for Assistance to People with Specific Needs (NAPNE) of the Instituto Federal de Brasília (IFB). Based on action research, and using the online tool PowToon, 12 animations were developed for students, teachers and administrative technicians regarding intellectual, physical, visual and auditory disabilities. To complement the analysis of the results, the reports of the scholarship students were subjected to qualitative content analysis, tracing a panorama of the project's contributions that include the development of media and inclusive skills, as well as the maturation of critical, creative, research and team interaction. Finally, according to the students, the project impacts on the levels: 1) individual, providing educators with knowledge about accessibility and inclusion policies; 2) community, allowing an awareness of the receiving community of educational products; and 3) specific, allowing the representation of the deficiencies and specificities addressed.

Keywords: Education; Inclusive education; NAPNE.

¹ Mestre em Comunicação pela UFJF. Especialista em Inovação em Mídias Interativas pela UFG. Especialista em Design Instrucional pela UNIFEI com Aperfeiçoamento em Educação a Distância (EaD) pela UFMG. Bacharel em Comunicação Social pela UFJF com Licenciatura Plena em Língua Portuguesa pelo IF Sudeste MG. Professor do Instituto Federal de Brasília.

² Doutor em Educação pela USP. Mestre em Integração da América Latina pela USP. Graduado em Pedagogia, Letras e Comunicação Social. Professor do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e do Instituto Politécnico do Porto (Portugal).

Introdução

A educomunicação é conceituada por Soares (2014a) como um movimento intencional de busca por diálogo entre os campos da educação e da comunicação. Segundo o autor, o neologismo *Educommunication* foi difundido pela UNESCO nos anos de 1980 como sinônimo de *Media Education*, conceito que reflete os esforços da educação a respeito dos efeitos que os meios de comunicação provocam na formação das crianças e jovens. A prática é internacionalmente reconhecida como educação para a recepção dos produtos midiáticos, sendo também denominada como *Media Literacy*³, nos Estados Unidos; *Educación em Medios*, na Espanha; e *Educación para la Comunicación*, em países de língua espanhola na América Latina (na década de 1980). Contudo, o termo Educomunicação envolve outras facetas da relação Educação/Comunicação, como a produção midiática por jovens. O Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP) tem sido um dos principais difusores da área no Brasil, ao trabalhar em um processo de ressignificação do conceito com a ampliação do escopo de atuação/pesquisa, como a gestão da comunicação nos espaços educativos.

Na maioria de suas conceituações e discussões teóricas, a Educomunicação é abordada como um elemento contra-hegemônico no fazer educativo, o qual possibilitaria a libertação dos sujeitos das estruturas de dominação (BACCEGA, 2004; FREIRE, 1983; KAPLÚN, 1998; MARTÍN-BARBERO, 2014; SOARES, 2014a). Assim, o campo da pesquisa científica e o desenvolvimento de estratégias educacionais que valorizem a criatividade e a emancipação dos sujeitos podem contribuir positivamente com a organização de ambientes ricos em aprendizagens e amadurecimentos intelectuais. Essas características têm o potencial de proporcionarem ao ambiente educativo uma maior plasticidade, possibilitando aos educandos um desenvolvimento baseado em suas habilidades prévias, de acordo com os seus interesses pessoais. Tal perspectiva favorece interações na educação técnica e tecnológica, articuladas ao mundo do trabalho, incentivando a realização de pesquisas e inovação tecnológica.

A partir desta pesquisa, destacamos que o potencial das estratégias educacionais deve ser aproveitado nas ações de inclusão que se encontram em desenvolvimento no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Brasília (IFB). Para que os processos de inclusão sejam desenvolvidos adequadamente, faz-se

3 O termo “*literacy*” ou “*literacia*” tem aparecido em outras abordagens designando o desenvolvimento de competências básicas e essenciais, ou uma “alfabetização”, seja para a mídia e informação (COSTA *et al.*, 2018), ludicidade (HELJAKKA; IHAMÁKI, 2019) ou criatividade (RAIMUNDO *et al.*, 2019).

necessário trabalharmos conhecimentos específicos junto à comunidade acadêmica, como os processos de sensibilização para a inclusão. Ademais, torna-se necessário apresentarmos informações de ordem legal e política, bem como pedagógica, a fim de possibilitarmos o atendimento de demandas dos processos de escolarização dos alunos (PRIETO; PAGNEZ; GONZALEZ, 2014).

Nesse processo destaca-se a formação do docente para a inclusão, assim como de outros profissionais da educação, sendo que a relação de aprendizagem com estudantes que percorrem a mesma jornada de entendimento pode se tornar algo frutífero para a criação de um ambiente rico e estimulante, cuja visão humana do outro influencie nos processos de organização institucional, de qualidade de vida no trabalho e de formação de comunidades de aprendizagens.

No intuito de possibilitar essa aproximação em torno do tema inclusão, envolvendo estudantes, docentes e técnico-administrativos atuantes no NAPNE do Instituto Federal de Brasília, foi desenvolvido um projeto de pesquisa-ação, que contou com a participação de seis pessoas, sendo quatro estudantes, um professor e um técnico-administrativo. Os estudantes envolvidos representam três áreas de atuação do IFB em cursos superiores de tecnologia: dois estudantes de Gestão Pública, um de Sistemas para Internet e um de Eventos. A atividade aconteceu ao longo de seis meses, de maio a novembro de 2019. O principal objetivo do projeto foi promover pesquisas sobre educomunicação e desenvolver estratégias educacionais de impacto, favorecendo a criatividade e a emancipação dos sujeitos, promovendo a aplicação das estratégias e tendo como tema norteador os processos de inclusão na educação profissional e tecnológica.

