

# Fazeres cotidianos, dizeres reunidos:

**UMA COLETÂNEA DE TEXTOS DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT**

**VENDA PROIBIDA**

GOVERNO FEDERAL  
PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA  
Dilma Vana Rousseff

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
José Henrique Paim Fernandes

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT  
Maria Odete Santos Duarte

DEPARTAMENTO TÉCNICO-ESPECIALIZADO  
Ana Lúcia Oliveira da Silva

DIVISÃO DE PESQUISA, DOCUMENTAÇÃO E  
INFORMAÇÃO  
Naiara Miranda Rust

# Fazeres cotidianos, dizeres reunidos:

**UMA COLETÂNEA DE TEXTOS DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT**



**Organização:**

Claudia Lucia Lessa Paschoal  
Aires da Conceição Silva  
Fabiana Alvarenga Rangel  
Maria Rita Campello Rodrigues  
Patrícia Ignácio da Rosa



Instituto Benjamin Constant  
Rio de Janeiro  
2014

Copyright @ Instituto Benjamin Constant, 2014

Os dados e as opiniões inseridos na presente publicação são de exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) autores.

**Copidesque e revisão geral:** Débora de Castro Barros

**Capa:** Ampersand Design

**Projeto gráfico e diagramação:** Wilma Ferraz

**Impressão:** SEGGRAF

F287 Fazeres cotidianos, dizeres reunidos: uma coletânea de textos do Instituto Benjamin Constant. / Organização Claudia Lucia Lessa Paschoal [et al.] / Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.

223p. 21cm

Inclui bibliografia

Contém CD

ISBN 978-85-67485-15-7

1. Cegueira. 2. Baixa visão. 3. Deficiência visual. 4. Educação. 5. Inclusão. 6. Surdocegueira.

CDD371.911

Todos os direitos reservados para

**Instituto Benjamin Constant**

Av. Pasteur, 350 / 368 – Urca

CEP 22290-240 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil

Tel.: 55 21 3478-4458 Fax: 55 21 3478-4459

*E-mail:* ddisec1@ibc.gov.br

## Prefácio

### Um movimento no ar: saberes, fazeres e dizeres compartilhados

É com grande alegria que apresento a coletânea *Fazeres cotidianos, dizeres reunidos*, que reúne 15 textos produzidos por profissionais do Instituto Benjamin Constant (IBC), instituição localizada no Rio de Janeiro e que é referência no campo da deficiência visual no Brasil. O título da coletânea, organizada por Aires da Conceição Silva, Claudia Lucia Lessa Paschoal, Fabiana Alvarenga Rangel, Maria Rita Campello Rodrigues e Patrícia Ignácio da Rosa, articula duas ideias importantes e que expressam muito bem o momento atual da instituição: o fazer cotidiano e a reunião de ideias, narrativas e produção textual. Completando este ano 160 anos de existência, é possível perceber que o IBC experimenta hoje em dia um movimento na direção de superação da dicotomia teoria-prática. Saberes, fazeres e dizeres não se encontram mais em mundos separados, marcados por falsas hierarquias. Tal movimento, que está expresso no título do livro, é norteado pela ideia de que o trabalho cotidiano pode e deve ser acompanhado de uma atitude investigativa e fomentar a curiosidade científica, o compromisso político e social, o estudo teórico, a análise crítica e a pesquisa acadêmica. A intuição e o intelecto, a sensibilidade e o pensamento, a experiência e a escrita não constituem posições opostas, mas devem caminhar juntos, concorrendo de modo indissociável para a produção de conhecimento qualificado no domínio da deficiência visual. No lugar da hierarquia, buscam-se a complementaridade e a fecundação recíproca. Por outro lado, os dizeres aqui reunidos, conectados no formato livro, fazem emergir um leque variado de temas, estimulam diálogos, ativam ressonâncias e criam um campo de ideias que, em sua salutar diferença, podem ser compartilhadas por aqueles que são iniciantes e também pelos mais experientes na área da cegueira e da baixa visão.

Alguns dos textos, trazem contribuições na área da educação, abordando o ensino da língua portuguesa por meio do braille ampliado, bem como de recursos a serem usados nas aulas de matemática e de química. Outros têm como tema os *softwares* adaptados, o ensino da escrita cursiva nos processos de reabilitação e o papel do psicólogo na escola. O lugar da arte na formação e reabilitação da pessoa com deficiência visual é analisado em textos que tratam da prática da cerâmica e do cinema. Questões relativas à dimensão cognitiva, histórica, social e filosófica da

deficiência visual são abordadas nos textos que falam da imaginação narrativa de pessoas cegas congênitas, dos processos de subjetivação na modernidade e da produção de referenciais de normalidade, do lugar do cego no Iluminismo e da identidade no domínio da surdocegueira. Enfim, o campo da saúde é contemplado nesta coletânea com um texto sobre a enfermagem voltada para pessoas com deficiência visual.

O livro concorre para reforçar e estimular o próprio diálogo institucional e ativar parcerias e colaborações já existentes, bem como acessar novos interlocutores – professores, estudantes e profissionais e o público interessado na área. Vem também preencher uma lacuna, pois ainda são poucas as publicações em língua portuguesa que trazem ideias avançadas em uma área que, até algum tempo, ainda era marcada pelo assistencialismo. Nessa medida, saudamos esta nova publicação, que trabalha no sentido de acompanhar e promover o desenvolvimento de conhecimentos científicos e técnicos nos campos da saúde, da educação e da cultura. Temos insistido que a construção do conhecimento deve ser feita *com* as pessoas com deficiência visual,<sup>1</sup> e não apenas *sobre* as pessoas com deficiência visual (Moraes e Kastrup, 2010), e identificamos nesta coletânea essa mesma direção da produção coletiva de conhecimento.

Como pesquisadora no IBC desde 2006, tive a grata oportunidade de participar, de acompanhar esse movimento do Instituto, que hoje é bastante notável. Convido os leitores a ouvir as múltiplas vozes, saborear os textos, tatear as questões aqui desenvolvidas e acompanhar o movimento das ideias que são trazidas aqui. Desejo a todos uma excelente leitura!

Virgínia Kastrup

Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro e pesquisadora do  
CNPq na área de Psicologia Cognitiva

---

<sup>1</sup> MORAES, M.; KASTRUP, V. (Org.). *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa COM pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

# Sumário

1. Alfabeto e materiais especializados: o "braille ampliado" no processo de ensino de Sistema Braille para reabilitandos do <i>Instituto Benjamin Constant</i> _____	9
<i>Rachel Maria Campos Menezes de Moraes</i>	
2. Considerações pedagógicas acerca da comunicação de uma criança com síndrome de Morsier: um estudo de caso _____	21
<i>Flávia Daniela dos Santos Moreira</i>	
3. A imaginação narrativa através do não ver _____	34
<i>Claudia Lucia Lessa Paschoal</i>	
4. A importância da escolaridade na construção da identidade da pessoa com surdocegueira _____	53
<i>Marcia Noronha de Mello</i>	
5. A importância da escrita cursiva como meio de apropriação da cidadania no processo de reabilitação de pessoas com deficiência visual _____	72
<i>Rosane de Menezes Pereira</i>	
6. O cego e o Iluminismo: a aplicabilidade humanista de um conceito — _____	84
<i>Mauro Marcos Farias da Conceição</i>	
7. Modernidade, normalidade e processos de subjetivação da pessoa cega _____	102
<i>Fabiana Alvarenga Rangel e Virgínia Louzada</i>	
8. Um estudo sobre o uso de softwares interativos como estratégia de intervenção para a inclusão de alunos com deficiência visual _____	121
<i>Angélica Ferreira Bêta Monteiro</i>	
9. O psicólogo escolar na escola especial: uma especificidade? _____	136
<i>Andréa Mazzaro Almeida da Silva Santos</i>	
10. O lúdico no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa a alunos cegos e com baixa visão _____	145
<i>Marcia de Oliveira Gomes</i>	

11. Oficina de Cerâmica no Instituto Benjamin Constant: espaço para a arte – espaço para a vida _____	159
<i>Luciana Bernardinello e Maria Clara Sant'Anna</i>	
12. Assistência de enfermagem às pessoas com deficiência visual: um estudo bibliográfico _____	174
<i>Aline de Carvalho Amand Pilar</i>	
13. Da sala de aula para nossa casa – a química do cotidiano – relatos de experiência de alunos cegos e com baixa visão sobre a exposição "Cadê a Química?" _____	190
<i>Aires da Conceição Silva</i>	
14. Explorando situações-problema do campo conceitual aditivo com o uso do sorobã nas aulas de matemática _____	200
<i>Fabio Garcia Bernardo e Wagner Rohr Garcez</i>	
15. Deficientes visuais fazem cinema: experiência de criação a partir de produções cinematográficas infantojuvenis do Projeto Escola de Cinema do Instituto Benjamin Constant _____	214
<i>Cristina Costa de Moraes e Josiane Saltarelli Martins Melo</i>	



# Alfabeto e materiais especializados: o "braille ampliado" no processo de ensino do Sistema Braille para reabilitandos do Instituto Benjamin Constant<sup>1</sup>

*Rachel Maria Campos Menezes de Moraes<sup>2</sup>*

**Resumo:** Neste texto, demonstra-se como atividades com materiais táteis facilitam a compreensão do Sistema Braille. Estudaram-se cinco reabilitandos, com idade entre 50 e 80 anos e escolaridade entre alfabetização incompleta e Ensino Fundamental completo. Como arcabouço teórico, utilizam-se trabalhos sobre deficiência visual, alfabetização, Sistema Braille e tato. Notou-se, além da melhora na identificação dos pontos do Sistema Braille, o aumento de autoconfiança e autoestima por parte dos reabilitandos.

**Palavras-chave:** Braille ampliado. Reabilitando. Tato.

## 1. Introdução

Este texto baseia-se em aulas das disciplinas “Ensino de Leitura e Escrita no Sistema Braille” e “Alfabetização no Sistema Braille”, ministradas para reabilitandos do Instituto Benjamin Constant (IBC) desde o primeiro semestre de 2012. O objetivo do estudo é demonstrar como, a partir de atividades com materiais táteis que possibilitam a ampliação dos pontos do Sistema Braille (alfabeto braille de madeira,<sup>3</sup> cela braille magnéti-

---

<sup>1</sup> Parte deste texto, notadamente aquela que versa sobre deficiência visual e Sistema Braille, foi publicada no artigo “Braille e dêixis espacial: a importância da noção espacial no processo de ensino-aprendizagem do Sistema Braille por pessoas com cegueira adquirida”, de minha autoria, publicado na edição de número 56 da *revista Benjamin Constant*, de dezembro de 2013.

<sup>2</sup> Graduada em Letras, Português-Inglês, pela Universidade Federal Fluminense (UFF, 2009), pós-graduada em Letras – Cultura, Língua e Literatura Latina pela mesma instituição (2012), mestra em Estudos de Linguagem pela UFF (2013), professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – Sistema Braille, na Divisão de Reabilitação, Preparação para o Trabalho e Encaminhamento Profissional, vinculada ao Departamento de Estudos e Pesquisas Médicas e de Reabilitação (DMR/DRT) do IBC desde 2012. *E-mail:* rachel.maria.moraes@gmail.com

<sup>3</sup> Esse alfabeto é composto por 27 peças (as 26 letras do alfabeto e o cedilha), em

ca<sup>4</sup> e brailindo), os reabilitandos apresentam maior facilidade na compreensão dos pontos e na identificação de letras e leitura de palavras em braille, permitindo, posteriormente, a identificação de letras e leitura de palavras no braille em papel (em livros e folhas de exercícios). Tal facilidade de identificação em materiais táteis que possibilitam a ampliação do Sistema Braille pode ser explicada pelo fato de, muitas vezes, adultos com cegueira adquirida apresentarem grandes dificuldades táteis na discriminação de pequenos objetos, seja por patologias, como diabetes (que, como provoca dormência, dificulta a sensibilidade nas extremidades e, conseqüentemente, nas pontas dos dedos), seja por falta de desenvolvimento tátil (o que também dificulta a sensibilidade das pontas dos dedos).

Para o ensino de alfabetização no Sistema Braille para os reabilitandos, é utilizado o método silábico. Esse método, que forma, juntamente com o método fônico e o método alfabético, o conjunto de métodos denominados sintéticos, apresenta, segundo Almeida (2013, p. 206), “[...] a sílaba [como] a unidade fonética fixada como base do ensino da leitura”.

Utiliza-se também o método criado por Paulo Freire, segundo o qual são ensinadas palavras-chave que pertencem à realidade dos aprendizes, o que torna a alfabetização uma atividade interessante, prazerosa e lúdica, na qual eles se reconhecem.

Participaram do estudo cinco reabilitandos, sendo quatro alfabetizandos e um da turma de “Ensino de Leitura e Escrita no Sistema Braille”, com idade variável entre 50 e 80 anos e grau de escolaridade variável entre alfabetização incompleta e Ensino Fundamental completo.

---

tinta e em braille. Utilizo para facilitar a identificação das letras, já que, por ser ampliado, os pontos são maiores do que no braille em papel, o que facilita sua identificação.

<sup>4</sup> Cella braille confeccionada em material resistente com imã em cada um dos pontos. Há, na lateral direita, um corte que orienta o posicionamento da cela, que deve ser colocada sempre com o corte à direita do usuário, na parte superior. Cada um dos seis pontos da cela apresenta o respectivo numeral escrito no sistema comum, em alto-relevo, o que facilita ao cego fazer uma ligação com os números do sistema comum. No caso da pessoa com cegueira adquirida, auxilia na memorização do conhecimento prévio, dado que tais pessoas, quando enxergavam, costumavam, em sua maioria, reconhecer os números no sistema comum. Também facilita na alfabetização em braille.

Utilizam-se, ainda, trabalhos sobre deficiência visual (Bueno Martin e Toro Bueno, 2003), alfabetização, em especial sobre o método Paulo Freire de alfabetização para adultos, e sobre alfabetização no Sistema Braille (Almeida, 2013), Sistema Braille (Abreu et al., 2008; Cerqueira et al., 2011), noção espacial (Pacievitch, 2014) e tato (Sassi, 2013).

Primeiramente foram ministradas aulas nas quais eram utilizados materiais que permitem a ampliação dos pontos do Sistema Braille e, posteriormente, aulas com materiais com braille em papel.

## 2. Deficiência visual

A deficiência visual é entendida, segundo o *site* da Fundação Dorina Nowill para Cegos, como “[...] a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão”. Existem, determinados pela acuidade visual, dois grupos de deficiência: a cegueira e a baixa visão.

De acordo com o *site* da mesma Fundação, em sua sessão de *frequently asked questions* (FAQ): “[Na] cegueira [ocorre] perda total da visão ou pouquíssima capacidade de enxergar [...]. Leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita.”

Há ainda a baixa visão, ou visão subnormal, que, ainda segundo o referido *site*: “Caracteriza-se pelo comprometimento do funcionamento visual dos olhos, mesmo após tratamento ou correção.” Desse modo, pessoas com baixa visão podem ler textos impressos ampliados ou utilizar recursos óticos especiais.

A acuidade visual, por sua vez, é, segundo Bueno Martin e Toro Bueno (2003, p. 50), “[...] a capacidade de perceber a forma e a figura dos objetos [e] sua avaliação efetua-se por meio de optotipos, letras e sinais” (Moraes, 2013, p. 17).

## 3. Sistema Braille e alfabetização

O braille é um sistema de leitura em relevo utilizado, majoritariamente, por pessoas cegas. Foi inventado por Louis Braille (1809-1852), um jovem francês que, aos 3 anos de idade, sofreu

um acidente com uma soveia (material pontiagudo utilizado para perfurar couro) que o deixaria cego aos 5 anos. O ano de invenção do Sistema Braille foi 1825, e em 1837 ocorreu sua primeira publicação.

Composto de seis pontos, numerados de cima para baixo e da esquerda para a direita, o Sistema Braille permite a formação de 64 símbolos, e os pontos que o compõem podem ser agrupados em duas colunas ou em três linhas. De acordo com Moraes (2013, p. 18), denominam-se símbolos simples aqueles formados em uma única cela e compostos aqueles formados com mais de uma cela: duplos, duas celas, triplos, três, quádruplos, quatro etc.

O conjunto matricial a partir do qual se formam os símbolos 123456 (todos os pontos da cela) denomina-se sinal fundamental. O espaço ocupado por este ou por quaisquer outros símbolos braille denomina-se cela ou célula braille. Os símbolos do Sistema Braille estão organizados em uma sequência que se denomina ordem braille, sendo divididos em sete séries.

Como neste trabalho trataremos principalmente da leitura no Sistema Braille em material que permite a ampliação dos pontos desse sistema, serão feitas algumas considerações a respeito da leitura braille.

Existem, de acordo com Abreu et al. (2008, p. 40 apud Moraes, 2013, p. 22), “[...] três técnicas empregadas [na leitura do Sistema Braille]”:

- Na primeira, utiliza-se apenas uma das mãos, e a leitura é feita com a “polpa” do dedo indicador da mão direita, que desliza sobre a linha, explorando o texto. O dedo indicador da mão esquerda é utilizado apenas para mostrar a mudança de linha.
- Na segunda, ambos os indicadores exploram juntos a linha, movimentando-se um dedo ao lado do outro.
- Na terceira técnica, os dedos realizam movimentos independentes ao longo da linha, e cada mão explora diferentes segmentos desta. A pessoa explora a primeira metade da linha com os dedos juntos, depois o indicador da mão direita desliza até o final da linha, enquanto o indicador da mão esquerda vai para o início da linha seguinte a fim de auxiliar no reconhecimento das primeiras palavras,

encontrando-se com o indicador da mão direita quando este passa para essa linha com a finalidade de continuar a leitura.

Segundo Moraes (2013, p. 22): “Não se devem, durante esse processo, fazer movimentos de cima para baixo ou vice-versa, nem de rotação em torno dos pontos de uma letra. Essa tendência [é] observada frequentemente em crianças pequenas ou em pessoas que perderam a visão na idade adulta.” Com a observação em sala de aula, ainda foi possível notar que,

[d]urante a leitura, vários reabilitandos têm dificuldade em seguir a linha, movendo o dedo, no meio da linha, para linha ou linhas abaixo, ou acima, fazendo, não raro, uma diagonal no papel. Também são comuns, no início ou no meio de uma linha, movimentos na vertical (de cima para baixo ou vice-versa), que abrangem uma coluna da página e impossibilitam a leitura. Há também reabilitandos que fazem movimentos de rotação em torno dos pontos de uma letra ou ainda que pressionam os pontos, na ilusão de sentirem melhor o que está escrito. Isso demonstra falta de noção espacial e de coordenação motora. (Moraes, 2013, p. 22)

Como trataremos, neste texto, de alfabetização, faz-se necessário definir alguns conceitos, como os de alfabetização e letramento, que, atualmente, é muito próximo e, na verdade, funde-se ao primeiro, servindo de complemento para ele.

Segundo o *site* Brasil Escola: “A alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos [e] o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.”

Neste texto, serão estudados quatro reabilitandos adultos, pertencentes a cada uma das duas classes de alfabetização do Setor de Reabilitação do IBC. O atendimento às classes referidas foi iniciado no primeiro semestre de 2014, e cada classe comporta no máximo quatro reabilitandos, com idade variável entre 18 e 80 anos, e, no caso das classes de alfabetização, alfabetização incompleta e deficiente, apesar de alguns afirmarem ter cursado parte do Ensino Fundamental (4º ou 5º anos). Já as aulas de “Ensino de Leitura e Escrita no Sistema Braille”, de cujo grupo foi

selecionado um reabilitando para o estudo, comecei a ministrar no primeiro semestre de 2012.

Para o ensino de alfabetização para adultos, tomamos como base a metodologia escrita por Paulo Freire e utilizamos como método de ensino o silábico.

Segundo o *site* Projeto Memória, “[o método de alfabetização Paulo Freire] vai além da simples alfabetização”. Ele proporciona ao adulto iletrado a inserção, por meio da palavra, em seu meio sociopolítico. Utilizam-se, para tanto, palavras-chave pertencentes ao contexto social do indivíduo, o que faz com que este se reconheça, preparando-o para a cidadania.

Vale destacar, aqui, o comentário de Freire, feito em “Carta de Paulo Freire aos professores”, a respeito do significado da leitura. Segundo o autor: “Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita” (Freire, 2001, p. 260).

Ainda segundo o autor (2001, p. 260), “[...] a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta. Mas, por outro lado, não pode ser desprezada como inferior pela leitura feita a partir do mundo abstrato dos conceitos que vai da generalização ao tangível”.

Entre os métodos sintéticos existentes (aqueles cujos estudos são desenvolvidos do todo para a parte, que se classificam em silábico, alfabético e fônico), foi utilizado, nas aulas de alfabetização, o método silábico, no qual eram dadas palavras aos reabilitandos para que, a partir delas, eles as decompusessem em sílabas.

O método silábico é aquele em que os aprendizes, a partir das sílabas, formam palavras e, a partir destas, formam frases. Segundo Almeida (2013, p. 206), nesse método só a sílaba, e não puramente as letras, serve como unidade linguística para a transmissão dos fundamentos da leitura.

Ainda segundo a autora, este método é bastante eficaz no trabalho com pessoas cegas e de visão reduzida e uma de suas vantagens seria o fato de [...] [este] método [revelar] ótimos resultados na alfabetização de adultos pela semelhança com o raciocínio lógico destes. (Almeida, 2013, p. 209)

As análises dos dados foram realizadas a partir de observação direta em aulas no período de 2012 a 2014, nas quais foram utilizados os materiais especificados anteriormente (alfabeto braille de madeira, cela braille magnética e braillindo). A avaliação e o *feedback* (resposta dos reabilitandos) a respeito da facilidade ou dificuldade dos exercícios com os materiais especializados propostos, assim como a comparação dos exercícios com materiais que ampliam os pontos do Sistema Braille com aqueles feitos com materiais em braille em papel, foram obtidos com questões propostas aos reabilitandos a respeito da maior facilidade ou dificuldade dos exercícios, ou seja, da identificação de pontos e leitura de letras e palavras em braille.

#### 4. Resultados e discussão

Entre os resultados do estudo, é possível notar o maior interesse dos reabilitandos em aulas quando há nelas atividades com materiais que propiciam a ampliação dos pontos e das celas do Sistema Braille, principalmente identificação de letras e leitura de palavras utilizando o braillindo. Esses exercícios proporcionam facilidade porque os pontos do braille ampliado são de tamanho maior do que os do braille em papel, e tanto o espaço entre esses pontos quanto o espaço entre as próprias celas é maior do que o tradicional. A diferença de tamanho fica clara levando-se em consideração a própria constituição do braillindo, material que apresenta cortes entre as celas braille e cujos pontos do sistema são representados por pinos, como descrito no *site* Artigos Pedagógicos, o que respalda a diferença de tamanho dos pontos e celas do braillindo em relação aos do braille em papel.

Tanto o trabalho com a cela braille magnética quanto o trabalho com o alfabeto braille de madeira, para os cinco reabilitandos que fizeram parte do estudo, mostraram-se interessantes e deram bons resultados. Ao identificar, primeiramente no alfabeto braille de madeira e posteriormente no braillindo, letras e sílabas em braille ampliado, os reabilitandos em estudo demonstraram muito mais facilidade do que na identificação de letras e sílabas no braille em papel (em livros e folhas de exercícios).

Desse modo, os materiais descritos foram muito úteis, facilitando a compreensão dos pontos da cela braille e das letras

braille ampliadas, na medida em que os pontos em braille ampliado eram mais facilmente distinguíveis e mais claros para a percepção tátil dos reabilitandos.

Nas turmas de alfabetização no Sistema Braille (Alfa Braille), foram estudados quatro reabilitandos (dois do sexo masculino e dois do feminino), com idade variável entre 50 e 80 anos e grau de escolaridade variável entre Ensino Fundamental incompleto e completo, todos eles, porém, com alfabetização deficiente, fato que justifica a matrícula desses quatro aprendizes em turmas de alfabetização no Sistema Braille. Dos quatro reabilitandos alfabetizados estudados, dois passaram, após os exercícios de leitura com braille ampliado, para exercícios de leitura com braille em papel. Das duas que compunham o grupo de quatro alfabetizados, uma delas, que ainda não conseguiu fazer a identificação de letras e a leitura de palavras no braille em papel (em folha de exercício), apresenta, associada à cegueira (que foi causada por glaucoma), uma questão de desnutrição. Esta afeta fortemente seu cognitivo, e, ainda associada a ela, a aprendiz apresenta problemas de lateralidade (não distingue com precisão o que está à direita e à esquerda) e falta de noção espacial.

A noção (ou orientação) espacial pode ser definida, segundo Sassi (2013), como “[...] a capacidade que o indivíduo tem de situar-se e orientar-se em relação aos objetos, às pessoas e o seu próprio corpo em um determinado espaço”. Ainda segundo a autora: “É saber localizar o que está à direita ou à esquerda; à frente ou atrás; acima ou abaixo de si, ou ainda, um objeto em relação a outro” (Assunção José e Coelho, 1995 apud Sassi, 2013).

A segunda reabilitanda, que não conseguiu passar para o estágio da leitura de sílabas em papel, apresenta idade avançada, além da baixa visão, causada por glaucoma, e grande dificuldade cognitiva, o que faz com que ela tenha dificuldade de memorização.

O terceiro reabilitando apresenta, além da perda da visão, causada por glaucoma e catarata, uma dificuldade cognitiva e também dificuldade tátil. Depois do trabalho com o braille ampliado, o reabilitando conseguiu, apesar de com alguma dificuldade, identificar letras e sílabas em folhas de exercício.

O quarto reabilitando apresenta, além da perda da visão, causada por glaucoma, um problema cognitivo que dificulta a



passagem dos exercícios do braille ampliado para exercícios de braille em papel, além de ter diabetes, o que dificulta bastante o tato, primordial na identificação dos símbolos braille. Apesar das dificuldades relatadas, o reabilitando consegue ler, muito lentamente, algumas sílabas em braille não ampliado escritas em folhas de exercício.

O diabetes, de acordo com informações publicadas no *site* ABC da Saúde, “[é uma] doença provocada pela deficiência da produção e/ou de ação da insulina, que leva a sintomas agudos e a complicações crônicas características”.

Esse distúrbio, que envolve o metabolismo da glicose, das gorduras e das proteínas, apresenta consequências graves, tanto ao instalar-se lentamente quanto ao surgir rapidamente. Provoca diversos efeitos colaterais, como deficiência renal, retinopatia diabética (que pode levar à cegueira) e dormência nas extremidades, mãos e pés (que dificulta o tato, já que a sensibilidade das pontas dos dedos fica diminuída).

O reabilitando estudado de uma das turmas de “Ensino de Leitura e Escrita no Sistema Braille” começou fazendo exercícios de leitura de palavras em braillindo, mas, aos poucos e com bastante dificuldade tátil, conseguiu ler braille em papel em folhas de exercícios quando estas ainda não estavam muito manuseadas e conservavam, desse modo, os pontos do braille bem “acesos” e, portanto, bastante sensíveis ao tato.

Como foi possível notar com os resultados e a discussão apresentados, o tato é um sentido de grande importância, principalmente para o cego, não só para a identificação correta e precisa dos pontos do Sistema Braille, mas para a execução de diversas tarefas e atividades muito importantes em seu dia a dia. Segundo Thaís Pacievitch (s.d.), em artigo publicado no *site* Infoescola: “O tato é um dos cinco sentidos. O órgão responsável por este sentido é o maior órgão do corpo humano, a pele.” Portanto, é na segunda camada da pele (derme) que se encontram os mecanismos responsáveis pelo tato. Ainda segundo a autora, “[...] existem diversos receptores de estímulos táteis. [...] estes receptores recebem e transmitem ao cérebro a sensação de toque”. No que se refere ao Alfabeto Braille, vale destacar que, ainda segundo a referida autora, “[...] [esse] alfabeto [...], que permite que deficientes visuais leiam por meio do tato, foi criado consi-

derando a capacidade existente na polpa dos dedos de perceber, de uma só vez, cerca de seis impressões táteis” (Pacievitch, s.d.).

A análise dos dados foi realizada com a observação direta de aulas práticas nas quais os reabilitandos fizeram exercícios com os materiais especializados citados (alfabeto braille de madeira, cela braille magnética e braillindo) e exercícios com braille em papel. O trabalho de coleta de dados foi realizado durante o primeiro semestre de 2014, tendo por base os exercícios em sala de aula, todos registrados em relatório semestral de atividades, entregue ao Departamento de Pesquisas Médicas e de Reabilitação.

## 5. Conclusão

Este texto foi baseado em aulas ministradas para reabilitandos do IBC, tanto de “Ensino de Leitura e Escrita no Sistema Braille” (um participante) quanto de Alfabetização no Sistema Braille (quatro participantes). O objetivo do trabalho era demonstrar como a utilização de materiais que permitem a ampliação dos pontos do Sistema Braille facilita a compreensão do braille por parte dos reabilitandos.

Como arcabouço teórico, foram utilizados textos sobre deficiência visual (Bueno Martin e Toro Bueno, 2003), Sistema Braille (Abreu et al., 2008; Cerqueira et al., 2011), alfabetização e alfabetização no Sistema Braille (Almeida, 2013) e sobre o método Paulo Freire de alfabetização, noção espacial e tato.

A metodologia se constituiu na aplicação, primeiramente, de aulas com materiais que permitem a ampliação dos pontos do Sistema Braille e, posteriormente, de aulas com materiais com braille em papel. Assim, houve aumento de autoconfiança e autoestima por parte dos reabilitandos.

Foi possível notar a partir dos resultados que os reabilitandos que não apresentavam problemas cognitivos passaram, naturalmente, do braille ampliado ao braille em papel, o que não aconteceu aos que apresentavam algum tipo de problema cognitivo ou tátil.

## Referências bibliográficas

ABC DA SAÚDE. *Diabetes*. Disponível em: <<http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php?127>>. Acesso em: 27 out. 2013.

ABREU, E. M. de A. C.; SANTOS, F. C. dos; FELIPPE, M. C. G. C.; OLIVEIRA, R. F. C. de. *Braille: o que é isso?*. 1. ed. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2008.

ALFABETO Braille de Madeira. *Civiam Brasil: necessidades especiais*. 2000. Disponível em: <[http://www.civiam.com.br/hot\\_alfabeto\\_braile/alfabeto\\_braile\\_versao\\_texto.html](http://www.civiam.com.br/hot_alfabeto_braile/alfabeto_braile_versao_texto.html)>. Acesso em: 10 ago. 2014.

ALMEIDA, M. da G. de S. *Apostila de alfabetização no Sistema Braille Instituto Benjamin Constant*. Rio de Janeiro: Departamento Técnico-especializado/Divisão de Capacitação de Recursos Humanos, 2013.

BRAILLINDO. Banners pedagógicos. Artigos pedagógicos. 2000. Disponível em: <<http://www.artigospedagogicos.com.br/produto.php?id=54>>. Acesso em: 22 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Catálogo nacional de produtos de TA para terapia e treino da comunicação. 2000. Disponível em: <<http://assistiva.mct.gov.br/catalogo/braillindo>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL ESCOLA. Educador. Alfabetização ou letramento?. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/alfabetizacao.htm>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

BUENO MARTIN, M.; TORO BUENO, S. *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Santos, 2003.

CERQUEIRA, J. B. et al. *Grafia braille para a língua portuguesa*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2006. Impressão Braille: Rio de Janeiro: MEC/IBC, 2011.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. *Estudos Avançados*, [s.l.], v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>>. Acesso em: 23 set. 2014.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL. *Deficiência visual*. Frequently asked questions. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.fundacaodorina.org.br/deficiencia-visual/>>. Acesso em: 3 jun. 2013.

MORAES, R. M. C. M. Braille e dêixis espacial: a importância da noção espacial no processo de ensino-aprendizagem do Sistema Braille por pessoas com cegueira adquirida. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 16-24, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/?catid=4&titemid=10360>>. Acesso em: 4 ago. 2014.

PACIEVITCH, T. *Tato InfoEscola*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/anatomia-humana/tato/>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

PROJETO Memória Paulo Freire Método de Alfabetização. Disponível em: <[http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/pensamento/01\\_pensamento\\_o%20metodo\\_paulo\\_freire.html](http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/pensamento/01_pensamento_o%20metodo_paulo_freire.html)>. Acesso em: 3 ago. 2014.

SASSI, T. de O. *Orientação espacial contribui no processo de alfabetização*. Curitiba: Simpropar, 2013. Disponível em: <<http://sinpropar.org.br/espaco-do-professor/orientacao-espacial-contribui-processo-alfabetizacao.>> Acesso em: 10 ago. 2014.

# Considerações pedagógicas acerca de uma criança com síndrome de Morsier: um estudo de caso

*Flavia Daniela dos Santos Moreira<sup>1</sup>*

**Resumo:** Este texto descreve e analisa uma experiência educacional desenvolvida com uma criança cega diagnosticada com síndrome de Morsier realizada no setor da Educação Infantil do Instituto Benjamin Constant (IBC). Os dados foram coletados durante as aulas e, por se tratar de um relato de experiência pedagógica, o ensino incidental mencionado por Hart e Risley (1980) foi o procedimento mais adequado para os registros. Concluiu-se que, ao ser estimulada, a criança foi incluída no contexto pedagógico da instituição.

**Palavras-chave:** Criança cega. Síndrome de Morsier. Ensino incidental.

## 1. Introdução

A linguagem é um dos processos mais importantes no desenvolvimento humano. Trata-se de termo bastante amplo, envolvendo tudo o que é significação, sem se restringir a uma única forma de comunicação. As habilidades verbais favorecem os comportamentos sociais e a aprendizagem acadêmica, sendo fundamentais nas atividades diárias. Falhas na aquisição normal da linguagem representam atrasos no desenvolvimento e alteram todo o curso de vida de uma criança. Além disso, quando não corrigidos, os distúrbios da linguagem ocasionam efeitos penetrantes em muitos aspectos da vida, tanto social quanto educacionalmente (Almeida, 1993; Goldfeld, 2002).

Embora seja o mais frequentemente usado, a fala é apenas um dos recursos da linguagem. Já a comunicação diz respeito a comportamentos sinalizadores oriundos da interação entre duas ou mais pessoas, proporcionando a formação de significados entre elas. Mesmo não sendo a única forma de comunicação, tendo

---

<sup>1</sup> Pedagoga, orientadora educacional, mestra em Educação Especial (Universidade Federal de São Carlos/SP) e professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Educação Infantil do IBC.

em vista que esta engloba gestos, expressões faciais, posturas e movimentos corporais, figuras e diagramas, a linguagem é, com efeito, uma forma altamente privilegiada, em razão de sua extrema flexibilidade e capacidade de gerar comportamentos complexos (Nunes, 2003).

No entanto, existem indivíduos que, em decorrência de comprometimentos cognitivos, motores ou emocionais, são incapazes de adquirir a linguagem ou utilizá-la de forma funcional. Entre eles se encontram aqueles com a síndrome de Morsier.

A síndrome de Morsier, também conhecida como displasia septo-óptica, é um raro transtorno caracterizado por malformações da linha média do sistema nervoso central, hipoplasia do nervo óptico e disfunção pituitária. Essa síndrome foi descrita pela primeira vez pelo neurologista e psiquiatra suíço Georges Louis Gustave Morsier.

Embora as hipóteses predominantes sugiram uma base genética, suas causas ainda são incertas. Sua forma de transmissão é por hereditariedade, mas não está totalmente esclarecida, podendo estar associada à idade materna. Sabe-se que mais da metade das crianças afetadas nasceram de mães com idade inferior a 20 anos (Diaz-Rubio et al., 2008).

O quadro clínico apresenta alterações visuais que variam desde a diminuição da acuidade visual até a perda total desse sentido (Diaz-Rubio et al., 2008). Além disso, as pessoas com essa síndrome podem apresentar deficiência intelectual, *deficit* de atenção e aprendizagem, autismo e convulsões.

É possível ainda que elas apresentem hemiplegia, que, nos dizeres de Bobath (1990), ocorre quando um dos lados do corpo é atingido em função de paralisia cerebral ou acidente vascular cerebral, ficando paralisado e muito debilitado. No caso da espasticidade, haverá prejuízos nas funções normais do sistema muscular, acarretando dificuldades para executar as atividades da vida diária, como alimentação e cuidados de higiene (Lianza et al., 2006).

Associa-se também às características dessa síndrome o hipopituitarismo, que ocorre em razão da deficiência na produção ou ação de qualquer um dos hormônios da adeno-hipófise. O que caracteriza essa condição é ausência do hormônio do crescimento, que pode acarretar hipoglicemia, icterícia e órgão genital

muito menor que a média em pessoas do sexo masculino (Portes et al., 2006).

Além do que foi mencionado anteriormente, ressalta-se ainda a precária interação social decorrente de comprometimentos da linguagem, atrasos na aquisição da fala ou manifestações atípicas no desenvolvimento da comunicação.

Segundo Fleming (1978), uma das características mais comuns observadas no comportamento de indivíduos mentalmente deficientes é a dificuldade em adquirir padrões de comunicação. A linguagem das crianças com essa condição, além de ser mais dispersa e mais limitada, é também sintaticamente mais pobre, pois lhes faltam habilidades para formar frases e utilizar as palavras em contextos adequados. Dessa forma, estimular a linguagem funcional dessas crianças em ambientes nos quais elas se sintam à vontade e possam se relacionar com outras pessoas (crianças e adultos) deve ser um dos principais objetivos da Educação Especial, mas o que costuma ocorrer é o atendimento isolado.

Considerando que a literatura acerca desse assunto é muito escassa e que os poucos estudos encontrados sobre o tema são provenientes da área médica, o presente trabalho surgiu com o objetivo de analisar a comunicação de uma criança cega diagnosticada com síndrome de Morsier. Parece justificável a elaboração de mais trabalhos sobre esse tema, uma vez que os aspectos aqui mencionados não são suficientes para esgotar o assunto.

## 2. O participante do estudo

O participante deste estudo foi uma criança do sexo feminino, com 7 anos de idade, cega e diagnosticada com síndrome de Morsier, a quem chamaremos de Luiza.<sup>2</sup> Ela não sabe utilizar a linguagem oral para expressar suas necessidades e interesses. Em vez disso, expressa-se por gritos, autoagressão e irritação, seguida de palmas e tapas na mesa. Tais comportamentos foram interpretados como uma forma de chamar a atenção para algo que ela desejava ou necessitava.

---

<sup>2</sup> A fim de manter preservada a identidade da criança participante deste estudo, optou-se pela utilização de um nome fictício.

Para ilustrar esse fato, destacamos como exemplo uma situação: após algum tempo em sala de aula, sentada ou deitada na “rodinha de conversas”,<sup>3</sup> Luiza se irritava e começava a gritar ou a se bater. Às vezes isso acontecia quando vazava urina de sua fralda. Se demorassem a trocá-la, essa irritação se intensificava. Com base nessa observação e também em outras, acredita-se que tais comportamentos fossem não só, mas também, para chamar a atenção e ter algum desejo ou necessidade atendidos. Além de se agredir batendo a testa no chão e batendo com as mãos abertas e fechadas na cabeça, ela passou também a bater em outras pessoas.

No que se refere a seu desenvolvimento cognitivo, vale dizer que Luiza não explorava os objetos adequadamente e quando o fazia era com indiferença, por isso necessitava da ajuda da professora para tocar e simular o movimento de pinça. Sempre que tinha contato com os materiais utilizados nas atividades pedagógicas, levava-os imediatamente à boca, e, em alguns casos, como massa de modelar, papel machê e tintas, ela os comia. Por isso, durante as atividades, era muito importante ter cuidado para que ela não levasse nada à boca.

Embora aceitasse participar das atividades pedagógicas, seu tempo de aceitação e envolvimento era curto.

A observação de seu desenvolvimento psicomotor revelou que Luiza movimentava-se demonstrando certa tensão, e mesmo com ajuda não conseguia realizar adequadamente movimentos com o corpo. Não apresentava preensão palmar, nem flexão dos dedos, não mantendo os objetos nas mãos.

A hora da alimentação era um momento tenso. Se o alimento – lanche ou almoço – demorasse a ser servido, Luiza ficava muito agitada, se batia, gritava e chorava. Após saciar o apetite, ela se acalmava, e isso evidenciou que o alimento servia também para controlar sua irritação. Além dos alimentos, a criança também gostava muito de água. Sempre que era levada para lavar as mãos, se curvava e bebia muita água da torneira e se irritava quando era impedida de fazê-lo.

---

<sup>3</sup> A rodinha de conversas inicia as atividades pedagógicas. Nesse momento, nós nos sentamos e conversamos sobre o final de semana, o tempo e as novidades. As crianças expressam suas opiniões, concordam ou discordam sobre um assunto qualquer, conhecem-se melhor e permitem que a professora as conheça também, e vice-versa. Cabe à professora coordenar a conversa e lançar desafios ao grupo (Weffort, 1983).



Luiza tinha refluxo. E isso era frequente tanto em sala de aula, durante as atividades, quanto durante e após as refeições, e, quando bebia água ilimitadamente, ela vomitava o que tivesse ingerido. Por causa disso e também pelo fato de a água da torneira não ser filtrada, a professora sempre ficava atenta e a impedia de grudar a boca na torneira.

### 3. Local de coleta dos dados

As atividades descritas neste estudo ocorreram nas dependências do setor de Educação Infantil do IBC no segundo semestre letivo de 2013, no período compreendido entre 5 de agosto e 6 de dezembro de 2013, totalizando 86 aulas. Contudo, por causa de feriados, eventos realizados pela escola (colóquios e palestras), reuniões de pais ou faltas por questões de saúde, a criança compareceu a 41 aulas.

Este texto surgiu em razão da grande dificuldade enfrentada pela professora para encontrar material que lhe servisse de apoio na elaboração de suas aulas e sugestões e orientações de atividades destinadas a essa criança, pois, como já mencionado, os materiais encontrados eram, em sua maioria, provenientes da área médica.

Os dados que serviram de base para a elaboração deste texto foram coletados durante as aulas, sendo registrados por escrito, fotografados e, em alguns casos, filmados pela própria professora. Vale mencionar que uma das responsáveis por essa criança autorizou, por escrito, a divulgação dos resultados apresentados no estudo.<sup>4</sup>

Por se tratar de um relato de experiência pedagógica, o ensino incidental mencionado por Hart e Risley (1980) foi o procedimento mais indicado para registrar esses dados. Isso porque o ensino incidental, ou procedimento *in vivo*, pode ocorrer no ambiente diário da criança e, por meio de supervisão e treino adequado, pode ser empregado pelo professor, pelos pais ou por

---

<sup>4</sup> Para divulgar os resultados deste relato de experiência educacional, a professora redigiu um termo de autorização, no qual consta a assinatura da avó paterna autorizando a publicação desses dados, com a condição de que a identidade de sua neta fosse preservada e de que não houvesse exposição de informações que pudessem comprometer ou causar constrangimento à criança e à sua família.

outros adultos sempre que a criança iniciar, verbalmente ou não, uma interação a partir de algum estímulo oferecido (por exemplo, receber atenção, vontade de se alimentar ou beber água, manusear algo, participar de uma atividade). Antes de dar a ela o que ela deseja, o adulto deve direcionar para ela toda a sua atenção e incentivar o máximo possível a linguagem sobre o assunto (Professora: *Luiza, o que você quer? Quer água? Você quer água? É água? Á-gu-a?* Criança: *Aga*).