Em termos gerais, as ações do projeto estiveram centradas em três frentes: 1) produção de conteúdo audiovisual animado com dicas para estudantes, professores e técnicos-administrativos a respeito de deficiências intelectual, visual, auditiva e física; 2) desenvolvimento de 5 edições do evento “Minuto com NAPNE”, que procura nos intervalos das aulas levar informações e discussões de temas relacionados à inclusão, movimentando e sensibilizando o campus a respeito da temática; e 3) criação de um repositório *online* na forma de uma página eletrônica em que estejam disponíveis os vídeos criados na primeira ação, bem como os materiais de referência que foram utilizados no momento de pesquisa do conteúdo.

O objetivo deste artigo é apresentar as estratégias educacionais desenvolvidas, bem como, a partir do *feedback* dos estudantes bolsistas, revelar os impactos dessa pesquisa-ação em suas competências e na cultura institucional, considerando especialmente as transformações ocorridas em relação ao tema inclusão.

1. Alguns marcos da Educomunicação

A compreensão dos marcos da Educomunicação é essencial para uma melhor contextualização do projeto, seja em termos teóricos ou práticos. Os desdobramentos atuais no campo da Educomunicação são frutos de um processo que remonta à década de 1960. Para Soares (2014a), na América Latina essa história pode ser contada a partir dos projetos realizados ao longo do tempo ou por meio das ideias que lhes deram sustentação⁴.

Na década de 1960, produções cinematográficas foram analisadas e discutidas com crianças e jovens, tanto a partir dos cineclubes ou de colóquios organizados por paróquias e escolas católicas. A popularidade desse trabalho começou na cidade de Quito (Equador), por iniciativa do pedagogo Luis Campus Martínez, com o *Plan DENI (Plan de Niño)*, que iniciava as crianças na linguagem cinematográfica por meio de sua análise e até pela produção de narrativas audiovisuais. O projeto se espalhou pela América Latina, e no Brasil atualmente existe a partir do programa/instituição que se denominou CINEDUC⁵.

Na década de 1970 a América Latina foi marcada por um movimento de resistência à “invasão cultural” do Hemisfério Norte, bem como por uma enérgica reação de pensadores latino-americanos à crescente influência dos meios de comunicação. Por meio de uma herança da filosofia marxista, a ideologia era uma das principais categorias de análise de projetos de “educação para a televisão” ou de “leitura crítica da comunicação”. Esses programas se desenvolveram à revelia dos sistemas educativos, em comunidades periféricas, sob o comando de instituições voltadas para a educação e a cultura popular (SOARES, 2014a).

Ainda nos anos 1970, o pensamento latino-americano também trouxe suas contribuições em relação ao “planejamento participativo”, o que representava uma revisão das teorias de desenvolvimento, a partir da prática social. Essa incursão no campo da comunicação para o desenvolvimento promoveu forte influência no desenvolvimento do conceito de educomunicação, o que pode ser percebido na tratativa de conceitos e práticas, como a gestão de processos comunicativos (SOARES, 2014a).

Já nos anos 1980, tendo como mote o desenvolvimento regional, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) realizou um encontro no México, em dezembro de 1979, reunindo ministros da educação e do planejamento dos países da América Latina e do Caribe, criando o que foi denominado Projeto Principal de

4 Os seis marcos temporais relacionados a seguir são abordados por Soares (2014a) em sua introdução à edição brasileira da obra “Educomunicação: para além do 2.0”, organizada por Roberto Aparici.

5 Instituição sem fins lucrativos que se dedica a ensinar linguagens visuais, principalmente a cinematográfica, para crianças e adolescentes. Ver mais em: <http://www.cineduc.org.br>.

Educação da América Latina e Caribe. Esse encontro deu origem a vários outros, bem como a Seminários Latino-americanos de Educação para a Televisão, culminando em um processo de amadurecimento do pensamento regional, o qual levou a um paulatino abandono de teorias manipulatórias advindas da Escola de Frankfurt, ou de influências althusserianas da ideologia como motivadora das ações dos grupos humanos. Preocupados com uma democratização da comunicação e de suas políticas no continente, os pensadores se voltaram para um elo entre “referenciais sobre o planejamento da ação participativa em projetos para o desenvolvimento” e “as práticas de negociação de sentidos reconhecidas pela teoria das mediações culturais” (SOARES, 2014a, p. 11).

Os quatro encontros promovidos pela UNESCO na América Latina, nos anos 1990, foram marcados pela perspectiva dos Estudos Culturais Ingleses, refletindo principalmente estudos de Raymond Williams – “[...] a cultura é um processo sócio-histórico que cria e assimila sentidos” (SOARES, 2014a, p. 13) – e Stuart Hall, “[...] a audiência define-se – simultaneamente – como receptora e fonte da mensagem” (SOARES, 2014a, p. 13). A difusão dos estudos culturais facilitou a superação da bipolaridade emissor-receptor, fortalecendo a abordagem dialética e a reflexão sobre as práticas de comunicação como fluxos culturais, situados a partir de crenças e costumes da cultura do cotidiano.

O final dos anos de 1990 e início dos anos 2000 foi marcado por uma ampla produção acadêmica sobre a relação Comunicação/Educação. Com um pensamento consolidado na América Latina, buscava-se uma aproximação com o Hemisfério Norte a fim de fortalecer a *media education* em todo o mundo. O I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação, em maio de 1998, representou o início desse movimento. O evento trouxe para reflexão a perspectiva de que a *media education* deveria ser tratada mais como um problema de natureza cultural do que somente educativo, de forma a abandonar o enfoque protecionista da infância e valorizar as ações acompanhadas de experiências práticas. Além disso, os encaminhamentos pautaram uma metodologia que possibilitasse construções coletivas e solidárias de conhecimentos sobre a análise crítica da mídia, com a preocupação central no processo comunicativo, e não na análise dos meios em si mesmos (SOARES, 2014a).

Para os pesquisadores do NCE/USP, a educomunicação pode ser entendida como um conjunto de processos que visam criar e desenvolver “ecossistemas comunicativos” – caracterizados como abertos e criativos – em espaços educativos. Para Soares (2014b), o termo

ecossistemas comunicativos⁶ é usado como “[...] uma figura de linguagem para nomear um ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias” (SOARES, 2014b, p. 44).

O sistema comunicativo se apresenta como meta a ser atingida, enquanto as “áreas de intervenção” se colocam como oportunidades de entrada para a ação educacional, considerando ações a partir das quais os sujeitos sociais passam a refletir sobre suas relações no âmbito da educação. Para Soares (2014b) as áreas são as seguintes:

- 1) educação para a comunicação (estudo sobre o lugar dos meios de comunicação na sociedade e seus impactos. Apresenta-se por meio de programas de recepção midiática);
- 2) expressão comunicativa através das artes (trabalha o potencial comunicativo da expressão estética como performance individual, numa busca pela descoberta da multiplicidade de expressões);
- 3) mediação tecnológica nos espaços educativos (aproxima-se das práticas de Tecnologias de Informação e Comunicação como maneira de fomentar seu uso social);
- 4) pedagogia da comunicação (manifesta-se no cotidiano da didática da educação formal, fomentando o trabalho em equipe e por meio de metodologias de projetos);
- 5) gestão da comunicação nos espaços educativos (diz respeito às ações de um gestor, com o apoio de um especialista, no fomento das áreas de intervenção mais adequadas a cada educador ou no sentido de suprir as necessidades do ambiente escolar e de tecnologias) e;
- 6) reflexão epistemológica sobre a prática educacional (preocupa-se com a coerência teórico-prática da área, trabalhando com a sistematização de experiências e com aprofundamentos teóricos sobre a relação entre os campos da educação e da comunicação).

A polissemia do termo educação está relacionada às diversas formas de abordar a relação comunicação/educação, seja por influência de matrizes de pensamento diferentes ou por conta de visões específicas de determinados autores ou grupos de pesquisas. Entre os latino-americanos, o pensamento de Paulo Freire marcou de forma considerável o desenvolvimento da área. Em sua obra *Comunicação ou Extensão?* (1983) o autor destaca a importância da comunicação dialógica no fazer do educador, revelando a importância de uma real participação dos sujeitos num ato comunicativo, sem a qual recursos técnicos ou tecnológicos podem não

6 Martín-Barbero (2014, p. 55) utiliza a expressão *ecossistema comunicativo* em um sentido mais amplo, atribuindo-lhe a qualidade de configurar “[...] a sociedade ao mesmo tempo como modelo e trama de interações, conformada pelo conjunto de linguagens, escrituras, representações e narrativas que alteram a percepção das relações”.

fazer sentido para o sujeito educando. Essa atitude dialógica tem sentido como forma de problematização do conhecimento, gerando uma aproximação entre os sujeitos educador-educando no processo educativo:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. (FREIRE, 1983, p. 45)

Freire considera inclusive que a abordagem educativa por meio de palestras deveria ser evitada, passando-se a trabalhar com metodologias que instigassem uma reflexão sobre a realidade concreta. Para isso, o autor destaca a necessidade de se provocar uma aproximação do educador, o que inclui ouvir o educando e ver o modo como se expressa sobre as situações e objetos da realidade, que são a base para o conhecimento abordado. Ele ainda menciona que para haver comunicação, faz-se necessário o compartilhamento de um mesmo sistema de signos linguísticos, por isso a linguagem técnica distancia, impedindo a existência de um diálogo real. “É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito” (FREIRE, 1983, p. 45). A abordagem de Freire sobre o processo educativo, com ênfase no “dialógico-comunicativo”, reflete também uma visão da educação como uma situação gnosiológica, em que o conhecimento precisa ser validado/discutido/problematizado pelos sujeitos cognoscentes, ou seja, aqueles que conhecem o objeto.