Ainda segundo Hart e Risley (1980), no ensino incidental as interações entre um adulto e uma criança acontecem naturalmente nas situações rotineiras e podem ser utilizadas pelo adulto para realizar a prática no desenvolvimento de novas habilidades de comunicação. No ensino incidental, a criança pode controlar as situações nas quais o ensino ocorre, manifestando ou não motivação para se comunicar com um adulto ou com outra criança, além de manifestar seu interesse por objetos que estejam presentes no ambiente. Quando ela indica seu foco de interesse, fornece pistas e condições para que o adulto lhe estimule a linguagem.

Em sua primeira aula com Luiza, a professora se sentiu muito angustiada, pois seu planejamento não conseguiu alcançar a criança e nem despertar nela qualquer interesse em interagir com os materiais apresentados, nem com as outras crianças. A atividade em questão ocorreu no dia 27 de agosto de 2013 e consistia em apresentar a música *Peixe vivo*, oferecer conchas do mar e um peixe de plástico para serem pesquisados, além de água, canudinhos para as crianças assopram para fazer bolhas e instrumentos musicais.

Luiza gostou da música, mas não quis manusear os materiais que lhe foram oferecidos. Ficou muito irritada, gritou, bateu diversas vezes a testa no chão, mas quando a professora tocou o chocalho, ela moveu a cabeça na direção desse instrumento e, por alguns minutos, parou de se agredir. Essa situação evidenciou que ela apresentava boa audição, uma vez que reagiu ao estímulo sonoro.

#### 4. Apresentação e discussão dos dados

A seguir será feita uma descrição comentada das aulas e situações consideradas as mais relevantes. Todas as atividades apre-

sentadas foram realizadas em conjunto com a professora, ou seja, esta sempre se colocava atrás da criança, envolvia-a com o corpo e levava-a a executar o que estava sendo proposto. Todas as atividades foram registradas por escrito, mas somente parte delas foi fotografada, tendo sido algumas filmadas pela professora. Por essa razão, somente algumas atividades fotografadas e filmadas é que foram escolhidas para ser apresentadas no presente trabalho. Além disso, a professora precisava atender as outras crianças e fazer com elas realizassem as atividades propostas, procurando, na medida do possível, estimular a participação de todas.

O objetivo fundamental destas descrições consiste em apresentar o comportamento inicial de Luiza e os resultados alcançados. Esse grupo era formado por cinco crianças, com idades entre 4 e 7 anos, e havia duas crianças diagnosticadas com baixa visão,<sup>5</sup> sendo as outras três diagnosticadas como cegas.<sup>6</sup>

Uma das primeiras atividades, realizada no dia 27 de agosto de 2013, consistia em ouvir e representar a música *Peixe vivo* com instrumentos musicais, pesquisar um peixe de plástico, conchas do mar e fazer bolhas de ar com canudo e água. Luiza estava sentada no chão, batendo com a testa, e se irritou ao ser retirada dessa posição. A criança aceitou pesquisar o peixe e a concha do mar e permitiu que a professora colocasse a concha em seu ouvido. Em seguida, moveu a cabeça em direção ao som do chocalho, se acalmou e gostou da música.

No dia 30 de agosto, as crianças ouviram uma historinha sobre o cata-vento e, com auxílio da professora, confeccionaram um. Luiza não quis manusear a tinta, estava se batendo e repetindo a música *A canoa virou* (nã, nã, nã, ...), mas aceitou

---

<sup>5</sup> As pessoas com baixa visão são aquelas com acuidade visual remanescente entre 20/200 e 20/70 no melhor olho após correção. Dizer que uma pessoa tem acuidade visual de 20/200 é o mesmo que dizer que ela tem de se colocar a uma distância de 20 pés (6,1 metros) para enxergar algo que uma pessoa considerada com visão normal enxerga a 200 pés (60,96 metros) (Amiralian, 1986).

<sup>6</sup> Será considerado cego aquele com acuidade de 0 a 20/200, ou menos, no melhor olho, após máxima correção, ou aquele que tenha campo visual restrito e um ângulo de 20° ou menos no maior diâmetro (Amiralian, 1986; Masini, 1994). A restrição do campo visual a 20° é definida como “visão de túnel”, também chamada de cegueira, mesmo com boa acuidade visual na área que pode enxergar, pois essa restrição visual impossibilita que a visão seja utilizada para as habilidades comuns da vida, como ler, escrever ou dirigir.

pesquisar o cata-vento e sorriu ao sentir o vento no rosto. Depois bateu uma tela de desenho,<sup>7</sup> primeiro com incentivo, fazendo-o sozinho em seguida.

No dia 10 de setembro, as crianças ouviram a história da *Galinha ruiva*, com o objetivo de adquirir noções de ajudar o próximo. Depois, cada uma fez uma pintura da galinha usando as mãos. Nesse dia, Luiza estava muito agitada, sentada no chão e batendo com a testa. Mas aceitou sentar-se à mesa; demonstrou prazer quando a professora segurou suas mãos abertas sobre o papel para manusear e espalhar a tinta; depois tentou lambê-las com as mãos sujas de tinta, mas a professora a levou para lavá-las. Luiza grudou a boca na torneira e bebeu água, a professora a tirou dessa posição e a levou para a mesa. Ela demonstrou interesse pela música da galinha. A professora segurou suas mãos e dedos e a fez segurar um giz de cera para rabiscar uma folha de papel sulfite sobre a tela de desenho.

Durante a atividade do dia 12 de setembro, as crianças pesquisaram uma espiga de milho real, fizeram bolinhas com papel crepom e as colaram em uma espiga feita de cartolina. Luiza estava sentada à mesa, de cabeça baixa. Com ajuda da professora, cheirou, manuseou e levou a espiga à boca; bateu a espiga de cartolina e, mesmo com ajuda, não fez bolinhas com o papel crepom, mas aceitou quando a professora segurou suas mãos e dedos para amassar e colar os papéis na espiga.

A atividade do dia 15 de outubro solicitava que as crianças rabiscassem sobre a tela de desenho, enrolassem massinha, espalhassem tinta no papel com os dedos e brincassem com instrumentos musicais. Inicialmente, Luiza estava sentada à mesa com os dedos na boca, baixou a cabeça quando a professora se sentou atrás dela e se irritou. A professora, sentada atrás de Luiza, iniciou a atividade; com as mãos em cima das mãos da criança, a fez segurar um giz de cera e rabiscar um papel sobre a tela de desenho; Luiza se irritou; a professora passou as mãos da criança na tela; a criança se debruçou sobre a tela; a professora mudou a atividade e lhe ofereceu massinha; ela tentou comer a massi-

---

<sup>7</sup> A tela de desenho é um material desenvolvido para as crianças desenharem em cima de uma tela plástica verde para mosqueteiro, presa em tiras de madeira no formato retangular. Os desenhos feitos nessa tela com giz de cera ficam em relevo.

nha, mas foi impedida. A professora segurou suas mãos e a fez enrolar a massinha, ela aceitou, mas se irritou e se levantou da mesa; a professora a trouxe de volta e a fez espalhar tinta com os dedos; ela aceitou, mas tentou morder a professora; a professora a levou para sentar-se em um tapete e lhe deu um chocalho, ela o arremessou longe; a professora se sentou atrás dela e segurou suas mãos para tocar um pandeiro, depois um tambor; quando a professora soltou suas mãos, ela bateu, sozinha, com os dedos no tambor.

No dia 6 de novembro, as crianças ouviram a música *A canoa virou* e confeccionaram um barquinho de papel. No início, Luiza estava sentada à mesa com os braços cruzados e a cabeça baixa; às vezes, batia as mãos abertas na mesa, batia uma mão na outra, gritava e se batia; depois voltava a baixar a cabeça. A professora sentou-se atrás da criança, segurou suas mãos e a fez segurar o papel. Ela dobrava o papel e segurava os dedos da criança para passar em cima da dobradura. A cada nova dobradura, segurava os dedos da criança e a fazia sentir o papel dobrado. Luiza parecia estar atenta. Quando o barquinho ficou pronto, a professora jogou cola em uma folha de papel sulfite, segurou os dedos de Luiza e a fez espalhar a cola para colar o barquinho.

A atividade do dia 11 de novembro finalizou a atividade anterior. Nesse dia, Luiza estava debruçada sobre a mesa. Ao som da música *A canoa virou*, a professora iniciou a atividade de pintar o barquinho. Sentou-se atrás da criança, jogou tinta azul na parte de baixo do barquinho e segurou os dedos de Luiza para espalhar a tinta no ritmo da música. A professora segurou os dedos da menina e a fez realizar movimentos de ondas, mexendo os dedos na tinta; em seguida, limpou os dedos de Luiza com papel e os mergulhou na tinta amarela para pintar o barquinho. Enquanto era levada a fazer a atividade, Luiza parecia estar atenta, mas, quando a professora a levou para se sentar no tapete e brincar com os instrumentos musicais, ela se irritou e jogou o chocalho no chão.

A partir da observação dos dados apresentados, verifica-se que a criança participou das atividades propostas em sala de aula. Seu tempo de envolvimento era muito curto, suas dificuldades motora e cognitiva alteravam seu comportamento e impe-

diam que ela tivesse autonomia e iniciativa para realizar os trabalhos, porém, ao ser estimulada, ela participava, em seu tempo e ritmo, das situações pedagógicas em sala de aula e, em alguns momentos, das atividades coletivas.

Omote (1995) ressalta que qualquer pessoa pode apresentar limitações em diferentes capacidades e desempenhos, porém pode ser tratada como normal por ter adquirido o *status* de normal e agir de acordo com os padrões socialmente aceitos de normalidade. Ainda segundo o autor, essas limitações surgem a partir da interação entre os indivíduos, mas somente algumas são tratadas como desvantagens. Na medida em que a pessoa deficiente é tratada como incapaz, a segregação ocorre, mas, quando lhe é dado o direito de participar, mesmo apresentando sérios impedimentos motores e cognitivos, ela passa a ser vista pelo que é capaz de fazer, a partir de seu ritmo e tempo de aceitação.

Pensando assim, muitas vezes a professora mudou e adaptou seu planejamento a fim de possibilitar o envolvimento e a efetiva inclusão dessa aluna em suas aulas. Ela não baseou a elaboração de seus planejamentos nas informações médicas sobre a síndrome de Morsier, por saber que há muito a ser explicado sobre esse assunto e por não encontrar apoio pedagógico para usar em suas aulas. O que considerou foi a irritação, a autoagressão, o refluxo, o curto tempo de envolvimento, a saúde e até aquilo que despertava o interesse de Luiza. Pois, como ressalta Glat et al. (2007), a inclusão escolar só acontece se forem levadas em consideração as peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência.

De fato, o processo inclusivo vai muito além de garantir espaço físico em sala de aula e recursos específicos. Segundo Santos et al. (2002), a inclusão tem relação direta com o processo de exclusão e só pode entendida quando refletimos sobre as diversas formas de exclusão que nos circundam. Ao refletir sobre as formas de exclusão em sala de aula, a professora preocupou-se em não deixar sua aluna deitada no chão batendo a cabeça ou se agredindo. Mesmo não tendo suporte teórico para elaborar suas aulas adequadamente, ela fez com que Luiza participasse das suas aulas, nem que fosse por alguns minutos.

## 6. Conclusão

Pela observação dos dados apresentados, inferiu-se que Luiza se comunicava por gritos, irritação, autoagressão e até mesmo quando agredia alguém. Mesmo não se comunicando pela linguagem oral, a professora insistia para que ela falasse, nem que fosse uma sílaba, e essa insistência, em poucas situações, surtiu efeito.

Uma dessas situações ocorreu no dia 23 de outubro de 2013, no refeitório. A professora sempre perguntava se Luiza queria “papá”, mas não obtinha nenhuma resposta, até que nesse dia a professora perguntou: “*Luiza, você quer papá? Você quer papá? Quer papá?*”, e Luiza respondeu: “*Nãa*”. Percebendo que a insistência poderia provocar alguma reação em Luiza, a professora continuou a instigar a criança e, no dia 30 de outubro, após perguntar: “*Luiza o que você quer? Quer água? Você quer água? É água? Á-gu-a?*”, Luiza respondeu: “*Aga*”.

No dia 15 de outubro de 2013, ocorreu uma situação em que Luiza reproduziu um movimento sozinha após muita insistência. A professora, sentada atrás dela e com as mãos em cima das suas, a fez segurar massinha, depois a fez amassar e, em seguida, enrolar. No início, Luiza parecia indiferente à atividade, mas aceitou participar. Quando a professora retirou suas mãos de cima das mãos de Luiza, ela enrolou a massinha sozinha. Embora isso tenha demorado poucos minutos e logo em seguida ela tivesse tentado comer a massinha, foi o suficiente para mantê-la envolvida fazendo algo que as outras crianças estavam fazendo.

Conseguir que todos os alunos estejam incluídos nas atividades pedagógicas e obtenham uma educação de qualidade é o grande desafio da educação. Booth e Ainscow (2011) consideram que a inclusão é um processo compartilhado e que a promoção da aprendizagem, o incentivo à participação e o combate à discriminação são tarefas que não se encerram em um semestre, mas devem ser executadas todos os dias incansavelmente.

Conforme a Declaração de Salamanca (1994), cabe à escola inclusiva desenvolver uma pedagogia centrada na criança e capaz de educar todas as crianças, inclusive aquelas que apresentam necessidades de maior atenção. Para isso, toda a equipe escolar deve se empenhar em refletir e reduzir as barreiras que possam dificultar a inclusão de alguma criança nesse processo.

Estas considerações nos permitem afirmar que, se a professora não tivesse feito as atividades com Luiza, ela teria ficado sentada batendo com a testa no chão, batendo com as mãos na cabeça, chorando e gritando. Tê-la feito participar das atividades não a impediu de gritar, nem de se agredir, mas a fez participar, assim como seus colegas, daquilo que estava sendo apresentado em sala de aula. Portanto, conclui-se que, mesmo com sua grande limitação, a criança foi incluída no contexto pedagógico da instituição e participou, em seu tempo, ritmo e aceitação, das atividades propostas.

### Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. A. Variações do ensino incidental e o desenvolvimento da linguagem oral em indivíduos portadores de deficiência mental. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, ago. 1993. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1993000200015&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000200015&lng=pt&nrm=iso)>.

AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M. *Psicologia do excepcional*. São Paulo: EPU, 1986. (Coleção Temas Básicos de Psicologia).

BOBATH, B. *Hemiplegia no adulto: avaliação e tratamento*. São Paulo: Manole, 1990.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Índex para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. 3. ed. Tradução de Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: Lapeade, 2011.

DECLARAÇÃO de Salamanca. *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Salamanca, Espanha, 1994.

DIAZ-RUBIO, J. L. et al. Septo-optic dysplasia (Morsier's syndrome): a case report. *Revista de Neurologia*, Barcelona, v. 47, n. 5, p. 247-252, set. 2008. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18780270>>.

FLEMING, J. W. *A criança excepcional: diagnóstico e tratamento*. 2. e. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

GLAT, R.; PLESTCH, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva e Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 32,



n. 2, p. 243-253, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 2002. p. 18.

HART, B.; RISLEY, R. T. In vivo language intervention: unanticipated general effects. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, v. 13, p. 407-432, 1980. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1308147/>>.

LIANZA, S. et al. *Diagnóstico e tratamento da espasticidade*. Projeto Diretrizes. Associação Médica Brasileira e Conselho Federal de Medicina. São Paulo: Sociedade Brasileira de Medicina Física e Reabilitação, 2006.

MASINI, E. F. S. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados*. Brasília: Corde, 1994.

NUNES, L. R. D. P. Linguagem e comunicação alternativa: uma introdução. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 3.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudoproblema científico. *Temas Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, ago. 1995. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1995000200007&lng=es&nr=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200007&lng=es&nr=iso)>.

PORTES, E. S. et al. *Hipopituitarismo: diagnóstico*. Projeto Diretrizes. Associação Médica Brasileira e Conselho Federal de Medicina. São Paulo: Sociedade Brasileira de Endocrinologia e Metabologia e Sociedade Brasileira de Clínica Médica, 2006.

SANTOS, M. P. et al. Educação Especial: redefinir ou continuar excluindo?. *Revista Integração*, Brasília, n. 24, p. 30-33, 2002.

WEFFORT, M. F. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

# A imaginação narrativa através do não ver

*Claudia Lucia Lessa Paschoal<sup>1</sup>*

**Resumo:** O texto é uma reflexão sobre a relação entre a memória e a construção de sentido pelo sujeito cego. Partindo do entrecruzamento dos arca-bouços da teoria da integração conceptual (Fauconnier, 1994 e 1997) e da hipótese sociocognitivista da linguagem (Salomão, 1997 e 1999), focaliza as bases teóricas de Henri Bergson (1999 [1939]) e chega à imaginação narrativa (Turner, 1996), instanciada em um tempo histórico, e que, por isso, aciona permanentemente a memória, fundamental na construção de sentido.

**Palavras-chave:** Cegueira. Imaginação narrativa. Construção de sentidos. Memória social.

## 1. Introdução

Sem dúvida alguma, a multiplicidade de aspectos que envolvem e determinam a experiência social de sermos humanos compõe um terreno vasto de estudo que instiga a percorrê-lo, especialmente quando se pretende adentrar um universo marcado por diferenças muito acentuadas, como aquele em que se encontram os sujeitos deficientes visuais, mais especificamente os que nunca enxergaram: os ditos cegos congênitos ou precoces.<sup>2</sup>

A cegueira, ou melhor, o mundo do “não ver”, é o lugar do qual parte este texto, que tem como objetivo principal refletir

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia (Licenciatura Plena) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), especialista em Deficiência Visual pelo IBC, mestra em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e doutoranda em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), com pesquisa na linha de Memória e Linguagem com interface em cegueira e baixa visão. É professora do Departamento Técnico Especializado (DTE), lecionando no Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* (IBC-Iserj). É editora da revista *Benjamin Constant* e coordena o grupo de estudos “Subjetividade, cegueira e baixa visão”. *E-mail:* claudiapaschoal@ibc.gov.br e claudia.paschoal@uol.com.br

<sup>2</sup> De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), é considerada com cegueira congênita a pessoa que ficou cega no primeiro ano de vida e, com cegueira precoce, a que perdeu a visão entre o primeiro e o terceiro ano de idade, o que compromete, assim, suas lembranças visuais. Por isso, os dois conceitos muitas vezes são utilizados como sinônimos.

sobre a relação entre a memória social e a construção de sentido no sujeito cego congênito. Essa reflexão parte da seguinte questão: a imaginação pode ser considerada um ato de memória fundamental para a pessoa cega construir sentidos?

Logo de início, uma questão de ordem ético-metodológica se põe e, inevitavelmente, se fará presente como pano de fundo destas reflexões: como abordar e falar sobre o não ver e o sujeito cego a partir de um lugar construído e organizado por meio de referenciais visuais? Refletir sobre a cegueira de um “ponto de vista” já revela certa impotência e denuncia a submissão, diante de um mundo produzido por uma maioria absoluta que vê.

Nesse sentido, vou tentar lidar com esse problema da mesma forma como acredito que o sujeito cego precisa lidar com o mundo: acionando, permanentemente, a imaginação. Trago apontamentos, reflexões respaldadas não somente em arcabouços teóricos, mas também ancoradas na experiência e convivência, por muitos anos, com a pessoa cega, no partilhar de seu fazer no dia a dia; reflexões que levam em consideração sua percepção e relação com o mundo, com as pessoas, bem como que procuram trazer seu dizer sobre essa experiência. Procuo, pois, imaginar-me em coautoria. Isso significa engajar-me em uma reflexão que não se pretende neutra e com uma objetividade distanciada; em que me reconheço já afetada pelo outro e, justamente por isso, também capaz de afetar; uma reflexão em que o sujeito cego é muito mais uma possibilidade de convivência enriquecedora do que objeto de estudo.

O campo da memória social tece permanentemente um solo fértil para escaparmos de uma abordagem patológica da cegueira e compreendermos os limites impostos pela ideia de defeito, que está associada às deficiências físicas e sensoriais, de modo geral. Quero, então, valorizar a historicidade da vida humana como cultura, processo e movimento, seguindo o encaminhamento dado por Vygotsky (1997), para ressaltar que a não eficiência provocada pela cegueira é um processo social, e não orgânico.

Dessa forma, os sentidos, possibilitados por órgãos sensoriais, não são concebidos somente como aparato biológico, mas como sentidos sociais, uma vez que o ser humano apreende o mundo na relação de alteridade. Não quero, com isso, desvalorizar

os aspectos biológicos do desenvolvimento humano, muito pelo contrário, mas concebê-los como forma bruta, cuja potência de expansão depende da vida em grupo. Já nascemos incompletos e em *deficit*. Vivendo *com*, vamos nos construindo uns aos outros, construindo sentidos, por meio da linguagem que se renova incessantemente e que possibilita a produção de uma memória social que, por sua vez, atua discreta e, às vezes, invisivelmente; de forma indireta e simbólica, na produção de subjetividades.

Não há como falar de cegueira sem ser tomada quase que imediatamente por uma rede de sentidos que pertence de alguma maneira a dois universos de fronteiras bem mais permeáveis do que parece em um primeiro momento: os universos do ver e do não ver. Entre esses dois universos, há um lugar que é o do atrito, da dialogicidade, da indeterminação, da imaginação e da escolha. Um “entre-lugar”. Esse é o lugar da memória. Também um lugar de afetos, percepções, sensações e experiências.

Assim, esses universos, do ver e do não ver, podem ser considerados espaços móveis, que se interpenetram e atualizam a memória, relativizam o tempo e o espaço. Relativizam, inclusive, o próprio conceito de limite imposto pela cegueira, extrapolando o binarismo interior/exterior e, conseqüentemente, o conhecer/não conhecer, bem como outros desdobramentos metafóricos associados à ideia de cegueira como algo que falta. Parafraseando Steven Lukes (1973), se conseguimos ver algo, é porque deixamos de ver outro tanto. Este é o lugar no qual quero me situar: os territórios porosos. O ponto de partida para os caminhos que tomarei e o porto seguro ao qual retornarei, se preciso for, para escapar das armadilhas de verdades hegemônicas que costumam nos atravessar.

## 2. Sentido: uma cocriação que se dá na linguagem

Na verdade, a linguagem existe para que as pessoas possam relatar a estória de suas vidas, eventualmente mentir sobre elas, expressar seus desejos e temores, tentar resolver problemas, avaliar situações, influenciar seus interlocutores, prever o futuro, planejar ações.  
(Margarida Salomão, 1999)

A intangibilidade da condição de humanidade envolve aspectos bastante misteriosos e, por isso mesmo, sedutores à reflexão, especialmente no que diz respeito ao partilhamento do espaço, à construção, à negociação de experiências e sentidos, enfim, processos que envolvem a tentativa de compreender a realidade.

Não pretendo aqui traçar um percurso histórico dos estudos sobre a capacidade da espécie humana de adquirir conhecimento em suas diversas perspectivas. Uma vez que o foco destas reflexões está na relação entre a memória e a construção de sentido pelo sujeito cego, vale apenas ressaltar que toda e qualquer atividade humana repousa na base sólida da cognição (Medrado, 2008). Ou seja, é por meio do processo complexo da atividade cognitiva que o sujeito constrói mundos, percebendo, pensando, representando, estranhando, guardando, falando e explicando a realidade da qual faz parte. É mais simples dizer, então, que a construção de sentido é um processo que ocorre como decorrência natural de existirmos na linguagem, “[...] uma instituição social simbolicamente incorporada; [...] também uma forma de cognição [...] acondicionada para fins de comunicação interpessoal, e ainda um artefato cultural” (Tomasello, 2003 [1999], p. 131, 209 e 298).

Assim, escolho refletir a partir de abordagens que entrecruzem os olhares social e cognitivo sobre a linguagem. A teoria da integração conceptual, cujo representante principal é Gilles Fauconnier (1994 e 1997), explica os fenômenos da linguagem a partir das capacidades cognitivas da mente humana, por meio da projeção de domínios que opera a produção, a transferência e o processamento do sentido. Entretanto, mesmo levando em conta aspectos localizados e de experiência no mundo, essa teoria deixa uma lacuna no que diz respeito às especificidades dos processos interativos. Por isso, recorro, também, à hipótese sociocognitivista da linguagem, formulada e liderada por Margarida Salomão (1997 e 1999), que tem como preocupação descrever e explicar os processos de conceptualização a partir do tripé formado pela cognição, linguagem e interação humanas.

Para Fauconnier (1994 e 1997), a língua é mediadora da construção de significado, e a linguagem não produz sentido automaticamente. O sentido se faz social e contextualmente, e a

linguagem é apenas uma espécie de roteiro para que o sentido possa acontecer. Dessa maneira, o significado de um enunciado não está exatamente nas palavras, mas é construído a partir da interpretação e motivado por operações cerebrais complexas, das quais não temos consciência, mas que mobilizam uma enorme quantidade de conhecimento prévio selecionado. São operações fundamentais para os sentidos que construímos no dia a dia: as operações de identidade, de integração e de imaginação.

A operação de identidade permite o reconhecimento de características simples e básicas, como semelhanças e diferenças; a de integração relaciona as operações de identidade em esquemas mais sofisticados e dinâmicos que envolvem combinação de conceitos já construídos; e a de imaginação, mais misteriosa e desconhecida, permite que o cérebro, mesmo sem estímulos exteriores, articule simulações imaginativas, situações hipotéticas e sonhos.

Para o pesquisador, a estrutura linguística reflete aspectos da cognição humana, como os *frames*<sup>3</sup> e as metáforas, por meio de processos de mesclagem<sup>4</sup> dessas operações, evidenciando regularidades na relação entre linguagem e cognição.

Algumas noções são fundamentais nessa teoria. Uma delas é a de domínios, conjuntos de conhecimentos que podem ter duas naturezas: uma estável e outra local. Os domínios estáveis dizem respeito aos conhecimentos prévios ligados à memória e são, ao mesmo tempo, flexíveis e estáveis, mas não estáticos. Segundo Salomão (1999), sua característica principal é a permanência como ordens cognitivas, identificáveis e evocáveis, pela organização interna das informações que os constituem e pela flexibilidade de sua instanciação, de acordo com a necessidade acionada. Os *modelos cognitivos idealizados*<sup>5</sup> (MCIs) são domí-

---

<sup>3</sup> *Frame* é a noção de enquadre de Fillmore em 1982. O termo é utilizado nessa perspectiva com o sentido de esquema. Traduzido para o português, pode significar armação; carcaça, esqueleto; quadro, moldura. Ação de moldar; imaginar; construir, planejar; enquadrar, emoldurar.

<sup>4</sup> Termo cunhado por Salomão (1997) como tradução para *blending* (mistura; combinação). Segundo Miranda (2000), o termo evoca um tecido conhecido por mescla, cujos fios se misturam, compondo uma trama, mas que não se fundem, mantendo-se visíveis.

<sup>5</sup> Noção proposta por Lakoff em 1987, que se constitui a partir dos conhecimentos socialmente produzidos e culturalmente disponíveis. Essa noção está ligada à de projeções metafóricas e metonímicas (Medrado, 2008).

nios estáveis que permitem a lembrança de situações vividas e de conhecimentos adquiridos, que permanecem organizados categoricamente, em forma de esquemas conceituais, para serem utilizados em novas situações. Estamos lidando com uma espécie de “superarquivo de padrões”.

Outra noção importante é a de *moldura comunicativa*, que diz respeito aos participantes, papéis, procedimentos, agendas, elementos relacionados com as atividades comunicativas e de interação, que resultam de representações simples que se vão construindo nas situações e relações sociais e que compõem um arsenal de conhecimento disponível para ser mobilizado a qualquer momento. Esses elementos permitem o discernimento da natureza da situação interativa; se é um enquadre interacional de uma simples conversa, ou de uma aula, ou uma briga, por exemplo. Já os *enquadres genéricos* são esquemas conceituais e linguísticos de caráter mais abstrato, acumulados e disponíveis na forma de construções sintáticas e estilísticas.

Os domínios locais, ou *espaços mentais*,<sup>6</sup> são aqueles que efetivamente operam o processamento cognitivo. Construídos a partir dos domínios estáveis, os espaços mentais são como pacotes conceituais, cuja característica principal é a dinamicidade, apresentando novas configurações à medida que pensamos e falamos, e constituindo-se, assim, de maneira diferente a cada semiose (Medrado, 2008). Os espaços mentais representam apenas a forma de expressão, um molde, e não aquilo, propriamente dito, sobre o qual falamos ou pensamos. Configuram-se em rede e são criados por construtores de espaços (*space-builders*), que podem ser expressões linguísticas e contextuais, de naturezas diversas, com a função de determinar a diferença entre os espaços, como sintagmas adverbiais ou preposicionais, marcadores de tempo, modos verbais, demais modalizadores, ou mesmo sentenças que acionam diferentes domínios etc. (Fauconnier e Turner, 2002).

A hipótese sociocognitiva da linguagem entende a cognição como social e culturalmente constituída, pois os sujeitos estão permanentemente em situações comunicativas, produzindo sig-

---

<sup>6</sup> *Mental spaces* (Fauconnier, 1994) foi apresentada pela primeira vez em 1978 na Academia della Cusca, em Florença, Itália.

nificados, verdadeiras construções mentais a partir dos fluxos interativos. O sinal linguístico é o referencial principal do processo de significação no contexto de uso. Isso é o mesmo que dizer que a linguagem é somente um dispositivo-meio para o conhecimento e que precisa do convívio com o outro para se desenvolver, já que não nascemos com a capacidade autossuficiente da linguagem. De acordo com Miranda,

[...] conhecemos através do outro, projetando-nos, identificando-nos e socializando a nossa memória. Assim, essa vertente reconhece a memória e as estruturas estáveis que a constituem e o drama da projeção na atividade interativa. Esse é o lócus da representação. Esse é o lócus da linguagem. (Miranda, 2000, p. 35)

Ao não considerar a sujeição como um processo natural da interatividade, essa hipótese se constitui em outra maneira de conceber a relação linguagem/mundo e, assim, questiona a ideia de que a linguagem reflete a realidade e é constitutiva de subjetividades. Ao contrário, a realidade é feita pelos sujeitos, juntos, ao construirmos sentidos. É dinâmica e se transforma incessantemente, como as interações e em função delas. O sentido não é uma propriedade intrínseca da linguagem, muito menos oriundo de uma capacidade inata, nem propriedade fixa dos objetos, ou do mundo material. A realidade é considerada um tecido de acontecimentos (Bergson, 1999 [1939]), e o sentido é, portanto, um produto de uma atividade conjunta que pressupõe cooperação, consentimento, coordenação de ações, enfim, o fazer junto (Miranda, 2000). Mas, mesmo assim, os sentidos são diferentes, individualizados, próprios de cada um. Por isso, a experiência passada também é individual, e não mais comum (Bergson, 1999 [1939]).

Segundo Turner, o sentido

[...] é vivo, dinâmico e distribuído, construído para propósitos locais de conhecimento e de ação. Os significados não são objetos mentais, circunscritos em regiões conceituais, mas complexas operações de projeção, ligação, conexão, mesclagem e integração de múltiplos espaços conceituais. (Turner, 1996, p. 57)



Essa hipótese de linguagem leva em conta, no contexto semiologizado, não somente elementos linguísticos, mas elementos corporais, gestuais, identidades institucionais, papéis sociais, ou seja, todos os elementos que estão envolvidos socioculturalmente na relação dinâmica entre interação, linguagem e cognição. Assim, o acesso ao mundo não é considerado somente pela mediação abstrata da linguagem, mas pela mediação perceptiva e corporal dos objetos e espaços. E a construção do conhecimento é um processo que integra informações advindas pelos diferentes sentidos, independentemente se enxergamos ou não. Ao tocarmos um objeto, sentirmos determinado cheiro ou provarmos um alimento, sistemas perceptuais e conceptuais diferentes são estimulados, mas de maneira integrada e harmônica. Guardamos as informações advindas dessas percepções, preservando a identidade do que foi experimentado, graças à capacidade de atribuímos sentido.

Para o sujeito que nasce cego e não organiza seu mundo interno por meio de percepções imagéticas visuais, os canais perceptivos principais são outros. Suas imagens não são visuais, mas, auditivas, tátil-cinestésicas, térmicas, olfativas, gustativas, todas integradas em esquemas e também armazenadas na memória. Em função disso, Masini (2012) propõe a substituição do verbo *ver* pelo verbo *perceber* para se referir a uma forma global de apreensão do mundo pela pessoa cega.

Situar o ser humano historicamente é lhe dar um corpo. É tentar romper com uma ideia abstrata de conhecimento; é vincular a condição humana ao determinismo relativo e provisório da dimensão espaço/tempo, territorializando-a. É tentar uma “objetividade incorporada”,<sup>7</sup> em conhecimentos situados, em vez de subjetividade. Ou melhor, é pensar na ordem da intercorporeidade sustentando a subjetividade. Afinal, a cartografia do corpo demonstra que não são somente os olhos que veem.

---

<sup>7</sup> Como proposto por Donna Haraway em “The persistence of vision” (2002), para contrapor a forma de olhar da modernidade, que condiciona a ciência ao modelo capitalista e colonialista, no qual a supremacia masculina determina os modos de se lidar com a realidade, afastando o sujeito do conhecimento de tudo e de todos, de acordo com os interesses do poder incontrolável.

### 3. O não ver possui um corpo que vê

[...] meu próprio corpo e, por analogia com ele, os outros corpos vivos são os que tenho melhores condições de distinguir na continuidade do universo. Mas, uma vez constituído e distinguido esse corpo, as necessidades que ele experimenta o levam a distinguir e a construir outros.  
(Henri Bergson, 1999 [1939])

Situar o não ver em um corpo, ou, dito de outra maneira, dar um corpo aos olhos que não veem é inscrever a cegueira em um corpo social. Claro que, ao fazer isso, tenho a intenção de trazer à tona o corpo do cego como um espaço simbólico de disputas de representações, que o preenchem e o definem. Isso é o mesmo que lembrar que a cegueira presente nesse corpo é assim reconhecida a partir do olhar do outro. Mas esse é um corpo em que falta algo. Com a ausência como referência, o corpo do cego, muito comumente, pode ser visto como um corpo inteiramente cego, porque é incapaz de olhar o outro.

Ao conceber o mundo material como imagens, que agem e reagem por meio de movimentos, Bergson (1999 [1939]) ressalta que os corpos são vivos porque percebem, recebem excitações para elaborar estas últimas em reações imprevistas, e a escolha da reação “[...] se inspira, sem dúvida nenhuma, em experiências passadas, e a reação não se fez sem um apelo à lembrança que situações análogas foram capazes de deixar atrás delas. Ou seja, conservamos as imagens percebidas” (Bergson, 1999 [1939], p. 68).

Para Bergson, o corpo é imagem que percebe imagens. E ele não limita a imagem às sensações visuais. Ao contrário, materializa e desmaterializa a imagem a ponto de esta ser absorvida em sua dimensão plural e multifacetada de sentidos sensoriais. Trata-se de concebê-las em movimento; imagens que buscam imagens e se interpenetram para tentar um formato, uma forma, uma materialização provisória.

Eis-me portanto em presença de imagens, no sentido mais vago em que se possa tomar essa palavra, imagens percebidas quando abro meus sentidos, despercebidas quando os fecho. [...] Há uma [imagem] que prevalece sobre as demais na medida em que a conheço não apenas

de fora, mediante percepções, mas também de dentro, mediante afecções: é meu corpo. (Bergson, 1999 [1939], p. 11)

Bergson (1999 [1939], p. 14) faz penetrar o corpo, também uma imagem, em um mundo material de trocas contínuas, que o desfiguram incessantemente, pois as imagens exteriores o influenciam, transmitindo-lhe movimento, assim como esse corpo restitui movimento a essas imagens. A matéria segue sua tendência.

Dessa forma, a realidade é movimento que afeta o sujeito, o encorpa, o toma e guia seus movimentos. É uma relação todo-par-te, mas não como um todo composto de partes, e sim partes que em si mesmas constituem-se como exemplares do todo (Bergson, 1999 [1939]). Por isso, os sentidos e as funções sensório-motoras permitem o sentido do real.

O sentimento concreto que temos da realidade presente consistiria, com efeito, na consciência que tomamos dos movimentos efetivos pelos quais nosso organismo responde naturalmente às excitações; – de sorte que quando as relações se enfraquecem ou se deterioram entre sensações e movimentos o sentido do real debilita-se ou desaparece. (Bergson, 1999 [1939], p. 205)

Essa concepção de realidade só é possível por causa da relação de tempo e espaço que apreendemos ao viver. Bergson concebe o espaço como imagens moventes. Isto é, o espaço só é percebido porque nele o corpo se move. O espaço é o próprio movimento do corpo. Assim, “[...] os dados da visão e do tato são os que se estendem mais manifestamente no espaço e o caráter essencial do espaço é a continuidade” (Bergson, 1999 [1939], p. 230). E o corpo é, então, ao mesmo tempo tátil e tocante; visível e vidente; um corpo dotado de reflexividade.<sup>8</sup>

Mas é preciso levar em conta que nosso corpo não é um ponto matemático no espaço, que suas ações virtuais se

---

<sup>8</sup> Faculdade de poder refletir que todo ser humano tem. Mediada pela linguagem, a reflexão configura-se como processo e produto, ou seja, há um movimento de retroceder, voltar, recuar, revelar (Medrado, 2008).

complicam e se impregnam de ações reais, ou, em outras palavras, que não há percepção sem afecção. A afecção é, portanto, o que misturamos, do interior do nosso corpo, à imagem dos corpos exteriores; é aquilo que devemos extrair inicialmente da percepção para reencontrar a pureza da imagem. (Bergson, 1999 [1939], p. 60)

É importante ressaltar, então, que, para o sujeito cego, é fundamental a vivência corporal do espaço, por meio do movimento consciente, provocado e em suas infinitas possibilidades, de modo que ele possa experimentar o que Bergson (1999 [1939]) nomeia “continuidade movente”. Só assim é possível para o sujeito cego perceber de fato a realidade. Afinal, o movimento é o próprio tempo.

No que diz respeito à memória, não é papel do corpo armazenar lembranças, mas escolher, trazer à consciência real aquela que em determinado instante é a mais útil; “[...] aquela que completará e esclarecerá a situação presente em vista da ação final” (Bergson, 1999 [1939], p. 209). Dessa forma, o “lembrar-se de” implica um perceber anterior. Entretanto, a história inteira não cabe em um tempo determinado e condizente com a capacidade da consciência de perceber – por isso, a divisão linear, artificial e arbitrária em passado, presente e futuro. Assim, à medida que a percepção atual divide a matéria em objetos independentes, a memória solidifica em qualidades o escoamento contínuo das coisas. O passado adentra o presente; invade-o porque necessário. E “[...] nossa ação irá dispor do futuro na medida exata em que nossa percepção, aumentada pela memória, tiver condensado o passado” (Bergson, 1999 [1939], p. 247).

É preciso conceber a palavra como imagem-movimento (Bergson, 1999 [1939]) e considerar outras possibilidades para que o sujeito cego possa situar-se em um tempo e espaço em que não haja os limites das imagens visuais. As sensações, as pistas sensoriais acionam uma memória experimentada, háptica, e esta é capaz de se renovar para servir de referência ao sujeito.

Na verdade, não há percepção que não esteja impregnada de lembranças. Aos dados imediatos e presentes de nossos sentidos misturamos milhares de detalhes de nossa experiência passada. Na maioria das vezes, estas lembranças

deslocam nossas percepções reais, das quais não retemos então mais que algumas indicações, simples “signos” destinados a nos trazerem à memória antigas imagens. (Bergson, 1999 [1939], p. 30)

Falar de imagens em ação em um tempo e um espaço é o mesmo que falar de imaginação, porque esta decorre do movimento e do tempo. São os movimentos e os tempos da imagem. Mas o que é o movimento senão o próprio tempo em ação, em vida? Assim, é a imaginação que fixa as imagens moventes de nossa experiência.

Segundo Turner (2000), tudo que realizamos está ligado diretamente à nossa capacidade de usar a imaginação, maior enigma da ciência cognitiva e núcleo central da teoria da integração conceptual de Fauconnier. Para os autores,

[...] as palavras e os padrões nos quais estas se encaixam são gatilhos para a imaginação. Elas são indutores que usamos para tentar que consigamos ativar algo do que conhecemos, e trabalharmos nisto criativamente para chegar a um significado [...]. (Fauconnier e Turner, 2002, p. 146)

De acordo com os autores, as palavras, a gramática, a entoação expressiva, todos os elementos presentes na interlocução guiam de uma maneira ou de outra o caminho interpretativo, mas não o determinam, pois entram em cena as lembranças arquivadas, ou seja, a memória que será acionada no percurso do caminho. Na verdade, a imaginação é livre para desenvolver tantas quantas interpretações forem possíveis. Por isso, imaginar é acessar as imagens, pô-las em ação.

Turner (1996) considera que a narrativa é estrutura fundamental da experiência humana de viver. Ou, dito de outra maneira: os seres humanos vivem vidas historiadas, que envolvem, portanto, memória e são narradas de forma individual e social.

Para ele, sem a narrativa o ser humano não pensaria. Ou seja, a mente é essencialmente literária, à medida que a narrativa a constitui. Dessa maneira, nossa vida cotidiana é toda organizada a partir de narrativas, as invenções particulares de cada um. Na prática, desenvolvemos esquemas imagéticos (*image schemas*),

ou padrões recorrentes em nossas experiências sensoriais e motoras, e quando necessário utilizamos esses esquemas para podermos interagir (Johnson, 1987; Lakoff, 1987).

Para Turner, a maioria das ações consiste em executar pequenas histórias. E qualquer ação pressupõe uma narrativa imaginada, antes de ou mesmo simultaneamente à sua execução. Para tanto, utilizamos uma memória acionada naturalmente, de modo a compor nossa narrativa. Assim, o mais importante é que a imaginação narrativa também possibilita a predição de algo, claro, em função de algo que já vivenciamos anteriormente.

De acordo com o autor, a imaginação narrativa precede a linguagem verbal, pois está ligada à vivência em um tempo histórico, possibilitando aos homens se perceberem em plena ação, ou seja, observarem-se enquanto agem. A narrativa seria, assim, a base cognitiva que o ser humano possui hoje e pode ter sido, segundo Turner (1996), a origem da linguagem.

Os processos dinâmicos da estória são básicos para a construção do significado e a construção da língua. A estória precede a gramática. A projeção precede a gramática. A narrativa precede a gramática. A linguagem segue dessas capacidades mentais como uma consequência; é o seu produto complexo. A linguagem é a criança da mente literária. A estória é a raiz da mente humana – de pensar, conhecer, agir, criar, e plausivelmente até mesmo de falar. (Turner, 1996, p. 168)

Nesse sentido, concebermos o mundo vivenciado como um mundo narrado significa considerarmos a importância da base psicomotora para o desenvolvimento cognitivo, principalmente no que se refere à experiência corporal da realidade para o sujeito cego. Ao descrevermos as coisas do mundo para alguém que nunca enxergou, estamos fazendo uma leitura desse mundo para ele. A narração fica sendo, assim, uma ação indireta, atrasada, que acontece em um tempo posterior ao do evento descrito. A memória acionada é sobre outra memória, e assim sucessivamente.

Portanto, não se trata de buscar substitutos perceptuais para a visão por outros canais sensoriais, principalmente o tato e a

audição. É importante acioná-los de outra maneira, especialmente pelo sistema háptico, que envolve não só o tato, mas a ação, o movimento, o deslocar-se no espaço e no tempo, que permite que o sujeito cego reorganize constantemente seus esquemas perceptivos.

#### 4. Narrativa também é resistência

As pessoas imaginam o cego encerrado num mundo negro. [...] O cego vive num mundo bastante incômodo e indefinido, onde surgem algumas cores; no meu caso, ainda existe o amarelo, o azul (exceto que o azul pode ser verde) e também o verde (que pode ser azul). Quando não desaparece, o branco se confunde com o cinza. O vermelho, por sua vez, sumiu completamente. [...] Vivo num mundo de cores. Mas, antes de tudo, quero dizer que se falei da minha modesta cegueira pessoal é porque não se trata de uma cegueira perfeita, como as pessoas imaginam. (Jorge Luis Borges, 1985)

Inegavelmente, a cegueira é vivida como uma forma de resistência (Foucault, 1998) em universos sociais organizados por uma dinâmica baseada na visão. Dessa forma, o modo como os sujeitos cegos vivem os espaços de interlocução vai ser marcado em função do grau de resistência presente nas estruturas políticas e nos valores culturais do contexto em que se encontram (Martins, 2006). De modo geral, viver o espaço físico, realizar tarefas, aperfeiçoar-se e mostrar-se capaz de trabalhar são tidos como verdadeiros desafios para quem nunca enxergou. São situações experimentadas como reforço a uma pretensa situação de luto atribuída ao sujeito cego. Dificuldades que precisam ser enfrentadas na vida cotidiana, mas que, se superadas, colaboram para ressignificar a ideia de cegueira. A compaixão é sutil e insidiosa e disputa espaço com a banalização das reais necessidades de quem de antemão já se encontra em situação de desvantagem (Martins, 2006).

Assim, as narrativas também operam como resistência, trazendo à tona histórias de vida, de estratégias de enfrentamento à trivialização da exclusão social. Mais importante ainda é a resistência a ser tomado como objeto de estudo, em detrimento de um espaço real de emancipação e capacidade crítica.

Há 15 anos, o linguista francês Bertrand Verine (2013), também cego, vem pesquisando as representações sociais e culturais das pessoas deficientes visuais em relação ao acesso às artes plásticas em um corpus aberto de testemunhos e relatos publicados em duas revistas francesas: *Le Louis Braille*<sup>9</sup> e *La Canneblanche*<sup>10</sup>. Segundo o pesquisador, há uma tendência à exacerbação de um *não dito* no discurso dos “videntes”,<sup>11</sup> que “pode estar ligado à ausência – na formação discursiva de cegos e no interdiscurso dominante – de modelos textuais socialmente valorizados para a expressão das percepções e das representações não visuais” (Verine, 2013, p. 9).

Os resultados de Verine apontam para um “esquecimento” no discurso das pessoas que enxergam de que os cegos dispõem de outras sensações alternativas que poderiam ser compartilhadas. Ou seja, a dialogicidade nega a percepção háptica, restringindo-se a referências visuais e insistindo, portanto, no papel da imaginação no desenvolvimento de fenômenos sensoriais, principalmente quando ligados às vivências temporais passadas (Verine, 2013).

Segundo o autor, em discursos de pessoas que enxergam e de pessoas cegas, muito comumente o verbo ver é usado no sentido de *conhecer* e contribui para delimitar os espaços interior/exterior, marcando para a pessoa cega o exterior como metáfora do *nada*, tudo aquilo que não se pode ver.

A partir da questão “o que percebemos quando não vemos?”, Joana Belarmino de Sousa (2009) narra sua experiência pessoal de criança – cega congênita – e traz o que chama “umas evocações da infância”, tempo em que “exercitava a tarefa de perceber/apreender/interpretar/estar nesse mundo” (Sousa, 2009, p. 181), para explicar seu conceito-chave “mundividência tátil”, ou o modo tátil de pensar/perceber o mundo. A autora demonstra, por três concepções, *mistério*, *intervalo* e *zona de sombra*, como o sujeito cingido pela condição de cegueira foi mergulhado na

---

<sup>9</sup> Revista publicada pela Associação Valentin Haüy em todos os formatos.

<sup>10</sup> Revista publicada pela Federação dos Cegos e Amblíopes da França, também editada em todos os formatos.

<sup>11</sup> Comumente os sujeitos que enxergam são chamados de “videntes” por aqueles que são cegos ou com baixa visão.



cultura ocidental “em uma permanente noite de trevas, em um lugar de sombra, de silêncio e de mistério” (Sousa, 2009, p. 181). Sousa critica a ciência por postular teorias que desapropriaram esse sujeito de qualidades como a imaginação, a formulação de imagens, uma percepção adequada de mundo.

Em seu depoimento, ela nos traz uma concepção de imaginação ativa, contrária à ideia comum de devaneio e fantasia, cuja imaginação é vazia de imagens e supõe um sujeito passivo, refém da cena; uma imaginação que o transforma em “verbalista”, tagarela da experiência do outro, mero repetidor. Nas palavras de Sousa, aparecem explícitas a afecção e a relação entre a percepção, a imaginação e a memória. Sousa fala de gavetas que guardam lembranças e que, quando abertas, impregnam a percepção.

Novamente, a matéria segue sua tendência.

## 5. Considerações finais

Ao começar este texto, tinha como objetivo refletir sobre a relação entre a memória social e a construção de sentido no sujeito cego. Partindo do questionamento de se a imaginação é um ato de memória fundamental para esse sujeito construir sentido, procurei considerar os processos históricos e os sistemas por eles engendrados, de modo a relativizar qualquer leitura de mundo e dificultar a interferência de uma verdade única. Mas, ao mesmo tempo, procurei não me comprometer com uma atitude neutra. Seria impossível. Dessa maneira, escolhi as abordagens cognitivas pela possibilidade de mediação entre o conhecimento do mundo, acumulado como memória social, e sua ativação em uma perspectiva singular, por meio da linguagem.

Com estas reflexões, algumas ideias ficaram fortalecidas, o que não significa dizer definitivas:

- é impossível dissociar linguagem e cognição;
- a cognição é um fenômeno social;
- o convívio humano é sensorialmente orientado e vivido corporeamente;
- o agir no mundo é capacidade inata;
- a realidade não é preexistente à experiência;
- a experiência é sempre uma incógnita, que se revela à medida que se experimenta, ou seja, na própria vivência;

- aprendemos à medida que compartilhamos a experiência, na convivência;
- narrar é uma manifestação do ser humano para situar-se e organizar-se no mundo;
- a imaginação narrativa é instanciada em um tempo histórico. Por isso, aciona permanentemente a memória e aponta possibilidades futuras; e
- a memória social é uma interface da realidade e sustenta a construção de sentidos.

Ficou claro que a experiência corporal do espaço, como realidade imediata, é fundamental para o sujeito cego, já que o mundo vivenciado é potencialmente o próprio mundo narrado.

Além disso, no decorrer do trabalho, encaminhei as reflexões em direção às narrativas de resistência e, em função do espaço exíguo, citei apenas dois exemplos de narrativas relacionadas com as questões históricas de dominação e de formas hegemônicas e cristalizadas de conceber o viver do sujeito cego. As narrativas de resistência denunciam espaços em que predomina a imobilidade; que cristalizam lugares culturais e, por isso, previamente demarcados para falar, agir, escolher, decidir sobre a própria vida do sujeito cego, como se ele não fosse sujeito, mas objeto. Denunciam as relações moldadas pela reprodução da ideia incontestável de incapacidade, que coloca o sujeito cego à mercê da lógica de que quem tem de decidir sua vida é sempre o outro. Por meio dessas narrativas, o sujeito cego ressignifica sua condição de ser humano social e cego.

Com certeza, estas reflexões são bastante limitadas diante de um universo intangível como o da cegueira. Além disso, o assunto abordado é somente um olhar e não se encerra aqui. Ao optar por tal reflexão teórica, assumi uma concepção de ser humano como um ser essencialmente contraditório, permanentemente mutável e infinitamente inacabado. É na interlocução, na lida com os elementos complexos da vida, as nuances e os jogos de luzes, que a reflexão repousa. Mas, se há de se ter alguma ideia mais conclusiva, a que fica é a de que todos, independentemente se enxergamos ou não, somos pessoas impregnadas de mundo, graças à memória. Assim, espero que estas reflexões abram mais um caminho de discussão.

## Referências bibliográficas

- BERGSON, H. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Martins Fontes, 1999 [1939].
- BORGES, J. L. *Sete noites*. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- FAUCONNIER, G. *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- \_\_\_\_\_; TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. Nova York: Basic Books, 2002.
- FILLMORE, C. Frame semantics. In: LINGUISTIC SOCIETY OF KOREA (Org.). *Linguistics in the morning calm*. Seul: Hanshin Publishing Company, 1982. p. 111-138.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- HARAWAY, D. The persistence of vision. In: MIRZOEFF, N. (Org.). *The visual culture reader*. Londres: Routledge, 2002. p. 677-684.
- JOHNSON, M. *The body in the mind*. Chicago: Chicago University Press, 1987.
- LAKOFF, G. *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
- LUKES, S. *Individualism*. Oxford: Basil Blackwell, 1973.
- MARTINS, B. S. *E se eu fosse cego? Narrativas silenciadas da deficiência*. Porto: Afrontamento, 2006.
- MASINI, E. F. S. *Perceber: raiz do conhecimento*. São Paulo: Vetor, 2012.
- MEDRADO, B. P. *Espelho, espelho meu: um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professores*. Recife: UFPE, 2008.
- MIRANDA, N. S. de. *A configuração das arenas comunicativas no discurso institucional: professores versus professores*. Tese (Doutorado) – UFMG, Belo Horizonte, 2000.

SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos de linguagem. *Veredas: revista de estudos linguísticos*, Juiz de Fora: EDUFJF, v. 3, n. 1, p. 61-79, jan./jun. 1999.

\_\_\_\_\_. Gramática e interação: o enquadre programático da hipótese sociocognitiva sobre a linguagem. *Veredas: revista de estudos linguísticos*, Juiz de Fora: EDUFJF, v. 1, n. 1, p. 23-39, jan./jun. 1997.

SOUSA, J. B. de. O que percebemos quando não vemos? *Fractal: revista de psicologia* [online], n. 21, 2009. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/fractal/v21n1/14.pdf](http://www.scielo.br/pdf/fractal/v21n1/14.pdf)>. Acesso em: 5 ago. 2013.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1999].

TURNER, M. *L'imagination et le cerveau*. Conferência realizada no Collège de France, Paris V, 2000. mimeo.

\_\_\_\_\_. *The literary mind: the origins of thought and language*. Nova York: Oxford University Press, 1996.

VERINE, B. Não podemos ver, não podemos tocar: quais as repercussões dessa máxima no discurso das pessoas cegas?. In: COLÓQUIO VER E NÃO VER. *Anais...* Rio de Janeiro: IBC, out. 2013. p. 6-19. Edição Especial.

VYGOTSKY, L. Fundamentos de defectologia: el niño ciego. In: \_\_\_\_\_. *Problemas especiales de defectología*. Havana: Pueblo y Educación, 1997. p. 74-87.

# A importância da escolaridade na construção da identidade da pessoa com surdocegueira<sup>1</sup>

*Marcia Noronha de Mello<sup>2</sup>*

**Resumo:** O trabalho traz extratos de um estudo de caso sobre um ex-reatilitando, ao lado de reflexões sobre as políticas educacionais brasileiras, especialmente voltados para a educação de pessoas com deficiência. Estas reflexões serão permeadas pelo debate da construção da identidade. Faremos, também, breve apresentação do Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego (PAAS).

**Palavras-chave:** Surdocegueira. Políticas públicas de inclusão. Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego. Instituto Benjamin Constant.

## 1. Introdução

O reconhecimento da surdocegueira como deficiência única data de 1991, quando Salvatore Lagatti iniciou uma verdadeira cruzada na defesa da compreensão de que as consequências dessa deficiência multissensorial resultam em dificuldades que vão além da perda da visão e da audição. Aquisição de linguagem, orientação e mobilidade, dificuldades de aprendizagem, acesso à informação, comportamentos socialmente aceitos, entre outros, podem ser listados como alguns dos aspectos que envolvem o atendimento das pessoas com surdocegueira (Sierra, 2010; Reyes, 2004).

Em 1991, na IV Conferência Mundial Helen Keller, realizada em Estocolmo, na Suécia, foi promulgado um documento no qual são relacionados os direitos das pessoas surdocegas (Grupo Brasil, 2005). Desse decálogo, destacamos:

- todo país deve criar um censo demográfico de sua população surdocega para planejar serviços de atendimento;

---

<sup>1</sup> Este texto é parte de uma comunicação oral apresentada na 8ª Conferência Europeia da Deafblind Internacional, realizada em Lille, na França, em agosto de 2013. O trabalho apresentado na época teve a coautoria da professora doutora Elisângela da Silva Bernado, professora adjunta do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio).

<sup>2</sup> Professora da área de surdocegueira do IBC, especialista em saúde mental da infância e da adolescência, mestra em Educação pela Universidade Estácio de Sá.

- todo país deve oferecer oportunidades para a educação especializada aos surdocegos;
- o surdocego pode ser incluso e vir a ser produtivo;
- devem-se estabelecer programas de capacitação e inclusão profissional.

Vivemos hoje o paradigma da inclusão, conceito esse que abrange a educação, mais especificamente a Educação Especial. Glat propõe-nos ressignificar o papel da Educação Especial e considerar a educação inclusiva como uma nova cultura escolar. Para a autora, a “Educação Especial constitui-se como um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos” (Glat, 2009, p. 18).

Diversas foram as estratégias desenvolvidas ao longo da história da Educação Especial para proporcionar atendimento educacional às pessoas com deficiência. Aranha (2001) elenca três modelos: o paradigma da institucionalização, que vigorou até o fim dos anos 1960, cuja característica principal era o assistencialismo; o paradigma de serviços, nas décadas de 1970 e 1980, no qual se buscava, pela integração, a “normalização” das pessoas com deficiência, com a predominância dos centros de reabilitação e serviços para essa população; e o paradigma de suportes, a partir da década de 1990, com a predominância do respeito à diversidade e à promoção da inclusão social das pessoas com deficiência.

O Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego (PAAS) do Instituto Benjamin Constant (IBC) do Rio de Janeiro vai surgir na década de 1990 como um programa de reabilitação e inclusão social para pessoas com surdocegueira. Os primeiros atendimentos foram realizados pela professora Margarida Monteiro, idealizadora do projeto, no qual trabalhou até sua aposentadoria. E foi nesse programa que o sujeito de nossa pesquisa, um estudo de caso, aqui identificado como A.L., teve acesso ao Sistema Braille, às técnicas de orientação e mobilidade e a tecnologias assistivas, que lhe deram os meios de prosseguir seus estudos.

Este texto apresenta, portanto, extratos de um estudo de caso realizado sobre a trajetória acadêmica de A.L., que, apesar das barreiras de comunicação, conseguiu seguir com seus estudos e

atualmente faz parte do quadro de profissionais do IBC como assistente educacional voluntário, trazendo grande contribuição e apoio aos demais reabilitandos hoje inscritos no programa. Além desses extratos, apresentamos reflexões pertinentes às políticas de inclusão no Brasil e à importância da escolaridade na construção da identidade da pessoa com surdocegueira, concluindo com breve apresentação do PAAS do IBC e do próprio Programa de Reabilitação, Preparação para o Trabalho e Encaminhamento Profissional em seu diálogo cotidiano com o PAAS.

Neste ano 2014, quando o IBC completa 160 anos de existência, a equipe do PAAS não poderia ficar ausente das homenagens. O atendimento às pessoas com surdocegueira é hoje uma entre as muitas ações do Instituto no caminho da inclusão educacional e laboral dessa população.

## 2. Políticas públicas de inclusão no Brasil

Souza (2003) apresenta algumas definições para conceituar políticas públicas, mas deixa clara a dificuldade para tal. Podem ser consideradas tanto como um campo de estudo quanto como um conjunto de ações específicas do governo e que influenciam a vida dos cidadãos.

Dentro do campo das políticas públicas, vamos encontrar autores como Ball e Mainardes, que destacarão as políticas públicas educacionais como uma área específica de conhecimento e pesquisa. Segundo os autores: “O desenvolvimento epistemológico nas ciências humanas, como a educação, funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos” (Ball e Mainardes, 2011, p. 33). Novas temáticas vão surgir, como eficiência, eficácia, equidade, qualidade (Bittar e Oliveira, 2004).

No Brasil, a institucionalização do ensino para pessoas com deficiência tem como marco histórico as datas de 1854 e 1857, quando foram fundados o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – Ines), respectivamente (Mazzota, 2005). A fundação dos dois institutos, por terem sido iniciativas do imperador d. Pedro II, pode ser considerada uma iniciativa do governo para o aten-

dimento de pessoas com deficiência e, portanto, uma política pública educacional.

São conceituados como grandes pilares de nossa legislação a favor da inclusão educacional de pessoas com deficiência a Constituição Federal de 1988 (artigo 205), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996, artigo 2º) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que enfatizam o pleno desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). No que diz respeito especificamente à surdocegueira, temos na Estratégia nº 4.13 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) o seguinte texto, que representa o reconhecimento da necessidade de guias-intérpretes para que haja garantia de acessibilidade e aprendizagem para esse grupo:

[...] apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de Libras, *guias-intérpretes para surdos-cegos*, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. (grifo nosso)

O PAAS se harmoniza com esses marcos institucionais ao promover a habilitação e a reabilitação de pessoas com surdocegueira congênita ou adquirida, buscando, entre outras ações, o encaminhamento educacional para cursos supletivos e o encaminhamento profissional dessas pessoas por meio de cursos de qualificação oferecidos pelo próprio Instituto.

### **3. Identidade, escolaridade, cidadania, inclusão, profissionalização**

Consideramos a escolaridade e o encaminhamento profissional aspectos importantes não apenas da construção do cidadão, mas também da constituição da identidade da pessoa com deficiência. Bauman (2005) destaca a importância da construção de



vínculos que nos conectem a outras pessoas para que possamos definir a nós mesmos. A perda da identidade na surdocegueira adquirida e a construção do eu em uma criança com surdocegueira congênita são dois dos maiores desafios na educação e reabilitação dessas pessoas. Na surdocegueira adquirida, depressão, isolamento, frustração, ansiedade e alterações de comportamento estão mais do que presentes. A necessidade de construir uma nova identidade, a do *ser surdocego*, implica grandes mudanças em sua forma de se comunicar e de se identificar com os outros a seu redor (Viñas, 2004).

Um nome que vale a pena lembrar é o de Maria Montessori. Já na década de 1920, em seu magnífico trabalho sobre a criança e sua mente absorvente, apontava com clareza a necessidade de se atentar para a forma como o ambiente e as relações pessoais, na família, escola ou sociedade, são os responsáveis pelo desenvolvimento psíquico de uma criança. Diz a autora:

Quem se proponha ajudar o desenvolvimento psíquico humano deve partir do fato de que a “mente absorvente” da criança se orienta no ambiente; e, especialmente nos começos da vida, tomará especiais precauções, a fim de que o ambiente forneça interesse e atrativos a essa mente que deles se há de nutrir para a própria construção. (Montessori, s.d., p. 86)

Não é nossa intenção neste capítulo mergulhar nos conceitos da psicologia acerca da construção da identidade, mas cabe lembrar que o momento da vida mais importante para essa construção é reconhecidamente a adolescência. De acordo com Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silveiras (2003), o sentimento de identidade pessoal é o resultado da percepção de si como sendo o mesmo no tempo e no espaço, e também a percepção de como os outros reconhecem essa semelhança e continuidade. Se considerarmos que na surdocegueira adquirida há uma mudança radical tanto na semelhança quanto na continuidade, faz-se de extrema importância a reflexão, por parte dos educadores ou mesmo dos profissionais da reabilitação de outras áreas, a respeito do que consideramos “a nova identidade” da pessoa com surdocegueira em virtude das mudanças que vão ocorrer em sua forma de se co-

municar e se relacionar com o outro, com o ambiente e até mesmo com a própria cultura. No estudo apresentado pelas autoras, são elencadas duas dimensões nesse processo: o momento da crise ou exploração e o momento do compromisso ou do comprometimento. Adaptando suas considerações à experiência que temos no acompanhamento de pessoas com surdocegueira adquirida, vamos observar essas mesmas dimensões quando a surdocegueira alcança a pessoa não apenas na adolescência, mas também nos momentos da vida adulta ou até mesmo na terceira idade.

Ao relacionarmos a identidade com a escolaridade, estamos chamando a atenção para o fato da importância do espaço escolar como *locus* dessa construção, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, ou seja, da educação infantil à universidade e programas de pós-graduação.

Bolinhini Jr. (2004) traz uma definição para o papel da escola, agora como espaço de construção da cidadania, que complementa nosso pensamento. Diz o autor:

Papel importante, sem dúvida alguma, desempenha a escola na formação de todo e qualquer cidadão, sobretudo se portador de necessidade especial. É nela que efetivamente o indivíduo passa a interagir socialmente, conhecendo, nos primórdios de sua formação, um grupo de pessoas diferente daquele com que habitualmente convive, a sua família. (Bolinhini Jr., 2004, p. 25)

Assim, é a escola o espaço ideal para que esse indivíduo cresça e se desenvolva. Dewey define a educação como “um processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual percebemos mais agudamente o sentido, e, com isso, nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (1978, p. 17).

As pessoas com deficiência têm em sua história longos períodos de exclusão. O conceito de inclusão hoje presente em nossa legislação e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) inclui a surdocegueira, agora reconhecida como uma deficiência com suas próprias especificidades. Pessoas socialmente incluídas são aquelas que fazem parte dos ambientes materiais e simbólicos (educação e cultura), em contraposição

às pessoas (socialmente) excluídas. Retornando a Bolonhini Jr., assinalamos que esse autor chama a atenção para a amplitude que essa inclusão tem, abrangendo também a universidade, uma vez que é o conhecimento aí adquirido que vai possibilitar a futura profissionalização. Diz ele a respeito da impossibilidade de profissionalização:

*A política de exclusão dos portadores de deficiência, muitas vezes, tem como fator predominante a impossibilidade de profissionalização imposta pela sociedade. Daí o trabalho na informalidade de grande parte dessas pessoas, que acabam atuando em associações ou como ambulantes. Deve-se ressaltar que todo trabalho honesto é digno; o que é lastimável é a impossibilidade da escolha de uma profissão em virtude de uma eventual deficiência. (Bolonhini Jr., 2004, p. 29; grifo nosso)*

Consideramos os conceitos de identidade, escolaridade, cidadania, inclusão, profissionalização diferentes facetas de um mesmo sujeito, em nosso caso o sujeito com surdocegueira. Independentemente de sua condição inicial ser congênita ou adquirida, é na educação formal que ele vai ser reconhecido como pessoa, com possibilidades de se tornar um cidadão ativo, produtivo e capaz de ocupar um papel significativo em relação à visibilidade das possibilidades educacionais dessa população. E ser reconhecido como cidadão é antes de tudo ser reconhecido como pessoa com identidade própria, autonomia de decisões, consciência pessoal de suas possibilidades e papel social.

Em nossa prática, verificamos que o desejo de estudar está presente na maioria de nossos reabilitandos. Para que tal se concretize, lembramos a necessidade de se formar e ampliar a disponibilização de profissionais guias-intérpretes para atuarem junto a essas pessoas, contribuindo para o acesso ao conhecimento, à cultura e, foco de nossa fala, para o reforço do sentimento de identidade e de realização pessoal. A esse respeito, encontramos as palavras de Cláudia Sofia Indalécio Pereira, pessoa com surdocegueira e atualmente diretora da Associação Brasileira de Surdocegos (Abrasc), em entrevista concedida à Amigos Metroviários dos Excepcionais (AME):

Sou professora de braille e quero fazer faculdade de Pedagogia. Meu maior sonho é trabalhar com criança surdocega e com múltipla deficiência sensorial. Seja qual for o surdocego que queira trabalhar, estudar, ele tem capacidade para tudo, basta querer e ter apoio de alguém. Minha limitação não me impede de nada. Sempre ando com alguém que funciona como meu guia, sendo essa pessoa meu olho e meu ouvido. Pode ser minha mãe, um amigo ou um irmão ou irmã. Nada me impede de andar de ônibus, ir a um restaurante ou cinema, à piscina ou à praia. Meu maior sonho é fazer mergulho adaptado. Adoro nadar, montar cavalo; adoro o mar. Quero continuar ligada às instituições que apoiam surdocegos, como a Adefav (Associação para Deficientes da Audio Visão), a Ahimsa (Associação Educacional para Múltipla Deficiência) e a Abrasc.<sup>3</sup>

Uma última consideração. O conceito de identidade é polissêmico e se encontra no campo de pesquisa e teorização da filosofia, da sociologia, da antropologia, da psicologia, da educação, entre outros. Ao falarmos de identidade, temos como pensamento norteador esse sentimento subjetivo de pertencimento que todos nós desenvolvemos ao longo de nossas vidas e que precisa ser construído ou reconstruído nessas pessoas de acordo com sua condição de surdocegueira congênita ou adquirida.

#### 4. A trajetória de A.L.

Masini (2011) assinala o ano 2001 como o início das pesquisas na área de deficiências múltiplas e surdocegueira, sua maioria constituída de estudos de caso. Uma das causas para a predominância de tal metodologia está relacionada com as dificuldades de acesso à população com surdocegueira. Encontramos poucos dados censitários a respeito desse grupo. Entre as causas apontadas, destacamos a ausência de um sistema de saúde e bolsões de pobreza no país, o desconhecimento da deficiência e a ausência

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.ame-sp.org.br/noticias/entrevista/teentrevista12.shtml>>. Acesso em: 28 set. 2014.

de diagnósticos precoces. A história de A.L. aqui apresentada não foge a essa realidade.

A.L. tem diagnóstico de síndrome de Usher, uma síndrome que se caracteriza pela combinação da perda gradativa, ou até mesmo súbita, dos dois sentidos distais: visão e audição. A.L. tem surdez profunda bilateral e retinose pigmentar. Seu sistema de comunicação é a Língua Brasileira de Sinais (Libras) em campo reduzido, a Libras Tátil, a escrita em tinta com contraste preto sobre o branco e o Sistema Braille de escrita. A descoberta da surdez se deu por profissionais da creche que frequentava, ainda bebê. Os primeiros sintomas da retinose pigmentar surgiram por volta dos 16 anos de idade, quando já cursava o Ensino Médio. Por ter sido oralizado desde o Jardim de Infância, A.L. desenvolveu excelente leitura labial, o que lhe permitiu cursar sem maiores dificuldades o Ensino Fundamental sem repetir ano. Já no Ensino Médio, com o início da perda visual, veio a precisar do apoio de professores particulares e da ajuda de colegas para acompanhar as aulas. Sua adolescência foi marcada pelo afastamento dos amigos, tanto surdos quanto ouvintes, à medida que a dificuldade visual progredia.

Seus contatos sociais ainda hoje se resumem à mãe, a alguns familiares e aos profissionais do IBC. Comunica-se com o mundo exterior por *e-mail* e Facebook. Com o apoio de professores particulares, desenvolveu seus conhecimentos de português e inglês, idioma pelo qual tem particular interesse. Na carta que escreve para um amigo, já sinaliza o desejo de fazer uma faculdade, o que demonstra nosso argumento acerca da importância da escolaridade não apenas para o encaminhamento profissional, como também para a melhora da autoestima das pessoas com surdocegueira (Figura 1).

No texto, A.L. demonstra suas intenções de continuidade de estudos ao relacionar o aprendizado do inglês e do Sistema Braille como parte de seu preparo para um futuro vestibular. Cita ainda seu recente (à época) implante coclear e a percepção pessoal de compreensão da audição. Neste ano 2014, A.L. optou pela retirada do implante, assumindo plenamente sua identidade de pessoa com surdocegueira. Com o auxílio da intérprete de Libras, vem ampliando o vocabulário na língua de sinais.

Retomando a trajetória de A.L., este, ao terminar o Ensino Médio, por iniciativa da família, foi encaminhado para o IBC

September 18<sup>th</sup>, 2009

Dear friend,

Hi, Peter

How you fine?

I'm fine, study many em Portuguese e English. I'm teacher the teach about of braille. I be learn of braille, so go to do a vestibular. I be deafblind have im-plant cochlear but have be hearing fine.

credeal

Figura 1. Carta de próprio punho de A.L. a um amigo, em inglês.

após indicação de sua oftalmologista, que sabia da existência do atendimento à surdocegueira no Instituto. Destacamos como relevantes o ano 2007, quando fez o Curso de Assistente Educacional em Libras no Ines, em nível de pós-médio, e o ano 2014, quando foi aprovado para o Curso Técnico de Massoterapia da Divisão de Reabilitação e Encaminhamento Profissional do IBC com boa classificação. Foi o primeiro aluno surdocego a se formar pelo Ines como assistente educacional e será o primeiro aluno surdocego do Curso Técnico de Massoterapia do IBC. Embora não tenha ainda um trabalho formal, atua como voluntário no PAAS e nos Cursos de Capacitação promovidos pela Divisão de Capacitação e Recursos Humanos (DCRH) do IBC. Em entrevista para a pesquisa que deu origem a este texto, declarou, ao ser indagado sobre seus sonhos e desejos para o futuro: “Não fico triste. Estudarei uma faculdade, nado a natação, passeio, dança, artesanatos e outros” (Figura 2).

## 5. O atendimento à pessoa com surdocegueira no IBC

Se voltarmos à IV Conferência Mundial Helen Keller, de 1991, constataremos que dois dos incisos proclamados como direitos das pessoas com surdocegueira são amplamente contemplados no IBC: *o surdocego pode ser incluso e vir a ser produtivo e devem-se estabelecer programas de capacitação e inclusão profes-*



Figura 2. A.L. participando da montagem de um presépio no IBC.<sup>4</sup>

*sional para essas pessoas.* Como já foi visto anteriormente, essa inclusão passa pela escolarização, e, por sua vez, é a escola um locus privilegiado de construção de identidade.

Dadas a heterogeneidade da população com surdocegueira e as diferentes possibilidades educacionais dessas pessoas, que se dão não apenas a partir de suas classificações entre congênita e adquirida, suas capacidades e possibilidades cognitivas, bem como também pelo momento em que ocorre a segunda perda sensorial (infância, adolescência, vida adulta, terceira idade) e ainda de suas possibilidades individuais no que diz respeito à aquisição de linguagem e diferentes sistemas de comunicação, vamos encontrar no PAAS/IBC uma iniciativa no sentido de contemplar essas pessoas com inclusão social, educacional e laboral. Para o adulto com surdocegueira adquirida, a escolaridade é um pré-requisito para sua inserção no mercado de trabalho, além de ser fator de qualidade de vida e recuperação de sua autoestima. Cabe ainda destacar que a convivência com outras pessoas na mesma condição sensorial lhes dá uma noção de pertencimento

---

<sup>4</sup> Todas as imagens apresentadas neste texto foram previamente autorizadas pelos participantes da pesquisa, por meio de instrumento formal, no qual foram esclarecidos todos os aspectos concernentes à participação na pesquisa.

de grupo, fazendo-os compreender que há outros que enfrentam os mesmos problemas, dando-se conta dos serviços de apoio em âmbito nacional e internacional dos quais podem usufruir. É esse alargamento de horizontes que buscamos trazer para nossos reabilitandos, sempre respeitando suas diferenças, possibilidades individuais e vontades. Outro fator importante em nosso atendimento diz respeito ao ambiente linguístico que a pessoa encontra no PAAS, no qual será atendido por pessoas que utilizam a Libras, podendo, assim, proporcionar-lhes uma possibilidade de comunicação mais ampla e na qual a pessoa com surdocegueira oriunda da surdez se identifica e se reconhece, recuperando, dessa forma, sua capacidade de se manifestar, fazer suas escolhas e recuperar a identidade e autonomia.

Inserido na Divisão de Reabilitação, Preparação para o Trabalho e Encaminhamento Profissional do Departamento de Estudos e Pesquisas Médicas e de Reabilitação, o PAAS atende pessoas com surdocegueira congênita ou adquirida a partir dos 16 anos de idade. Essa amplitude de nosso atendimento causou surpresa e admiração por parte de profissionais presentes na 8ª Conferência Europeia da Deafblind Internacional, realizada em Lille, na França, em agosto de 2013.

O programa tem como objetivo não apenas a habilitação e reabilitação da pessoa com surdocegueira, como também busca fazer o encaminhamento educacional por meio de estudos supletivos para aqueles que não chegam com a escolaridade completa, visando a um futuro encaminhamento profissional. Dada a multiplicidade de tipos de surdocegueira, são muitas as possibilidades de atividades profissionais, na economia formal ou informal. Para tal, o IBC oferece oficinas de capacitação e cursos de qualificação na área de informática e terapias alternativas.

O PAAS abrange quatro áreas principais: atividades pedagógicas, orientação e mobilidade, atividades de vida diária e vida independente e capacitação e encaminhamento profissional. Entre as atividades pedagógicas desenvolvidas, temos: ensino de formas de comunicação alternativa, com destaque para a Libras Tátil; ensino do Sistema Braille; manuseio e utilização de recursos tecnológicos e de informática para a surdocegueira e baixa visão (uso da linha braille, entre outros recursos de tecnologia assistiva) (Figura 3).





**Figura 3.** Aluno com surdocegueira utilizando a linha braille na biblioteca Louis Braille.

No atendimento a pessoas com surdocegueira, a intervenção de uma equipe multidisciplinar é condição primordial para uma boa execução do programa. As diversas necessidades específicas exigidas para o atendimento de pessoas que enfrentam essa deficiência multissensorial conduzem a um espectro de atendimentos que abrangem áreas como saúde, educação, serviços (transporte, atendimento domiciliar, guia-intérprete), assistência social e lazer. A estrutura organizacional do IBC nos proporciona um atendimento multidisciplinar por disponibilizar serviços de assistência social, serviço médico, fisioterapia, terapia ocupacional, além da equipe pedagógica. No PAAS, o atendimento é realizado por professoras, uma terapeuta ocupacional, uma psicóloga e uma intérprete da Libras. O programa também conta com a parceria de outros atendimentos da reabilitação, como orientação e mobilidade, informática, oficina de cerâmica, artesanato, cestaria e música, entre outros (Figuras 4 e 5).



**Figura 4.** Aluna da surdocegueira participando de atividade de alongamento na fisioterapia.



**Figura 5.** Alunos da surdocegueira em atividade musical.

## 6. Considerações finais

O PAAS atende a duas importantes demandas da área de surdocegueira: o encaminhamento educacional e o profissional, ambas sob o enfoque da inclusão. Nossa fonte de inspiração é o depoimento de Helen Keller ao reconhecer em sua professora Anne Sullivan o mérito de ter desenvolvido suas possibilidades. “No início eu era apenas uma pequena massa de possibilidades. Foi minha professora quem as desdobrou e desenvolveu” (Keller, 2008).

A surdocegueira, como é carinhosamente chamada pelos demais profissionais da instituição, sente-se hoje integrada e incluída nos eventos do Instituto e nos passeios promovidos pela Divisão de Reabilitação, o que tem resultado em uma ampliação efetiva das experiências culturais e na convivência social de nossos reabilitandos (Figura 6).



Foto autorizada.

**Figura 6.** Aluna da surdocegueira visitando o Museu de Arte do Rio (MAR) com o grupo da reabilitação.

O IBC, como centro de referência na área da deficiência visual, vem contribuindo para a escolarização, a profissionalização e o encaminhamento profissional de seus reabilitandos. No que diz respeito às pessoas com surdocegueira, o Instituto tem hoje em seu quadro de funcionários terceirizados um ex-reabilitando do PAAS (Figura 7) que trabalha com carteira assinada na Imprensa

Braille. O funcionário tem Ensino Fundamental completo, o que possibilitou a efetivação de sua contratação. Surdo congênito, tem como primeira língua a Libras, mas, apesar das barreiras da comunicação, desempenha suas funções sem dificuldade, sendo um funcionário assíduo e competente. Em conversas informais sobre seu trabalho, demonstrou ainda uma completa compreensão do esquema de funcionamento da Imprensa, explicando cada etapa do processo, inclusive do papel dos revisores, o que na época nos surpreendeu pela riqueza dos detalhes.



Foto autorizada.

Figura 7. Ex-reabilitado do PAAS, hoje funcionário da Imprensa Braille.

A.L., voluntário do PAAS, e C., funcionário da Imprensa Braille, são dois exemplos das possibilidades educacionais e laborais das pessoas com surdocegueira que possuem escolaridade em nosso Instituto.

Finalizaremos concordando com Casagrande (2009, p. 94), ao afirmar que “a existência de uma instância social pressupõe a existência de uma instância individual. Por isso, podemos nos referir à existência de um ‘eu’ que aprende, que se individualiza e se socializa no encontro com o outro”. Para esse autor, a singularidade se sobrepõe à universalidade, pois esta nos transformaria em meras cópias uns dos outros, o que nos impossibilitaria de tratar de temas como a identidade, entre outros.

Marques (2000, p. 16 apud Casagrande, 2009, p. 95) afirma:

Ao se entrelaçarem os processos da socialização, da individualização e da singularização do sujeito, os homens aprendem uns dos outros, constituem-se em sujeitos sociais concretos da aprendizagem e adquirem, como pessoas, as competências que os tornam capazes de linguagem e ação para tomarem parte nos processos do entendimento compartilhado e neles afirmarem sua própria identidade.

Na surdocegueira, esse encontro com o outro depende de nós, educadores, familiares, sociedade, instituições. Que nossas mãos estejam sempre estendidas para o acolhimento dessas pessoas. Que possamos contribuir cada vez mais, como equipe multidisciplinar que somos, para a garantia de acesso e permanência nas escolas e universidades de nossas crianças e jovens com surdocegueira.

### Referências bibliográficas

ARANHA, M. S. F. Reflexão sobre valores que permeiam o Decreto no 3.398/99. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA - TRABALHADOR EFICIENTE. *Anais...* São Paulo, 5 abr. 2001. Disponível em: <[www.pgt.mpt.gov.br/publicacoes/pub04.html](http://www.pgt.mpt.gov.br/publicacoes/pub04.html)>. Acesso em: 28 set. 2014.

BALL, J.; MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BAUMAN, Z. *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. *Gestão e políticas públicas da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BOLONHINI JR., R. *Portadores de necessidades especiais*. São Paulo: ARX, 2004.

BRASIL. *Constituição Federal*. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 28 set. 2014.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2014.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação*. Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 28 set. 2014.

CASAGRANDE, C. A. *Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas*. Ijuí: Unijui, 2009.

DEWEY, J. *Vida e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

GRUPO BRASIL. *Surdocego pós-linguístico*. São Paulo, 2005. (Série Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial).

KELLER, H. *A história da minha vida*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

MASINI, E. F. S. (Org.). *Educação e alteridade: deficiências sensoriais, surdocegueira, deficiências múltiplas*. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2011.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MONTESSORI, M. *A mente absorvente*. 2. ed. [S.l.]: Portugalia, [s.d.].

REYES, D. La surdoceguera: una discapacidad singular. In: *La surdoceguera: un análisis multidisciplinar*. Madri: Once, 2004. Disponível em: <[http://www.once.es/otros/surdoceguera/capitulo03htm\(02.03.06\)](http://www.once.es/otros/surdoceguera/capitulo03htm(02.03.06))>. Acesso em: 2 mar. 2006.

SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. M. A Construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Revista Estudos de Psicologia*, 2003, v. 8, n. 1, p. 107-115. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17240.pdf](http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17240.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2014.

SIERRA, M. A. B. *A humanização da pessoa surdocega pelo atendimento educacional: contribuições da psicologia histórico-cultural*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPI), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010. Disponível em: <<http://www>>.

ppi.uem.br/Dissert/PPI-UEM\_2010\_MAngela.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2014.

SOFIA, C. I. P. *Driblando a surdocegueira com vida e alegria*. Entrevista. Amigos Metroviários dos Excepcionais (AME). Disponível em: <[http://www.ame-sp.org.br/site/index.php?option=com\\_content&id=359](http://www.ame-sp.org.br/site/index.php?option=com_content&id=359)>. Acesso em: 28 set. 2014.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. *Caderno CRH*, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

VIÑAS, P. G. La educación de las personas sordociegas: diferencias y proceso de mediación. In: *La sordoceguera: un análisis multidisciplinar*. 1. ed. Madri, 2004. Disponível em: <<http://www.once.es/otros/sordoceguera/HTLM/capitulo06.htm>>. Acesso em: 2 mar. 2006.

# A importância da escrita cursiva como meio de apropriação da cidadania no processo de reabilitação de pessoas com deficiência visual

*Rosane de Menezes Pereira*<sup>1</sup>

**Resumo:** O texto descreve minha experiência profissional como professora do atendimento de escrita cursiva e supervisora da Divisão de Reabilitação, Preparação para o Trabalho e Encaminhamento Profissional (DRT) do Instituto Benjamin Constant (IBC), onde observei a importância desse atendimento para o reabilitando, visando à sua independência pessoal, à elevação da autoestima e, conseqüentemente, à reconquista de sua cidadania, visto ser o cego e a pessoa com baixa visão cidadãos com direitos e deveres sociais.

**Palavras-chave:** Reabilitação. Deficiente visual. Escrita cursiva e cidadania.

## 1. Introdução

O objetivo deste texto é relatar, com base em minha experiência profissional, atuante no IBC como professora do atendimento de escrita cursiva, durante o período de 1995 a 1998, e como supervisora pedagógica da DRT de 2012 até os dias atuais, a importância do atendimento de escrita cursiva no processo de reabilitação da pessoa com deficiência visual como meio de apropriação da cidadania.