Outro pensador importante para a Educomunicação é Mário Kaplún, sua obra *Una pedagogía de la comunicación* (1998) traz conceitos influenciados por Freire, mas também uma sistematização de uma pedagogia comunicacional que passa pelas influências de suas experiências pessoais como jornalista, tendo atuado em vários países da América Latina, inclusive em meios de comunicação comerciais, trabalhando com comunicação educativa ou oferecendo oficinas e cursos de capacitação na área. O autor vai aproveitar-se dessas experiências para propor formas inovadoras de pensar a educação a partir da comunicação. Para Kaplún (1998, p. 17), “[...]a cada tipo de educação corresponde uma determinada concepção e uma determinada prática de comunicação”. Ele distingue três modelos de educação – que claramente não se encontram puros na realidade, mas manifestos de maneira mesclada em distintas e específicas proporções –, os quais põem ênfase em determinados aspectos: *conteúdo*, *efeito* e *processo*. Os dois primeiros modelos são considerados exógenos por pensarem a

educação como externa a seu destinatário, em que o educando é visto como objeto da educação. Já o terceiro modelo é tomado como endógeno, uma vez que aborda o educando como sujeito da educação. Resumidamente, esses modelos podem ser assim definidos e relacionados a seus tipos de comunicação⁷:

1 – Educação que enfatiza os conteúdos: é a educação tradicional, que trabalha com a transmissão de conteúdos de uma geração a outra, ou daquele que “sabe” para aquele que “não sabe”, ou ainda de uma “elite instruída” a uma “massa ignorante”. É uma concepção bancária de educação, em que a função docente é a de professor, que atua a partir do eixo professor-texto, trabalhando com um tipo de comunicação que é a simples transmissão de informações.

2 – Educação que enfatiza os efeitos: ela trabalha numa perspectiva comportamental e procura modelar a conduta das pessoas a partir de determinados objetivos. Trata-se de uma concepção manipuladora, com um docente na função de instrutor, que age no eixo da programação, trabalhando com um tipo de comunicação baseada na informação e na persuasão.

3 – Educação que enfatiza o processo: preocupa-se com a interação dialética entre as pessoas e suas realidades, a fim de que elas (pessoas) desenvolvam sua independência intelectual e sua consciência social. A concepção é libertadora e transformadora, tendo o docente a função de facilitador-animador, o qual atua no eixo sujeito-grupo, sendo sua comunicação essencialmente dialógica.

A Educomunicação, como já destacado, fará opção por enfatizar o processo, dando ao sujeito a oportunidade de expressar-se, de mobilizar suas experiências, de contextualizar seus saberes, como também de problematizar o conhecimento posto por determinadas agências de socialização, seja a instituição escolar, a família ou a própria mídia (BACCEGA, 2004). Trata-se, portanto, de uma abordagem que pode ser caracterizada como contra hegemônica, possibilitando a libertação dos sujeitos das estruturas de dominação – mesmo que, em algumas circunstâncias, de uma forma rudimentar.

2. Metodologia

Conforme destacado anteriormente, o projeto de pesquisa-ação relatado por este artigo foi desenvolvido a partir de três enfoques de atuação: 1) produção de conteúdo audiovisual animado com dicas para estudantes, professores e técnicos-administrativos a respeito de deficiências intelectual, visual, auditiva e física; 2) desenvolvimento de cinco edições do evento

⁷ A descrição a seguir dos modelos de educação, tendo em vista os tipos de comunicação que lhes corresponde, é baseada em Kaplún (1998, p. 21–57).

“Minuto com NAPNE”; e 3) criação de um repositório *online* na forma de uma página eletrônica.

Os trabalhos foram desenvolvidos por estudantes de três diferentes cursos superiores do IFB: Gestão Pública, Sistemas para Internet e Eventos. Para alcançar os objetivos foi utilizada metodologia fundamentada na pesquisa-ação, que visa realizar mudanças nas realidades sociais a partir de pesquisas sistematizadas sobre a própria prática realizada (TRIPP, 2005). Para alcançar os objetivos do projeto foi necessário o desenvolvimento das soluções de maneira conjunta, com grande integração da equipe.

Tripp (2005, p. 445) considera que dificilmente se saberá quem inventou ou criou a pesquisa-ação, isso porque “[...] as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la”. Segundo o autor, essa abordagem é (ou foi) aplicada em diferentes áreas, como, por exemplo, administração, desenvolvimento comunitário, mudança organizacional, ensino, mudança política, conscientização, negócios, saúde, geração de tecnologias etc. Até mesmo dentro do campo específico da pesquisa-ação educacional há grande variedade de abordagens. Contudo, uma das principais vantagens nesse campo é o fato de essa estratégia ser utilizada para o “[...] desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445),

A pesquisa-ação se mostra adequada aos processos de intervenção educativa necessários em novos contextos de aprendizagem. Além disso, deve-se destacar que a pesquisa-ação é um dos inúmeros tipos de investigação-ação: termo genérico para “[...] qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 445–446). Assim, a pesquisa-ação pode ser descrita a partir de algumas dimensões básicas:

1) Pragmática: atua com base em conhecimentos práticos importantes para a vida pessoal e profissional;

2) Participativa: em termos metodológicos, não é possível melhorar a prática de alguém sem um efetivo engajamento dos sujeitos com suas práticas;

3) "Multi-epistêmica": valoriza "muitas formas de saber", destacando a experiência cotidiana e o desenvolvimento de conhecimentos de vida.

4) Propósitos valorosos: por focar propósitos práticos, a pesquisa-ação proporciona destaque a sua dimensão moral, sempre buscando atingir propósitos que valham a pena, levantando a questionamentos sobre valores, moral e ética.

5) Emergência: a pesquisa-ação se baseia em um processo de evolução e desenvolvimento em que os pesquisadores desenvolvem novas habilidades, a comunidade e/ou os indivíduos pesquisados se desenvolvem e passam a entender mais profundamente determinadas questões.