No primeiro período, ministrei o atendimento em questão, que era denominado Assinatura do Nome a Reabilitandos e Alunos do Segundo Segmento do Ensino Fundamental (6<sup>a</sup> a 9<sup>a</sup> anos) da escola. Já no segundo período, como supervisora pedagógica da DRT do IBC, tive como papel orientar os profissionais em regência docente dessa atividade a promover o processo de ensino-aprendizagem dos reabilitandos e alunos no atendimento de

---

<sup>1</sup> Pedagoga, pós-graduada em Administração Escolar e Supervisão Pedagógica, atualmente supervisora do Departamento Médico e de Reabilitação do IBC, responsável pela DRT, professora de alfabetização de crianças cegas e com baixa visão, orientação e mobilidade, práticas para uma vida independente, escrita cursiva e digitação. Membro da Comissão de Baixa Visão do IBC.



escrita cursiva, de modo que alcancem sua autonomia na assinatura do nome, dando, assim, um passo à frente na aquisição de sua independência pessoal que esse ato exerce no meio social.

Buscarei apresentar o grau de importância que esse atendimento tem para as pessoas que perdem a visão em determinado momento de sua vida e matriculam-se na reabilitação.

A visão é considerada o mais importante dos sentidos utilizados pelo ser humano, pois é por meio dela que este se relaciona com o meio exterior. Qualquer anomalia ou disfunção nesse sentido pode ocasionar prejuízos de ordem psicológica e social, além de impor limitações ao campo das habilidades básicas, atividades do cotidiano e motricidade independente.

Consideramos pessoas com deficiência visual aquelas que apresentam alguma disfunção ou perda do sentido da visão, que pode ser classificada em: cegueira ou baixa visão.

A cegueira é definida como total ausência da visão, ou quando o indivíduo se utiliza de recursos que a substituem. Já a baixa visão pode ser definida como perdas menores do campo visual, dando à pessoa condição de utilizar recursos que melhorem sua resolução visual.

A deficiência visual pode ser congênita, quando o indivíduo já nasce com ela, ou adquirida, quando ocorre em determinado momento de sua trajetória de vida.

Quando essa perda se origina na adolescência ou na idade adulta, há uma devastadora negação da nova realidade de vida, um luto é guardado e várias manifestações psicossociais são observadas no dia a dia da pessoa, que a partir de agora chamaremos de reabilitando. Ela é assim chamada porque dá seu primeiro passo para a aceitação de sua nova condição visual e de vida, matriculando-se em atendimentos que visam à sua reabilitação educacional e social, dando-lhe subsídios para uma nova atividade laboral ou para sua socialização a partir de sua nova condição visual.

É de suma importância salientarmos que a presença da deficiência, tanto na adolescência quanto na fase adulta, se estende à família, pois traz alternância em sua dinâmica, uma vez que os papéis entram em desequilíbrio, gerando um bloqueio afetivo que frustra o processo de socialização, ou seja, a participação nos diferentes grupos sociais com a falta de autonomia e inde-

pendência, interferindo e até prejudicando o estabelecimento de projetos de vida.

A reabilitação não é um processo com tempo e horário determinados. É, antes, uma mudança de atitude em face do mundo, sem o sentido da visão, que implica coragem, determinação, consciência de que se é diferente do que se era no passado. Mas, simultaneamente, a reabilitação dá a consciência de que a vida não terminou com a cegueira, que continua a ter sentido, valor e espaço para uma afirmação pessoal e para o pleno exercício da cidadania.

A escrita cursiva, ou assinatura do nome, como também é chamada, é um atendimento que faz parte do processo de reabilitação da pessoa com deficiência visual, ensinando, por meio de técnicas diversificadas, a escrita comum às pessoas cegas e com baixa visão, proporcionando emancipação pessoal, independência e responsabilidade, pois, ao assinar seu nome em diploma, na carteira de identidade, na carteira profissional ou em outro documento que o exija, a pessoa adquire sentimentos de autor-realização e autoestima.

## **2. O processo de reabilitação da pessoa com deficiência visual no IBC**

O processo de reabilitação destina-se às pessoas atingidas pela deficiência visual na idade jovem, adulta ou àqueles jovens que não tiveram oportunidades educacionais. Segundo Wright (1980), “a Reabilitação é um processo facilitativo para capacitar uma pessoa com deficiência a mobilizar seus próprios recursos para decidir o que deseja, o que é capaz de ser, escolher seu próprio caminho e atingir seus próprios objetivos”.

Na DRT, criada a partir de 1990 e inserida no Departamento de Pesquisas Médicas e de Reabilitação (DMR), do IBC, são atendidas todas as pessoas, jovens ou adultas, deficientes visuais, a partir dos 16 anos de idade, desde que atestadas pelo Serviço Oftalmológico do IBC como deficientes visuais.

De acordo com Bruno e Mota (2001, p. 146):

O processo de reabilitação envolve etapas que estarão em conformidade com os diferentes quadros emocionais da

pessoa com deficiência visual. Cabe conhecer quais sejam estes momentos, a saber: choque, reação, adaptação, integração. Cada uma dessas etapas enseja diferentes abordagens na forma de trabalho e, como consequência, a participação de diversos profissionais.

Embasada nos pressupostos teóricos e nos conhecimentos adquiridos a partir de minha experiência, apresentarei a importância da escrita cursiva nesse processo de reabilitação.

### **3. A escrita cursiva na reabilitação**

A escrita cursiva tem como principal objetivo ensinar ou relembrar para a pessoa com deficiência visual a escrita de seu nome de próprio punho, ou seja, sua assinatura, a partir de diversas técnicas específicas, dando-lhe independência e autonomia para assinar qualquer documento ou instrumentos de comunicação universal e integração social.

Esse atendimento é aplicado nas seguintes etapas: identificar pelo tato as letras do sistema comum de escrita; escrever na tela as letras do sistema comum; diferenciar as letras do sistema comum de escrita maiúscula e minúscula; identificar no alfabeto letras trabalhadas que correspondem a seu nome; escrever com o auxílio de caneta as letras do nome; escrever por extenso o nome completo ou uma rubrica.

As aulas acontecem uma ou duas vezes por semana, de acordo com a disponibilidade do reabilitando, sendo oficializadas em sua grade de horários. Podem ser ministradas por um professor com formação na área da educação ou por terapeuta ocupacional com curso específico em escrita cursiva ou treinamento no referido atendimento.

O reabilitando utiliza sua memória visual e suas habilidades táteis para que, a partir do uso de materiais especializados, sinta os contornos das letras manuscritas, maiúsculas ou minúsculas, reproduzindo-as em papel, formando, assim, seu nome completo, sua assinatura, que também pode ser representada por uma rubrica. Isso dependerá do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do reabilitando ou se ele já usava esse tipo de assinatura anteriormente.

Seu desempenho é pessoal e vai depender de uma gama de situações psicossociais, tipo: escolaridade, habilidade tátil, coordenação motora, emoção, aceitação da cegueira, memória visual e orientação espacial.

As metodologias utilizadas são aplicação de aulas expositivas teóricas e práticas, com uso de material especializado e exercícios de fixação. Mas, para que o profissional atue de forma eficaz, fazem-se necessárias algumas observações, para, assim, montar um plano de ação e de ensino, que é individualizado, apesar de o atendimento ser em grupo. São elas:

1. Observar se o aluno já tem bem trabalhado seu esquema corporal e, principalmente, se é capaz de dissociar movimentos de pulso, cotovelos e ombros.
2. Observar se a coordenação motora fina está bem desenvolvida.
3. Observar a orientação espacial.
4. Observar a formação de conceitos quanto às linhas retas, quadradas, inclinadas, ângulos, curvas e sinuosas.
5. Observar a memória tátil e sinestésica.

Além das ações descritas, é de suma importância que o profissional fique atento ao domínio do gesto da escrita pelo cego, para o qual é necessário que ele tenha equilíbrio de suas forças musculares.

É indispensável fixar as bases motoras da escrita antes de treinar o uso da caneta, pois, para a pessoa com deficiência visual, a escrita comum é algo abstrato.

Os materiais utilizados devem ser apropriados, em alto e baixo-relevo, vazados, para que o aluno, pelo tato, possa sentir e chegar a conceitos e instruções estabelecidos.

Os exercícios motores têm por base uma mobilização do ombro, do pulso, de cada um dos dedos, flexibilidade e agilidade para cada articulação dos membros superiores. Tais exercícios proporcionarão ao professor desenvolver noções importantes e têm como objetivo: coordenação motora fina e ampla; atenção e observação; liberação de energias; conhecimento de formas; percepção de dimensão do objeto trabalhado; estimulação e fortalecimento do tônus muscular; trabalho com os pequenos e grandes músculos dos membros superiores; estimulação da musculatura; estruturação de movimentos; percepção tátil; preensão e domínio dos movimentos; relação espacial.

Para trabalhar a assinatura do nome, existe uma gama de materiais a serem utilizados que facilitarão o processo de aquisição da escrita pelo cego, de baixo custo e que dão significado ao processo de ensino-aprendizagem: argila; tabuleiro de areia; folhas de papel A3 ou metro; folhas de papel ofício; folhas de papel braille; cartões de EVA ou pedaços de carpete e punção; cartões vazados; exercícios em lixa; cartões de exercícios em alto-relevo; prancheta de tela; caderno com letras em barbante; letras em EVA; alfabeto para escrita cursiva. Além destes, é importante que o professor introduza materiais diversificados de seu contexto para que o aluno nas condições supracitadas explore seus sentidos remanescentes.

No momento da aula, faz-se necessário lembrar que deve haver uma graduação no tamanho dos exercícios, do maior para o menor, e também uma graduação de dificuldades – do mais fácil para o mais difícil. O educando deve ser orientado a sempre usar o dedo indicador da mão contrária para seguir o exercício executado, para que assim não se perca.

Para a efetivação do processo, é importante sempre que se incentive o reabilitando, sendo esta uma estratégia que o professor tem para espantar a desmotivação do aluno. Valorize as conquistas dele.

O reabilitando terá concluído o atendimento quando conseguir assinar seu nome completo ou em uma rubrica, mantendo o mesmo padrão. Nesse momento, estará pronto para exercer sua cidadania, que significa o exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais estabelecidos na Constituição.

Não existe uma única técnica para ensinar um cego a assinar seu próprio nome. O bom senso e a intuição do profissional, além do respeito às individualidades e peculiaridades do reabilitando, configuram peças-chave para o sucesso no atendimento.

## **5. A escrita cursiva como veículo de apropriação da cidadania**

Para melhor entendermos o reabilitando, temos de lembrar que ele se percebia como um ser inteiro e com a perda da visão passa a se perceber agora mutilado, fragmentado, desestruturado psicologicamente, já que sua autoestima se abala e ele se percebe como inútil, incapaz, pois não consegue realizar as tarefas com

total independência e autonomia e se sente um ser “diferente” dos demais indivíduos que o cercam. Sua condição psicológica pode ser agravada ainda mais se ele, quando enxergava, tinha a imagem do cego com todos os seus estereótipos sociais, como: cego mendigo, músico, pessoa incapaz, “coitadinho”, fardo familiar etc. Seus sentimentos agora se tornam turbulentos, negativos, e sua imagem de cego será viva e presente, assim como sua presença em relação ao mundo, que é de estar incapacitado. Segundo, Bruno e Mota (2001, v. 3, p. 103):

Cabe destacar que o exercício pleno da cidadania é uma conquista social e individual. No plano individual, cada ser humano nasce com seus atributos biológicos que são desenvolvidos particularmente pelo meio em que vive. Assim o exercício da cidadania se fortalece e se desenvolve pelas diferentes etapas no seu desenvolvimento, fundamentando-se nos diferentes alicerces conquistados, peculiares em consonância às diferenças individuais. Dessa forma, a educação constitui ação fundamental neste processo, constituindo-se assim em seu corolário de ter como objetivo o desenvolvimento do homem.

Cada ser humano é único, tem uma própria autoimagem, seja ela verdadeira ou distorcida, seu autorretrato: “o que sou realmente?”, e depende de sua imagem corporal, que com a perda da integridade física ficou abalada. É um duro golpe e que acarreta transformações importantes na identidade da pessoa que adquiriu cegueira.

Outra perda significativa são as que se referem às habilidades básicas, como as de locomoção. Ao tornar-se cego, a pessoa apresenta muita dificuldade na locomoção ou mobilidade independente, na localização espacial em ambientes desconhecidos e até conhecidos. O mesmo acontece com a apresentação pessoal, como a higiene e o lazer, pois ela se julga incapaz de realizar com independência, apesar de momentânea, suas tarefas cotidianas, como se vestir, comer e ter cuidados com a higiene. Mas um pouco de boa vontade e o tempo para superar a nova condição, além de atendimento especializado, poderão ajudá-la a superar o “pânico” inicial sentido por aquele que se torna cego, seja na adolescência, seja na fase adulta.

A cegueira também acarreta a interrupção da vida profissional, já que algumas profissões dependem exclusivamente do sentido da visão. A interrupção de uma carreira, de um objetivo profissional, de oportunidades é traumática e constitui golpe sério na vida da pessoa recém-cega, levando-a a se achar incapaz, gerando um estado de insegurança em face da desestabilização financeira que quase sempre se instala para ela e sua família, assim como da transformação de sua realidade de vida, seja financeira, seja social.

A sensação de total impotência se faz mais presente quando ele percebe que entre as atividades que não executa com independência está a de assinar papéis e documentos que se fazem necessários no dia a dia de um cidadão. Não pode usar um cheque, assinar uma escritura, dar recibo etc., precisando, assim, para realizar tais tarefas, de uma pessoa que o auxilie ou até tenha procuração em seu nome, lavrada em cartório.

É preciso mostrar à pessoa com deficiência visual que ela ainda pode assinar seu nome, que tem memória visual e introspecção de como o escrevia, que não se desfez com a cegueira, ainda está viva em seu cérebro; ou seja, o cego não é um cidadão incapacitado juridicamente, visto que existem técnicas e mecanismos que facilitam a assinatura de seu nome a partir da cegueira adquirida. Nesse momento é que o atendimento de escrita cursiva se apresenta como um instrumento de apropriação de cidadania, pois prepara essa pessoa para, com independência e autonomia, deixar sua marca pessoal em todos os documentos.

Os direitos e deveres de um cidadão devem andar sempre juntos, uma vez que, ao cumprirmos nossas obrigações, permitimos que o outro exerça também seus direitos. Exercer a cidadania é ter consciência de seus direitos e obrigações e lutar para que sejam colocados em prática. Exercer a cidadania é estar em pleno gozo das disposições constitucionais. Preparar o cidadão para o exercício da cidadania é um dos objetivos da educação de um país.

O pleno exercício da cidadania se dá pela consciência da pessoa, seja ela deficiente ou não, de direitos e obrigações, apropriando-se deles e lutando para que sejam preservados e praticados. Esse exercício se dará no momento em que o deficiente gozar das disposições constitucionais. Preparar o deficiente

visual para o pleno exercício de sua cidadania também é um objetivo que deve estar claro durante o processo de reabilitação. Portanto, o atendimento de escrita cursiva vem ao encontro dessa perspectiva, garantindo que o deficiente possa exercer seu papel de cidadão, podendo lutar por seus direitos e exercer seus deveres.

Todos os direitos e deveres estão na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988 pela Assembleia Nacional Constituinte, composta por 559 congressistas (deputados e senadores), que consolidou a democracia após longos anos da ditadura militar no país. Em seus artigos 5º e 6º, estabelece os deveres e direitos do cidadão.

Assim, no que tange ao atendimento de escrita cursiva, podemos vislumbrar sua importância em face da apropriação da cidadania, pois, na atual sociedade, aquele que não assina não tem como exercer seus direitos sociais mais elementares.

## 6. Conclusão

Diante do exposto, é ingênuo dizermos que a cegueira atinge somente a visão. Ela pode abalar a estrutura psicológica da pessoa que a adquire. Essa condição pode desestruturar, ser uma verdadeira tragédia para algumas pessoas que ficam cegas, bem como para seus familiares e amigos. Daí a importância de as pessoas que adquirem cegueira na adolescência ou na idade adulta terem um acompanhamento psicopedagógico para superarem a perda e a dor provenientes da nova condição, para aprenderem a conviver com as frustrações e fortalecerem-se para adaptar-se à nova condição de vida. Por isso, devemos compreender que a perda da visão acarreta na pessoa adulta, inicialmente, uma fase de choque e negações quanto à vida que terá de levar dali para frente. Por esse motivo, a convivência com essas pessoas deve ser pragmática, visando a ajudá-las a se conscientizarem de que a perda da visão não é a pior coisa que pode acontecer a alguém, mas que a estamos apoiando, entendendo seus sentimentos, seus conflitos e sofrimento, ao mesmo tempo que deixamos que viva essa experiência e assimile a nova realidade.

Thomas Carrol escreveu um livro intitulado *Cegueira: o que ela é, o que faz e como viver com ela* (1968), no qual relata deta-



lhadamente a situação emocional e social da pessoa que adquire cegueira em dado momento de sua vida.

A perda da visão é morrer. É o fim de uma certa maneira de viver que era parte do homem, ao término de métodos adquiridos, realizações e de perdas de relações humanas estabelecidas e inerentes ao meio ambiente. A morte pela cegueira destrói um padrão inteiro de existência. A pessoa dotada de visão está morta. A cega que surge poderá tornar-se a mesma pessoa somente se estiver disposta a suportar a dor da perda da visão que é múltipla. Elas se sobrepõem umas às outras. Qualquer uma delas é por si mesma grave. Juntas formam as múltiplas limitações que é a cegueira. Cada perda inclui um adeus doloroso. Mas, com a morte do homem de visão, o homem cego nascerá e sua vida poderá ser boa. Não se trata de aceitar ou não a cegueira. Ela é uma fatalidade. Se nos fosse oferecida, nós a recusaríamos. Ninguém gosta de ser cego. Diante de tão implacável evidência, a pessoa poderá viver confinada em um mundo fantasmagórico ou arriscar-se a ser feliz. Seu novo destino sofrerá todas as interferências de sua vida passada e presente, envolvendo padrões familiares, culturais, econômicos, políticos e sociais. Poderá viver sempre enlutado ou libertar-se para a vida. Para isto, precisa interrogar-se sobre seus sentimentos de recusa à cegueira, compreender suas emoções para superar a dor e o luto. (Carrol, 1968, p. 9)

Portanto, verificamos que as perdas são muitas e vão variar, dependendo fundamentalmente da reorganização interna e das possibilidades de cada pessoa, e principalmente do significado subjetivo que a cegueira traz, tanto pessoal quanto socialmente, em relação a seu papel na família e na comunidade. Daí a importância de as instituições estarem preparadas, buscando ações concretas e objetivas no sentido de auxiliar a pessoa que ficou cega a superar as barreiras sociais que surgem e a melhorar sua qualidade de vida a partir da nova realidade.

Entre essas ações concretas e objetivas está o atendimento de escrita cursiva, que vem preparando o reabilitando para assumir sua cidadania como indivíduo, com direitos e deveres. A partir do momento em que o reabilitando aprende a assinatura do próprio

nome, por meio do atendimento supracitado, usando sua memória visual e seus sentidos remanescentes, com o uso ou não de um assinador, ele se apropria de seu direito que é garantido na Constituição Federal:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].  
(Brasil, 1988, artigo 5º)

Ele passa a exercer esse direito a partir do momento em que assina seus documentos e papeladas, quando tem sua carteira de identidade assinada, e não mais com um carimbo de analfabeto ou de impossibilitado de assinar, como é feito quando o deficiente não assina e vai ao Detran tirar a primeira ou demais vias de seu RG, o que não deixa de ser um constrangimento social, inviabilizando transações comerciais e bancárias. Pode, inclusive, exercer seu dever de cidadão votando nas urnas, já que todos os cidadãos assinam sua presença nas zonas eleitorais.

Na condição de professora do atendimento de escrita cursiva e supervisora da DRT, pude presenciar, por inúmeras vezes, a nostalgia e a afirmação pessoal e social dos reabilitandos que concluíram o referido atendimento ao conseguirem assinar seu nome em qualquer documento que o exigia. Sentiam-se mais preparados e com uma autoestima e autoimagem muito melhor.

A escrita cursiva é, sem dúvida, para a pessoa com deficiência visual, um dos mais importantes atendimentos que compõem seu processo de reabilitação, dando-lhe segurança e liberdade para o exercício pleno da cidadania.

## Referências bibliográficas

BATISTA, E. *O processo de ajustamento à cegueira*. Apostila do Curso de Orientação e Mobilidade. São Paulo: EPM/MEC/Cenesp/FLCB, 1975.

BOWMAN, G. Uma nova concepção de cegueira. *Revista Brasileira de Biblioteconomia*, São Paulo, v. 26-28, 1995-1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Senado. *Constituição Federal*. Brasília, 1988.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria da Glória Batista da (Conteudistas). *Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual*. Brasília: MEC/Seesp, 2001. 4 v.

CARROL, T. *Cegueira: o que ela é, o que faz e como viver com ela*. São Paulo: Cnec/MEC/FLCB, 1968.

CRETELLA JR., J. *Constituição brasileira 1988*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

PEREIRA, R. de M. *Deficiência visual*. Rio de Janeiro: Faculdades Integradas Anglo-Americano, 2004. 10 f. (mimeo).

\_\_\_\_\_. *O papel do coordenador pedagógico no processo de reabilitação da pessoa cega*. Monografia (Pós-graduação em Administração Escolar e Coordenação Pedagógica) – Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, 2006. 53 f.

\_\_\_\_\_. *Orientação e mobilidade para deficientes visuais*. Monografia (Graduação em Educação – Pedagogia) – Faculdades Integradas Anglo-Americano, Rio de Janeiro, 2004. 69 f.

SOARES, M. A. L.; CARVALHO, M. de F. *O professor e o aluno com deficiência*. São Paulo: Cortez, 2012. v. 5. (Coleção Educação e Saúde).

WRIGHT, N. G. *Total rehabilitation*. Nova York: A.F.B., 1980.

# O cego e o Iluminismo: a aplicabilidade humanista de um conceito

*Mauro Marcos Farias da Conceição<sup>1</sup>*

**Resumo:** Neste trabalho, reportar-nos-emos à deficiência visual, à forma histórica e atual de se conceber o cego – perspectiva manifestada tanto por videntes quanto por cegos –, considerando para tal abordagem o significado teórico e pragmático e, ainda, a percepção e a aplicação da representação do Iluminismo. O conceito desenvolvido, apreciado e divulgado pelos filósofos e revolucionários franceses e, ainda, pela massa revolucionária russa divorcia-se dos propósitos pregados pela Revolução Russa de 1917, assim como ao se observar o domínio do poder político do Estado e, ainda, dos reflexos sociais desse domínio aos indivíduos com alguma deficiência.

**Palavras-chave:** Deficiência visual. Iluminismo.

## 1. A perspectiva iluminista aplicada à deficiência visual

A consciência moral, que tantos insensatos têm ofendido e muitos mais renegado, é coisa que existe e existiu sempre, não foi uma invenção dos filósofos do Quaternário, quando a alma mal passava ainda de um projecto confuso. Com o andar dos tempos, mais as actividades da convivência e as trocas genéticas, acabámos por meter a consciência na cor do sangue e no sal das lágrimas, e, como se tanto fosse pouco, fizemos dos olhos uma espécie de espelhos virados para dentro, com o resultado, muitas vezes, de mostrarem eles sem reserva o que estávamos tratando de negar com a boca.

(José Saramago, 2011, p. 7)

---

<sup>1</sup> Graduado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2001), mestre em História pela Universidade Severino Sombra (USS, 2005), doutor em História pela Uerj (2011), professor pesquisador – recém-doutor – na Universidade Federal Fluminense (UFF), pós-doutor pela UFF (2013), pesquisador do Núcleo de Estudo das Américas (Nucleas/Uerj), professor no Departamento de Educação/DED do IBC/RJ (2013). Apresenta experiência na área de História, com ênfase em História da América Latina e História Contemporânea: nos períodos de domínio espanhol (Colônia e Império) à República na América Latina. Atua nas seguintes áreas e temas: América Latina, Império Espanhol; pensadores e teóricos como José Carlos Mariátegui, Leopoldo Zea, e outros; desenvolve temas referentes à Bolívia – questões indígenas, racismo, insurreições, revoluções na América Latina, cidades, educação.

Pensar e agir, expressões que instituem um nexó dialético, estabelecendo a interação entre uma ação anterior, pensar, e a realização ulterior, agir. Há processos, orgânicos e sociais, que estabelecem uma inevitável coesão entre os dois termos. Assim, portanto, os vínculos entre os impulsos sociais e sua natural racionalização efetivam a consumação pragmática desses vocábulos. Por essa razão, os atos por realizar ou efetivados decorrem de reflexões preliminarmente atingidas. De igual forma e providência compreendem-se as ações não realizadas; a não ação é a implicação de um pensar voltado a esse efeito ou, ainda, à manifestação inconclusa de um pensar. Para a ação – a realizar ou realizada – ou a não ação, o pensar, a reflexão, a imaginação antecipam-se à indicação dos impulsos que deverão ser estabelecidos. Essas considerações preliminares indicam as abordagens a serem desenvolvidas no texto. O pensar ilustrado/Iluminismo, ainda que historicamente determinado, não se afastou de seu pretérito significado. Ainda que se observem comprometimentos à disposição visual, a capacidade de pensar, como um ato preliminar e instintivo dos seres humanos, mantém-se imbricada às ações por realizar.

Portanto, realizaremos neste trabalho uma breve reflexão de um conceito, o Iluminismo, que tem seu sentido filosófico apurado, e dos referenciais teóricos e pragmáticos aplicados à vida, pensada e vivida, dos indivíduos com deficiência visual. Ao primeiro vocábulo, procurar-se-á apresentar algumas considerações conceituais que o transportem, ainda, à sua existência contextualizada e contemporânea. À deficiência visual, pretende-se apresentar comentários que analisem a aplicabilidade do pensamento ilustrado à pessoa cega. Não obstante essa inicial apresentação e comentário, far-se-á emprego, para a melhor substância e apuração das associações relacionadas no texto, dos comentários que Leopoldo Zea desenvolveu em sua obra sobre a filosofia, a palavra e o homem. Segundo ele:

Verbo, Logos, Palavra, diversas expressões de um mesmo e grandioso instrumento por meio do qual o homem não só se situa no Mundo e no Universo, mas faz dele o seu lar. Mediante o Verbo, deixa de ser um ente entre entes para transformar-se em seu habitante. Isto é, no que dá

sentido a este Mundo e a este Universo, distinguindo, separando, igualando e unificando os outros entes que carecem desta qualidade. Os entes deixam de sê-lo para transformar-se nisto ou naquilo em relação ao homem, que lhe dá essa especial existência ao expressá-lo, ao falar deles. É por isso, pelo que o Verbo possui, desde o primeiro balbucio do homem, a mitologia, de um caráter que poderíamos considerar mágico. A Palavra é magia, é ela que faz possível a existência de algo em nada. E, mais que magia, é o poder criador por excelência. “No princípio era o verbo”, diz a Bíblia. O Verbo que cria do nada. Nada antes do verbo. Tudo depois dele [...]. O possuidor deste Verbo, Logos ou Palavra é o homem. E, entre os homens, é o filósofo que faz deste instrumento a virtude de sua existência. O filósofo é o homem que quer saber do ser no nada, da ordem no caos. E quer saber porque nele vai o seu próprio ser, a sua existência. Em ser algo ou não ser nada. Daí esse permanente perguntar que começa com o balbucio na Grécia e continua até os nossos dias. Um perguntar por isto ou por aquilo não só pela mera curiosidade, mas porque nele vai implícito a resposta, o que o homem é no ser ou na criação. (Zea, 2005, p. 355-356)

O enunciado que atribui título a este trabalho requer, de forma preliminar, explicações sobre o sentido e o emprego do termo Iluminismo nas breves reflexões a serem desenvolvidas. Há, ainda, por se elucidar a valoração semântica que a palavra adquire nas sociedades contemporâneas. Portanto, impõe-se a necessidade em pontuais e elucidativas referências do resgate a um termo que, inequivocamente, tem sua presença histórica determinada. Iluminismo, como um vocábulo historicamente adjetivado, transporta em si, não obstante, uma expressiva carga de referências culturais, políticas e sociais de dada época. Não obstante o emprego do sentido, estabelece uma atemporalidade inerente aos usos que se deseja atribuir à longa existência e influência que exerce. Ao se designar, no vocábulo, essa difusa incursão, estabelecem-se novas condições que o recupera. Sua atemporal existência e aplicação, entretanto, não implicou perda de sentido ou enfraquecimento de suas motivações conceituais. Às atuais designações aplica-se, não obstante, uma significativa

carga teórica que revigora a expressão em face das transformações vividas pela humanidade.

Não foram poucos e inexpressivos os eventos que, de certa forma, tornaram-se expressão transformadora das ideias e pensamentos impressos no termo. Assim, as conotações e a persistência inovadora que o vocábulo estabelece transportam-nos, necessariamente, às ressignificações e aos sentidos que ainda se podem atribuir e manifestar. O autor que, em nosso entendimento, mais apropriada e adequadamente expressa os vínculos entre palavra, significado e pensamento é Lev Vygotsky. Pela amplitude e abrangência semântica que aplica aos vocábulos, torna-se oportuno reproduzir a reflexão que desenvolve no livro *Pensamento e linguagem*:

O significado duma palavra representa uma amálgama tão estreita de pensamento e linguagem que é difícil dizer se se trata de um fenômeno de pensamento, ou se se trata de um fenômeno de linguagem. Uma palavra sem significado é um som vazio; portanto, o significado é um critério da palavra e um seu componente indispensável. Pareceria, portanto, que poderia ser encarado como um fenômeno linguístico. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização, um conceito. E, como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos encarar o significado como um fenômeno do pensar. No entanto, daqui não se segue que o pensamento pertença a duas esferas diferentes da vida psíquica. (Vygotsky, 1991, p. 119)

O pensar e agir na humanidade, desde o século XVIII, vem passando por imensuráveis e significativas perturbações; não seria o caso de referenciar-se a todas as que transportaram o signo da interrupção transformadora, mas, em face deste trabalho, refletir apenas sobre aquelas que, na perspectiva do autor, tiveram maior relevância à racionalidade e à assunção do “querer” e do “decidir” individual e coletivo, soberano e laico. A condição estabelecida por esses verbos pressupõe, necessariamente, escolhas que transitam pelas raias da racionalidade humana – forma de pensar e agir que, embora inerente à nossa natureza, foi socialmente construída. As decisões políticas emanadas do pensamento

iluminista, que, em nosso entender, associam-se à capacidade de reflexão e, conseqüentemente, de transformação, encontram-se manifestamente implícitas na Revolução Francesa (1789) e na Revolução Russa (1917). Os referenciais teóricos e pragmáticos imersos nesses processos poderiam se realizar, inelutavelmente, nas formas de pensar e agir dos cegos, buscando, dessa forma, estabelecer relações e procedimentos sociais e políticos capazes de atender, de forma plena e satisfatória, os indivíduos com deficiência visual.

Não obstante, há de se ratificar a observação de que a inadaptabilidade racional é um fato também presente em videntes. O avanço da ortodoxia religiosa vem minimizando, em pessoas com ou sem deficiência, o emprego e a realização das inquirições construtivas e da dúvida metódica, à qual, em outro ponto deste texto, desenvolveremos outras referências. Há um dito popular que afirma que “os mais problemáticos dos cegos são aqueles que não querem ver”. Não julgaremos o conteúdo significativo e emblemático dessa afirmação; apenas a empregamos de forma figurada. Não obstante, o emprego dos termos “cego” e “ver” necessitam, nessa citação, ser apreendidos a partir de uma perspectiva semântica e socialmente ampliada.

Estabelecendo nexos às ponderações que serão desenvolvidas, far-se-á alusão aos dois acontecimentos de notório impacto histórico e social à humanidade. O propósito dessas menções é valer-se desses referenciais políticos como acontecimentos que estabeleceram, obrigatoriamente, uma nova perspectiva e racionalidade humana. Ambos os eventos constituem-se no sopro dos “novos ares, novos temas, novas abordagens, novas perspectivas conceituais”, que não se sedimentam nas regiões que os promoveram. A renovação política e a inclusão classista (burguesia e proletariado) que os dois fatos realizaram, em termos de assunção do poder de Estado, poderiam ter, igualmente, sugestionado referências à inserção ativa, e não apenas assistencialista, desse segmento socialmente excluído: os indivíduos com deficiência visual. Há, ainda, de se reafirmar as expectativas geradas e as influências teóricas proporcionadas desses eventos, provocando questões e indagações quanto à existência ou, ainda, ao caráter das transformações que poderiam, ou não, ter contribuído com uma nova abordagem inclusiva.



A Revolução Francesa, iniciada em 1789 – com seu lema “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” – e a Revolução Russa de 1917 – “Pão, Paz e Terra” – demarcaram a ascensão, ao poder de Estado, das representações de classes sociais, respectivamente a destituição da nobreza à ascensão da burguesia e a revolucionária tomada do poder pelo proletariado. Entretanto, não devemos refutar – para não correremos o risco da precisa caracterização do Estado – as afirmações que Lênin apresentou sobre as funções e representações desse aparato político classista:

O Estado é a manifestação do antagonismo *inconciliável* das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes *não podem* objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classe são *inconciliáveis* [...] para Marx, o Estado não poderia surgir nem subsistir se a conciliação das classes fosse possível [...] para Marx, o Estado é um órgão de *dominação* de classe, um órgão de *submissão* de uma classe por outra [...]. (Lênin, 1987, p. 9-10)

Portanto, não se há de desconhecer ou desiludir-se com a representação e as funções, precípuas e irrefutáveis, que um Estado desempenha. Dessa forma, qualquer mudança ou transformação radical – no sentido de atingir as “raízes” de um problema – necessitará da ativa participação dos segmentos populares e de classe de uma sociedade. A representação política dos segmentos sociais, diante das esferas de poder e de decisão do Estado, se dará em razão dos interesses, das questões expostas e, fundamentalmente, da efetiva ação dos indivíduos que buscam essa inserção.

As formas de inclusão impositivas, emanadas do Estado, por meio de leis e decretos e, ainda, as punitivas, por intermédio da criminalização, desnaturalizam o proceder humano e institucional. Essas providências colocam em questão, de fato, as ações naturais e realmente inclusivas de uma sociedade. Essa “disciplina legal”, que os regimes procuram fundar, confirmam-se como os sinais políticos que se propagaram por toda a humanidade contemporânea, não estabelecendo, não obstante, mecanismos naturais que suplantassem as perspectivas não inclusivas aos

indivíduos com alguma deficiência; referências que se faziam necessárias aos segmentos com qualquer modalidade de comprometimento, associadas ou não às questões mentais, auditivas, visuais e outras.

Tomando como pressuposto os ideais iluministas e os eventos que empregaram esse pensar, reafirmamos, desta feita, as conexões e os reflexos políticos daí oriundos. Essa assertiva leva-nos, portanto, a empregar as reflexões conclusivas apresentadas por Eric Hobsbawm:

[...] foi a França que fez suas revoluções e a elas deu suas ideias [...] entre 1789 e 1917 [...] a França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e radical democrática para a maior parte do mundo. A França deu o primeiro grande exemplo [...] a ideologia do mundo moderno atingiu, pela influência francesa, as antigas civilizações que até então resistiam às ideias europeias [...] na medida em que a crise do velho regime não foi puramente um fenômeno francês, há algum peso nestas observações. Igualmente se pode argumentar que a Revolução Russa de 1917 (que ocupa uma posição de importância análoga em nosso século) foi meramente o mais dramático de toda uma série de movimentos semelhantes [...] a Revolução Francesa pode não ter sido um fenômeno isolado, mas foi muito mais fundamental do que os outros fenômenos contemporâneos e suas consequências foram, portanto, muito mais profundas [...] a Revolução Francesa foi, como bem se disse, “o primeiro grande movimento de ideias da cristandade ocidental [...]” (Lewis, 1953, p. 105). Sua influência direta é universal, pois ela forneceu o padrão para todos os movimentos revolucionários subsequentes, tendo incorporado suas lições (interpretadas segundo o gosto de cada um) ao socialismo e ao comunismo moderno. (Hobsbawm, 1997, p. 7-10)

Portanto, o pensamento ilustrado, os processos insurreccionais referentes à Revolução Francesa e à Revolução Russa – herdeiras e expressão desse pensamento arrebatador – não tiveram êxito em tornar-se uma necessária alusão aos indivíduos cegos em visualizar (em seu sentido imagético e cognitivo) o desenvol-

vimento político desses acontecimentos. Não obstante, as palavras de ordem, conduzidas pelos idealizadores e promotores dessas duas revoltas populares, poderiam estender aos cegos iguais perspectivas e influências procedimentais causadas às massas videntes. Não se encontraram, nas diversas esferas desse raciocínio e em pensadores desses processos, provisões que promovessem uma maior, e real, inserção social e política dos indivíduos com alguma deficiência.

Faz-se imperativo destacar, em breves linhas, o “olhar” historiográfico estabelecido por pesquisadores e estudiosos do pensamento ilustrado. Considerando, não obstante, as perspectivas da história e a dos investigadores da área, detectou-se significativa e qualitativa ampliação às observações do tema. As novas abordagens voltaram-se não apenas à investigação do conceito, mas, também, aos agentes e às formas sociais de sua manifestação. Essa metodologia investigativa define-se, no campo da disciplina citada, como o domínio da “nova história política”. Os processos históricos e as análises que se realizam não podem desconsiderar as participações, voluntárias ou acidentais, na contribuição dos indivíduos à concepção e realização do fato.

Há de se destacar a modalidade de percepção e a proeminência que a história – quanto aos participantes e à evolução processual – estabelece às rupturas institucionais instigadas pelo ideário iluminista. Esses rompimentos expressavam a capacidade conflitante das questões levantadas e, ainda, as repercussões dessas ideias nas sociedades modernas e contemporâneas. Em seu introito sociocultural, os desacordos estabeleceram-se, fundamentalmente, com a tradição e o pensamento religioso. Como manifestação de uma concepção discordante às existentes, não se pode precisar o momento das manifestações originárias desse pensar. Da mesma forma, mas por outras razões, não há de se estabelecer a ocorrência de uma fase conclusiva. Entretanto, a maturação do pensamento e da reflexão humanística desenvolve-se naturalmente.

Em sua inicial apresentação – com as primeiras manifestações do pensar iluminista –, foram estabelecidos subsídios, mentais e materiais, que estimulassem a racionalidade em confronto, por assim dizer, aos insumos mentais e materiais existentes. A “Inciclopédia” que D’Alembert e Diderot coordenaram entre 1751

e 1780 avançava na apresentação e concepção dos fundamentos da racionalidade iluminista. Os propósitos dessa obra, ao estimular o saber/conhecer a ser adquirido, era contribuir para a formação do “cidadão esclarecido”. A adequação desses indivíduos a essa filosofia incitava-os ao emprego da razão e da objetividade leiga, em oposição à subjetividade sensorial e religiosa. Para tal, a observação e a razão estabelecem-se como o ponto de partida do pensar. Haver-se-ia de empregar a utilização dessa capacidade, fundamentalmente humana: o pensar racional. O poder de raciocinar, de conhecer, de escolher, de decidir processualmente transfere-se, de forma inalienável, impreterível e radicalmente – em seu significado real –, às escolhas e aos interesses próprios desses indivíduos.

A inconformidade – termo de pouca utilização quanto a seu sentido e à associação às modificações históricas – sustenta e tornou-se fator motivador, em inúmeros acontecimentos, dos processos históricos transformadores da sociedade, da economia, da cultura, das relações políticas... A não conformidade, assim como a curiosidade epistemológica, tornou-se o alicerce à aquisição e formação do conhecimento humano. Considerando que essa recuperação, ao se estabelecer no termo, leva em conta, como nas apreciações de Gaston Bachelard, a relação entre movimento, em seu sentido programático e conceitual, e reflexão, em sua abordagem filosófica, tornando-se, para esse autor, perspectivas que concebem e confirmam o saber. Para Bachelard, “o conhecimento do real é luz que sempre projeta algumas sombras. Nunca é imediato e pleno. As revelações do real são recorrentes”; essa conjectura se reafirma porque “o real nunca é ‘o que poderia achar’ mas é sempre o que se deveria ter pensado” (Bachelard, 1996, p. 17).

A perquirição e a dúvida ativa, e metódica, tornaram-se, por assim afirmar, elementos a estimular as transformações vivenciadas, individual e coletivamente, pela humanidade. Não houve, nem ocorrerão, alterações nas sociedades que não sejam fruto dos inconformismos humanos ou, ainda, na mais elementar forma de manifestação do pensamento. O Iluminismo estabeleceu-se, por essa e outras razões, conflitante ao pensamento religioso e aos desdobramentos, no pensar e no agir, que essa ausência de racionalidade ilustrada demandava. Opor-se à razão religiosa tornou-se, em certa medida, a mais significativa motivação à

afirmação da inconformidade que se aparou na genealogia do pensamento e da razão iluminista.

O Iluminismo, nesse ponto de perspectiva, não teria, por certo, a significação conceitual sem a inserção e a presença ativa do cidadão. Há, portanto, de se destacar os mecanismos de percepção e a proeminência que a história – quanto aos participantes e à evolução processual – estabeleceu às rupturas institucionais instigadas pelo ideário iluminista. Esses rompimentos expressavam a capacidade conflitante das questões levantadas e, ainda, as repercussões dessas ideias nas sociedades modernas e contemporâneas. Procurando ratificar o “império” da razão como o mais significativo elemento à existência do ser, reproduzo as reflexões que René Descartes apresenta no *Discurso do método: regras para a direção do espírito*. Concebem-se, nesse trabalho, os fundamentos à ação e à evolução da racionalidade do pensar humano. Segundo esse autor:

E, notando que esta verdade – *penso, logo existo* – era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos cépticos não eram capazes de a abalar, julguei que podia admiti-la sem escrúpulo como o primeiro princípio da filosofia que buscava [...] pelo próprio fato de eu pensar em duvidar da verdade das outras coisas, decorria muito evidente e muito certamente que eu existia; ao passo que, se apenas eu parasse de pensar, ainda que tudo o mais que imaginara fosse verdadeiro, não teria razão alguma de acreditar que eu existisse; por isso reconheci que eu era uma substância, cuja única essência ou natureza era pensar, e que, para existir, não necessita de nenhum lugar nem depende de coisa alguma material. De sorte que este eu, isto é, a alma pelo que sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo [...]. (Descartes, 2001, p. 38-39)

Em Descartes, encontra-se, dessa forma, a maturação de uma reflexão que procura estabelecer materialidade ao pensar, reafirmando, entretanto, sua autonomia às formas de existência do material humano.

A abordagem que se realiza dá-se, fundamentalmente, procurando desobstruir as “barreiras” socialmente criadas e as as-

sunções individuais e condicionadas que se estabelecem diante dos limites impostos, aceitos ou, ainda, “desgraçadamente” inoculados pelos/aos indivíduos cegos e com baixa visão. Por hipótese, a atribuir fundamentação e substância a este trabalho, realizaremos uma reflexão em que se considere a não observância das perspectivas iluministas – em seu amplo sentido e realização – às pessoas com essa deficiência. Tal fato se confirma pela preservação – mesmo nos dias atuais – de espaços e iniciativas, públicas e privadas, que minimizam, selecionam e obstruem as possibilidades de ascensão social, profissional, cultural, política aos indivíduos cegos ou com baixa visão. A “passividade acolhedora” que pessoas cegas ou com baixa visão manifestam, no aguardo de *amparos* que lhes sejam ofertados, conflita, por assim dizer, com as atitudes atuantes, no pensar e no agir, que se impõem aos indivíduos que aderem ao pensamento iluminista.

Diante das considerações que se desenvolvem no teor deste texto, é imprescindível a referência às reflexões de Paulo Freire na obra *Pedagogia da autonomia*: a tomada de atitudes, o desejo de que se constitua uma emancipação do pensar – não uma autonomia utópica, mas aquela em que as informações obtidas sejam racionalmente classificadas –, a qualidade construtiva e revolucionária do *saber* e, ainda, a preocupação, manifesta nessa obra, do fazer pedagógico necessário ao estabelecimento da dialética no exercício do magistério: a reciprocidade relacional entre o educando e o educador. Os argumentos que estamos apresentando refletem, também, os aportes teóricos e pragmáticos que encontramos em Freire. As reflexões que desenvolve constituem-se na clarividência, inequívoca, das razões à necessidade do emprego do pensar iluminista.

Ao reconhecer que, precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fizemos seres éticos e se abriu para nós a *probabilidade de transgredir* a ética, jamais poderia aceitar a *transgressão* como um *direito* mas como uma *possibilidade*. Possibilidade contra que devemos lutar e não diante da qual cruzar os braços. Daí a minha recusa rigorosa aos fatalismos quietistas que terminam por absorver as transgressões éticas em lugar de condená-

las. Não posso virar conivente de uma ordem perversa, irresponsabilizando-a por sua malvadez, ao atribuir a “forças cegas” e imponderáveis os danos por elas causados aos seres humanos. A fome frente a frente à abundância e [a]o desemprego no mundo são imoralidades e não fatalidades como o reacionarismo apregoa com ares de quem sofre por nada poder fazer. O que quero repetir, com força, é que nada justifica a minimização dos seres humanos, no caso das maiorias compostas de minorias que não perceberam ainda que juntas seriam a maioria. Nada, o avanço da ciência e/ou da tecnologia, pode legitimar uma “ordem” desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias em dificuldades até para sobreviver se diz que a realidade é assim mesmo, que sua fome é uma fatalidade do fim do século. Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos séculos dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas. (Freire, 1997, p. 112-114)

A “justa ira” verbalizada por Freire materializa-se, principalmente, em face das reflexões que realiza quanto à assunção da racionalidade humanista. A indignação configura-se, analisando o pensar do autor, na manifestação do pensamento. Inevitável e imponderavelmente retorna-se à dúvida metódica: “penso, logo existo”; essa assertiva reestabelece a capacidade da indignação, do inconformismo social e político, da revolta às injustiças e desigualdades, se, e somente se, houver capacidade em radicalizarmos no emprego, em sua plena realização, da razão humana. E, principalmente, ao não aceitarmos, segundo Freire, a “minimização dos seres humanos” atribuída/imposta e/ou, ocasionalmente, assimilada por indivíduos que apresentam algum tipo de deficiência.

Não se pretende com este trabalho asseverar que a exígua presença de “atitudes” racionais manifesta-se, tão somente, em indivíduos com deficiência visual. A generalização torna-se, da mesma forma, um diálogo desconexo e ausente de motivações

que estimulem a reflexão sobre os fatos arguidos. Observa-se que há limites de ação que, pelas razões apresentadas, não fazem uso, hesitam ou desconhecem o emprego da dúvida criadora ou, no sentido cartesiano, da dúvida metódica. Torna-se mais simples e menos dispendioso utilizar a deficiência como uma justificativa que estimule procedimentos benévolos de terceiros. A caracterização desse procedimento, que convém não ser amplificado a todos os indivíduos com deficiência visual, se configurará na possibilidade de torná-los passíveis e manipuláveis às razões e interesses de uma sociedade e Estado que renuncie – em tempos da ortodoxia liberal – à inclusão e assistência de toda a comunidade cega. Essa associação é necessária e plenamente passível de ocorrência. Ainda mais ao considerarmos as representações e as implicações das escolhas no cotidiano individual e coletivo das pessoas.

Ao se considerarem as desigualdades à capacidade de acessibilidade visual, presente em diversas regiões do planeta, há de se conjecturar a inexistência de procedimentos que minimizassem, ainda que em ambientes insurgentes, os enfoques desconformes, próprios do ideário positivistas, que as sociedades, assim como o Estado, aplicavam aos indivíduos com essa deficiência. A invisibilidade social, acrescida à baixa capacidade de reação dos cegos, fez vigorar, sobremaneira, o afastamento desses indivíduos dos ideais iluministas. A expressão política que desconsidere a representação socialmente múltipla de suas instituições – a mais destacada manifestação do Iluminismo – distancia desse pensamento as razões que reafirmem as manifestações por sua existência prática. Não obstante, os distintos agentes sociais a serem amparados pelos poderes públicos incluem, em sua base assistencial, pessoas sem ou com necessidade de atendimento diferenciado.

Assim, a paridade social a ser construída pelo Estado, base da racionalidade ilustrada, deverá realizar-se em consonância aos procedimentos de ampliação da participação política. Contudo, a afirmação das modalidades dispersantes e/ou de marginalização social, oposto ao que se pretendia atingir com essa forma de pensar, maximiza a exclusão, reduzindo, portanto, as responsabilidades das esferas de poder ao público com comprometimento visual. Essa inexistência de compromisso dos novos regimes não



deve motivar a aceitação passiva desse “abandono” que se agrava ao se consumir em sentido reflexivo: realizando-se, dessa forma, ao partir de si para si.

Observa-se que o abandono da ação transformadora por parte desses indivíduos vai reverberar, impiedosamente, no descompromisso institucional. Ambas as ausências de procedimento afrontarão a perspectiva da inserção e da assistência, social e política, aos indivíduos com deficiência visual. Não obstante, avalia-se que um dos agravantes que necessitam ser afastados, considerando-se o aspecto ativo da sociedade, é a perspectiva complacente ou contemplativa que alguns desses indivíduos adotam para si.

A racionalidade não coaduna, à sua realização, com a inércia ou a indiferença. Pensar, agir e transformar configuram-se partes do procedimento e, indiscutivelmente, não se apartam dos pressupostos e da ambiência iluminista. A ausência, total ou parcial, da visão não estabelece incapacidade em se “enxergar” com os “olhos” da razão; afirmariamos, destarte, que a privação da capacidade visual não se desdobra à incapacidade da reflexão racional. Portanto, diríamos que o “agir” – no sentido reflexivo e atuante – opõe-se à “ativa indolência” que se estabelece; pensamos em transferir a outrem a ação contestatória ou manter-se em perene perspectiva “contemplativa”. Outro procedimento a se ponderar quanto aos indivíduos com deficiência visual é o aguardo e a absorção pragmática (sob seu ponto de vista e interesses) do sentimento caritativo que socialmente a eles se aplica. Essa relação transporta sentimentos que se contrapõem: a assistência que promove a solidariedade, mas também a suposta “incapacidade” de realização atribuída aos indivíduos cegos.

Justifica-se, dessa forma, o emprego do termo “ativa indolência” e, ainda, o estímulo à estável sequência e constante ausência de procedimentos e ações por parte dos agentes sociais e institucionais. Essa inclinação à inoperância social, e política, maximiza a exclusão e minimiza a capacidade em se estabelecerem vínculos e compromissos entre esses agentes sociais e o Estado. José Saramago, em seu romance *Ensaio sobre a cegueira*, desenvolve diálogos nos quais a contradição entre videntes e cegos apresenta-se como seu elemento condutor. Encontram-se, diante dessa manifesta perspectiva literária, referências à racio-

nalidade e à leniente permissividade atribuídas por Saramago, em todo o percurso da obra, a determinada comunidade de indivíduos com deficiência visual. Essas questões, acrescidas dos aspectos da moralidade, formam um corpo literário com peculiaridades que transitam entre o burlesco às aguçadas, veladas e subliminares apreciações realizadas pelo autor. Citamos, em sentido de asseverar as circunstâncias apresentadas, trecho de duas passagens dessa obra. Pretende-se que a referência empregada confirme aos leitores deste trabalho as observações sobreditas. Por certo, o destaque dado transporta em si, além das mensagens e do estilo de Saramago, o entendimento construído no transcurso deste texto. A crítica cognitiva que se estabelece na citação apresenta significativa modalidade de acepção do *ser* e *proceder* dos indivíduos com deficiência visual.

O medo cega, disse a rapariga dos óculos escuros. São palavras certas, já éramos cegos no momento em que cegamos, o medo nos cegou, o medo nos fará continuar cegos. Quem está a falar, perguntou o médico; um cego, respondeu a voz, só um cego, é o que temos aqui. Então perguntou o velho da venda preta: quantos cegos serão precisos para fazer uma cegueira. Ninguém lhe soube responder [...] ao princípio, muito ao princípio, algumas organizações caritativas ainda ofereceram voluntários para irer tratar dos cegos, fazer-lhes as camas, limpar-lhes as retretes, lavar-lhes a roupa, preparar-lhes a comida, esses cuidados mínimos sem os quais a vida depressa se torna insuportável, até para os que veem. Os pobres queridos cegavam imediatamente, mas ao menos ficava para a história a beleza do gesto [...] o mais certo é que depois tentem fazer de ti uma escrava, um pau-mandado, terás de atender a todos e a tudo, exigir-te-ão que os alimentos, que os laves, que os deites e os levantes, que os leves daqui para ali, que os assoes e lhes seques as lágrimas, gritarão por ti quando estiveres a dormir [...]. (Saramago, 2011, p. 123, 125, 134)

A incerteza paralisante e o conforto assistencialista constituem-se, na escrita de Saramago, questões a serem suplantadas e a motivar apreciações às ausências que se tornam, na/pela condição de cego, habituais.

Essa aceitabilidade e tolerância à ausência de compromisso político e social do Estado, por indivíduos com deficiência visual, tornam-se uma “agressão”, por assim afirmar, ao pleno exercício da cidadania – em seu sentido iluminista – arduamente conquistado pela humanidade. Em se tratando do tema objeto deste texto, há questões a serem abordadas e debatidas nessa relação, ou em sua ausência, entre os entes públicos e os indivíduos com comprometimento visual.

Indagamos se essa desassistência institucional não se constitui, também, em decorrência motivadora dos descompromissos que venham a se manifestar às representações sociais e políticas que a cidadania contemporânea requer. Em razão de tais procedimentos, configuram-se substâncias às distorções, entre objeto e imagem, que “espelhos convexos aportados diante da realidade” estabelecem. Em face desta mútua inação, cria-se, lamentavelmente, o efeito *boomerang*: ao “projetarmos” a inatividade – ou sua pouca realização – dos procedimentos metodicamente racionais, seu retorno anódino, no mesmo sentido e intensidade, se dará. Não obstante, também empregamos o termo para designar, no sentido que definimos aplicar, a transferência a terceiros dos atos referentes à “trilogia”: pensar, agir e transformar. Esses procedimentos não se apartam e tornam-se, por assim dizer, elementos “siameses” em face das interfaces culturais, sociais e políticas.

Subsídios que necessitam, para sua realização, apenas da consciência e do espírito crítico reflexivo dos indivíduos. Pensar o Iluminismo afastado dessa tríade ou, ainda, da genealogia política geradora da ocorrência de diversos procedimentos políticos demandará a negação da racionalidade transformadora que se assenta sobre a humanidade. Portanto, a razão iluminista, que prefacia e pavimenta os séculos seguintes – em termos de comprometimentos sociais e políticos –, não consente a inobservância da universalidade que o pensar estabelece e realiza.

Concluimos reafirmando, nesta breve reflexão, as observações e opiniões que foram sendo concebidas na vivência profissional no Instituto Benjamin Constant (IBC). Instigava-me a compreensão das implicações que a ausência de iniciativas, embora considerando os obstáculos impostos pelo comprometimento visual, poderiam estabelecer em confronto com as perspectivas iluministas, considerando-se esse princípio norteador da

razão humana como uma das maiores conquistas do pensar laico e independente. Por essa razão, observava com desconforto o aviltamento da autonomia cidadã, do livre-arbítrio, do exercício individual das escolhas e, ainda, das opiniões sensoriais. Portanto, o texto que desenvolvemos estabelece um diálogo comparativo; utilizamos, no desenvolvimento analítico, referenciais históricos e políticos – como as mais significativas expressões desse pensar – da Revolução Francesa (1789) e da Revolução Russa (1917). Tornar-se-ia inexato, para a precisão do trabalho, afastar a relevância do Iluminismo na efetivação desses fatos históricos. Não obstante, houve a necessidade em compatibilizar o vocábulo às acepções contemporâneas, considerando, fundamentalmente, os aportes teóricos e pragmáticos expressos no pensar e na manifestação do conceito.

## Referências bibliográficas

BACHELARD, G. *A formação do espírito científico*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

DESCARTES, R. *Discurso do método*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DIDEROT, D.; D'ALEMBERT, Jean. *A enciclopédia*. França, c. 1751 a 1772.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOBBSAWM, E. J. *A Revolução Francesa*. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LÊNIN, V. I. *O Estado e a revolução*. Tradução de Aristides Lobo. São Paulo: Hucitec, 1987.

\_\_\_\_\_. *Teses de abril*. Tradução de José Afonso Furtado. São Paulo: Mandacaru, 1990.

SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Cia. das Letras, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZEA, L. *Discurso desde a marginalização e a barbárie seguido de "A filosofia latino-americana como filosofia pura e simplesmente"*. Tradução de Luis Gozalo Acosta Espejo, Mauricio Delamaro e Francisco Alcidez Candia Quintana. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

# Modernidade, normalidade e processos de subjetivação da pessoa cega

*Fabiana Alvarenga Rangel<sup>1</sup>*

*Virgínia Louzada<sup>2</sup>*

**Resumo:** O texto objetiva debater processos de subjetivação que se lançam a pessoas cegas ao longo da história, com ênfase na modernidade. O estudo parte de um viés sociológico e também histórico-filosófico, tendo como eixo de análise os efeitos dos construtos da modernidade que procuram se assentar sobre a formação subjetiva de pessoas cegas em função de novas acepções de normalidade.

**Palavras-chave:** Normalidade. Colonialidade. Formação da subjetividade. Cegueira.

Cenas do cotidiano. Um simples ímã de geladeira, entre tantos outros, certo dia passa a possibilitar outras leituras para além da imagem. O ímã em questão era a reprodução de uma foto de uma turma de educação infantil no final de ano. A disposição da foto era a seguinte: as crianças estavam organizadas em duas fileiras; na primeira, estavam sentadas no chão, e na outra, atrás, em cadeiras. Do lado direito, quatro crianças chamavam a atenção pela posição espacial que ocupavam, com se estivessem separadas das demais por um fio quase invisível, embora estivessem todas juntas na mesma foto: a única criança negra da turma, o menino que era cadeirante, a menina considerada a criança mais levada daquele grupamento e o menino considerado “especial”, pois a creche o identificava como deficiente mental. Melhor explicando, no canto da foto estavam as quatro crianças que se diferenciavam do padrão de normalidade constituído não apenas por aquela instituição, mas pela instituição escolar moderna.

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Educação do IBC, graduada em Pedagogia, mestra em Educação e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Educação do IBC, graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

Não cabe aqui tornar vítimas as crianças ou vilã a creche, mas estabelecer como complexo o regime de verdade (Foucault, 1979) que justifica tal organização. Partimos da premissa de que a foto dá visibilidade às relações pedagógicas que possivelmente eram estabelecidas com essas crianças na instituição. Ainda mais se levarmos em conta que, em se tratando de crianças tão pequenas, era necessário imaginar previamente o lugar que cada uma delas ocuparia na foto. Vale lembrar que essa mesma disposição espacial foi organizada pelos educadores da creche. Eles e elas não tiveram autonomia para escolher o lugar que ocupariam. Nesse sentido, cabe a seguinte indagação: que relações seriam essas e por que princípios estariam pautadas?

Curiosamente, foi possível olhar a foto em questão com olhos diferentes após um episódio bastante peculiar.

Uma de nós, cuja filha está na foto por ser a turma/instituição que ela frequentava, compareceu a uma reunião de mães representantes da referida creche. Em dado momento, a diretora foi questionada por uma mãe, negra, militante de movimentos étnico-raciais e pesquisadora do assunto, sobre a venda de votos de “sinhazinha” para angariar fundos para a creche, que é pública. Entre outras questões, teve especial destaque seu relato. Ela contou que, quando criança, detestava a época de festa junina porque nunca conseguia o número de votos suficientes para ser eleita a sinhazinha da festa. Tal fato acontecia porque, apesar de os votos serem vendidos por quantias simbólicas, ela não conseguia vendê-los. Como a mãe dela não tinha dinheiro o suficiente para comprar os votos restantes, estratégia muito utilizada nesse tipo de situação, ela nunca conseguia ser a sinhazinha da festa. Como resposta a seu questionamento, a diretora disse que não havia problema, pois na *creche não havia muitas crianças negras* e, por isso, não haveria qualquer tipo de constrangimento para as crianças. Apesar de argumentarmos que esse fato já era indicador de que alguma coisa estava “errada” na instituição, o debate que poderia ter sido fomentado na ocasião acabou sendo silenciado. Inclusive, uma das mães presentes, ao ouvir o questionamento, disse que *era trauma*, individualizando uma questão que era social e historicamente construída em relação à história dos povos de origem africana em nosso país.

Para nossa experiência profissional, dada em uma instituição criada para o atendimento a pessoas cegas, o evento relatado associa-se aos necessários debates em torno da marginalização de grupos sociais. No estudo sobre questões relacionadas com a vida de pessoas cegas, encontramos traços marcantes de uma mesma lógica: a da produção da normalidade e da subjugação de determinados sujeitos ao projeto da modernidade. Nesse aspecto, muitas indagações têm norteado a crítica à racionalidade moderna: Por que se torna tão complicado conversar sobre a questão da alteridade em uma sociedade como a nossa? Quais são as relações sociais responsáveis em normalizar o(a) outro(a), que foge à matriz eurocêntrica, masculina, caucasiana, heterossexual, judaico-cristã e não deficiente (que é considerado anormal)? Que discursos são os responsáveis em nomear esse outro, colocando-o em uma posição subalterna em relação aos demais?

Tendo em mente que tais questões fomentam – e subjazem a – importantes debates para a educação, este texto se propõe apresentar algumas concepções políticas/epistemológicas que têm influenciado, em nossa sociedade, a formação da subjetividade de pessoas com deficiência, em especial das pessoas cegas. Tais concepções aqui estudadas partem de um viés sociológico e também histórico-filosófico, tendo como eixo de análise os efeitos da formação da modernidade nessas subjetividades, que vieram a ser retrabalhadas/ressignificadas em função de novas acepções de normalidade.

Em relação à disposição da foto, vemos, já de início, que a tal classificação de deficiência, na verdade, encontra tema mais amplo, que seria o da não normalidade, dado que duas crianças não apresentavam deficiência: tratava-se tão somente de uma criança negra e de uma menina que tinha um comportamento que fugia ao imaginário social – e pedagógico – de aluno ideal. Na verdade, são duas crianças que são distanciadas, como observaremos, do desejado parâmetro de normalidade construído por uma sociedade eurocêntrica moderna.

De modo geral, tem-se um debate sobre a formação da normalidade – e da anormalidade –, assentada na universalização de um sujeito padrão – europeu, masculino, caucasiano, judaico-cristão, heterossexual, não deficiente – e na subalternidade daqueles e daquelas que fogem a esse padrão. Para isso, dialogamos com os



estudos pós-coloniais e descoloniais, a partir dos trabalhos de Anibal Quijano, Boaventura de Sousa Santos e outros, que nos ajudarão a complexar a naturalização desse padrão assumido como universal, a partir do contexto histórico e político responsável por sua produção.

Essa não normalidade encontra campo em estudos bastante peculiares desenvolvidos por Foucault (1999), quando este trata da formação da anormalidade, da figura do anormal, um indivíduo que tem concentrada em si, nessa dada individualidade do eu, uma carga histórica de lutas políticas. Nessa linha, destacaremos alguns processos históricos, principalmente fundados na modernidade, que marcam a vida de pessoas cegas.

## 1. Subjetivações na esteira da história moderna

A modernidade traz uma inversão do papel do ser humano na sociedade, do estado de ser do humano. Um primeiro passo para a inversão estaria na relação do ser humano com o conhecimento. Na Idade Média, o conhecimento era submetido a leis espirituais, as quais orientavam a vida de toda a sociedade. Nesse jogo espiritual, pessoas com deficiência eram lançadas a outro patamar de existência, fortemente ligadas à concepção de *mirabilia* (Del Priore, 2000), termo que designava as exceções da natureza, monstros fabulosos e, no rol, as pessoas que nasciam com deficiência. A ligação entre a deficiência e a espiritualidade era, pois, marcada por uma relação de culpa e castigo:

O surdo, insensível à palavra de Deus, seria sensível somente aos rumores infernais. O cego tivera os olhos queimados pelo calor do inferno. O aleijado deveria o seu desequilíbrio àquele de sua alma. O corcunda traria o peso de sua maldição às costas, sobre a qual se sentava, de tempos em tempos, seu mestre, o diabo. (Del Priore, 2000, p. 35)

Todavia, é ainda sob o discurso da espiritualidade que a pessoa com deficiência encontra, a partir de Agostinho de Hipona, o que se enquadraria na lógica da redenção: maravilhas de Deus (Del Priore, 2000). Avançando nos séculos, observamos o movi-

mento renascentista, fundado no humanismo, a iniciar o processo de centralização do ser humano no governo de sua própria vida. Ainda não como indivíduo, é fato, mas já como ser capaz de pensar, refletir e decidir a existência (Moraes, 1994).

A modernidade, contudo, ocupa novo domínio sobre a compreensão do ser. O ser humano se submete ao parecer do homem de ciência, do homem do conhecimento. Kant (1784), ícone iluminista, percebe no Iluminismo a coroação da maioria da humanidade. Para ele, a humanidade não deve submeter sua razão a nenhuma autoridade, porque a autoridade também deve estar submetida à razão universal. Assim, o mistério divino que dominava a condução do pensamento ocidental da Idade Média vai dar lugar ao uso da razão, fundamentada na crítica envidada pelo pensamento humano. Porém, não se trata simplesmente da transição do jugo espiritual para o da razão universal. Politicamente, trata-se da transição do jugo da Igreja, do sacerdote, para o jugo do homem de lei. Como dito por Foucault (2005 [1984]), um despotismo racional.

Nesse caminho entre mistério e razão, a espiritualidade não exatamente abandonou a autoridade do saber. Podemos dizer que andavam lado a lado, reescrevendo discursos. Assim, recorremos a Foucault para a análise do processo de subjetivação de pessoas cegas a partir do *advento* da modernidade. A subjetividade está disposta em um processo de subjetivação. A relação entre subjetividade e processos de subjetivação, em Foucault, é algo que por vezes se confunde, uma vez que ele trata do *ser* do sujeito.

Os processos de subjetivação procuram delinear subjetividades e ultrapassam períodos da história quando pensamos a realização de seus objetivos. Seja para a modernidade, seja para outras eras, a discursividade que se aplica sobre a formação subjetiva de todas as pessoas tem, ao fundo, a intenção de forjar uma subjetividade considerada desejável para os projetos de cada época. Como assinala Fernandes (2011, p. 9):

Em todos os tempos da história humana, há uma moral dissuadida sobre os sujeitos, uma moral de natureza coletiva que se modifica, mas perpassa por diferentes eras [...] se manifesta pela linguagem e implica materialização de diferentes discursos sobre esse mesmo tema. Em sua

relação com os sujeitos, visa a produzir e/ou modificar a subjetividade para inseri-los em espaços sociodiscursivos nos quais se objetivarão como sujeitos singulares, inscritos em lugares de verdade, e portadores de determinadas identidades.

Os processos de subjetivação estão ligados aos acontecimentos, às experiências que constroem discursos, supostas verdades, que fundamentam práticas e procuram identificar, dar identidade aos sujeitos, que, por sua vez, são diversos.

É nessa diversidade que se afirma a subjetividade. É ela, a subjetividade, que resiste aos processos de subjetivação, embora também os reproduza, porquanto, ainda que a eles resista, em vários momentos da experiência a eles se alia. Assim, a subjetividade se relaciona exatamente com a resistência e também a aquiescência do sujeito aos processos de subjetivação; isto é, “[...] a subjetividade está contida em um processo ou prática de subjetivação, e por isso não tem um mecanismo fixo; a subjetividade é diferenciação e não identidade” (Cardoso, 2005, p. 348).

Das práticas de subjetivação que interessam a este estudo, destacamos a relação que a ciência estabeleceu com a Igreja, a relação entre o saber sacro e o científico, engendrando novos discursos de verdade sobre a cegueira. É de se notar, por exemplo, como Diderot (1979), em sua *Carta sobre os cegos para o uso dos que veem*, datada de 1749, anuncia parte das relações sociais da vida de um homem que ele chama “o cego de Puisaux”. Na *Carta*, obtém-se uma relação entre moral e cegueira, justificando-se uma *inerente* imoralidade em função da posição inferior conferida pela ausência da visão:

Que diferença existe, para um cego, entre um homem que urina e um homem que, sem se queixar, derrama seu sangue? Nós mesmos não cessamos de condoer-nos quando a distância, ou a pequenez dos objetos, produz o mesmo efeito em nós que a privação da vista nos cegos? Tanto nossas virtudes dependem de nossa maneira de sentir e do grau com o qual as coisas externas nos afetam! Por isso não duvido que, sem o temor do castigo, muita gente teria menos dificuldade em matar um homem a uma distância em que o vissem grande como

uma andorinha, do que em abater um boi com as próprias mãos. Se sentimos compaixão por um cavalo que sofre, e se esmagamos uma formiga sem qualquer escrúpulo, não é o mesmo princípio que nos determina? Ah, senhora!, como a moral dos cegos é diferente da nossa!, como a de um surdo diferiria ainda da de um cego!, e como um ser que contasse um sentido a mais que nós acharia nossa moral imperfeita, para não dizer coisa pior! (Diderot, 1979, p. 37)

A relação entre deficiência e moral é estudada por Foucault (1999), e em um viés político mais anunciado, porquanto o filósofo afirma, para a leitura moderna sobre a deficiência, uma relação intrínseca entre crime – assentado em um ato de imoralidade – e deficiência. É justo esclarecer que a deficiência observada pelo filósofo assenta-se sobre a *démence*, um fio condutor do que comumente se denomina loucura. Todavia, podemos estabelecer aqui um paralelo entre a falta da razão pela *démence*, em Foucault (1999), e a falta da razão pela cegueira, em Diderot (1979, p. 33), o qual também acordará para a falta da razão do cego de Puisaux quanto a um ato criminoso:

O nosso cego se dirige pelo ruído e pela voz tão seguramente que não duvido que um tal exercício tornasse os cegos muito destros e muito perigosos [...] seria errôneo esperar uma pedrada, ou expor-se a um tiro de pistola por ele desfechado, por pouco habituado que estivesse a servir-se dessa arma. Ele teve na juventude uma querela com um de seus irmãos [...] agarrou o primeiro objeto que lhe caiu debaixo da mão, lançou-o contra ele, atingiu-o no meio da testa, e o estendeu por terra.

Esta aventura e algumas outras levaram-no a ser chamado pela polícia. Os signos externos do poder que nos afetam tão vivamente não enganam de modo algum os cegos. O nosso compareceu perante o magistrado como perante seu semelhante. As ameaças não o intimidaram [...].

Vê-se que Diderot atribui a destreza na pontaria à suposta excepcionalidade da audição do cego, o que o torna um indivíduo perigoso. Mais ainda, um indivíduo destemido, que não se intimida diante do sistema jurídico. E essas concepções vão

se associando à pessoa com deficiência ao longo da história em uma trama muito complexa. Em um momento de transição entre o poder monárquico e o poder cedido pelo contrato social, o crime sem razão passa a ser atribuído a uma disfunção da razão no sujeito (Foucault, 2006). A razão moderna, acompanhada da criação de um sistema legal orientado à proteção social, recria o monstro na figura do anormal, mesclando àquele as figuras do incorrigível e do onanista. Porém, o incorrigível e o onanista participam do contrato social, eles o assinam pela razão que não *podem* negar. Já o monstro, em sua *anomalía* orgânica, excede o contrato; sua razão é destituída no senso ou no sentido ausente.

Como vimos, para Diderot, o fato de não ver impede o sentir e, por conseguinte, o compreender as convenções morais ali dispostas. Diderot, apesar de ser um revolucionário de seu tempo, traz as marcas fundas de uma ciência calcada na natureza, em que tudo que pode ser dado a conhecer revela-se na natureza. O ser humano e toda sociedade são produtos da natureza, são naturais. Assim, as leis são naturais. As condições da natureza no organismo humano faziam um jogo hierárquico entre os seres, na perspectiva de Diderot. Tal como o cego é, nas entrelinhas, inferior ao humano vidente, seria igualmente o vidente inferior a algum outro ser que dispusesse de mais que cinco sentidos.

Fato é que Diderot oscila entre uma quase compaixão e uma declarada admiração quando encontra argumentos combativos à suposta inferioridade. Não que os argumentos combativos desfaçam a inferioridade pela cegueira, mas tratam a *mirabilia* em outro palco, não mais o medo do destemido monstro, mas na surpresa por suas realizações:

[...] cumpre confessar conseqüentemente que um cego de nascença deve aprender a falar mais dificilmente do que um outro, porquanto, sendo muito maior para ele o número de objetos não sensíveis, dispõe de muito menos campo do que nós para comparar e combinar. Como se há de querer, por exemplo, que a palavra fisionomia se fixe em sua memória. E uma espécie de agrado que consiste em objetos tão pouco sensíveis para um cego que, se não o fossem suficientemente para nós que vemos, ficaríamos muito atrapalhados para dizer com precisão o que é ter fisionomia. Se é principalmente nos olhos que ela reside,

o tato nada pode fazer no caso; além disso, o que são para um cego olhos mortos, olhos vivos, do espírito etc. [...]. (Diderot, 1979, p. 34)

A questão que podemos debater aqui é, sendo Diderot um humanista naturalista, não seria descabido ter nele a surpresa pelo desenvolvimento da fala de um cego. Como já dito, o grande divisor de águas entre o teocentrismo da Idade Média e o antropocentrismo da modernidade está na concepção que se assenta sobre o ato de conhecer. E o ato de conhecer, ao abandonar a perspectiva do mistério, assume que o conhecimento advém da experiência necessariamente científica (Martins, 2013a; Moraes, 1994).

No caminho da ciência, as deficiências são lançadas para a medicina, e o discurso espiritualista compartilha espaço com o discurso médico (Pessotti, 1984). No século XVIII, modifica-se o domínio sobre o discurso das causas, e do trato, das deficiências. A convulsão seria a primeira passagem feita pela própria Igreja à medicina, quando passa de *mal do espírito*, tratado por possessão demoníaca, a mal do corpo (Foucault, 1999). Em uma segunda tomada da medicina, já na criação da psiquiatria, temos o instinto a reorientar a leitura sobre a deficiência. Este, que outrora conjugava uma questão moral, passa a ser compreendido como questão orgânica. De todo modo, fosse para o cego ou o deficiente intelectual, ou quaisquer outras *anomalias*, o instinto estaria no fundo de todo comportamento do anormal como aquilo que impede o convívio moral adequado da pessoa com deficiência, porquanto seja ele a determinar suas ações. Não que o instinto não estivesse presente em todos os seres, mas, para as pessoas cujo exercício da razão era ausente, ele se tornaria imperativo. É assim que podemos voltar a Diderot e perceber da vida abastada do cego de Puisaux a necessidade de seu afastamento da cidade por não ter resistido aos *prazeres*:

Desfrutava de uma fortuna honesta, com a qual teria facilmente satisfeito os sentidos que lhe restam; mas o gosto pelo prazer arrastou-o na mocidade: abusaram de seus pendores; seus assuntos domésticos atrapalharam-se, e ele se retirou para uma cidadezinha da província [...]. (Diderot, 1979, p. 27)

A questão é que a prática médica, e mais assertivamente a psiquiátrica, desempenhava uma função política, uma espécie de regulação social (Foucault, 1999). São mecanismos, discursos, todo um corpo de trabalho orientado no sentido do que posteriormente se formalizou como prática higienista e eugenista (Costa, 2007), sempre no sentido de estabelecer hierarquias entre grupos étnicos, então se afirmando superioridade ao europeu, e também entre grupos que destoassem do projeto moderno.

No Brasil, por exemplo, os primeiros movimentos voltados para a educação de pessoas com deficiência aconteceram na esteira dos movimentos de base liberal, mas em um liberalismo “[...] limitado pela aceitação da escravidão [...]” (Jannuzzi, 2012, p. 6), que tinha na educação uma forma de participação da camada média da população em cargos burocráticos. Assim, enquanto a educação pública institucionalizou a educação de pessoas com deficiência como parte de um projeto que “[...] lutou pela abolição de algumas instituições coloniais, criticou o dogmatismo e o poder autocrático, se opôs à interferência do Estado na economia, defendeu a liberdade de expressão e a propriedade privada [...]” (Jannuzzi, 2012, p. 6), concorreu, por outro lado, para o cerceamento da participação da pessoa com deficiência nesse projeto, suspendendo-lhe os direitos políticos por “[...] incapacidade física, ou moral” (Brasil, 1824).

A ciência moderna procurava assegurar objetivos políticos fundados no pensamento moderno colonial. Os processos históricos sofridos pelas pessoas cegas ou por pessoas que apresentassem alguma deficiência estão marcadamente interligados à história da formação dos chamados grupos minoritários. Quijano (2005 e 2010) nos ajuda a entender que a lógica eurocêntrica não é apenas a perspectiva cognitiva exclusiva dos europeus ou dos dominantes do capitalismo mundial, mas também daqueles educados sobre sua hegemonia. Desde a modernidade, foi afirmada a ideia de que a Europa era preexistente a esse padrão de poder e que, nessa qualidade, os europeus eram o nível mais avançado em um caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie. Consolidou-se, assim, uma concepção única de humanidade, a partir das diferenças entre conquistadores e conquistados, baseada na ideia de raça (e de uma suposta estrutura biológica que colocava alguns em situação de natural inferioridade em relação

aos outros), sendo essa ideia o elemento fundacional das relações de dominação que a conquista exigia. A partir dessa premissa, produziram-se na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços.

Termos como *espanhol*, *português* e, posteriormente, *européu*, que até o momento indicavam procedência geográfica, passaram a adquirir, em relação às novas identidades, uma conotação racial. As relações sociais desenhadas a partir dessa relação de dominação se estruturaram em hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, por meio de classificações que diferenciavam a população mundial em inferiores e superiores, irracionais e racionais, europeus e não europeus. Nesse sentido, foi elaborada uma racionalidade que dava conta das necessidades do capitalismo. A associação entre ambos os fenômenos, o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal, nos ajuda a entender por que os europeus foram levados a se sentir naturalmente superiores a todos os demais povos do mundo.<sup>3</sup> E, principalmente, a entender que esse padrão que se pretende universal e que atravessa/constitui as relações sociais não existe; na verdade, ele é caucasiano, masculino, heterossexual, europeu, judaico-cristão e desconsidera outros grupos que não se encaixem nesse perfil, como mulheres, pessoas com deficiência, diferentes etnias, orientações sexuais e religiões.

A colonialidade do saber, entendida como ocultamento/en-cobrimento de outras epistemologias em relação à cultura eurocêntrica, nega o legado intelectual e histórico dos outros povos, reduzindo-os à categoria de primitivos e irracionais. Para Lander (2005), a expressão mais potente da eficácia do pensamento hegemônico científico moderno é a *naturalização das ciências sociais*, ou seja, a expressão pretensiosa de que o desenvolvimento histórico da sociedade seria espontâneo e natural. A sociedade liberal constitui não apenas a ordem social desejável, mas a única possível. “Esta é a concepção segundo a qual nos encontramos numa linha de chegada, [...], modelo civilizatório único, globa-

---

<sup>3</sup> Memmi (2007) acrescenta que, nesse caso, o fato sociológico é nomeado como biológico, ou melhor, metafísico. O colonizador diz que essa relação de dominação pertence à essência do colonizado. Dessa forma, a relação colonial torna-se uma categoria definitiva. *Ela é o que é porque eles são o que são, e nem um nem outro jamais mudará.*



lizado, universal, [...] na medida em que já não há alternativas possíveis a este modo de vida” (Lander, 2005, p. 14). Na autoconsciência europeia da modernidade, o contraste essencial é estabelecido pela conformação colonial do mundo entre ocidental ou europeu (moderno, avançado) e os “outros” (o restante dos povos e culturas do planeta).

Assim, a *virada* que opera a modernidade na história da humanidade, guiada por um cientificismo estabelecido a partir do discurso moderno colonial, não liberta a pessoa com deficiência das agruras da lógica espiritualista. Ao contrário, a “[...] característica altamente especulativa da medicina de então, ainda pré-científica, substituiu a autoridade do inquisidor ou do reformador pela do clínico [...]” (Pessotti, 1984, p. 67). E esse pré-cientificismo, embora se declarasse o suprassumo do pensamento racional, sustentava os objetivos políticos a partir de afirmações sobre o organismo, então atingindo todo grupo humano que se desejasse inferiorizar.

Na esteira do organicismo, as deficiências passam a ser mesmo construídas em função de mecanismos de controle do corpo. Uma prática médica duradoura foi a do estabelecimento de uma mesma origem para as mais diversas doenças. E pode-se dizer que uma origem que marca a história da medicina é a masturbação, que inclusive veio justificar a fonte de doenças dos olhos, entre outras:

Se os senhores tomarem, então, não mais os livros consagrados à masturbação, mas os diferentes livros que foram escritos sobre diferentes doenças, pelos médicos mais estatutários da época, encontrarão a masturbação [...] como causa possível de todas as doenças possíveis. Ela figura constantemente no quadro etiológico de diferentes doenças. [...] Ela é causa de doença dos olhos, e em particular a amaurose – é o que diz Sanson no artigo “Amaurose” do *Dicionário de ciências médicas* [...]; é o que diz Scarpa em seu *Tratado de doenças dos olhos* [...]. (Foucault, 1999, p. 224)

A prática médica começa a se desenvolver em torno de certo unitarismo etiológico (Pessotti, 1984). Contudo, nota-se que, ao lado de uma prática metodológica da medicina dos séculos XVIII

e XIX, trata-se de uma prática política. Apontar a masturbação na fonte de tantas doenças é uma forma de controle social, mas controle por meio do corpo do próprio sujeito.

A centralidade das etiologias na masturbação associa-se ao já cooptado instinto, então não apenas contemplando todas as manifestações *naturais* do sujeito, mas atribuindo-lhe desvios no comportamento social *inerente* a suas condições instintivas. Não seria somente pela questão dos instintos não controláveis do cego de Puisaux, e sim pela economia dos corpos que marca a ciência moderna no jogo político, a qual ultrapassa a questão do instinto debatida anteriormente com a deflagração de instituições asilares, mas anuncia as demandas da produção burguesa. Pode-se dizer que, desde as casas de trabalho, destinadas a presos comuns, os asilos e hospitais destinados ao confinamento dos anormais, tem-se ao fundo a ética burguesa a coordenar os *excessos sociais* (Foucault, 2008).

De seus primórdios, a lógica do internamento se punha sobre a manutenção da ordem. Os tempos do renascimento trouxeram nova leitura sobre a pobreza, retirando dela o anúncio do cumprimento da vontade de Deus e retratando-a como um castigo que precisa de correção (Foucault, 2008).

É nessa linha que o Hospital Geral de Paris, por exemplo, foi criado. Sua finalidade primeira seria a de conter a mendicância. Acrescentam-se aí a ética e a moral da crescente burguesia a expressar no trabalho a utilidade do ser humano. Com isso, sujeitos que não se aplicavam ao mundo do trabalho seriam candidatos às casas de internamento:

É numa certa experiência do trabalho que se formulou a exigência, indissolavelmente econômica e moral, do internamento. Trabalho e ociosidade traçaram no mundo clássico uma linha de partilha que substituiu a grande exclusão da lepra. O asilo ocupou rigorosamente o lugar do leprosário na geografia dos lugares assombrados, bem como nas paisagens do universo moral. Retomaram-se os velhos ritos da excomunhão, mas no mundo da produção e do comércio [...]. (Foucault, 2008, p. 72-73)

Para além dessas instituições criadas para o abrigo de tudo que se considerasse *anomalia social*, contamos também com ins-

tuições específicas, das quais nos interessa particularmente o Instituto Real dos Jovens Cegos, de Paris. Sua criação data de 1784, a princípio de caráter privado, e vê-se que seu “[...] objetivo inicial era voltado para o trabalho [...]” (Tureck, 2003, p. 3). Mais ainda, após a Revolução Francesa, a escola passa a receber apenas cegos que *pudessem* trabalhar, o que leva à mudança do nome da instituição: Instituição dos Trabalhadores Cegos.

Martins (2013b) observa essas mesmas marcas já no século XXI, na cidade da Beira, em Moçambique. O Instituto Assis Milton foi a primeira instituição de ensino para cegos, fundado em 1969 por Assis Milton, também cego. O Instituto funcionava com doações coletadas pelo próprio Assis junto à sociedade civil. E eis que, em 1976, imbuído do discurso nacionalista que empunhava a independência do país, o governo decide, por ser aquele Instituto uma das poucas realizações da cidade, apropriar-se dele, transformando-o em um feito da revolução a partir da construção de uma nova sede, na qual seria ampliado o número de matrículas, de 20 para 500, e, mais ainda, o Instituto seria deslocado para outra cidade, esta consideravelmente afastada do centro. Segundo Martins (2013b, p. 48): “A ideia era, portanto, criar uma estrutura localizada longe de uma urbe comercial para que assim as pessoas cegas ficassem irremediavelmente afastadas da tentação da mendicidade [...].”