6) Níveis de abrangência e práticas metodológicas variadas: a pesquisa-ação pode ser utilizada para a investigação de práticas tanto individuais, de pequenos grupos, quanto de organizações e sociedades. Além disso, as práticas metodológicas adotadas variam conforme a área de atuação e as condições contextuais de pesquisa experienciadas.

Considerando os marcos teóricos da pesquisa-ação levantados, a partir de reuniões semanais, com duração média de duas horas, os membros da equipe alinhavam as estratégias de atuação, definindo o plano de trabalho semanal, com execução no campus e fora dele (atividades de estudo e pesquisa). Assim, conforme detalhado na seção Resultados, o trabalho foi se desenvolvendo a partir da seguinte estrutura de atividades: 1) Pesquisa bibliográfica; 2) Entrevistas; 3) Investigação dos espaços; 4) Formação em *storytelling*; e 5) Implementação de acessibilidade. Para completar a análise dos resultados, neste trabalho também foi realizada a investigação dos relatórios finais elaborados por cada um dos estudantes bolsistas⁸. Os quatro relatórios foram submetidos a análise qualitativa de conteúdo, com apoio do software AQUAD 7 (HUBER; GÜRTLER, 2015).

A análise de conteúdo, em termos metodológicos, pode ser dividida em análise quantitativa, em que é considerada a frequência com que aparecem determinadas características; e análise qualitativa, a partir da qual é investigada a presença ou ausência de dada característica do conteúdo trabalhado. Infelizmente, nos primeiros anos da análise de conteúdo se "[...] confundia objetividade e cientificidade com a minúcia da análise de frequências" (BARDIN, 1977, p. 21), privilegiando-se uma abordagem quantitativa.

Com o passar do tempo, a análise de conteúdo deixa de ter finalidade estritamente descritiva e se reconhece que sua principal função é a inferência. Nesse sentido, três fenômenos afetaram o desenvolvimento da análise de conteúdo: o uso do computador como ferramenta de apoio nas análises; os estudos de comunicação não verbal e a inviabilidade de precisão dos trabalhos linguísticos (BARDIN, 1977, p. 22). Sobre a influência do computador é importante destacar que ele possibilitou a manipulação de maior número de dados e a melhor aplicação de teste estatísticos (BARDIN, 1977, p. 22).

⁸ A ação foi aprovada no Edital 2/2019 - IFB - Projeto de Intervenção Pesquisa-Ação – PIPA – Prática Profissional.

Com o tempo, percebeu-se que a computação na análise de conteúdo permitia ultrapassar a dicotomia quantitativo-qualitativo, visto que a ferramenta computacional leva a maior acuracidade do pesquisador na definição das unidades de codificação, de maneira a facilitar os processos de automatização. Para que esse tipo de trabalho fosse possível, foram necessárias contribuições da linguística, com a criação de "dicionários" para termos das estruturas de linguagem. Além disso, com a automatização computacional os estatísticos trouxeram contribuições com o tratamento e a aplicação de teste estatísticos a partir de elevado número de variáveis (BARDIN, 1977, p. 23).

Na realização deste trabalho, com foco qualitativo, seguiu-se os passos preconizados por Bardin (1977, p. 102): pré-análise, exploração do material e tratamento de resultados e interpretações. Na pré-análise consideramos todos os materiais produzidos ao longo do processo de pesquisa-ação, levantando aqueles que permitiriam uma visão global do projeto realizado. Optamos pelos relatórios finais dos bolsistas, visto que se trata de documentos consolidados, os quais geralmente se baseiam em elementos intermediários como: anotações, *e-mails*, agendas eletrônicas etc. O *corpus*, composto, então, pelos quatro textos, foi constituído e preparado no *software* AQUAD 7. Os materiais foram analisados previamente sem a formulação de hipóteses ou a definição de ideias preconcebidas, o que favorece a pesquisa com objetivo de caracterização. O material foi explorado a partir do *software*, com a categorização emergente de trechos textuais dos quatro documentos. Os documentos foram revisitados para a constituição de categorias, realizando-se os ajustes necessários para contemplar os sentidos que foram emergindo das análises. Após a finalização das quatro análises, com um conjunto de categorias consolidado, foi realizado o tratamento de resultados por meio da aplicação de filtros que permitiam identificar quais categorias apareciam em cada texto, bem como aquelas que não eram identificadas em determinados textos. O contrastaste entre as categorias, em termos de ausência e presença nos textos, assim como a identificação de inter-relações permitiu traçar linhas gerais de interpretação, as quais são apresentadas nas próximas seções.

3. Resultados

Neste projeto foram desenvolvidas várias ações para alcançar o objetivo de desenvolver estratégias educacionais que favoreçam a criatividade e a emancipação dos sujeitos, aplicando-as e tendo como tema norteador os processos de inclusão na educação profissional e tecnológica.

A produção de conteúdo audiovisual foi realizada a partir da utilização de técnicas de animações alinhadas ao *storytelling*, trazendo dicas para estudantes, professores e técnicos-administrativos a respeito de deficiências cognitiva, física, visual e auditiva. Conjugando-se os três públicos e as quatro deficiências, resultou-se em 12 animações⁹ criadas com a ferramenta online *PowToon*¹⁰. Cada estudante ficou responsável pela elaboração, acompanhamento a finalização de três animações sobre uma deficiência específica. Contudo, as decisões sobre as estratégias e métodos de trabalho, bem como a produção efetiva das animações foi realizada de maneira colaborativa.

Ao longo do processo foi se desenhando um fluxo de trabalho cíclico (Figura 1), característico da pesquisa-ação, que era marcado por atividades recursivas em relação a partes específicas do ciclo inicial definido. Assim, à medida que eram desenvolvidas as diversas etapas do ciclo, sempre que necessário, alguma fase era retomada, seja na forma de anotações ou no próprio refazimento de determinadas atividades.

FIGURA 1 – Processo de pesquisa-ação conjuntamente desenvolvido e realizado



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022

Para o desenvolvimento das animações, o processo foi iniciado com a pesquisa bibliográfica (1)¹¹, a partir de cartilhas com dicas para a inclusão e acessibilidade de pessoas

9 Material disponível em <https://www.youtube.com/channel/UCCxIKcu5U8HX8DBzKEDv31A>

10 <https://www.powtoon.com/>

11 Esta enumeração e as próximas se referem às etapas elencadas na Figura 1.

com deficiências cognitiva, física, visual e auditiva. As cartilhas foram escolhidas como material bibliográfico prioritário pelo fato de apresentarem texto adaptado com linguajar mais acessível e voltado para a informação e educação dos receptores.

Na sequência, o grupo percebeu que não bastava ter conhecimentos a partir de cartilhas. Era necessário ouvir o público com deficiência frequentador do campus. Esse processo foi realizado por meio de entrevistas (2) abertas com estudantes com deficiências intelectual, física, visual e auditiva.

Como método narrativo, foi decidido que os espaços do campus seriam retratados nas animações, apresentando dicas contextualizadas. Para isso, realizou-se uma investigação dos espaços (3) por meio de registros fotográficos.

Complementando as etapas anteriores, foram ofertadas aos estudantes oportunidades de formação em *storytelling* (4), primeiro com a visita técnica de um profissional de animações e, depois, com um treinamento na ferramenta *PowToon*, ministrado pelo orientador da pesquisa.

Por fim, foram implementados recursos de acessibilidade específicos (5), em especial a audiodescrição, bem como a tradução e interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ao longo do projeto, os estudantes tiveram a oportunidade de fazer um curso de audiodescrição para o desenvolvimento dessa atividade. O desenvolvimento da Libras, que é mais complexo e requer profissional capacitado, foi realizado pela servidora intérprete da Libras que compunha a equipe.

Ao finalizar as animações, os resultados foram expostos à comunidade por meio da realização de cinco eventos denominados “Minuto com o NAPNE” (Figura 2). Tradicionalmente realizados no campus, a atividade consiste na realização de uma pequena intervenção nos intervalos de troca de turno letivo, geralmente no horário do almoço ou no início da noite (momento de saída dos estudantes do vespertino e chegada dos alunos do noturno).

FIGURA 2 – Visão geral das ações de pesquisa-ação em três frentes (animações, eventos e repositório)



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022

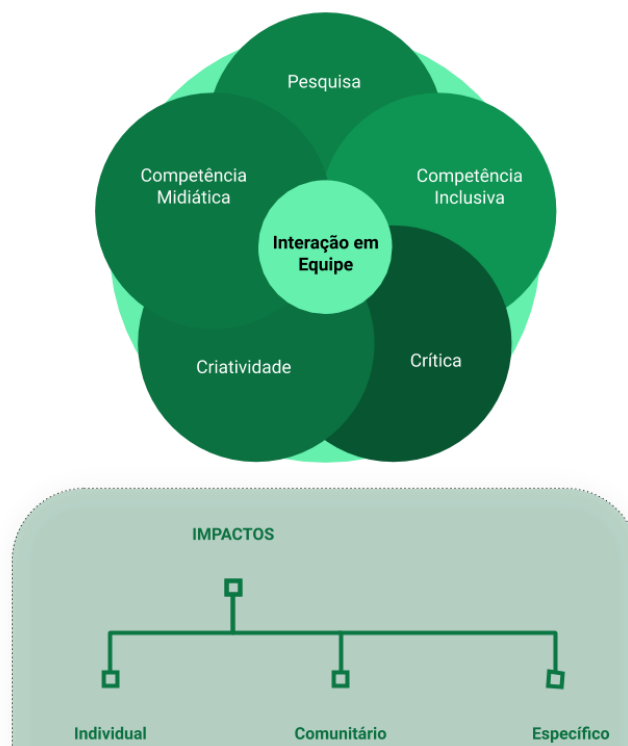
Os eventos trataram sobre as seguintes deficiências: intelectual, física, visual, auditiva e múltiplas (apesar de não terem sido desenvolvidos vídeos relacionados diretamente a essa última). Para a realização de cada um dos eventos (Figura 2) a equipe desenvolveu o seguinte roteiro: 1) apresentação geral do projeto; 2) pequena fala sobre a deficiência tratada no dia, com apresentação de um dos vídeos produzidos sobre a deficiência; 3) mini palestra ou depoimento, com cerca de 10 minutos, sobre a deficiência tema, sendo priorizada a fala das pessoas com deficiência; 4) quando possível, foram realizadas apresentações artísticas, como a apresentação de dança *Street Cadeirante* realizada por uma das convidadas; 5) ao final de cada um dos eventos foi aplicado ao público presente um questionário de coleta de dados sobre a recepção¹² da atividade; 6) ao longo dos eventos foram realizados registros fotográficos; 7) bem como a realização de inscrições para a certificação do público interessado. Os mesmos vídeos apresentados no evento foram disponibilizados em canal do *YouTube*, funcionando como um repositório digital dos materiais.