Nota-se que as relações sociais das pessoas cegas ficam marcadas pela entrada no rol de anomalia social, e, para o pensamento moderno, destacadamente em razão de seu trabalho ser considerado ineficiente. A relação entre ineficiência e improdutividade, pobreza e mendicância é uma das marcas dos processos que então procuram subjetivar pessoas cegas desde a Idade Média, o que fica acentuado pela modernidade. As instituições asilares, criadas em uma promessa de emancipação social pela via do trabalho, realizam tarefas muito próprias ao pensamento moderno, ou seja, o recolhimento das mazelas sociais para dentro de seus muros, principalmente em função da promessa de bem-estar social feita pela revolução política e científica moderna, chegando-se ao higienismo, este em associação plena entre o político e o científico; o disciplinamento de toda a sociedade por meio de mecanismos que operam no sentido macro, o institucional, e, no sentido micro, nos corpos dos sujeitos internos e ainda os

corpos dos sujeitos que temem a internação; e a desqualificação do trabalho do interno, criando, assim, mão de obra escrava sob o discurso da caridade para com a alma daqueles considerados inferiores (Foucault, 2008).

É certo que a ciência moderna, pela medicina, erigindo-se em torno do conhecimento sobre o organismo, passa a definir as possibilidades de vida de uma pessoa a partir do que considerasse saudável, e socialmente saudável, sobre ela (Costa, 2007). Toda doença cuja cura se desconhecesse recairia na condução e na organização da vida social do sujeito, indo, por fim, qualificá-lo na desconfortável improdutividade.

Rousseau (2004), outro revolucionário de sua época, não supera essa marca da modernidade. Ao contrário, ele a reproduz com uma fidelidade tal que ultrapassa a reificação da própria medicina. Para ele, qualquer iniciativa de educação de um corpo *malsão* consistiria em transformar o educador em um enfermeiro, inutilizando, assim, a vida do mestre por uma vida que considera inútil. A medicina, por sua vez, teria na cura do corpo a conservação de cadáveres. Na verdade, o que poderia parecer incoerência no pensamento de Rousseau apresenta, ao fundo, uma extrema aplicação das bases modernas. A medicina moderna não é reificada na medida em que cura, mas na medida em que classifica as doenças. A classificação das doenças, por sua vez, chega à qualificação do doente, certa operação sobre o que será permitido ou interdito para ele.

É nesses movimentos que a subjetividade das pessoas cegas vai encontrar entraves que procuram apontar-lhe inferioridade no trato social, uma secundarização em seu estatuto de humano em função de um *centrismo visual moderno* (Martins, 2013a). Confrontar esse modo extremamente excludente e desigual exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista liberal. Mignolo (2006) ressalta que o que Santos designa como *conhecimento prudente para uma vida decente* é justamente a consciência de que é necessário “desfazer” a “naturalização” da “ciência” e do poder (e a consequente contribuição da ciência para a reprodução da colonialidade do poder) para considerar outras *epistemes* e formas de ser e estar no mundo.

Retomemos aqui a admiração de Diderot ao observar a possibilidade de um cego falar, e tenhamos em mente que tal admi-

ração consiste na reprodução dos dispositivos de verdade que, traçados no Iluminismo, determinam sobre a cegueira a impossibilidade do saber da pessoa cega, o que se estende aos dias atuais e continuamente no meio científico e acadêmico. Como se lê em Martins (2013a, p. 59),

[...] durante demasiado tempo, a academia reproduziu as lógicas sociais mais amplas na naturalização da deficiência como inferioridade: ao não reconhecer a deficiência como uma área decisiva de exclusão e opressão social em nossas sociedades; ao empreender lógicas de investigação que tratam as pessoas com deficiência como objetos passivos dos conhecimentos periciais, lógicas que as individualizam e medicalizam, deixando intactas as estruturas da sociedade.

Entendemos que essa lógica, tão perversa, que invisibiliza, apaga e oculta outras *epistemes*, ainda é a balizadora das relações sociais mais diversas. Se olharmos para o processo de colonização a que fomos submetidos, em que os povos indígenas, além de serem dizimados, tiveram sua história apagada na valorização da cultura europeia como modelo “civilizatório” e no menosprezo às culturas africanas, podemos entender essa herança que nos constitui como povo e atravessa essas relações.

Essa lógica silencia outras *epistemes* e subalterniza os sujeitos e saberes pela naturalização da exclusão daqueles e daquelas que não atingem o esperado pela sociedade em relação a sua aprendizagem, comportamento, enfim, seus modos de ser e estar no mundo.

Defendemos que a questão central de um projeto de emancipação é a coexistência de diferentes *epistemes* ou formas de produção de conhecimento para além do eurocentrismo. Isso se constitui em um enorme desafio, uma vez que esse não é exclusivamente a perspectiva cognitiva dos europeus, mas também a dos educados sob sua hegemonia (Quijano, 2010). Em outras palavras, demanda de nós entender que esse processo não é natural, é histórico e socialmente construído e refutar a estratégia da modernidade europeia, que afirmou suas teorias, conhecimentos e paradigmas como universais.

Temos, assim, que a modernidade produziu e ainda produz as subjetividades de todos que nela se concentram, sejam videntes, sejam cegos. O que se coloca no centro da questão é que a subjetivação orientada pela modernidade assume sobre o corpo e sobre o comportamento do sujeito um dispositivo que se quer e se precisa controlar para realizar um projeto de sociedade moderna. Todavia, ressaltemos que os processos de subjetivação não encerram subjetividades; estas lhes resistem e destacam “[...] itinerários insubmissos capazes de guiar as ciências sociais à sua própria insubmissão [...]” (Martins, 2013a, p. 55), criando e recriando outras possibilidades, emancipatórias, de vida.

## Referências bibliográficas

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824*. 1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em: 21 ago. 2014.

CARDOSO, H. R. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 18, n. 3, p. 343-349, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a08v18n3.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2010.

COSTA, J. F. *A história da psiquiatria no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2007.

DEL PRIORE, M. *Esquecidos por Deus: monstros do mundo europeu e ibero-americano: uma história dos monstros do Velho e do Novo Mundo (séculos XVI-XVIII)*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

DIDEROT, D. *Carta sobre os cegos para o uso dos que veem*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

FERNANDES, C. A. Discurso e produção de subjetividade em Michel Foucault. In: *Laboratório de Estudos Discursivos Foucaultianos*, Uberlândia/MG, ano 2, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://www.foucault.ileel.ufu.br/ledif/artigos>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. *História da loucura*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

\_\_\_\_\_. *Les anormaux*. Paris: Seuil/Gallimard, 1999.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. O que são as Luzes?. In: *Ditos e escritos: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005 [1984]. v. II.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KANT, I. *Resposta à pergunta: que é o Iluminismo?*. Tradução de Artur Morão. 1784. Disponível em: <[http://www.lusosofia.net/textos/kant\\_o\\_iluminismo\\_1784.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2010.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Claso, 2005.

MARTINS, B. Pesquisa acadêmica e deficiência visual: resistências situadas, saberes partilhados. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v. 19, p. 55-66, out. 2013a.

\_\_\_\_\_. *Sentido sul: a cegueira no espírito do lugar*. Coimbra: Almedina, 2013b.

MEMMI, A. *Retrato do colonizado precedido de retrato de colonizador*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MIGNOLO, W. D. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, B. de S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2006.

MORAES, M. C. M. de. A revolução científica moderna. In: HÜNE, L. M. (Org.). *Fazer filosofia*. Rio de Janeiro: Uapê, 1994.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Edusp, 1984.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio, ou Da educação*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Claso, 2005.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamentos, 2001.

TURECK, L. T. *Deficiência, educação e possibilidades de sucesso escolar: um estudo de alunos com deficiência visual*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2003.



# Um estudo sobre o uso de *softwares* interativos como estratégia de intervenção para a inclusão de alunos com deficiência visual

Angélica Ferreira Bêta Monteiro<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente estudo é resultado parcial de uma pesquisa qualitativa sobre a inclusão de alunos com deficiência visual em classes regulares. Nesta pesquisa, observou-se que algumas escolas que atendem a esse grupo de alunos já dispõem de recursos tecnológicos, como computador. Assim, o estudo busca defender o uso de *softwares* educativos como estratégias de intervenção e mediação para a aprendizagem.

**Palavras-chave:** Deficiência visual. *Softwares* interativos. Processo de ensino-aprendizagem.

## 1. Introdução

A busca da garantia dos direitos da pessoa com deficiência foi negligenciada durante muitos anos. Até o século XVIII, os conceitos que se tinham a respeito das deficiências eram basicamente ligados ao ocultismo e ao misticismo; conhecimentos científicos absolutamente não existiam a respeito do tema (Mazotta, 2011). Assim, a educação das pessoas até então consideradas deficientes ou excepcionais foi se configurando como um sistema que durante muitos anos funcionou à parte da educação formal, muito mais vinculado aos aspectos médicos e assistencialistas que educacionais. Todavia, pode-se dizer que as conquistas alcançadas nas últimas décadas trouxeram significativos benefícios e têm auxiliado na melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência, transtornos globais, altas habilidades e superdotação.

Hoje, especialmente sob a órbita do direito, está muito claro que a pessoa com deficiência deve estar incluída em todas as ins-

---

<sup>1</sup> Professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do IBC, vinculada ao Departamento de Educação (DED), pedagoga, especialista em Psicopedagogia e mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão na Universidade Federal Fluminense (UFF).

tâncias da sociedade. Ao se considerar a quantidade de leis que buscam garantir os direitos das pessoas com deficiência, principalmente nos âmbitos social e educacional, pode-se afirmar que é quase unânime o reconhecimento da legitimidade de seus direitos, todavia ainda são muitos os percalços encontrados para que essas garantias sejam de fato cumpridas.

A partir da Declaração de Educação para Todos (Unesco, 1990) e da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), foram muitas as mudanças voltadas para a cultura inclusiva. Alguns documentos importantes direcionados à luta pela inclusão escolar do aluno com deficiência, transtornos globais, altas habilidades e superdotação têm definido e organizado legalmente como deve ser feito esse atendimento. Entre outros documentos, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e o Decreto nº 7.611, que dispõe sobre Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2011), tendo os dois últimos apresentado definições e os objetivos do atendimento educacional especializado (AEE), que, segundo o documento:

[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (Brasil, 2008, p. 10)

[...] Deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (Brasil, 2011, p. 1)

É, portanto, com base nesses documentos, além de em outros igualmente importantes, que o presente texto busca apresentar algumas reflexões a respeito dos conceitos que envolvem os termos cegueira e baixa visão, tecnologia assistiva e *softwares* educativos, defendendo o uso deste último como mais uma estratégia de intervenção educacional para os alunos com deficiência visual a ser realizado no AEE.

Para tal, serão abordados conceitos sobre tecnologia assistiva (TA) para a inclusão dos alunos com deficiência visual, acrescidos às observações sobre a complexidade entre jogos lúdicos e educação. Assim, este estudo buscará defender a presença de práticas interativas no processo de ensino-aprendizagem, utilizando como alternativa o uso de *softwares* para a superação de possíveis dificuldades e a aquisição de conhecimentos.

## 2. Metodologia

Este estudo é parte de uma pesquisa qualitativa que está sendo desenvolvida no município de Queimados. O referido município localiza-se na Baixada Fluminense e pertence à Região Metropolitana do Rio de Janeiro. De acordo com o Censo (IBGE, 2013), foi criado em 1993, possui área de 75.695 km<sup>2</sup> e uma população estimada em 141.753 habitantes. Seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal é 0,68. O referido estudo é parte da pesquisa intitulada “O uso de tecnologia assistiva para a inclusão escolar do aluno com deficiência visual, um estudo de caso no município de Queimados”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Fluminense (UFF) e autorizada pela Secretaria Municipal de Educação do citado município.

A partir do delineamento de um problema (a oferta de recursos de TA para a inclusão do aluno com deficiência visual), estão sendo realizadas investigações e análises interpretativas de dados até então coletados. No total, foram visitadas quatro Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e quatro professores que atuam no AEE participaram de entrevistas semiestruturadas. Todas as respostas foram gravadas em áudio e os dados obtidos foram transcritos e organizados. Foram realizadas análises qualitativas às respostas, de modo a interpretá-las, pois, segundo Bardin:

Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar. (Bardin, 1977, p. 42)

### 3. Algumas considerações sobre deficiência visual

Por deficiência visual compreendem-se cegueira e baixa visão. Baixa visão refere-se a uma perda severa da visão, não passível de correção por tratamento clínico, cirúrgico ou por óculos convencionais, podendo ocasionar uma diversidade de problemas visuais. Já a cegueira é uma alteração grave ou total da visão, que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita) ou posteriormente (cegueira adquirida), em decorrência de causas orgânicas ou acidentais (Brasil, 2007).

Compreende-se que entre a baixa visão e a cegueira se encontram situações variadas, situações essas que requerem recursos e metodologias diferenciadas no que se refere ao acesso à aprendizagem. Dessa forma, ratifica-se a importância de se compreender como se processam os conceitos pertinentes a cada um dos casos presentes no espaço escolar e como ocorre o desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência visual.

A esse respeito, Laplane e Batista destacam:

Os tipos de deficiência visual e suas consequências para o desempenho visual da criança são muitos, assim como a etiologia das doenças que as causam e os recursos necessários para paliar seus efeitos. Enquanto um aluno pode precisar de iluminação especial, outro terá seu desempenho melhorado apenas mudando de lugar na sala de aula; enquanto um utilizará o Sistema Braille, outro pode fazer uso de materiais ampliados ou gravações; no entanto, é inegável que o uso de recursos pode ajudar estudantes com dificuldades funcionais a participarem efetivamente do processo educacional. (Laplane e Batista, 2008, p. 215)

O primeiro passo para a inclusão é o conhecimento sobre as necessidades dos alunos. E, especificamente no estudo em questão, cabem as perguntas: Como incluir o deficiente visual? Quais são suas necessidades específicas? Como se processa sua aprendizagem? As respostas a essas questões variam significativamente, uma vez que, conforme apresentado, entre a cegueira e

a baixa visão podem ser encontradas situações muito diferentes que vão requerer diferentes recursos e estratégias de aprendizagem (Laplane e Batista, 2008).

Que todos têm direito à educação é fato, pois hoje já não se aceita mais a negativa de matrícula à pessoa com deficiência, contudo não basta que esta esteja presente no espaço escolar. O direito implica participação ampla, o que exige mudanças profundas nas práticas exercidas, de modo a garantir maior participação e acesso ao saber. Assim, é necessária a busca de alternativas para respostas positivas à diversidade dos alunos, isto é, abordar as diferenças individuais não como problemas a serem consertados, mas como oportunidades para enriquecimento do aprendizado (Ainscow, 2009, p. 14).

Na pesquisa em questão, as quatro professoras de SRM que atendem alunos com deficiência visual, ao serem questionadas sobre sua inclusão, concordaram que o aluno tem direito à matrícula, contudo lamentaram a falta de formação específica no atendimento a esse grupo, alegando que a formação inicial não é suficiente para tantas demandas. No município investigado, a seleção dos professores que trabalham com AEE é feita internamente, e aqueles com alguma formação ou experiência na área de Educação Especial são escolhidos.

Sim, eu sou favorável à inclusão. Os ganhos são muito grandes, tanto para os alunos que têm deficiência e [quanto para] os ditos normais. (Professora A, Sala de Recursos Multifuncionais)

Em minha formação, não tivemos estudos sobre deficiência visual, apenas Libras, por isso tenho sentido dificuldades no trabalho que desenvolvo, mas tenho me esforçado bastante. Por enquanto só atendo um aluno com baixa visão. (Professora B, Sala de Recursos Multifuncionais)

Sou de acordo com o direito à escola, mas não concordo com essa inclusão que estão fazendo aí. Colocar um monte de crianças juntas e dizer que é inclusão é cruel, é muito excludente. (Professora B, Sala de Recursos Multifuncionais)

Compreender como se processa a aprendizagem da criança com deficiência visual é importante para o planejamento das intervenções pedagógicas necessárias ao desenvolvimento e à aprendizagem, mas para isso são necessários formação, estudos específicos, pesquisas sobre a área, sendo esse o conhecimento que pode qualificar o papel do professor como mediador da aprendizagem tão importante ao aluno com deficiência, transtorno global, altas habilidades/superdotação quanto a qualquer outro. A esse respeito, as teorias de Vygotsky (1984) apontam:

Os fatores ambientais, condensados na função da linguagem, são essenciais nos processos de desenvolvimento da aprendizagem, na ideia de que o homem é capaz de aprender com o outro por meio da linguagem que organiza e dá sentido à experiência humana. Para este teórico, o funcionamento psicológico baseia-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, sempre dentro de um processo histórico. (Vygotsky, 1984 apud Laplane e Batista, 2008, p. 211)

O uso de recursos pedagógicos e tecnológicos, acrescidos da mediação, é fundamental para a diminuição das dificuldades que podem ser geradas pela deficiência visual; todavia, a escolha desses recursos dependerá sempre da condição visual do aluno. Será possível adotar um ou vários recursos para auxiliar no desempenho escolar, mas o que determina seu tipo são a necessidade, o interesse, a disposição e o objetivo do próprio sujeito, respeitando sua liberdade e autonomia (Laplane e Batista, 2008). Um recurso que tem sido muito positivo nas intervenções realizadas em SRM é o uso do computador e de *softwares* educativos.

O uso do computador, em nossa sociedade, tem sido um dado crescente. Pode-se dizer que ele é hoje um valioso meio de comunicação e formação e que a cada dia está mais presente nas escolas, onde pode ser utilizado como importante ferramenta de aprendizagem. Foi observado que as SRMs das quatro escolas pesquisadas possuíam esse equipamento com programa Braille Fácil e o *software* DosVox instalados. Três professoras declararam fazer uso deles, além de outros, e uma professora declarou não utilizar o *software* DosVox *porque não tem aluno cego, só*

*com baixa visão*. Esta disse usar *softwares* destinados exclusivamente ao processo de alfabetização por meio de jogos.

Nós temos computador, mas a manutenção é um grande problema. Quando para, precisamos aguardar bastante tempo o reparo, e aí o trabalho fica muito prejudicado, o que é uma pena, porque no trabalho com o aluno com deficiência visual ele é o meu maior recurso. (Professora B, Sala de Recursos Multifuncionais)

Aqui [na Sala de Recursos] nós procuramos auxiliar os alunos em suas dificuldades e adaptar o que for necessário para a aprendizagem. Os alunos adoram o equipamento [computador]. Quando chegam, já perguntam. Infelizmente, não temos acesso à internet, o que seria muito bom, pois aí eu poderia auxiliar ainda mais. (Professora C, Sala de Recursos Multifuncionais)

#### 4. A importância da TA no processo de inclusão escolar

A expressão tecnologia assistiva (TA) no Brasil é bem recente, referindo-se a uma área de conhecimento relativamente nova, cuja nomenclatura foi aprovada na VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), na qual ficou definido:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Corde, 2008)

Embora a expressão TA seja recente, como dito, a legislação educacional brasileira já garante, desde sua criação, o uso desses recursos:

Quando necessário poderão ser utilizados serviços de apoio especializado na escola regular para atender às particularidades da clientela de educação especial, currí-

culos adaptados e flexibilizados, métodos, técnicas e recursos educacionais específicos, além da terminalidade específica e professores com especialização adequada para o atendimento ao aluno com necessidades especiais. (Brasil, 1996)

Corroborando essa ideia, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aponta que a TA tem a função de promover a funcionalidade e a participação de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida (Brasil, 2008).

É preciso esclarecer que TA para a inclusão escolar não se refere unicamente a recursos tecnológicos ou digitais, e sim a qualquer recurso ou serviço de acesso à entrada no mundo da comunicação ou mobilidade, auxiliando não só na inclusão educacional como também social. Manzini nos faz notar que:

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia a dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência. (Manzini, 2005, p. 82)

Ao pesquisar sobre as representações de TA presente e utilizada nas SRMs para a inclusão dos alunos com deficiência visual, os participantes da pesquisa mencionada mostraram conhecer e usar os itens questionados: *softwares*, reglete, sorobã, áudio-descrição, audiolivro, contudo reclamaram da falta de formação e infraestrutura para o uso dos recursos, alegando dificuldades na aquisição, trocas com colegas da classe regular e falta de conhecimento para um uso mais eficaz. Tais afirmações são pertinentes, pois é sabido que, para que essas etapas de serviços se efetivem, é necessário desenvolver estratégias de intervenção a fim de mediar o uso dos recursos de TA nos diferentes contextos (Manzini e Santos, 2002; Pelosi e Nunes, 2009).



Segue a fala de uma das professoras a respeito dos recursos de TA e da produção destes:

Nossos recursos ainda não são suficientes. Não temos na carga horária um espaço para a produção de material nem oportunidade de trocas com os professores da classe regular. Isto não é inclusão. (Professora C, Sala de Recursos Multifuncionais)

Segundo Pelosi (2008), o principal trabalho do professor de AEE é dar suporte ao professor regente na tarefa de incluir, e isso se dá pelo auxílio nas atividades realizadas na escola, além da orientação sobre o uso de equipamentos ou estratégias facilitadoras. Se o desenvolvimento dessas funções não é facilitado e valorizado, as chances de sucesso no processo inclusivo diminuem significativamente.

Para que os alunos aprendam é necessário que as práticas pedagógicas sejam modificadas, haja adaptações de currículos e dos processos de avaliação e que seja introduzida a Tecnologia Assistiva com o objetivo de favorecer a acessibilidade dos ambientes e materiais pedagógicos, o ajuste postural dos alunos, a Comunicação Alternativa e Ampliada, os recursos alternativos de escrita, as adaptações de acesso ao computador e atividades de lazer, o transporte adaptado e os recursos que permitam a independência das atividades de vida diária. (Pelosi, 2008, p. 158)

A mediação constante que o professor deve realizar entre o aluno incluído e o processo de aprendizagem é fundamental, e, quando se trata de um aluno com deficiência visual, que depende de recursos de TA, tal mediação é ainda mais necessária. Vygotsky, um dos teóricos que mais contribuíram para o estudo do desenvolvimento e da aprendizagem, considera o caráter especial do papel do professor na mediação do saber; quando afirma que “o bom ensino é aquele que precede ao desenvolvimento” (Vygotsky, 2005, p. 38), está levando em conta o enorme potencial da criança e que todos são capazes, desde que tenham estímulos o suficiente.

## 5. Intervenção pedagógica na inclusão dos deficientes visuais por meio de softwares educativos

A relação positiva entre brincadeira e educação é algo muito recente. Durante muitos anos, essa relação foi negada, tendo sido recentemente defendida e comprovada por meio dos avanços significativos ocorridos, especialmente nas áreas da psicologia e educação. Brougère (Brougère, 1998, p. 27), pesquisador das relações positivas que o brincar proporciona, alerta para que “não nos enganemos, não é o jogo que é educativo, é o olhar que analisa diferentemente a atividade da criança com novas noções e novos valores”. Assim, novas práticas lúdicas são instauradas e valorizadas, modificando-se a falsa ideia de oposição entre o “brincar” e o “trabalhar”.

Nas entrevistas realizadas, percebi que dois dos professores participantes parecem não considerar o uso de *softwares* como produção, embora tenham deixado clara sua importância.

Os alunos chegam e querem logo brincar. Às vezes, ficam o tempo todo lá [computador], não consigo nem aplicar as atividades planejadas. (Professora D, Sala de Recursos Multifuncionais)

Preciso controlar o tempo de uso do computador, senão não consigo fazer outra coisa. (Professora C, Sala de Recursos Multifuncionais)

Nessas falas, pareceu não haver clareza dos conceitos referentes ao uso do recurso tecnológico. Afirmarções do tipo “não consigo nem aplicar as atividades planejadas”, “Preciso controlar o tempo de uso do computador” deixam a impressão de não haver objetivos para as atividades com esse aparelho.

Para não haver essas confusões, o professor de AEE deve exercer papel crucial na colaboração do desenvolvimento das potencialidades do sujeito, uma vez que suas representações positivas a respeito do uso dos recursos permitirá que ele crie estratégias para que o aluno vá aos poucos adquirindo autonomia pela adaptação aos estímulos, pois “o jogo é o produto de múltiplas interações sociais, no qual é necessária a existência

de significações a partilhar e de possibilidades de interpretação” (Brougère, 1998, p. 28).

Estudos recentes a respeito de intervenções psicopedagógicas para alunos com deficiência, transtornos globais, altas habilidades/superdotação por meio de jogos eletrônicos (Coelho, 2011) indicam os aspectos positivos destes, como plasticidade cognitiva, autorregulação, transcendência de aprendizagem e mediação de sentimentos. A autora destaca, assim, o potencial motivador dos jogos eletrônicos, uma vez que estimulam a fantasia e a imaginação, apresentando desafios que podem ser individualizados e adaptados ao ritmo pessoal do jogador (Coelho, 2011, p. 194).

Na inclusão do aluno com deficiência visual, além da aprendizagem da leitura e escrita braille, ferramenta capaz de possibilitar um maior contato com o mundo da informação e da cultura, são também necessários os serviços de apoio pedagógico, e, a esse respeito, uma estratégia que vem dando certo no AEE é o uso dos *softwares* educativos, pois estes têm sido ótimos auxiliares no processo de construção do conhecimento. *Softwares* que possibilitam condições para o aluno solucionar situações-problema ou realizar tarefas, como escrever, desenhar e jogar, conseguem estimular a capacidade criativa do aluno.

Eles [todos os alunos da SRM] se interessam muito por jogos. São diferentes, são dinâmicos. Eu tenho alguns que ajudam na aprendizagem da leitura e da escrita. As letras são bem grandes, e o Pedro [nome fictício, Pedro tem baixa visão] adora. (Professora B, Sala de Recursos Multifuncionais)

O acesso ao computador e ao mundo da tecnologia tem o poder de aproximar o educando do mundo da informação. No caso do aluno com deficiência visual, esse recurso é muito precioso, pois consegue garantir e facilitar os processos de ensino e aprendizagem, proporcionando maior autonomia e independência no ato de aprender. Alguns *softwares* têm auxiliado enormemente esse grupo de alunos, entre eles o DosVox, um programa desenvolvido pela UFRJ para leitura e edição de textos por pessoas com deficiência visual e que, além de diversas outras funções, possui jogos que proporcionam a interação do aluno

com o computador e também com o saber formal. Ele é composto basicamente por:

- leitor de telas/janelas para DOS e Windows;
- programas sonoros para acesso a internet, correio eletrônico, bate-papo;
- sistema de síntese de voz para a língua portuguesa;
- diversos programas de uso geral para deficientes visuais (cadernos de telefone, agenda, calculadoras e outros);
- jogos de caráter lúdico;
- ampliador de telas.

Todavia, o uso de jogos interativos necessita da mediação eficaz do professor, uma vez que, para que a aprendizagem ocorra, é necessária a ação constante entre o professor e o aluno com objetivos bem definidos. A esse respeito, Pletsch (2010, p. 187) afirma que “a aprendizagem ocorre a partir da interação de práticas curriculares planejadas e bem sistematizadas de forma intencional”. Desse modo, na atividade mediada, o professor consegue facilitar a relação entre o aluno e a aprendizagem, modificando o interesse pelo saber e ao mesmo tempo promovendo-o de forma mais rica, específica e individualizada.

## 6. Considerações finais

Nos últimos anos, por meio de uma reflexão mais profunda sobre os direitos da pessoa com deficiência, transtornos globais, altas habilidades/superdotação e os questionamentos quanto à efetivação de uma política de inclusão escolar, o trabalho educacional voltado para esse grupo avançou em muitos aspectos, sendo, no entanto, ainda alvo de inúmeras críticas. Não se pode negar que, desde a década de 1990, fomos testemunhas de um aparato legal que tenta dar diretrizes e garantias de escolarização aos alunos com necessidades educativas especiais. Contudo, fato é que a lei por si só não assegura participação efetiva no espaço escolar.

Se incluir implica mudança de paradigmas, fica clara a urgência de a escola repensar suas metodologias e práticas; caso contrário, o respeito à diferença não passará de retórica, bem distante da ideia de que incluir o aluno com deficiência significa conhecer suas necessidades e valorizar seu potencial. No caso do

presente estudo, foi abordada a inclusão do aluno com deficiência visual e ficou claro que é imprescindível o uso dos recursos de TA, aos quais ele tem direito e de que necessita. Nesse sentido, a partir da observação do processo de escolarização de alunos com deficiência visual, o texto buscou valorizar o uso de *softwares* educativos como recurso para a intervenção pedagógica no AEE, em razão de seu caráter lúdico e interativo.

Embora tenham apontado como positivo o uso de *softwares* educativos no processo de inclusão do deficiente visual, todas as professoras participantes das entrevistas realizadas queixaram-se quanto aos conhecimentos adquiridos em suas formações, o que nos leva a considerar que se sentem inseguras e despreparadas para o trabalho eficaz com as demandas que surgem e que a estratégia continua sendo investimentos na formação inicial. Contudo, a nosso ver, por mais que esta se aperfeiçoe, sempre será preciso organização das escolas no sentido de reverem suas demandas e valorizar a formação continuada tanto para o professor da classe regular quanto para os de AEE, promovendo, assim, a inclusão de todos, não só em seus projetos pedagógicos, mas, sobretudo, em suas práticas diárias.

## Referências bibliográficas

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?. In: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; TIMOTHY, I.; BARREIRO, D. (Org.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/livros-publicados-pela-unesco/tornar-a-educacao-inclusiva/livro-tornar-a-educacao-inclusiva>> Acesso em: ago. 2014.

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

BRASIL. Decreto-lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Casa Civil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência visual*. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_df.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_df.pdf)>. Acesso em: ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Casa Civil, 2008. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: maio 2014.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 24-29, jul./dez. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-25551998000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-25551998000200007&script=sci_arttext)>. Acesso em: ago. 2014.

COELHO, C. L. M. Intervenções psicopedagógicas via jogos eletrônicos no cenário da inclusão. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, Portugal, ano 16, v. 19, n. 2, p. 183-195, 2011.

COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS (CORDE). *Ata VII*. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <[http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite\\_at.asp](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite_at.asp)>. Acesso em: ago. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico: dados referentes ao município de Queimados*. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&tcodmun=330414&idtema=118&search=riode-janeiro|queimados|Índice-de-desenvolvimento-humano-municipal-idhm>>. Acesso em: mar. 2014.

LAPLANE, A. L. F.; BATISTA, C. G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 28, n. 75, p. 209-227, maio/ago. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622008000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622008000200005&script=sci_arttext)>. Acesso em: nov. 2013.

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: *Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2005. p. 82-86.

\_\_\_\_\_; SANTOS, M. C. F. *Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recrea-*

ção da pessoa com deficiência – recursos pedagógicos adaptados. Brasília: Ministério da Educação, 2002. v. 1. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec\\_adaptados.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec_adaptados.pdf)>. Acesso em: ago. 2014.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil, histórias e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PELOSI, M. B. *Inclusão e tecnologia assistiva*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. v. I, 303 f. Disponível em: <<http://www.lateca-uerj.net/publicacoes/docs/Inclus%C3%A3o%20e%20TA%20-%20Tese%20%20-%20Miryam%20Bonadiu%20Pelosi%20-%202008.pdf>>. Acesso em: jul. 2014.

\_\_\_\_\_; NUNES, L. R. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 1, p. 141-154, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/10.pdf>>. Acesso em: jul. 2014.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas e práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Edur, 2010.

UNESCO. *Conferência Mundial de Educação para Todos*. Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Declaração de Salamanca: linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: maio 2014.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. Tradução de Jefferson Luiz Carmargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

# O psicólogo escolar na escola especial: uma especificidade?

Andréa Mazzaro Almeida da Silva Santos<sup>1</sup>

**Resumo:** O texto aborda uma atuação do psicólogo escolar na Educação Especial, na qual seu olhar saia do trinômio aluno-problema-dificuldade de aprendizagem e se volte para o clima escolar. É avaliada a orientação da família, quando o aluno não consegue rendimento. Uma das premissas é a interlocução com outros profissionais, centrada no potencial do aluno, e não nas dificuldades. Uma interessante experiência relatada é a de troca de brinquedos, com desafios e frustrações sociais.

**Palavras-chave:** Psicologia escolar. Psicologia na Educação Especial. Educação inclusiva.

## 1. Introdução

O cenário temporal da experiência que relato neste texto começou, praticamente, logo após meu ingresso no Instituto Benjamin Constant (IBC), no cargo efetivo de psicóloga, em agosto de 2013. O *locus* é a escola de Ensino Fundamental do Instituto, por meio de proposta operativa centrada na atuação em psicologia escolar. O Instituto, por ser uma escola de Educação Especial, teria um método de psicologia escolar especial também? Afinal, todos nós somos especiais em nossas histórias, alegrias, tristezas, trajetórias, em nossa singularidade.

Pude perceber que a demanda da instituição é clínica e que o psicólogo é convocado a fazer uma clínica dentro da escola. Decidi conhecer a instituição, por meio de visitas aos diversos setores, e ainda hoje continuo sem conhecer alguns, já que o Instituto é, física e estruturalmente, muito grande. Conversas com alguns profissionais e professores antigos da instituição ajudaram e continuam ajudando bastante nessa prospecção de conhecimento interno. Conhecer um pouco mais dos pais, ou melhor, mães, já que a maioria dos responsáveis diretos é formada por mulheres, tem

---

<sup>1</sup> Psicóloga e especialista em psicopedagogia do quadro efetivo do IBC, onde atualmente é chefe da Divisão de Orientação Educacional, Psicológica e Fonoaudiológica (DOE).



sido outra ação muito enriquecedora, em termos das visões do que poderíamos chamar de clientes institucionais do IBC.

Hoje, por causa da vertente de inclusão social, que se tornou mais efetiva a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, respaldada pela Convenção dos Direitos das Crianças e da Declaração sobre Educação para todos (Infoescola, s.d.), ambas materializadas no Brasil pela Lei nº 7.853/1989, o IBC recebe em sua escola crianças que, além dos problemas de cegueira ou baixa visão, têm outras deficiências ou comorbidades. Com isso, aos poucos, o perfil da escola está mudando. Ainda existem muitos alunos que não têm nenhuma deficiência cognitiva ou motora que possam se adicionar a esses problemas de visão, mas venho percebendo que aquele aluno que é somente cego ou que só tem baixa visão tem conseguido estudar em escolas da rede geral de ensino mais perto de sua casa. Isso tem sido um importante resultado da ação do Instituto, pois uma de suas funções é capacitar professores para que fiquem habilitados a ministrar aulas no ensino regular para essa clientela. Conforme consta de sua missão formal,

atualmente, o Instituto Benjamin Constant vê seus objetivos redirecionados e redimensionados. É um centro de referência, a nível nacional, para questões das deficiências visuais. Possui uma escola, capacita profissionais na área de deficiência visual, assessora escolas e instituições, realiza consultas oftalmológicas à comunidade, conduz à reabilitação, produz material especializado, impressos em Braille e publicações científicas. (IBC, s.d.)

Uma das tarefas do psicólogo na escola do IBC é avaliar e acompanhar os alunos, bem como orientar a família e os professores sobre os que não conseguem seguir o rendimento das turmas, por questões subjetivas, pedagógicas, culturais, político-pedagógicas, socioeconômicas, cognitivas, neurológicas ou psiquiátricas, por meio da interlocução com professores, da orientação educacional e de outras áreas afins. Alguns alunos pertencem às turmas que adotam o Programa Diferenciado e o Programa Educacional Alternativo.<sup>2</sup> As turmas desses programas

---

<sup>2</sup> No Programa Diferenciado (PD) são ministradas aulas de acordo com o ritmo de

são menores, e o ensino ministrado pelo professor é compatível com a singularidade do aluno.

## 2. O contexto do psicólogo em uma escola especial

Frequentemente, o psicólogo, quando ingressa em uma instituição de ensino, é convocado a resolver os problemas de aprendizagem e até mesmo os de indisciplina que ocorrem no âmbito escolar, em uma prática geralmente adaptativa.

Para Patto (1987), quando o psicólogo encontra o que causa um problema de aprendizagem, ou escolar de modo geral, e se concentra apenas no psiquismo ou em aspectos cognitivos dos alunos, ele acaba por colaborar para a manutenção de uma escola excludente e coloca-se a serviço dela. Esse tipo de atuação reflete uma concepção de educação para a uniformidade, um adaptacionismo, um reducionismo, silenciando, assim, mas não resolvendo, os conflitos no ambiente escolar.

Buscando uma contraposição a essa situação, o foco do trabalho que desenvolvemos e aqui relatamos consiste em buscar uma reflexão de como encontrar a melhor maneira de ajudar o aluno, o professor e a família dentro da escola. Quais as melhores ferramentas e abordagens? Como chegar até o aluno observando sua demanda? Como fazer trocas com os professores e outros profissionais escolares, no sentido de ouvir suas dificuldades e tentar ajustar seus métodos com o que o aluno tem para oferecer, evitando a centralização em suas falhas?

É importante deixar clara uma realidade de que, muitas vezes, os problemas não serão resolvidos, serão apenas compreendidos. As situações são analisadas de maneira singular, estudadas caso a caso, com a interlocução e a contribuição de outros profissionais da instituição, como fonoaudiólogos, musicoterapeutas, entre outros, porque, com frequência, são esses profissionais que indicam o melhor caminho.

Curiosamente, já ouvi algumas perguntas e expressões, como: “O aluno A só pode ter transtorno desafiador de oposição (TDO)”;

---

cada aluno, enquanto no Programa Educacional Alternativo (Prea) são utilizados métodos de comunicação alternativa para crianças com múltiplas deficiências ou comorbidades.

“A aluna B tem transtorno de *deficit* de atenção e hiperatividade (TDAH)”;

“O aluno C é autista, né?”; e “Tem que ser feito um trabalho comportamental com o aluno D”.

Tais questões e afirmações conduzem a outro tipo de questionamento: qual a utilidade de um diagnóstico dentro da escola? Muitos dizem que conhecer o diagnóstico irá nortear o trabalho do docente e do psicólogo, mas questiono, dessa forma, se na prática essas crianças não ficariam rotuladas e acabariam limitadas. Questiono se, tendo esse conhecimento, não deixaríamos de olhar a criança em sua maneira única e singular para focarmos a doença que ele determina. Não sou formalmente contra os diagnósticos, eles são ferramentas muito importantes, na clínica, não o sendo, porém, na ação escolar.

Minha proposta é que tais expressões poderiam ser modificadas da seguinte forma: “Qual a melhor maneira de conseguir fazer com que o aluno A consiga obedecer às normas da escola?”; “Qual será o significado de sua agressividade?”; “O que ele tem para oferecer e qual a demanda dele?”; “Como fazer com que a aluna B tenha mais interesse na aula e quais recursos utilizar?”; “Como fazer com que o aluno C tenha alguma interação que o beneficie?”; “O quanto ele consegue render na aula?”; e “O que é efetivamente necessário para ele?”.

Alguns alunos necessitam de medicamentos ou tratamentos, sendo encaminhados para os dispositivos de saúde mental. Porém, para o psicólogo escolar, o mais importante não são esses encaminhamentos. A escola precisa acolher a demanda desse aluno e voltar seu olhar para todo o seu contexto biopsicossocial, subjetivo e singular, buscar lidar com o aluno do jeito que ele é.

Melhor do que saber o nome “daquilo” que o aluno tem é saber como lidar com quem está com dificuldades. Às vezes, o que a criança ou jovem tem, e é diagnosticado com determinado nome, pode ser um sintoma de um mal-estar subjetivo.

Permitir, então, que uma escola especial não trabalhe de forma a que

em um mundo inconstante, marcado pelo esvaziamento das instituições de referência e pertencimento, a concretezude do corpo próprio e os parâmetros da biologia tornam-se uma das poucas fontes de certeza, segurança e

estabilidade à qual recorrer. A ciência se propõe a curar a carência de sentido do sujeito contemporâneo prescrevendo uma constante atenção ao corpo, este no papel do sujeito e objeto, sempre disponível a ser vasculhado por tecnologias visuais, corrigido cirúrgica ou quimicamente, substituído por próteses, na promessa de um ideal de saúde e longevidade. (Lima, 2005, p. 45)

### 3. Possíveis falhas e alternativas na abordagem do desempenho do aluno com deficiências

Atualmente, com a velocidade da informação, com o advento da internet, com a presença mais forte da mulher no mercado de trabalho, com o culto ao corpo saudável e bonito, com o crescimento da sociedade de consumo, a mídia vende a imagem de que só tem sucesso quem é bonito e sem sofrimento, fortalecendo o mercantilismo da indústria farmacêutica e cosmética. Muitos diagnósticos são criados e modificados para atender à sociedade, que procura resolver seus conflitos e angústias de maneira rápida, e à indústria, que precisa vender medicamentos.

O olhar do psicólogo com a interlocução do professor e de outros profissionais sem que a culpa do “mal-estar” do aluno caia somente nele ou sobre sua família é pautado pelo respeito à criança e ao jovem com deficiência visual, que possuem desejos e opiniões que precisam ser ouvidos e acolhidos, e não exatamente medicados.

A partir desse cenário, trabalhos são realizados, ao longo do ano, pelo psicólogo com as turmas, nas salas de aulas, por meio de técnicas em grupo, de modo a possibilitar que o diálogo permita aos jovens e às crianças falar do processo educativo. É na relação com os alunos, conhecendo-os, acreditando neles, conversando sobre suas opiniões, desejos e interesses que o projeto educativo deve ser construído em parceria com a psicologia.

O psicólogo, nesse contexto de sala de aula, direciona sua atenção para atuar na totalidade do processo educativo, acolhendo as dúvidas e angústias e servindo de interlocutor com os gestores. O foco está no processo educativo, as ações são direcionadas a todos os segmentos, visando a uma melhoria da escola como um todo, conforme propunha Wallon (1987 [1952]).

Outra forma de atuação faz-se junto aos funcionários que lidam diretamente com o corpo discente, ou seja, os assistentes de alunos. Esses profissionais são muito importantes para o bom funcionamento da escola especial; sua ausência inviabiliza o êxito no dia a dia da escola. Na escola do IBC, são eles que ajudam os alunos na questão da mobilidade, conduzem alunos para os atendimentos, cuidam e orientam os alunos, profissionais e responsáveis durante os intervalos das aulas. Muitas vezes, é o olhar atento do assistente de aluno sobre determinada criança ou jovem que detecta uma situação que permite que o psicólogo faça alguma intervenção mais direta.

Esses profissionais precisam ser vistos como educadores e precisam ter voz para que o processo educativo seja realmente democrático. É necessária uma atuação cotidiana junto a esses profissionais no sentido de realizar sua efetiva capacitação.

Essa forma de atuação na comunidade escolar, buscando a melhoria do clima da escola, inclui também os responsáveis pelos alunos. No espaço de diálogo que inclui os atendimentos individuais aos responsáveis, o grupo da sala das mães<sup>3</sup> e algumas oficinas, minha atuação, como psicóloga, se dá no sentido de criar novas possibilidades de participação para todos, contemplando suas singularidades. É necessário compreender sem julgar ninguém, ou, ainda, escolher apenas escutar, mas também se faz importante buscar ações que estimulem a participação de todos, criando espaços para que possam participar e se colocar durante os encontros.