Os relatórios finais dos bolsistas foram submetidos à análise de conteúdo por meio do *software* AQUAD 7, resultando em achados teóricos (Figura 3) que enfatizam a importância da

¹² Os resultados da pesquisa de recepção serão trabalhados em TCC do estudante de Tecnologia em Eventos.

pesquisa e da interação em equipe no desenvolvimento do projeto, o qual pode ter impactos em níveis individual, comunitário e específico, conforme veremos a seguir.

FIGURA 3 – Resultado da análise de conteúdo dos relatórios finais dos bolsistas



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022

A interação em equipe (Figura 3) transparece na escrita dos estudantes em seus relatórios finais como um dos elementos estruturantes da experiência educacional, destacando-se o uso de recursos tecnológicos e a realização de reuniões semanais como elementos essenciais para o desenvolvimento de sinergia entre os participantes:

Ainda sobre a equipe, é pertinente dizer que houve sinergia entre os membros da mesma, houve boa comunicação e o que também tornou o entrosamento efetivo foi a apresentação de algumas ferramentas como Trello, para organização do cronograma do projeto, Hopscotch e Mendelley, estes para pesquisas científicas, pelo coordenador do projeto, além do compartilhamento eficaz de informações e materiais pelo Google Drive para toda a equipe.

Para alinhamento e atualização das etapas do projeto, houve reuniões semanais, as quais eram baseadas nas pautas disponíveis no Trello. Desde a pesquisa até a prática, o projeto envolveu a equipe em uma interdisciplinaridade a qual oportunizou o crescimento dos discentes com o aprendizado em relação ao levantamento bibliográfico e de pesquisas; reuniões organizadas por prioridades a serem abordadas, respeitando os prazos de entrega e a pauta estabelecidos; esquematização do planejamento e a organização de eventos por meio do uso de planilhas. (ESTUDANTE 4)

A interação em equipe possibilitada pelo projeto encontra-se em diálogo com a perspectiva de Freire (1983, p. 45), segundo a qual “[...] o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto”. Devido à complexidade das ações necessárias, o estímulo ao trabalho em equipe se revelou essencial para o alcance dos objetivos.

A realização de pesquisas pelos estudantes também mereceu destaque, em especial pelo aprofundamento possibilitado pelo estudo das cartilhas, coleta de dados por meio de entrevistas e investigação dos espaços. A menção a seguir enfatiza a relevância do ato de pesquisar: “Após realizar maiores pesquisas sobre a cegueira, consegui estabelecer uma linha de ação para realizar uma produção de vídeos animados que conscientizasse a comunidade acadêmica” (ESTUDANTE 3).

Os estudantes também destacaram situações em que eram mobilizadas habilidades e conhecimentos relacionados às produções de mídias audiovisuais para a Internet, o que pode ser considerado como a manifestação de uma Competência Midiática¹³:

A produção efetiva dos vídeos incluiu várias etapas de roteiro, padronização, revisão, audiodescrição, dublagem e tradução em LIBRAS, sendo executado de junho a outubro. A criação das animações foi realizada na plataforma *Powtoon*, e a audiodescrição foi realizada com a colaboração dos demais membros da equipe. (ESTUDANTE 1)

Visita técnica do (NOME DO CONVIDADO)¹⁴, responsável pelo (NOME DA EMPRESA), de produção de conteúdo audiovisual, que explicitou as seguintes temáticas à equipe: Ilustração no estilo quadrinhos, “*storyboard*”, “*storytelling*”, Estudo de câmera, noções de enquadramento, “*color script*” (iluminação de cores, paletas de cores), Importância do “*storytelling*” na animação; Valorização do processo criativo: “como passar “*brainstorming*” e os “*in puts*” para imagens?” (ESTUDANTE 4)

No trecho do estudante 1 temos uma caracterização geral dos processos de produção das animações, enquanto no trecho do estudante 4 destaca-se a listagem de conteúdos aprendidos ao longo da visita técnica realizada com profissional de animações.

À semelhança do último tópico abordado, consideramos que os estudantes passaram a desenvolver uma competência inclusiva, possibilitando-lhes uma visão mais humanizada, bem como a ampliação de conhecimentos técnicos sobre acessibilidade:

13 Essa análise é baseada nas dimensões tecnológica e produtiva das Competências Midiáticas, existindo-se ainda as dimensões da linguagem, ideologia e valores, recepção e audiência, e dimensão estética (AMOR PEREZ; DELGADO, 2017). Essas outras dimensões não são aprofundadas neste trabalho, uma vez que o estudo não estava previamente delineado para sua percepção.

14 O trecho foi descaracterizado para não identificar o profissional de animações e sua empresa.

O contato com a temática da inclusão possibilitou uma visão mais humanizada dos processos de ensino-aprendizagem, bem como de percepção das diferenças e diversidades em sociedade.

[...]

O projeto resultou na elaboração de doze vídeos animados sobre a temática de estratégias de acessibilidade que abordou aspectos de adaptação curricular e profissional, arquitetônica e de socialização. (ESTUDANTE 1)

O projeto possibilitou uma visão Crítica sobre as situações e materiais trabalhados, trazendo ao estudante autonomia no desenvolvimento de seu pensamento, o qual foi discutido em grupo e passou a figurar como resultado nas animações produzidas:

Uma situação que chamou bastante atenção é a superficialidade em que materiais direcionados às instituições tratam de temas como *déficit* de atenção e autismo, sendo que tive que sintetizar o conteúdo produzido em meus vídeos a pessoas que apresentam Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), sendo que as recomendações encontradas com relação ao tema tinham abrangência às outras condições como depressão e dislexia. (ESTUDANTE 2)

A criatividade figurou como um dos elementos-chave necessários para o desenvolvimento do projeto, sendo um processo complexo de articulação de várias frentes em termos de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades:

Um ponto interessante a ser mencionado é que nesta etapa houve um processo complexo de reproduzir criticamente o conteúdo informativo obtido nas entrevistas e na pesquisa bibliográfica, aplicar as lições aprendidas sobre *storytelling*, adequar as fotografias tiradas à cena que estava sendo criada, sincronizar os ícones que apareciam nas cenas com o texto da fala e cuidar para que os textos dicas fossem claros e objetivos. Nesse processo criativo a atenção minuciosa foi fundamental para que o conteúdo fosse informado da melhor forma possível. (ESTUDANTE 4)

O desenvolvimento da crítica e criatividade ao longo do projeto é favorecido pelo que Kaplún (1998) chama de ‘educação que enfatiza o processo’, estando o professor no papel de facilitador/animador, atuando no eixo sujeito-grupo, com uma comunicação dialógica. Na visão dos estudantes, todo o trabalho desenvolvido pode trazer impactos relevantes, os quais categorizamos em três níveis: 1) individual, dizendo respeito à evolução individual do estudante educador em relação aos conhecimentos sobre políticas de inclusão e acessibilidade; 2) comunitário, destacando o impacto do projeto na comunidade escolar, que se mobilizou durante os eventos de lançamento, mas que também pode se manter mobilizada à medida que as animações são divulgadas em redes sociais da instituição de ensino ou são usadas em ações formativas; e 3) específico, possibilitando uma representatividade dos públicos com deficiências, seja na visualização das animações ou na possibilidade de se expressar e se ver representado nos eventos realizados. Os estudantes ainda destacam que o projeto pode favorecer o desenvolvimento de uma cultura institucional inclusiva, bem como a permanência na escola de alunos com deficiência.

4. Considerações Finais

A partir dos resultados apresentados nesse trabalho é possível enfatizar que o desenvolvimento de estratégias educacionais criativas e emancipatórias passa por processos de formulação muito complexos, que requerem uma integração intencional dos educadores envolvidos. Além disso, o trabalho com os temas da inclusão e acessibilidade requerem ainda mais planejamento e acompanhamento das ações, a fim de que haja o devido alcance dos objetivos do projeto educacional. Nesse contexto, tornam-se ainda mais promissoras as ações desenvolvidas pelos agentes em atividades de pesquisa para entender e aprofundar as dimensões midiática e inclusiva do projeto. Portanto, os produtos e processos midiáticos resultantes podem trazer impactos em três níveis: 1) individual, possibilitando aos educadores conhecimentos sobre políticas de acessibilidade e inclusão; 2) comunitário, permitindo uma conscientização da comunidade receptora dos produtos educacionais; 3) específico, permitindo a representatividade das deficiências e especificidades abordadas.

Referências bibliográficas

AMOR PÉREZ, M.; DELGADO, Á. Da competência digital e audiovisual à competência midiática: dimensões e indicadores. **Lumina**, 30 abr. 2017. v. 11, n. 1. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21416>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BACCEGA, M. A. Comunicação/educação: apontamentos para discussão. **Comunicação, Mídia e Consumo**, 2004. v. 1, n. 2, p. 119–138.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

COSTA, C. *et al.* Desenvolvimento e validação da escala de literacia mediática e informacional para alunos dos 2o e 3o ciclos do ensino básico em Portugal. **Revista Lusófona de Educação**, 41(41), 11–28, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.01>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosisca Darcy De Oliveira. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HELJAKKA, K.; IHAMÄKI, P. Robot dogs, interaction and ludic literacy: Exploring smart toy engagements in transgenerational play. **Revista Lusófona de Educação**, 46(46), 153–169, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle46.10>. Acesso em: 23 jul. 2022.

HUBER, G. L.; GÜRTLER, L. **AQUAD 7 Manual Del Programa Para Analizar Datos Cualitativos**. [S.l.]: [s.n.], 2015. V. 2.

KAPLÚN, M. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. Tradução: Maria Immacolata Vassallo De Lopes; Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

PRIETO, R. G.; PAGNEZ, K. S. M. M.; GONZALEZ, R. K. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação & Realidade**, set. 2014. V. 39, n. 3, p. 725–743. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000300006&lng=isso&nriioso&tlng=pt)

[62362014000300006&lng=isso&nriioso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000300006&lng=isso&nriioso&tlng=pt). Acesso em: 23 jul. 2020.

RAIMUNDO, J. *et al.* Aspects for cultivating creative literacy through play: an analysis on primary literature review and preliminary laboratorial work. **Revista Lusófona de Educação**, 46(46), 2019, 99–116. Disponível em: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle46.07>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SOARES, I. O de. A educomunicação na América Latina: apontamentos para uma história em construção. In: APARICI, R. (Org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014a, p. 7–27.

SOARES, I. O de. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. 3ª ed. São Paulo: Paulinas, 2014b.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, set. 2005. v. 31, n. 3, p. 443–466.