#### 4. O espaço de troca de brinquedos: uma ferramenta interessante

Um dos trabalhos desenvolvidos (sendo um dos mais interessantes também) é o de troca de brinquedos. Nesse cenário, de maneira lúdica, são trabalhados com os alunos regras, noção de tempo, espaço, organização, valores. Nesse espaço de trocas, os alunos enfrentam desafios para participação nas relações sociais, e isso contribui para que aprendam a lidar com suas frustrações. Segundo Winnicott (1971, p. 63),

---

<sup>3</sup> Local onde as mães podem ficar enquanto aguardam seus filhos que estão em aula. Nessa sala, também funciona a Associação de Pais e Alunos.

o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros.

Nesse espaço de troca de brinquedos, é permitido, também, que crianças e jovens manifestem suas capacidades criativas, que interajam e brinquem entre si e que possam mais tarde fazer trocas, em sentido amplo, em seu grupo. “É com base no brincar que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem” (Winnicott, 1971, p. 93).

A troca de brinquedos permite que os alunos frequentem a sala do psicólogo espontaneamente e que esse ambiente seja para ele a oportunidade de conhecer, ouvir, observar os alunos, já que, por causa do esquema lúdico e criativo, eles ficam mais à vontade, criando o que Winnicott (2013, p. 20) chamou de ambiente facilitador, mencionando que, “a partir de uma base positiva, o indivíduo tem, com o passar do tempo, uma oportunidade de lançar-se no mundo de forma criativa, e de desfrutar e usar tudo aquilo que o mundo tem a lhe oferecer, inclusive o legado cultural”. No caso, essa base positiva seria uma oportunidade de espaço para troca de experiências, valores e lições, como se obtêm concretamente no espaço de troca de brinquedos.

Um fato muito interessante e bem ilustrativo dessa experiência de troca como ambiente facilitador e onde o aluno pode mostrar-se de forma espontânea é o de um menino de 10 anos, portador de baixa visão, que foi até a sala da psicologia querendo realizar a troca de brinquedos. Contudo, ele não tinha nenhum brinquedo que pudesse ser trocado. Nesse caso, foi pedido ao aluno que fizesse algo que fosse especial e importante para ele e que merecesse ser trocado por algum brinquedo. Alguns já tinham feito *origamis*, poesias, entre outras atividades. O importante sempre era a interação. Esse aluno disse que não sabia fazer nada e que não tinha nada de bom para oferecer. Após ser trabalhado esse aspecto com ele, finalmente afirmou que sabia desenhar. É um aluno que possui resíduo visual no canto inferior do olho direito. Na sequência, dei-lhe papel e lápis de cores e o deixei bem

à vontade. Ele começou a desenhar muito timidamente no canto superior esquerdo da folha, enquanto eu mantinha a posição de só observar. Após algum tempo, verifiquei que se tratava de uma bandeira e que ele havia escrito embaixo, como uma legenda, o nome do país Bangladesh. Fiquei surpresa com o desenho, mas como o menino continuou a desenhar não o interrompi. Fiquei curiosa para saber se aquela bandeira realmente correspondia à bandeira desse país e lhe comuniquei que iria verificar no Google. A bandeira estava certíssima. A partir daí, o aluno desenhou 36 bandeiras, todas a partir de suas lembranças, sem consultar livros ou a internet, e quase todas certas, com erros muito pequenos de nuances de cores, que, provavelmente, aconteceram por causa de sua baixa visão. Além de saber as bandeiras, o menino passava informações sobre localização geográfica e economia do país, geralmente sabia se o país era rico ou pobre, bem como pedia para ver figuras dos países no computador. Quando não sabia se o país era pobre ou rico, perguntava sobre “expectativa de vida dos habitantes” (palavras dele). E, a partir da resposta, deduzia de forma correta se o país era desenvolvido ou não, demonstrando sua habilidade de articulação. Perguntei onde ele havia aprendido tantas coisas e ele disse que na biblioteca do próprio Instituto, depois da aula. Ao final, ele quis trocar seu desenho por um atlas geográfico que havia na sala.

No espaço da biblioteca, movido pelo desejo de conhecimento, ele viajou por diversos países, com suas culturas e localizações geográficas diferentes, permitindo-se sair de seu mundo real e alcançar lugares que seriam inatingíveis para ele. Penso que essa criança só se soltou e se deixou mostrar de forma tão espontânea, rica e inteligente por causa do ambiente facilitador que a troca de brinquedos proporcionou, concretizando seu objetivo maior, do ponto de vista do psicólogo, que é o aluno mostrar-se em sua essência.

## 5. Conclusões

Finalizando, levanto a seguinte reflexão: será que o trabalho do psicólogo no IBC é diferente dos demais trabalhos realizados por outros colegas que exercem suas funções em escolas regulares públicas ou privadas? A interlocução com outros profis-

sionais da área da psicologia tem mostrado que não. As práticas são as mesmas, as queixas são parecidas, o foco de atuação, semelhante.

Histórias de vida são únicas, cada pessoa com suas características únicas, seus contextos, seus sofrimentos, alegrias, facilidades e dificuldades. Acredito que todos devam ser considerados em suas singularidades para que se estabeleça uma inclusão bem-sucedida nos diversos processos de ensino-aprendizagem com os quais nos deparamos ao longo da vida.

Afinal somos todos especiais.

### Referências bibliográficas

INFOESCOLA. [s.d.]. Disponível em: <[www.infoescola.com](http://www.infoescola.com)>. Acesso em: 27 ago. 2014.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC). [s.d.]. Disponível em: <[www.ibc.gov.br](http://www.ibc.gov.br)>. Acesso em: 27 ago. 2014.

LIMA, R. C. *Somos todos desatentos?*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: Quiróz, 1987.

WALLON, H. *Por que los psicólogos escolares? Comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil*. Madri: Visor Libros, 1987 [1952]. p. 301-303.

WINNICOTT, D. W. *O bebê e suas mães*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1971.



# O lúdico no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa a alunos cegos e com baixa visão

*Marcia de Oliveira Gomes<sup>1</sup>*

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo compartilhar experiências vivenciadas com alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental do Instituto Benjamin Constant (IBC), envolvendo o emprego de atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa a estudantes cegos e com baixa visão.

**Palavras-chave:** Lúdico. Língua portuguesa. Cegueira. Baixa visão.

## 1. Considerações iniciais

Um professor não nasce pronto, mas se constrói, paulatinamente, por meio da vivência em sala de aula, do investimento em sua formação e do autoexame crítico do fazer pedagógico. Nesse sentido, compartilhar a prática docente é uma oportunidade de repensá-la, constatando os (inevitáveis) erros e acertos no decorrer do caminho. Logo, este texto visa a relatar algumas experiências vivenciadas com alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental do IBC, envolvendo a incorporação de atividades lúdicas ao processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa a sujeitos cegos e com baixa visão.

Tal prática teve como fundamentação teórica autores como Vygotski (1991) e Kishimoto (1998), que tratam da importância de jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criança, ao se equilibrar a função lúdica e educativa desse recurso didático. Cabe salientar que a ludicidade, como ferramenta pedagógica, é uma estratégia fundamental para desenvolver aspectos sociocognitivos e afetivos do educando, despertar seu interesse e motivá-lo para o conteúdo trabalhado em sala de aula. Segundo Vygotski:

---

<sup>1</sup> Professora doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atua como professora de Língua Portuguesa no Departamento de Educação do IBC. E-mail: marciagomes@ibc.gov.br

Frequentemente descrevemos o desenvolvimento da criança como o de suas funções intelectuais; toda criança se apresenta para nós como um teórico, caracterizado pelo nível de desenvolvimento intelectual superior ou inferior, que se desloca de um estágio a outro. Porém, se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. (Vygotski, 1991, p. 62)

Desse modo, foram desenvolvidas, em consonância com o conteúdo curricular de gramática e produção textual, atividades lúdicas que incluíam jogos e dinâmicas de grupo para estimular o aprendizado, facilitá-lo e/ou sedimentá-lo. No presente texto, apresentarei exemplos de dinâmicas cooperativas e jogos competitivos, desenvolvidos e/ou aplicados com as devidas adaptações para atender às especificidades dos alunos cegos e com baixa visão.

## 2. Educação Especial, língua portuguesa e ludicidade

Desde o final do século XX, vem sendo discutida uma política de educação inclusiva que tem como marco documentos legais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990), a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Tal política busca estabelecer metas e diretrizes que promovam o acesso e a permanência de todos os alunos na Educação Básica, respeitando, porém, suas singularidades.

Nessa perspectiva, as escolas especializadas têm como papel fundamental desenvolver estratégias de ensino que atendam às especificidades de seu alunado e compartilhar a prática docente, no intuito de contribuir para a instrumentalização do professor da rede regular, favorecendo a construção de uma educação, de fato, inclusiva. Conforme a Declaração de Salamanca:

Tais escolas especiais podem representar um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas inclusivas. Os profissionais destas instituições especiais possuem nível

de conhecimento necessário à identificação precoce de crianças portadoras de deficiências. Escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares. [...] Investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a este novo e amplificado papel de prover apoio profissional às escolas regulares no sentido de atender às necessidades educacionais especiais. Uma importante contribuição às escolas regulares que os profissionais das escolas especiais podem fazer refere-se à provisão de métodos e conteúdos curriculares às necessidades individuais dos alunos. (Unesco, 1994, p. 5-6)

Nesse sentido, este texto traz o relato do desenvolvimento de atividades lúdicas nas aulas de língua portuguesa, estratégia didática capaz de potencializar a interação dos educandos entre si e com o professor e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, fatores essenciais para a inclusão.

No que tange a essa disciplina, evidencia-se que o ensino de língua portuguesa tem como finalidade levar o aluno a conhecer, compreender e utilizar os múltiplos recursos linguístico-expressivos que o vernáculo oferece. Para tal, faz-se necessário construir um sólido alicerce teórico, aliado à aplicação em textos orais e escritos. Por vezes, no entanto, a gramática se faz terreno árido para os aprendizes da norma-padrão, cabendo ao professor repensar suas estratégias para tornar o caminho mais fértil e prazeroso.

Assim, jogos e dinâmicas têm se mostrado eficazes como abordagem didática do conteúdo curricular, propiciando maior motivação em face dos desafios propostos e um aumento na autoestima dos alunos envolvidos. Para que sejam considerados educativos, contudo, os jogos devem ter a presença concomitante de duas funções:

1. *Função lúdica* – o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente, e
2. *Função educativa* – o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. (Campagne, 1989, p. 112 apud Kishimoto, 1998, p. 19)

A escolha e/ou o desenvolvimento de um jogo para fins pedagógicos precisam, portanto, levar em conta o equilíbrio entre essas duas funções, uma vez que o predomínio da primeira pode transformá-lo em mero passatempo, assim como a preponderância da segunda arrisca a torná-lo apenas mais um exercício escolar. Desse modo, para alcançar seu propósito, a aplicação do jogo dependerá de suas características e do planejamento didático do educador, a fim de que o jogo não tenha um fim em si mesmo.

Outra questão a se destacar diz respeito à mediação do professor, fator indispensável para o sucesso desse tipo de atividade. Para que se atinja o objetivo didático, é necessário estabelecer as devidas conexões com o jogo educativo, a fim de que ele não seja um elemento estanque na prática docente, ou seja, o ideal é que o conhecimento produzido no decorrer da atividade dialogue com as demais aulas.

## 2.1. Algumas palavras sobre a educação de alunos cegos e com baixa visão

De acordo com o artigo 5º, § 1º, do Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, é considerada deficiência visual

[...] a cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Assim, a cegueira, congênita ou adquirida, engloba desde a ausência total de visão até a percepção luminosa e a presença de resíduo visual que permita enxergar vultos a curta distância. Nesse sentido, a educação de alunos cegos requer, entre outras medidas, o desenvolvimento e a integração dos sentidos remanescentes no processo de ensino-aprendizagem e o uso do sistema de leitura e escrita braille, valendo-se da máquina de escrever Perkins ou de reglete e punção. Como auxílio eletrôni-

co, a escola pode disponibilizar, ainda, computadores e *tablets* com *softwares* leitores de tela, permitindo a acessibilidade comunicacional.

Em sala de aula, o professor deve ficar atento para não excluir o aluno cego das atividades que envolvam linguagem não verbal, valendo-se da audiodescrição (descrição objetiva das informações compreendidas visualmente) para inteirá-lo do conteúdo curricular e mesmo de acontecimentos cotidianos.

Já a baixa visão, dependendo da patologia que a origina, pode afetar fatores como a acuidade visual, a percepção de luz e cor e o campo visual central ou periférico, com a presença de escotomas (pontos cegos), que reduzem a capacidade de resolução. Logo, é preciso considerar que:

Factores pessoais (cognitivos, sensoriais, psicológicos, físicos e relativos à percepção) e ambientais (cor, contraste, tempo, espaço e iluminação) podem, pois, potencializar ou agravar o nível de funcionamento visual decorrente de alterações das funções visuais, nomeadamente, na acuidade visual, no campo visual, na motilidade ocular, nas funções cerebrais e na percepção da luz e da cor. Por exemplo, um aluno com reduzida acuidade visual pode melhorar a sua eficiência visual na leitura se tiver capacidades físicas específicas para manipular ajudas ópticas ou se aumentarmos o tamanho dos caracteres. (Mendonça et al., 2008, p. 13)

Dadas as variáveis e considerando-se, ainda, o nível de desenvolvimento de sua potencialidade visual na infância, indivíduos com a mesma acuidade e amplitude do campo visual podem apresentar diferentes graus de funcionalidade do órgão da vista. Em termos pedagógicos, portanto, é importante que o professor conheça a patologia do aluno para propiciar o ambiente e os recursos adequados para a aprendizagem escolar. A título de exemplo, podemos citar pessoas com glaucoma congênito, que acomete o campo visual periférico e causa, entre outros problemas, fotofobia, diminuição da acuidade visual, necessidade de contrastes em material impresso e dificuldade para leitura. Nesse caso, ao contrário do que se possa imaginar, no tocante a alunos com baixa visão, não se deve posicionar o aluno em frente a uma

fonte de luz, seja natural, seja artificial, pois isso agravará o nível de funcionamento visual.

Além disso, cabe ao professor, no dia a dia da sala de aula, observar as especificidades do alunado, procurando fazer as adaptações necessárias para atendê-lo, com o uso de recursos não ópticos, ópticos e eletrônicos.

Os auxílios não ópticos referem-se às mudanças relacionadas ao ambiente, ao mobiliário, à iluminação e aos recursos para leitura e para escrita, como contrastes e ampliações, usados de modo complementar ou não aos auxílios ópticos, com a finalidade de melhorar o funcionamento visual. Incluem, também, auxílios de ampliação eletrônica e de informática. (Domingues et al., 2010, p. 12)

Em relação aos recursos não ópticos, entretanto, convém ressaltar que a ampliação de um texto não assegura sua leitura pelo estudante com baixa visão, pois há patologias que fecham o campo visual, não permitindo ampliações exageradas. Logo, é preciso testar a fonte, o tamanho e a distância entre as letras capazes de tornar a leitura mais confortável para o aluno.

De modo geral, há fontes que potencializam o desempenho leitor de tal clientela, como Verdana, Arial, Helvética e APFont, esta última desenvolvida por pesquisadores da Universidade de Minnesota especialmente para o uso de pessoas com baixa visão. No que tange à dimensão da fonte, embora seja necessário respeitar as singularidades de cada um, podem-se ter como referência os tamanhos 22 e 24, que têm se ajustado melhor ao público-alvo.

Outrossim, os discentes podem contar com auxílios ópticos, como lupas de mão e de apoio, óculos binoculares ou monoculares e sistemas telescópicos, entre outros. Tais recursos, contudo, só devem ser utilizados mediante a prescrição do oftalmologista. Existem, por fim, os subsídios eletrônicos, inovações tecnológicas que promovem tanto a acessibilidade a informações quanto a interação social, como CCTV (sistema de magnificação de imagens) e recursos disponíveis em celulares, *tablets* e computadores, como reconhecimento de voz, ampliação de fonte, comandos de voz e ampliação de tela, por exemplo.

Em suma, para um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente, é importante que os educadores conheçam os recursos disponíveis para essa clientela e tenham acesso à sua avaliação clínica, a fim de fazerem as adaptações necessárias a suas especificidades, criando estratégias didáticas para potencializar a construção e a articulação de saberes significativos.

### 3. Atividades lúdicas

Para ilustrar a proposta didática, selecionei atividades lúdicas de cunho cooperativo ou competitivo, aplicadas em sala de aula, em turmas do 6º ao 9º ano, cuja faixa etária variava entre 12 e 20 anos.

Cabe ressaltar que as atividades cooperativas são assim consideradas por exigirem a colaboração coletiva em prol de um objetivo comum, ao passo que as competitivas têm por meta a vitória individual ou em grupo, apresentando como estímulo a competição em si. A opção por uma ou outra abordagem depende da habilidade que se deseja desenvolver.

A diferença principal entre jogos competitivos e cooperativos é que nos jogos cooperativos todo mundo coopera e todos ganham e estes jogos eliminam o medo e o sentimento de fracasso. O principal objetivo seria criar oportunidades para o aprendizado cooperativo e prazeroso. (Orlick, 1989, p. 123 apud Maia, Maia e Marques, 2007, p. 126)

Há de se considerar, no entanto, que:

O aspecto competitivo é fundamental à medida que possibilite prazer durante a ação e reflita um momento agradável aos jogadores, em que estes não buscam apenas o resultado, mas viver uma experiência rica, lidando com a vitória e derrota. (Gonçalves, 2002 apud Maia, Maia e Marques, 2007, p. 128)

Nesse sentido, deve haver um equilíbrio na utilização de jogos cooperativos e competitivos, apropriando-se das vantagens pedagógicas de cada categoria para se atingir o objetivo almejado.

As atividades propostas neste texto nasceram da tentativa de adaptar dinâmicas e jogos existentes à necessidade de ensinar determinado conteúdo curricular, assim como promover o desenvolvimento de aspectos psicossociais. Selecionei aqueles cujas adaptações são relativamente simples, podendo ser empregados, sem qualquer prejuízo, em classes regulares com a inclusão de alunos cegos e com baixa visão.

### 3.1. Dinâmica de contação de histórias

Objetivos:

- a) Propiciar a identificação dos elementos básicos da narrativa: tempo, espaço, personagens, enredo e narrador.
- b) Possibilitar o desenvolvimento do domínio da expressão oral.

Material: Um saco de feltro, contendo papéis com palavras escritas em braille e em tinta, com fonte ampliada, que remetam não só ao universo fantástico, mas também a elementos cotidianos, a fim de desafiar a criatividade dos alunos.

Desenvolvimento: A dinâmica foi desenvolvida em turmas do 6º ano com uma média de 10 alunos; alguns, além da cegueira ou baixa visão, tinham comprometimento cognitivo. Após organizar as carteiras em círculos, expliquei as regras da atividade. O aluno deveria sortear uma palavra e começar a inventar uma história que a incluísse. Quando ouvisse a professora bater palmas, deveria interromper a narrativa. Em seguida, o aluno ao lado sortearia uma palavra para dar continuidade à história, incluindo o termo sorteado, e assim por diante. Esclareci que os participantes seriam avisados, com antecedência, da proximidade da última rodada; a fim de encaminharem a narrativa para o final.

Foram feitas de duas a três rodadas, dependendo do tamanho da turma. Os alunos participaram ativamente e se divertiram criando a história. Observei que, no decorrer da dinâmica, alguns, normalmente tímidos, foram paulatinamente mostrando-se mais expansivos à medida que assumiam a palavra e o curso da narrativa.

Concluído o desafio, conversamos sobre a história criada e estudamos os elementos da narrativa, utilizando-a como exemplo, fato que os deixou orgulhosos de seu fazer literário. Depois,



eles foram convidados a resumir, por escrito, a narrativa e criar um novo final para ela.

### 3.2. Produção coletiva de poesia

Objetivo: Introduzir a noção de linguagem figurada.

Material: Poema *Eu*, de Arnaldo Antunes, impresso em braille e em tinta, com fonte ampliada.

Desenvolvimento: Essa atividade foi aplicada em uma turma de 8o ano com 10 alunos. Inicialmente, organizei as carteiras em círculo e distribuí para os alunos o poema *Eu*, de Arnaldo Antunes:

Eu coberto de pele coberta  
de pano coberto de ar e  
debaixo de meu pé cimen-  
to e debaixo do cimento  
terra e sob a terra petróleo  
correndo e o lento apaga-  
mento do sol por cima de  
tudo e depois do sol outras  
estrelas se apagando mais  
rapidamente que a chegada  
de sua luz até aqui.

Após a leitura em voz alta, realizada por um aluno que se voluntariou para a tarefa, seguiu-se a análise oral do poema. Atuando como mediadora, estimulei a turma a expressar suas considerações sobre o texto e conduzi a discussão, levando-a a perceber os recursos linguísticos que contribuem para sua expressividade. Uma vez exploradas as possíveis interpretações, os alunos concluíram que o eu lírico se refere às inúmeras camadas que o envolvem e que elas, de certa forma, potencializam sua solidão. Também conseguiram apreender a linguagem simbólica do poema e a relação intrínseca entre a forma e o conteúdo, uma vez que a ausência de pontuação corrobora a ideia de que as camadas são ininterruptas.

Após essa abordagem, propus à turma que construísse, oral e coletivamente, um poema, inspirado no texto trabalhado. Assim, escolhi aleatoriamente um aluno e solicitei que iniciasse o tex-

to. Ele criou um verso, seguido pelo aluno ao lado, e assim por diante. Em alguns momentos, no entanto, não foi possível (nem desejável) seguir a ordem, uma vez que a inspiração ia surgindo e os discentes sugeriam os versos que melhor se alinhavam à produção.

Ao final, solicitei que dessem um título ao poema. Como surgiram várias opções, fizemos uma votação para eleger o que mais agradasse a turma. Eis o resultado:

*A forja do mundo é vasta*

**Turma 802**

Eu acima de mim o céu  
abaixo de mim o inferno  
e sobretudo o tempo incessante  
que queima os mortos  
que foram punidos por um passado sombrio  
que consome os sonhos destruídos.

Nas aulas seguintes, utilizei o poema coletivo para trabalhar a linguagem figurada, recorrendo aos recursos empregados, como a antítese e a metáfora, por exemplo. Também pude me valer do poema para explicar a adequação linguística, demonstrando que usos como a subordinação enfadonha, considerados viciosos em textos formais, pode, em construções poéticas, contribuir para sua expressividade. O uso valorativo do texto construído pelos alunos tornou a matéria muito mais significativa para eles, possibilitando o aprimoramento de sua competência linguística, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua portuguesa:

É nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá [sic] a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita. (Brasil, 1998, p. 34)

### 3.3. Bingo gramatical

**Objetivo:** Promover o aprimoramento da compreensão das relações semânticas estabelecidas em orações adverbiais.

Material: Um saco de feltro, contendo 27 papéis com as nove classificações das orações adverbiais, repetidas três vezes cada uma; papel braille e folhas de caderno com pauta ampliada; caixa de bombons para premiação.

Desenvolvimento: A ideia de criar o bingo gramatical nasceu de um achado na internet, o bingo químico, no qual se sorteia o nome de um composto químico cuja fórmula o aluno deve identificar na cartela. Resolvi adaptar o jogo para utilizá-lo como mais uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem da gramática.

Desse modo, o bingo foi aplicado em duas turmas de 8º ano, cada qual com 10 alunos. Primeiramente, foi feita uma revisão do assunto trabalhado nas aulas anteriores: orações subordinadas adverbiais. Em seguida, expus as regras do jogo, semelhantes às de um bingo tradicional, exceto pela relação classificatória entre os elementos sorteados e os constantes na tabela.

Depois, distribuí as folhas braille e com pauta ampliada e solicitei aos alunos que se dividissem em duplas. Expliquei que deveriam produzir suas próprias cartelas, criando 15 frases com orações subordinadas adverbiais à sua escolha. Também foi esclarecido que, toda vez que a classificação sorteada condissesse com a oração em sua cartela, deveriam marcá-la com um X. Ou seja, o aluno só conseguiria jogar, de forma eficiente, se dominasse esse tópico gramatical. Assim, seria vencedora a dupla que preenchesse primeiro a cartela.

A pedido dos próprios alunos, as duplas foram sorteadas para que houvesse maior equilíbrio em relação ao nível de conhecimento dos participantes. Uma vez conferidas as cartelas, para saber se as frases criadas continham os elementos necessários, o jogo teve início. Algumas duplas usaram como estratégia classificar previamente as orações que criaram, facilitando a identificação no decorrer do bingo, mas mesmo as que não se valeram dessa tática conseguiram localizá-las sem muita dificuldade nas cartelas.

O prêmio era uma caixa de bombons, a fim de motivar os participantes e manter o caráter lúdico, o que seria prejudicado se, por exemplo, a vitória valesse ponto na avaliação formal. Em ambas as turmas, ao final do bingo, ocorreu um empate entre duas duplas, o que levou os vencedores a dividir irremediavelmente a

recompensa. Para finalizar a atividade, realizei nova abordagem da matéria, aproveitando as frases construídas pelos próprios estudantes, o que facilitou sua proximidade com o conteúdo à medida que se reconheciam como autores.

### 3.4. Jogo de perguntas e respostas

Objetivos:

a) Fixar o conteúdo gramatical por meio da interação entre os membros dos grupos.

b) Avaliar a aprendizagem dos alunos.

Material: Perguntas de múltipla escolha elaboradas pelo professor; caixa de bombons para premiação.

Desenvolvimento: Essa atividade foi realizada algumas vezes em turmas de 8º e 9º anos. No 8º ano, as perguntas versaram sobre orações subordinadas substantivas; já no 9º ano, o tópico foi concordância verbal e nominal. As turmas tinham entre 10 e 16 alunos.

Primeiramente, deu-se uma revisão do conteúdo a ser trabalhado na atividade. Em seguida, os alunos se dividiram em grupos. Em algumas turmas, sua formação ocorreu por afinidade; em outras, solicitaram-me que fizesse um sorteio dos times. Uma vez organizados, convidei-os a nomearem suas equipes e expliquei as regras do jogo. Este foi dividido em três etapas, com nível de dificuldade ascendente. Na primeira, as perguntas valiam 1 ponto, na segunda 2 e na terceira 3. Se o grupo respondesse corretamente, ganharia a pontuação sinalizada; caso contrário, perderia metade do valor da pergunta. Cada questão, lida por mim, tinha o tempo de um minuto para ser respondida.

No decorrer do jogo, a pontuação foi anotada no quadro branco em letras grandes e pelos próprios grupos (em braille ou em tinta) para seu controle. Ao final, os alunos foram convidados a resolver as expressões numéricas, formadas pela pontuação da partida para descobrirem a equipe vencedora.

O jogo foi muito disputado e todos se mostraram deveras motivados durante toda a partida. Foi interessante observar o comportamento dos grupos. Enquanto alguns trabalhavam de forma cooperativa, considerando a opinião de todos os membros e recorrendo à votação em caso de divergência, outros levavam

em conta apenas a opinião daqueles que consideravam mais “inteligentes”. Neste último caso, a postura foi se modificando conforme a equipe percebia que, muitas vezes, o membro subestimado estava certo. Foi notável como a crescente valorização de seu saber colaborou para um aumento na autoestima dos indivíduos subestimados.

Terminado o jogo, expliquei à turma os casos que geraram mais erros durante a competição para sanar possíveis dúvidas.

#### 4. Considerações finais

A incorporação de jogos e dinâmicas voltados às aulas de língua portuguesa exigiu dos alunos uma postura mais ativa em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Foi possível perceber que, no decorrer das aulas, os educandos se envolveram com as atividades lúdicas, mostrando-se bastante interessados e participativos. É importante destacar que, mesmo aqueles que se mostravam apáticos nas aulas tradicionais, se empenharam na realização das atividades lúdicas, principalmente no tocante aos jogos competitivos, e, sentindo-se motivados, passaram a atuar com mais comprometimento nas aulas seguintes.

Desse modo, a utilização de jogos e dinâmicas como recurso didático, associada a aulas teóricas dialogadas, mostrou-se eficiente não só como meio de construção significativa do conhecimento linguístico dos discentes, mas também como forma de atribuir maior dinamismo às aulas, promovendo a socialização dos alunos e permitindo o desenvolvimento de competências comunicativas, relações interpessoais, liderança e trabalho em equipe.

#### Referências bibliográficas

ANTUNES, A. *Coisas*. 6. ed. São Paulo: Iluminuras, 1998.

BRASIL. *Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 25 set. 2014.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília, 1998.

DOMINGUES, C. dos A. et al. *A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

MAIA, R.; MAIA, J.; MARQUES, M. Jogos cooperativos × jogos competitivos: um desafio entre o ideal e o real. *Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança*, v. 2, n. 4, p. 125-139, dez. 2007.

MENDONÇA, A. et al. *Alunos cegos e com baixa visão: orientações curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <[www.dgidec.min-edu.pt/educacaoespecial/data/.../publ\\_alunos\\_cegos.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaoespecial/data/.../publ_alunos_cegos.pdf)>.

MOREIRA, F. B. de F. et al. *Bingo Químico: uma atividade lúdica envolvendo fórmulas e nomenclaturas dos compostos*. *HOLOS*, [S.l.], v. 6, p. 124-130, jan. 2013. Disponível em: <<http://www.etfrn.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1015/619>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

UNESCO. *Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais*. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. *Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2014.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

# Oficina de Cerâmica no Instituto Benjamin Constant: espaço para a arte – espaço para a vida

*Luciana Bernardinello<sup>1</sup>  
Maria Clara Sant'Anna<sup>2</sup>*

**Resumo:** Este texto aborda o processo de configuração da Oficina de Cerâmica no Instituto Benjamin Constant (IBC), no Rio de Janeiro. Dialoga ainda com pensadores que contradizem a normatização da deficiência visual como ausência de uma função sensorial (Belarmino, Martins, Moraes e Kastrup). De tal modo, a aprendizagem inventiva com a argila abre às pessoas cegas e/ou com baixa visão relações de (re)criação e produção de subjetividades, promovendo, portanto, outros discursos e práticas sobre a deficiência visual.

**Palavras-chave:** Oficina de Cerâmica. Deficiência visual. Arte. Subjetividade.

## 1. Introdução: por que cerâmica artística no IBC?

A argila também será, para muitas almas, um tema de devaneios sem fim. O homem se perguntará indefinidamente de que lama, de que argila ele é feito. Pois para criar sempre é preciso uma argila, uma matéria plástica, uma matéria ambígua onde vêm unir-se a terra e a água. (Bachelard, 1989, p. 116)

Tal interrogação poderia permear a mente de muitos daqueles que se questionam – por que tratar de imagens em um Instituto para pessoas cegas e/ou com baixa visão? –, mas, de mãos dadas com pensadores – Belarmino, Martins, Moraes e Kastrup – que pontuam outras possibilidades para a cegueira, para além das práticas calcadas na concepção de um desvio, de uma patologia

---

<sup>1</sup> Arte-educadora, mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), docente do IBC na Divisão de Reabilitação, Preparação para o Trabalho e Encaminhamento Profissional (DRT) na área da Oficina de Cerâmica.

<sup>2</sup> Artista ceramista, formada pela Harrow School of Art, especialista em *design* cerâmico pela Chelsea School of Art, na Inglaterra, coordenadora da Oficina de Cerâmica no IBC na DRT.

em relação a uma norma corporal, segue-se adiante nesse devaneio poético, que, nas palavras de Bachelard (1993), não adormece jamais, pois é princípio da vida.

Diante disso, rememora-se uma das primeiras manifestações artísticas do ser humano: a de colocar a mão na lama e imprimi-la na parede de uma caverna.<sup>3</sup> Nota-se desde então uma relação direta da história da humanidade com a história da cerâmica – do barro –, confirmada justamente por essa matéria antropológica que, resistindo às intempéries do tempo, ainda nos conta sobre os modos de vida de diferentes culturas. Como nas palavras de Gabbai (1987, p. 16), “a cerâmica é um receptáculo de culturas. Podem ser introduzidas no trabalho de linguagens de várias origens, do marajoara brasileiro ao bizen japonês, passando pela majólica ou pela cerâmica grega. A cerâmica é universal”. Nesse enfoque, pode-se dizer que inúmeros trabalhos em cerâmica foram realizados pelos mais variados povos e/ou civilizações em distintas épocas. Lévi-Strauss (1985), no livro intitulado *A oleira ciumenta*, relata diversos rituais de preparo da cerâmica, como o da aldeia de Awaxawi, denominado “ligadura dos potes”, cujo objetivo era obter chuva.<sup>4</sup>

A cerâmica resulta de um ciclo dinâmico entre os quatro elementos da natureza – terra, água, fogo e ar –, que se interagem e se completam. Isso denota que, por meio da modelagem, a terra e a água ganham formas que, ao sofrerem reações físico-químicas durante a queima, na presença do fogo e do ar, se convertem em um corpo cerâmico duro e resistente, acompanhado de variações no peso, na coloração, na sonoridade e nas dimensões (Fonseca, 2005). Então, curiosamente, a cerâmica tanto representa um conhecimento rudimentar e ancestral como se faz presente nas

---

<sup>3</sup> Outra técnica utilizada por artistas pré-históricos foi a das “mãos em negativo”, que consistia em que, “após obter um pó colorido a partir da trituração de rochas, os artistas o sopravam, através de um canudo, sobre a mão pousada na parede da caverna. A região em volta da mão ficava colorida e a parte coberta, não. Assim, obtinha-se uma silhueta da mão, como num filme em negativo” (Proença, 2000, p. 12).

<sup>4</sup> Esse ritual consistia em preparar dois potes representando o homem e a mulher, deixando-os enterrados em boa parte do ano para que, quando retirados, fossem protegidos do sol e levados para uma cabana revestida de terra, dando, assim, prosseguimento ao ritual.



especificidades da alta tecnologia.<sup>5</sup> Norma Grinberg (2008/2009, s.p.) enfatiza exatamente a consciência de que o barro está em toda parte:

[...] É mais presente do que percebemos. Se prestarmos atenção, ficaremos surpresos com a quantidade de coisas feitas de barro a nossa volta, nos dando vida e qualidade de vida. Desde a terra onde plantamos o alimento, artefatos cotidianos, como pratos, tijolos e telhas, até a alta tecnologia, todos têm o barro na sua composição.

No campo da arte, embora assentada em bases tradicionais, visto que deriva de um processo rudimentar, artesanal, realizado em várias etapas, a linguagem artística da cerâmica integra as discussões contemporâneas acerca da arte, sendo reflexo da dissolução de fronteiras promovida pelos hibridismos. Nesse intuito, diversos artistas desdobraram a cerâmica no “campo expandido”, como no termo de Krauss (1984), repleto de possibilidades distanciadas de seu cerne técnico e formal.<sup>6</sup> Mas, em todas essas possibilidades poéticas, o fascínio pelo contato com a matéria natural – o barro – apreende memória cosmogônica, já que guarda a memória de minerais, vegetais e animais que se decomposeram para constituir-lo. E, ao modelar a argila, em um gesto ancestral que apela diretamente ao encontro do corpo com os quatro elementos<sup>7</sup> – terra, água, fogo e ar –, o ceramista alcança o *status* de artista-alquimista, deixando impresso na matéria a memória de cada toque.

---

<sup>5</sup> A cerâmica é estudada, como técnica em larga escala, nas engenharias química e elétrica, informática, odontologia, astronáutica, entre outras.

<sup>6</sup> Seria possível citar vários artistas, ceramistas ou não, que, desde o século XIX, com o movimento estético *Arts and Crafts* e o surgimento da *art pottery*, adotaram o barro como suporte para suas criações. Mas entre eles estão aqueles que, por adotarem essa matéria como expressão de suas poéticas, cingiram novos olhares à própria cerâmica: Bernard Leach, Kasimir Malévitch, Pablo Picasso, Peter Voulkos, Grayson Perry, Ai Weiwei, Celeida Tostes, Norma Grinberg, Ana Maria Maiolino, Francisco Brennand, entre outros.

<sup>7</sup> A preocupação com os elementos nasceu, na Antiguidade, com os primeiros sistemas metafísicos dos pré-socráticos, quando Empédocles enunciou a teoria dos quatro elementos, dos quais todos os demais derivavam: a água, o ar, a terra e o fogo, que ele chamou “elementos”, isto é, “aquilo com que se faz tudo o mais” (Morente, 1996, p. 69 apud Barros, 2002, p. 48).

Diz-nos Bachelard (2001, p. 80-81) que “[...] o verdadeiro modelador sente, por assim dizer, animar-se sob seus dedos, na massa, um desejo de ser modelado, um desejo de nascer para a forma”. Ainda nas palavras do filósofo: “[...] os elementos, o fogo, a água, o ar e a terra, que durante tanto tempo serviram aos filósofos para pensar magnificamente o universo, permanecem princípios da criação artística” (Bachelard apud Pessanha, 1991, p. 29-30).

Então, nesse processo de criação artística, cuja imaginação poética dele participa ativamente, envolvendo compromisso afetivo com as coisas, não poderíamos perder de vista a experiência vivenciada. Portanto, a iminência seria a configuração de um espaço dialógico da arte cerâmica com o IBC.

## 2. Espaço para a arte – espaço para a vida: a trajetória da Oficina de Cerâmica no IBC

O meu corpo é ao mesmo tempo vidente e visível. Ele, que mira todas as coisas, pode também olhar-se, e reconhecer então naquilo que vê “o outro” lado do seu poder vidente. (Merleau-Ponty, 2000, p. 20)

Retomar o percurso da Oficina de Cerâmica no IBC coloca-nos diante das relações dos atores desse espaço com a arte cerâmica. Dito de outro modo, das relações imbricadas entre os corpos desses atores e a cerâmica. Afinal, no embate com e no mundo, o corpo é nosso primeiro lugar de produção de sentidos. E tudo aquilo que se capta de maneira sensível pelo corpo carrega em si significados e saberes. Assim, tais reflexões, partilhadas com Merleau-Ponty (2000), fizeram emergir a vivência elementar dos reabilitandos<sup>8</sup> do Instituto com a arte cerâmica.

Essa proximidade deu-se em outubro de 2001, a partir do convite da Associação dos Ceramistas do Rio de Janeiro (ACE-Rio)<sup>9</sup> para a exposição “Cerâmica Tátil”. Encontro que, ao romper com a ordem vigente dos espaços de exposição – “não toque” –,

---

<sup>8</sup> No âmbito do IBC, os reabilitandos são pessoas cegas e/ou com baixa visão que participam dos atendimentos oferecidos pela DRT.

<sup>9</sup> A ACE-Rio encerrou suas atividades em 8 de novembro de 2005.

expandiu o corpo para além da percepção estética por meio da visão, colocando na ponta dos dedos e nas palmas das mãos a sensibilidade para perceber formas, temperaturas, texturas, resistências, fragilidades. No entanto, em face dos questionamentos sobre a acessibilidade estética para as pessoas com deficiência visual e a complexidade de uma inclusão efetiva, essa experiência estética, recorrente nas ideias de John Dewey (2005), fez brotar em uma de suas participantes – a ceramista Clara Fonseca<sup>10</sup> – a aspiração de construir um espaço dialógico das pessoas cegas e/ou com baixa visão com a arte cerâmica.

Evidentemente, o processo de configuração de um espaço com esse compromisso problematizou os discursos hegemônicos sobre a cegueira, visto que a deficiência visual tem sido historicamente associada à incapacidade e à ignorância.

[...] Desde a Idade Média, as fábulas e o teatro profano trazem a figura do cego bufão, desajeitado e grosseiro, bem como do cego mendigo, geralmente acompanhado de um guia. Também é muito comum a figura do falso cego, que explora a caridade das pessoas. Tais personagens podem inspirar o riso, o terror, a repugnância ou a compaixão. Muitas vezes a ausência da visão simboliza o obscurecimento da inteligência e mesmo uma cegueira moral. [...] (Kastrup, 2010, p. 52)

Esse imaginário produziu a ideia de que ser ou tornar-se cego é ser ou tornar-se incapaz. Nessa estrutura, as pessoas com deficiência visual não poderiam criar, bem como fruir artes plásticas, pois, como nos aponta Belarmino (2004), sob a égide do paradigma visuocêntrico, nossa sociedade associa o conhecimento primordialmente à visão, desqualificando os demais sentidos no processo cognitivo. Ainda em raízes históricas, Humphrey (1994 apud Carijó et al., 2010) nos adverte de que esse conceito já se mostrava nas ideias de Platão, que distinguia os sentidos superiores – visão e audição –, aqueles capazes de suscitar o conhecimento racional, dos inferiores – olfato, paladar e tato. Vale frisar o argumento de Feitosa (2004 apud Carijó et al., 2010, p. 178),

---

<sup>10</sup> Nome artístico da coordenadora da Oficina de Cerâmica no IBC.

que é justamente “essa hierarquia dos sentidos o motivo pelo qual as obras de arte são feitas para a audição e a visão”.

Porém, crendo no potencial da arte, especialmente no da arte produzida na cena contemporânea, que içava dúvidas acerca do próprio conceito de arte, questionamentos sobre a figura do artista como gênio criador solitário, que imprime pluralidade de meios, códigos e suportes aos trabalhos artísticos, mas que não se furta das discussões sociais e políticas, o IBC, aliado à coordenação da ceramista Clara Fonseca, no ano 2003 abraçou o projeto de um ateliê de arte cerâmica para reabilitandos e alunos. Espaço que, distante da pretensão de oferecer respostas categóricas para a intricada relação entre a deficiência visual e a arte, fez coexistir a diferença e a multiplicidade.

Multiplicidade e diferença que já aparecem na própria deficiência visual, pois não encontramos “o cego” ou “a pessoa com deficiência visual”, mas a variedade: cegueira congênita, cegueira total, baixa visão, visão tubular, visão periférica, perda gradual e súbita da visão. E ainda a pluralidade de vivências com a deficiência visual: as situações de educação e estímulos apropriados ou o abandono e o preconceito. Conjunturas que nos colocaram a questão de que “ver e não ver não constitui um problema meramente fisiológico” (Sacks, 1995 apud Kastrop, 2010, p. 41). Isso significou estruturar um trabalho pautado por estratégias de ação relevantes para as pessoas cegas e/ou com baixa visão, partindo dos temas e impasses que afetam e surgem no próprio grupo de reabilitandos e alunos.

Algumas adaptações foram feitas por percebermos que as ferramentas usuais para o trabalho com a argila afastam a mão do objeto que está sendo confeccionado, o que dificulta a identificação. Utilizamos moedas para trabalhar o interior das peças e chapinhas finas de aço para a parte externa no momento de fazer o acabamento. Dessa maneira, a mão não se afasta muito da peça. Para decoração, usamos pintura a dedo com argilas coloridas, em vez do pincel, o que dá um lindo resultado. (Fonseca, 2005, p. 25)

Assim, logo no primeiro ano de atendimento, a estrutura física do espaço inicialmente cedido não comportou o cresci-

mento das atividades, conduzindo-nos, em 2004, ao Concurso de Projetos do Programa Petrobras Fome Zero,<sup>11</sup> pois se poderia obter o patrocínio necessário à ampliação das atividades em um ambiente mais adequado ao aprendizado e ao processo criativo e produtivo da cerâmica, além de garantir aos profissionais envolvidos melhores condições de trabalho. Embora selecionado, o Projeto IBC-Cerâmica aguardou um ano e meio na Carteira de Projetos<sup>12</sup> da Petrobras até que fosse contemplado pela parceria com a Sociedade Fluminense de Energia (SFE). Desse modo, em abril de 2006, implantou-se a estrutura física permanente do Espaço IBC-Cerâmica, com a aquisição de equipamentos e materiais inerentes à produção da cerâmica artística, bem como a ampliação da equipe de instrutores ceramistas e a elaboração de material didático e de apoio às atividades da Oficina.<sup>13</sup>

Cabe ressaltar que, nessa concretização da Oficina de Cerâmica como parte integrante do Departamento de Estudos e Pesquisas Médicas de Reabilitação (DMR), por intermédio da Divisão de Reabilitação Preparação para o Trabalho e Encaminhamento Profissional (DRT), a Caixa Escolar do IBC (CEIBC) tornou-se a proponente do projeto, permanecendo em seu apoio logístico e financeiro mesmo após o término do convênio com a Petrobras.

---

<sup>11</sup> O Programa Petrobras Fome Zero, lançado em setembro de 2003, prevê um conjunto de práticas e ações sociais elaboradas com a participação de membros das diferentes áreas da Petrobras, representantes da sociedade civil e do governo que visam a combater, em todo o Brasil, a exclusão social. Incentiva a prática de projetos que promovam inserção social digna e produtiva em três grandes áreas: geração de renda e oportunidade de trabalho; educação para qualificação profissional; e garantia de direitos da criança e do adolescente. Atualmente, a continuidade desse projeto encontra-se no Programa Petrobras Desenvolvimento & Cidadania (Disponível em: <<http://sites.petrobras.com.br/minisite/desenvolvimento-e-cidadania/>>).

<sup>12</sup> As propostas de projetos sociais que não obtiveram patrocínio por causa do limite de recursos destinados ao processo seletivo do Programa Petrobras Fome Zero integram a Carteira de Projetos da Rede Petrobras de Responsabilidade Social, na qual recebem um selo, recomendando seu patrocínio a empresas fornecedoras ou parceiras da Petrobras, que pretendem, assim, consolidar uma cultura de responsabilidade social no meio empresarial.

<sup>13</sup> Entre esses: forno de cerâmica elétrico, maromba, dois tornos elétricos, extrusora; montagem do ambiente da Oficina com prateleiras metálicas, bancada de concreto, três tanques de aço, três caixas de decantação, instalação elétrica e hidráulica; estrutura do escritório da Oficina com computador, impressora, câmeras fotográfica e de vídeo e móveis de escritório.

E, ao longo dessa trajetória, o Espaço IBC-Cerâmica consolidou a arte cerâmica como uma atividade permanente no Instituto, por meio de exposições fixas e temporárias dentro e fora do âmbito do IBC; participações em palestras, congressos, *workshops*, mostras, feiras e em programas educativos de televisão; publicações em jornais e revistas. Além de mostrar-se como uma via de construção de conhecimentos para a comunidade acadêmica, frutificando pesquisas com grupos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Nesses 11 anos de caminhada, confiando sobremaneira na experiência estética atrelada à vida cotidiana, verificamos inúmeras vezes a potência da arte para a configuração de uma aprendizagem inventiva, como na definição de Virgínia Kastrup (2010, p. 61):

[...] a oficina é [...] um espaço de aprendizagem inventiva. A aprendizagem inventiva não se resume a um processo de solução de problemas, mas inclui a invenção de problemas, ou seja, a experiência de problematização. Também não equivale a um processo de adaptação a um mundo preexistente, mas consiste na invenção de si e do mundo. [...] o processo de aprendizagem inventiva se faz através do uso da arte, que envolve o trabalho com materiais flexíveis, que, por sua vez, se prestam à transformação e à criação.

Entre tantas dessas experiências estéticas, nas quais os participantes da Oficina de Cerâmica no IBC vivenciaram a transformação ao mesmo tempo de si próprios e dos materiais, destaca-se a de elaboração do “Presépio Luz Guia”, entre junho e dezembro de 2011.

### 3. “Presépio Luz Guia”: poética coletiva produzindo subjetividades

Em qualquer processo de criação, surgem simultaneamente ordenações materiais e espirituais. Por isso o ato criativo sempre deixa um lastro, seja na pessoa que cria, ou seja, na pessoa que recria mentalmente as formas já criadas [*sic*]. (Ostrower, 1981, p. 1)

Ao tomar ciência do Concurso de Presépios da Prefeitura do Rio de Janeiro,<sup>14</sup> por meio do intercâmbio cultural com a Oficina de Cerâmica Negra da Vila do João, na Maré,<sup>15</sup> intuía-se uma possibilidade de aprendizagem estética e inventiva singular, embora também pesassem sobre nossa participação as benesses que o valor monetário agregaria à parte física da Oficina de Cerâmica no IBC.<sup>16</sup> A breve pesquisa sobre as duas edições anteriores nos fez concluir que poderíamos obter sucesso nessa empreitada. E, apesar das dificuldades impostas a essa terceira edição – os presépios deveriam ser compostos por no mínimo seis imagens com 2,50 metros de altura –, nos inscrevemos. Afinal, nossa experiência com a elaboração do presépio de 2010, na composição de uma obra coletiva para ser exposta no gramado da frente do IBC, já delinear a dimensão do apoio e entusiasmo de diferentes setores e departamentos do Instituto, deflagrando uma rede de colaboração que culminou em sucesso absoluto tanto como objeto de divulgação da instituição na mídia externa quanto de mobilização interna.<sup>17</sup>

Assim, optou-se pela composição de um trabalho coletivo *stricto sensu*. Por se tratar de uma obra de dimensões superiores à que executamos em 2010, recorreu-se ao cenógrafo teatral Cláudio Moura para nos auxiliar na disposição harmônica do conjunto das peças no espaço designado, bem como em suas

---

<sup>14</sup> O Concurso de Presépios da Prefeitura do Rio de Janeiro teve sua primeira edição em 2009, sendo a maior exposição a céu aberto do mundo de presépios natalinos em tamanho natural feitos por artistas plásticos brasileiros e estrangeiros (Disponível em: <<http://www.festivaldepresepios.com.br>>).

<sup>15</sup> A Oficina de Cerâmica Negra, na Vila do João, na Maré, faz parte do projeto da ONG Ação Comunitária do Brasil, de 2008. O projeto tem a ênfase “Vila do João: uma fusão entre Brasil e África”. A ação contou com a participação do Ministério do Turismo para promover oficinas de capacitação para confecção de artigos de cerâmica negra, bonecas banto, artigos de vestuário e de decoração em que são utilizadas técnicas de pinturas típicas da África (Disponível em: <[http://www.turismo.gov.br/turismo/noticias/todas\\_noticias/200911261.html](http://www.turismo.gov.br/turismo/noticias/todas_noticias/200911261.html)>).

<sup>16</sup> Com um único prêmio de R\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais), poderíamos reeditar nossa cartilha e fôlderes, adquirir um computador com impressora mais moderna, um projetor para gerar imagens da Oficina em exposições e cursos.

<sup>17</sup> Para a elaboração do presépio de 2010, a Oficina de Cerâmica convidou outros atendimentos da DRT: Cestaria, Artesanato e Reciclagem. Mas, durante o processo, além dos reabilitandos e alunos da DRT, outros setores envolveram-se: Faxina (terceirizados), Manutenção, Portaria, Professores e a Diretoria do Instituto.

proporções. Portanto, pensou-se em um presépio a partir de um ambiente franciscano com uma atmosfera amorosa. Anjos foram escolhidos em vez dos Reis Magos, justamente por trazerem luz ao pequenino Jesus, de modo a permitir a contemplação e o calor do ambiente. As ovelhas trariam uma sensação de aconchego. Nesse ambiente simples e intimista mesmo a céu aberto, ao centro estariam Jesus, Maria e José; à esquerda, o Divino, representado pelos anjos; e, à direita, as ovelhas, representando a natureza. Em homenagem às pessoas com deficiência visual, o chamaríamos de “Luz Guia”.

Em conjunto, escolhemos quais materiais, além da cerâmica, poderiam ser empregados para compor essas peças ao ar livre, com ênfase também nos atendimentos de reciclagem e artesanato. De imediato, a professora Adriana Medeiros e a terapeuta ocupacional Luciene Laranjeiras iniciaram uma campanha entre os reabilitandos e alunos para angariar as latinhas que utilizaríamos na construção das asas dos anjos, bem como de seus candeiros. Buscando um custo baixo, e ainda com foco na reciclagem, a ceramista Clara Fonseca optou por usar prateleiras metálicas como estrutura central das imagens verticais – três anjos em pé, Nossa Senhora e São José, ambos de joelhos. Pesquisou também qual seria a mistura mais adequada<sup>18</sup> para confeccionar os corpos das ovelhas, pois em um prazo de cinco meses seria impossível secar, seccionar, queimar e voltar a unir tantas peças de cerâmica; então, manteve somente as cabeças de cerâmica. Ainda pensando na queima, preferiu usar pequenas placas de cerâmica para as roupagens, que seriam confeccionadas pelos reabilitandos com mais dificuldades e costuradas pelas pessoas com baixa visão em telas de arame. Planejamento pronto e mãos à obra!

Novamente em razão das proporções das imagens, chamamos um amigo especialista em moldes de gesso para cerâmica, Leonardo Gomes Guimarães, que nos atendeu voluntariamente, montando sua equipe entre os reabilitandos. Em um primeiro momento, nem todos da Oficina de Cerâmica se envolveram com o presépio, resistentes a saírem de sua zona de conforto, pois teriam de abrir mão da confecção de peças pessoais para trabalhar em uma obra que não conseguiam “visualizar”, nem compre-

---

<sup>18</sup> Uma espécie de solo cerâmico composto por saibro, pó de cimento e gesso.



ender. Porém, pouco a pouco a curiosidade e o ritmo frenético das novas atividades atraíram “olhares” de todos os membros da Oficina. Havia todo tipo de ação, das mais simples e delicadas, como beliscar a argila para criar a textura do pelo das ovelhas, até misturar enormes quantidades de massa com a pá.

Conhecendo as habilidades e os talentos de nossos reabilitandos, Clara Fonseca designou tarefas mais específicas àqueles que por afinidade escolhiam seus ajudantes para determinado assunto. Assim, Ophélia, que fora gravurista antes de seu processo de cegueira, ficou encarregada da cabeça do Menino Jesus. Rosânia, que coordenara as imagens de tamanho natural do presépio de 2010, fez as pernas e os braços do menino. Lira, que serviu de modelo para São José usando seu próprio rosto como referência para a imagem de 2010, se envolveu com os rostos das imagens que se baseavam em um único molde criado para nortear as proporções de qualquer rosto, de anjo a pastor. Cabe dizer que, embora com a mesma forja, ficaram diferentes.

O Instituto disponibilizou o largo corredor em frente à Oficina para expandirmos as construções que já tinham tomado todo o espaço da sala. Apesar do apoio e da colaboração constantes, tivemos problemas para dar expressão e movimento às imagens, que pareciam soldados ao invés de anjos. Solicitou-se, então, o auxílio de Fernando Sant’Anna, que, com sua formação de bonequeiro, executa obras de gigantescas proporções para artistas plásticos – um ícone em sua área. Embora ocupadíssimo, Fernando mergulhou de corpo e alma no presépio e simplesmente nos salvou, dando leveza, movimento e expressão a cada elemento do conjunto de nossa obra coletiva. Ganhamos o terceiro lugar, apesar de todas as dificuldades da construção de uma obra ao ar livre de 2,50 metros de altura! Curiosamente, as obras vencedoras não tinham mais que 1,50 metro.

Como diria o pensador Jean Cocteau (1889-1963), citado em uma ocasião por nosso amigo Gutman, “não sabendo que era impossível, ele foi lá e fez”; e assim ocorreu: seguindo todas as regras do edital, cumprimos nossa missão. O “Presépio Luz Guia” ganhou luz e vida, foi entrevistado por mídias nacionais e internacionais. Uma obra coletiva e inclusiva, feita por pessoas cegas e/ou com baixa visão, com a tônica da reciclagem de materiais. Era muito carismático para passar despercebido, mesmo estando

em um solo tão árido como o que encontramos na estrutura do concurso, no processo de votação obscuro, de um edital cujas regras não valiam.

#### 4. Considerações finais: outros jeitos de ver e não ver

Além de possibilitar o encontro com a matéria maleável do barro, o encontro com pessoas que mantêm diferentes relações com a cegueira e com as professoras ceramistas, a oficina é um espaço de aprendizagem inventiva na medida em que propicia o encontro com a virtualidade de si, produzindo a experiência concreta de invenção de si e do mundo. (Kastrup, 2010, p. 62)

Nosso devaneio poético, como toda poética, tem um componente essencialmente material – a cerâmica –, já que, na prática, com essa matéria recorre-se constantemente aos sentidos do corpo, em que a visão se prolonga no tato, onde o corpo inteiro se faz presente, clamando por sua produção de sentido sensível. É justamente esse contato corpo/argila que tanto fascina aqueles que procuram a Oficina de Cerâmica no IBC. Pois podem entregar-se e integrar-se à experiência estética tátil da arte, usufruindo da beleza além do visível.

Esse espaço de arte dilata-se em uma via de conhecimento, de *poiesis* e *autopoiesis*, pois aqueles que dele participam trabalham muito além do barro, uma vez que, moldando o barro, moldam a si mesmos. Embora comporte uma técnica cheia de surpresas e processos que aceitam variações e invenções, a cerâmica é um ofício exigente, que conclama envolvimento, tempo e paciência. Basta lembrar que, durante todas as etapas dessa prática, a cerâmica exige daquele que a faz equilíbrio e inter-relações, desde entre os elementos que a compõem – terra, água, fogo e ar – até nos tempos específicos para sua execução. De tal maneira que a falta de somente um deles descartaria a possibilidade de realizar a cerâmica. Ainda assim, o fascínio diante da metamorfose da matéria permanece, mesmo quando ocorrem resultados inesperados, como nas quebras e rachaduras de peças. Ali em nosso espaço de arte, tais situações permitem-nos influir com/nas mudanças, com/nos próprios ciclos da vida.

A cerâmica na Oficina do IBC, assim como em outros processos de criação artística, carrega em sua gênese as múltiplas tentativas de estruturação e experimentação. Por isso, ao ordenar a matéria, expandir a argila, trabalhar a forma, os participantes desse espaço utilizam uma ferramenta poderosa de integração consigo mesmos, com o outro, com a própria matéria. Além disso, quando trabalham com a argila, descarregam a ansiedade, a agressividade e o excesso de energia em um processo terapêutico invisível. Nesse percurso, produzem criativamente para si, para os outros e com os outros.

Mas, nessa outra maneira de ver a cegueira, a Oficina não revela apenas objetos, utensílios ou peças artísticas. Ela viabiliza, como nas palavras de Maria da Glória de Souza Almeida, chefe de Gabinete do IBC, “a capacidade criadora de uma fatia da sociedade que muitas vezes é marginalizada dentro de um juízo prévio de incapacidade” (IBC, 2007, p. 10). Portanto, é uma oportunidade de integração e socialização.

Oportunidade valiosa, marcada no relato de Marlene, aprendiz da Oficina: “todas as pessoas deviam ter momentos de argila”. Afinal, esses momentos oferecem um meio de apreciar e trabalhar a forma estética, mediante o sentido tátil, como ferramenta sutil e preciosa a ser aperfeiçoada. Além disso, o “fazer cerâmico” proporciona às pessoas com deficiência visual oportunidades raras, tanto do ponto de vista da aprendizagem inventiva quanto da produção de subjetividades, uma vez que a prática da arte cerâmica engendra uma série de possibilidades, como a descoberta de vocações e talentos, sobretudo por meio do processo de autocriação aquém e além do indivíduo. São os chamados efeitos colaterais da cerâmica (Fonseca, 2005).

Nesse sentido, nesse espaço da arte, ao lado da produção das peças, subjetividades são forjadas, vidas são reinventadas, em que o corpo e a sensibilidade dilatam os territórios de existência conjunta, resgatando a vida em sua potência criadora. Promovendo, portanto, o sujeito como autor de sua própria existência, bem como outros discursos e práticas sobre a deficiência visual.

## Referências bibliográficas

BACHELARD, G. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *A poética do espaço*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. O pintor solicitado pelos elementos. In: PESSANHA, J. A. M. (Org.). *O direito de sonhar*. Tradução de José Américo Motta Pessanha, Jacqueline Raas, Maria Lúcia de Carvalho Monteiro e Maria Isabel Raposo. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991. p. 27-30.

BARROS, C. L. S. P. de. *Barro e conhecimento: por uma poética humana*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

BELARMINO, J. Cegueira, cultura e mundividência tátil. In: *Aspectos comunicativos da percepção tátil: a escrita em relevo como mecanismo semiótico da cultura*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

CARIJÓ, F. H.; MAGALHÃES, J. M. Q.; ALMEIDA, M. C. Acesso tátil: uma introdução à questão da acessibilidade estética para o público deficiente visual nos museus. In: MORAES, M.; KASTRUP, V. (Org.). *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau, 2010. p. 174-195.

DEWEY, J. *Art as experience*. Nova York: Perigee, 2005.

FONSECA, C. Projeto Oficina de Cerâmica para reabilitação de portadores de deficiência visual do Instituto Benjamin Constant. *Revista Benjamin Constant*, ano 11, n. 30, p. 24-25, 2005.

GABBAI, M. B. B. (Org.). *Cerâmica: arte da terra*. São Paulo: Callais, 1987.

GRINBERG, N. O barro na arte. In: *Projeto de formação continuada de arte/educadores, alunos aprendizes e monitores de museus no conhe-*

*cimento da obra do artista Francisco Brennand*. ago. 2008/maio 2009. Disponível em: <<http://arte08.wordpress.com/2008/09/01/texto-da-conferencista-e-ceramista-norma-grinberg/>>. Acesso em: ago. 2014.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC). *Cartilha Oficina IBC-Cerâmica*. Rio de Janeiro, 2007.

KASTRUP, V. Atualizando virtualidades: construindo a articulação entre arte e deficiência visual. In: MORAES, M.; KASTRUP, V. (Org.). *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau, 2010. p. 52-73.

KRAUSS, R. E. A escultura no campo ampliado. Tradução de Elizabeth C. Boez. *Gávea: revista semestral do Curso de Especialização em História da Arte e Arquitetura no Brasil*, Rio de Janeiro: PUC, v. 1, n. 1, p. 87-93, 1984.

LÉVI-STRAUSS, C. *A oleira ciumenta*. Tradução de José Antônio Braga Fernandes Dias. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MARTINS, B. S. *E se eu fosse cego? Narrativas silenciadas da deficiência*. Portugal: Afrontamento, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. *O olho e o espírito*. Tradução de Luis Manuel Bernardo. 3. ed. Lisboa: Veja, 2000.

MORAES, M.; KASTRUP, V. (Org.). *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

OSTROWER, F. A criatividade na educação. In: PEREIRA, M. L. M. (Coord.). *A arte como processo na educação*. Rio de Janeiro: Funarte, 1981.

PROENÇA, G. *História da arte*. 15. ed. São Paulo: Ática, 2000.

# Assistência de enfermagem às pessoas com deficiência visual: um estudo bibliográfico

*Aline de Carvalho Amand Pilar<sup>1</sup>*

**Resumo:** O texto tem como objetivo evidenciar o trabalho da assistência de enfermagem na reabilitação das pessoas com deficiência visual. Trata-se de um estudo bibliográfico com ênfase na teoria de Orem. Os resultados identificados foram relativos às assistências voltadas à prevenção e aos cuidados necessários à sua reabilitação. Verificou-se que a assistência de enfermagem é fundamental no cuidado integral destinado a essas pessoas, destacando as ações voltadas a seu autocuidado e autonomia.

**Palavras-chave:** Assistência de enfermagem. Reabilitação. Pessoas com deficiência visual.

## 1. Introdução

Todas as pessoas devem ser reconhecidas em sua integralidade como sujeitos dignos e detentores de direitos iguais. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), as pessoas com deficiência são aquelas que possuem impedimentos de longo prazo: físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais, que, ao se depararem com barreiras, podem ter tolhida sua plena e efetiva participação na sociedade em condições de igualdade com os outros (Brasil, 2009).

Às pessoas com deficiência foram preconizados princípios, na Comissão sobre Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas, como: respeito pela dignidade, autonomia individual, incluindo a liberdade de fazer as próprias escolhas e independência das pessoas; não discriminação; plena e efetiva participação e inclusão social; respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; igualdade de oportunidades; acessibilidade; igualdade entre o homem e a mulher; respeito

---

<sup>1</sup> Enfermeira do quadro efetivo do IBC atuando no Departamento Médico e de Reabilitação desde julho de 2013 e mestranda em Saúde Pública pela ENSP/Fiocruz.

pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito destas em preservarem suas identidades (Brasil, 2009).

No Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, Censo 2010), há 23,9% da população residente no país com pelo menos uma das deficiências pesquisadas (visual, auditiva, motora, mental/intelectual); destes, 13,5% são mulheres e 10,4% são homens. A deficiência visual representa 18,7% na pesquisa, demonstrando sua importância na saúde pública.

As prevalências das deficiências na população e a identificação das características dos deficientes podem orientar a assistência a essas pessoas, fornecendo base para planejamento de políticas públicas de saúde, melhorando a qualidade e os serviços prestados. A determinação das principais causas das deficiências pode fornecer suporte e informações para realização de ações preventivas e de controle, visando a evitar a incidência das deficiências e implementar tratamento e reabilitação (Castro et al., 2008).

Conforme o Ministério da Saúde (Brasil, 2010), a Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência, instituída pela portaria MS/GM nº 1.060, de 5 de junho de 2002, enfatiza ações como: proteger a saúde da pessoa com deficiência; reabilitá-la em sua capacidade funcional e desempenho humano. Dessa forma, contribuir para a inclusão dessas pessoas na sociedade e também prevenir maiores complicações à saúde delas.

Essa política define como diretrizes principais a promoção da qualidade de vida, a prevenção de deficiências, a atenção integral à saúde, a melhoria dos mecanismos de informação, a capacitação de recursos humanos e a organização e o funcionamento de serviços nas três esferas de gestão: federal, estaduais e municipais. Além disso, ressalta-se nessa política o fortalecimento dos movimentos institucionais voltados para a ampliação da acessibilidade e da inclusão (Brasil, 2010).

As pessoas com deficiência visual, conforme as particularidade de cada uma, demandam cuidados específicos relacionados com a deficiência, como diagnóstico específico, serviços especializados e de reabilitação.

Assim como todos os indivíduos, as pessoas com deficiência apresentam especificidades que as diferenciam umas das outras.

Compreender a especificidade de cada uma, praticar o cuidado integralmente faz parte da assistência de enfermagem. A enfermagem desempenha, portanto, função essencial nos cuidados em saúde, em sua promoção, na prevenção de doenças, na assistência à saúde ou na reabilitação, considerando o indivíduo, a família ou a comunidade.

A teoria do *deficit* de autocuidado<sup>2</sup> foi desenvolvida por Dorothea Orem, que publicou o livro *Nursing: concepts of practice* em 1971. Essa teoria entende que a enfermagem atua principalmente nas necessidades de autocuidado, atua quando o indivíduo/família está impossibilitado de preencher suas necessidades biológicas, psicológicas, de desenvolvimento ou sociais. Atua também de maneira a possibilitar ao indivíduo/família restabelecer seu autocuidado. Assim, a meta é aumentar a capacidade dele/dela de preencher suas necessidades com vistas à autonomia. O autocuidado é definido como desempenho ou a prática de atividades que o indivíduo realiza para si mesmo para manter a vida, a saúde, o desenvolvimento e o bem-estar (Potter e Perry, 2005).

Segundo Orem, a capacidade de cuidar de si mesmo é afetada por fatores condicionantes básicos, como idade, sexo, estado de desenvolvimento, estado de saúde, orientação sociocultural, modalidade de diagnósticos e de tratamentos, sistema familiar, padrões de vida, fatores ambientais, adequação de recursos e disponibilidade destes (Gonzalo, 2011).

Na teoria do *deficit* de autocuidado, Orem desenvolveu a teoria dos sistemas de enfermagem. Nesta última, o sistema de enfermagem, planejado pelo enfermeiro, baseia-se nas necessidades de autocuidado e na capacidade do indivíduo para a execução de atividades de autocuidado. Para satisfazer os requisitos de autocuidado do indivíduo, Orem identificou três classificações de sistemas de enfermagem: o sistema totalmente compensatório, o sistema parcialmente compensatório e o sistema de apoio-educação (Foster e Bennett, 2000). Esta pesquisa aborda apenas o último sistema, por apresentar maior aproximação do público do estudo.

---

<sup>2</sup> Essa é uma teoria de enfermagem que afirma basicamente que os indivíduos/família são capazes de cuidar de si mesmos. Enfatiza a autonomia no cuidado em saúde.



Esse sistema ocorre quando o indivíduo consegue executar ou pode e deve desempenhar medidas de autocuidado, mantém o exercício e o desenvolvimento de suas atividades de autocuidado. O enfermeiro (consultor/educador/orientador) atua a incentivar a transformação desse indivíduo em um agente capaz de se autocuidar (Gonzalo, 2011).

Considerando as especificidades das pessoas com deficiência visual e a atuação do enfermeiro como educador/orientador no cuidado, este estudo tem como objetivo evidenciar a assistência de enfermagem às pessoas com deficiência visual, conforme a literatura nacional.

## 2. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Essa metodologia foi adotada porque permite a cobertura de variedade de fenômenos e é desenvolvida a partir de material já elaborado, oferecendo meios para esclarecer, definir e explorar novas áreas (Gil, 2009).

Foi realizada uma busca bibliográfica nas bases de dados eletrônicas do Portal de periódicos da Capes/MEC. Na busca de base, foram selecionadas Biblioteca Virtual em Saúde, Scientific Electronic Library Online (SciELO.ORG), Directory of Open Access Journals (Doaj), Medline/Pubmed e Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs) no período de janeiro a maio de 2014, utilizando, em diferentes estratégias de busca, os descritores: pessoas com deficiência visual, cegueira, baixa visão, assistência de enfermagem, cuidados de saúde, saúde. Como critérios de seleção, foram utilizadas publicações em português ou inglês, com textos disponíveis online, cuja temática fosse relevante ao estudo, não tendo sido delimitado o ano da publicação. As publicações passaram por uma leitura preliminar para seleção e, posteriormente, por uma leitura atenta para apreciação dos dados.

A técnica de análise dos dados utilizada foi a análise de conteúdo por categorização. A análise de conteúdo descreve objetivamente o conteúdo dos dados. Desenvolve-se em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados. Na categorização, as respostas da pesquisa são organizadas por meio de categorias para que possam ser analisadas (Gil, 2009).

### 3. Resultados e discussão

Foram encontrados na Biblioteca Virtual em Saúde (Lilacs e Biblioteca de Enfermagem [Benf]) 64 publicações. As demais bases de dados não geraram resultados pertinentes. Dessas, foram selecionadas 20 publicações, conforme os critérios de seleção. A tabela a seguir descreve as publicações selecionadas.

**Tabela 1.** Publicações selecionadas na pesquisa

Item	Referência	Ano	Fonte	Assunto geral
1	A arte da comunicação na ponta dos dedos – a pessoa cega PAGLIUCA, L. M. F.	1996	<i>Rev. Latino-am. Enfermagem</i> , Ribeirão Preto, v. 4, número especial, p. 127-37, abril	Comunicação e educação em saúde
2	Tecnologia tátil para a avaliação da dor em cegos TONIOLLI, A. C. S.; PAGLIUCA, L. M. F.	2003	<i>Rev. Latino-am. Enfermagem</i> , v. 11, n. 2, p. 220-226, março/abril	Tecnologia assistiva e assistência de enfermagem
3	<i>Características da comunicação não-verbal entre enfermeiro e o cego</i> ALMEIDA, C. B.	2005	Dissertação de Mestrado em Enfermagem, Universidade Federal do Ceará	Comunicação não verbal e assistência de enfermagem
4	<i>Comunicação verbal entre o enfermeiro e o cego: aspectos observados durante a consulta de enfermagem</i> MACEDO, K. N. F.	2005	Dissertação de Mestrado em Enfermagem, Universidade Federal do Ceará	Comunicação verbal e assistência de enfermagem
5	Tecnologia educativa para o autoexame das mamas em mulheres cegas PAGLIUCA, L. M. F.; COSTA, A. M.	2005	<i>Rev. Rene</i> , Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 77-85, janeiro/abril	Tecnologia assistiva e educação em saúde
6	Adolescentes portadores de deficiência visual: percepções sobre sexualidade MOURA, G. R.; PEDRO, E. N. R.	2006	<i>Rev. Latino-am. Enfermagem</i> , v. 14, n. 2, p. 220-226, março/abril	Educação em saúde

7	Tecnologia assistiva em saúde para cegos: enfoque na prevenção de drogas CEZARIO, K. G.; PAGLIUCA, L. M. F.	2007	<i>Esc. Anna Nery Rev. Enferm.</i> , v. 11, n. 4, p. 677-681, dezembro	Tecnologia assistiva e educação em saúde
8	Análise da comunicação entre cego e estudante de enfermagem PAGLIUCA, L. M. F et al.	2008	<i>Rev. Bras. Enferm.</i> , Brasília, v. 6, n. 3, p. 296-301, maio/junho	Comunicação e assistência de enfermagem
9	Comparando o comportamento sexual de cegos e cegas diante das DSTs CEZARIO, K. G.; MARIANO, M. R.; PAGLIUCA, L. M. F.	2008	<i>Rev. Eletr. Enf. [online]</i> , v. 10, n. 3, p. 686-694	Cuidado de saúde
10	Intervenções realizadas pelo enfermeiro para melhorar a comunicação com deficientes visuais FAVRETTO, D. O.; CARVALHO, E. C.; CANINI, S. R. S.	2008	<i>Rev. Rene</i> , Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 68-73, julho/setembro	Comunicação e assistência de enfermagem
11	Aspectos da comunicação verbal entre enfermeiros e pessoas com deficiência visual COSTA, K. N. F. M. et al.	2009	<i>Rev. Rene</i> , Fortaleza, v. 10, n. 2, p. 29-36, abril/junho	Comunicação verbal e assistência de enfermagem
12	Modelo de enfermagem baseado nas atividades de vida diária: adolescente diabética e deficiente visual BEZERRA, C. P.; PAGLIUCA, L. M. F.; GALVÃO, M. T. G.	2009	<i>Esc. Anna Nery Rev. Enferm.</i> , v. 13, n. 4, p. 842-848, outubro/dezembro	Assistência de enfermagem
13	A vivência da sexualidade por adolescentes portadoras de deficiência visual BEZERRA, C. P.; PAGLIUCA, L. M. F.	2010	<i>Rev. Esc. Enferm.</i> , USP, v. 44, n. 3, p. 578-583	Cuidado de saúde
14	Comunicação verbal e não-verbal de mãe cega durante a higiene corporal da criança WANDERLEY, L. D. et al.	2010	<i>Rev. Rene</i> , v. 11, número especial, p. 150-159	Comunicação e cuidados de saúde

15	Comunicação verbal e não verbal de mãe cega e com limitação motora durante alimentação da criança BARBOSA, G. O. L. et al.	2011	<i>Acta Paul Enferm.</i> , v. 24, n. 5, p. 663-669	Comunicação e cuidados de saúde
16	Diagnósticos de enfermagem embasados na teoria do autocuidado em pessoas com deficiência visual SOUZA, E. L. V. et al.	2012	<i>Rev. Rene</i> , v. 13, n. 3, p. 542-551	Assistência de enfermagem
17	Sexualidade, DST e preservativo: comparativo de gênero entre deficientes visuais WANDERLEY, L. D. et al.	2012	<i>Rev. Enferm. Uerj</i> , Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 463-469, outubro/dezembro	Educação em saúde
18	Validation of a non-verbal communication protocol for nursing consultations with blind people REBOUÇAS, C. B. A. et al.	2012	<i>Rev. Rene</i> , v. 13, n. 1, p. 125-139	Comunicação não verbal e assistência de enfermagem
19	Desenvolvimento de tecnologia assistiva para o deficiente visual: utilização do preservativo masculino BARBOSA, G. O. L. et al.	2013	<i>Rev. Esc. Enferm. USP</i> , v. 47, n. 5, p. 1163-1169	Tecnologia assistiva e educação em saúde
20	Mães de crianças com deficiência visual: dificuldades e facilidades enfrentadas no cuidado PINTANEL, A. C.; GOMES, G. C.; XAVIER, D. M.	2013	<i>Rev. Gaúcha Enferm.</i> , v. 34, n. 2, p. 86-92	Assistência de enfermagem

Podem-se inferir três categorias, conforme a análise dos textos: assistência de enfermagem e comunicação, assistência de enfermagem relacionada com a educação em saúde e assistência de enfermagem relacionada com as tecnologias assistivas (TAs). Cada uma delas é descrita a seguir.

### 3.1. Assistência de enfermagem e comunicação

O processo de comunicação é composto de formas verbais e não verbais, que um remetente usa para compartilhar informações. A comunicação verbal refere-se à comunicação falada e escrita. Sons e palavras são usados para se comunicar, dependendo de uma linguagem comum (Costa et al., 2009).

Conforme a teoria da comunicação verbal (Barbosa et al., 2013), há seis elementos para ocorrência de um ato de comunicação: remetente, destinatário, mensagem, contexto, código e contato. Outras funções podem ser observadas nas mensagens transmitidas, como função referencial (contexto da mensagem, troca de informações) e função conativa (declarações que podem ser submetidas à prova de verdade). No remetente, encontra-se a função emotiva ou expressiva (atitude de quem fala em relação àquilo de que se está falando).

Na comunicação não verbal, são consideradas a posição corporal e as relações espaciais do indivíduo, conforme a cultura na qual está inserido. O contato físico, a sensação do calor, o odor, entre outros aspectos, são importantes na comunicação (Barbosa et al., 2013).

Comunicar significa receber, processar e transmitir informações. A visão é responsável por perceber os movimentos associados à fala, expressões faciais e corporais. Também é fundamental para receber informações escritas, perceber o ambiente, como localizar objetos, pessoas no espaço (Favretto, Carvalho e Canini, 2008).

Segundo a North American Nursing Diagnosis Association (Nanda), o diagnóstico de enfermagem comunicação verbal prejudicada, ou seja, “habilidade diminuída, retardada ou ausente para receber, processar, transmitir e usar um sistema de símbolos”, inclui entre as características definidoras o *deficit* visual parcial ou total (Nanda, 2007).

Favretto, Carvalho e Canini (2008) afirmam que, ao se estabelecer uma comunicação eficiente, o enfermeiro permite a personalização da assistência e oferece um cuidado qualificado. O enfermeiro auxilia o indivíduo a sentir-se digno, capaz de solucionar seus problemas, contribuir para a sociedade ao intervir na melhora da comunicação.

Na pesquisa realizada por Favretto, Carvalho e Canini (2008), algumas atividades mais realizadas por enfermeiros às pessoas com deficiência visual foram: identificar-se ao entrar no espaço do paciente; observar a reação do indivíduo à visão diminuída; aceitar a reação do indivíduo à visão diminuída; reduzir seu comportamento não verbal o máximo possível e expressar-se verbalmente; não efetuar mudanças no ambiente do paciente sem informá-lo; considerar a visão que o indivíduo ainda tem, quando apropriado. As atividades realizadas com menos frequência foram: descrever o ambiente ao paciente; andar um ou mais passos à frente do paciente, com a mão dele sobre seu cotovelo; e auxiliar o paciente a estabelecer novas metas, como estimular os outros sentidos. Entretanto, os enfermeiros do estudo reconheceram ser possível a realização dessas atividades.

Oferecer material em braille e adaptado, ação importante para a inclusão de pessoas com deficiência visual, não é realizado por mais da metade dos enfermeiros do estudo por falta de conhecimento/recurso. Isso reforça a importância das instituições em dispor materiais destinados às pessoas com deficiência visual. Também destaca o despreparo dos profissionais ao oferecerem o cuidado a essa clientela (Favretto, Carvalho e Canini, 2008).

Outro estudo mostra, na análise da comunicação não verbal, a transmissão de afeto e segurança à criança por uma mãe com deficiência visual e motora ao cuidar da higiene. A comunicação na assistência de enfermagem deve ser aprimorada. Também foi sugerida, nesse estudo, a realização de novas pesquisas acerca da comunicação com deficientes visuais, pois há poucas pesquisas abordando o cuidado com essa clientela (Wanderley et al., 2010).

### 3.2. Assistência de enfermagem relacionada com a educação em saúde

Para Barbosa et al. (2013), a fim de promover maior inclusão e diminuir o preconceito, é necessário realizar ações de educação em saúde sexual para pessoas com deficiência visual. Pois, por meio da informação, as pessoas podem buscar seus direitos, garantir sua saúde, exercer cidadania. Barbosa et al. (2013) afirmam

que o enfermeiro é o mediador das relações da pessoa com deficiência visual e o serviço de saúde. Destacam também a educação em saúde como o meio pelo qual o enfermeiro pode garantir uma assistência de saúde de qualidade e assim contribuir para uma sociedade mais inclusiva.

Souza et al. (2012) ressaltam a necessidade de elaborar mecanismos que auxiliem as pessoas com deficiência visual no desenvolvimento de suas potencialidades. Desse modo, as ações realizadas pelos profissionais de saúde devem contribuir para o empoderamento dessas pessoas, incentivando sua emancipação e melhoria da qualidade de vida. Enfatizam ainda a ampliação das ações para além dos processos de reabilitação, por meio da inserção de atividades de educação em saúde como meio para o desenvolvimento do autocuidado eficaz (este considerado de forma ampla, segundo a teoria de Orem).

Uma tecnologia utilizada pela enfermagem é a educação em saúde, que responde às necessidades de saúde permitindo o exercício da cidadania das pessoas com deficiência visual ao estimular a tomada de decisões (Moura e Pedro, 2006). Assim, a oportunidade de troca de conhecimentos entre a população e os profissionais de saúde acerca de problemas de saúde auxilia a desenvolver habilidades e ações promotoras de saúde (Souza et al., 2012).

A educação em saúde pode ser uma estratégia capaz de estimular comportamentos positivos. As pessoas com deficiência visual podem se beneficiar ao tomarem decisões acerca de sua saúde, exercendo seus direitos e deveres (cidadania) (Wanderley et al., 2012).

Segundo Souza et al. (2012), o autocuidado de pessoas com deficiência visual envolve diversos aspectos, como acessibilidade nos serviços de saúde, despreparo dos profissionais para lidar com as especificidades desse público, aspectos relacionados com a família e a interação social, adaptação, enfrentamento da condição visual, entre outros. Isso exige dos profissionais atenção e sensibilidade durante o cuidado ofertado. As autoras justificam a relevância das ações de enfermagem no processo de adaptação das pessoas com deficiência visual às novas demandas reais e potenciais, assim como no desenvolvimento de ações direcionadas à saúde (Souza et al., 2012).

Pintanel, Gomes e Xavier (2013) enfatizam o meio familiar nas relações de cuidado, no qual são desenvolvidas ações de proteção, acolhimento, respeito e potencialização do outro. Os profissionais de saúde devem auxiliar na instrumentalização da família com o cuidado à pessoa com deficiência visual. A criação de programas de acompanhamento dessas famílias, como grupos de apoio e educação em saúde, e a criação de rede de suporte social como forma de subsidiar o cuidado familiar são algumas ênfases dadas pelas autoras.

### 3.3. Assistência de enfermagem relacionada com as TAs

Segundo Barbosa et al. (2013), TA é todo recurso/serviço capaz de estimular ou potencializar habilidades de pessoas com deficiência e idosos, a fim de promover a independência e inclusão. Ou seja, é qualquer ferramenta com a finalidade de desenvolver independência de pessoas com limitações sensoriais ou físicas.

As pessoas com deficiência visual destacam-se os materiais adaptados, livro falado, sistema de leitura ampliada e sistemas operacionais em computadores como o DosVox. Com o uso adequado das ferramentas educacionais, as pessoas com deficiência visual podem adquirir conhecimentos sobre sua saúde, tomar decisões e participar da sociedade (Barbosa et al., 2013).

Entretanto, os recursos disponíveis não são suficientes para uma efetiva promoção da saúde quando aplicados às pessoas com deficiência visual. O enfermeiro deve, então, buscar desenvolver e aprimorar métodos e práticas para identificar estratégias eficazes, ampliando o potencial de saúde da clientela que assiste, e promover sua saúde (Barbosa et al., 2013).

Pagliuca (1996) destaca que, ao se elaborar material para educação em saúde voltado para as pessoas com deficiência visual, deve-se atentar para as possibilidades de que este possa ser tateado por elas, permitindo sua apreensão mais exata, facilitando sua compreensão. Deve-se também, e preferencialmente, produzi-lo em tamanho real e associá-lo ao uso dos demais sentidos. Essa autora (1996) ainda afirma que a explicação sobre formas desconhecidas pela pessoa com deficiência visual permite a criação de um novo código de conhecimento, favorecendo o reconhecimento do material.



Em outra pesquisa, realizada por Toniolli e Pagliuca (2003), foi desenvolvido um protótipo para avaliação da intensidade da dor em pessoas com deficiência visual, uma escala tátil da dor. Foram adicionados à escala de avaliação da dor outros fatores de dimensões, como adjetivos capazes de descrever a experiência da dor relacionada com as texturas.

Outra contribuição nas TAs foi a criação de material educativo adaptado para pessoas com deficiência visual, explorando o tato e a audição, quanto à realização do autoexame das mamas e prevenção de câncer mamário (Pagliuca e Costa, 2005).

Cezario e Pagliuca (2007) desenvolveram atividades educativas com enfoque na prevenção de drogas utilizando o programa sintetizador de voz DosVox como meio acessível às pessoas com deficiência visual para que pudessem ter informações sobre a problemática e refletissem sobre a temática proposta no estudo.

A pesquisa realizada por Cezario, Mariano e Pagliuca (2008) enfatiza a necessidade de iniciativas com enfoque acessível às pessoas com deficiência visual, pois estão expostas aos mesmos riscos relacionados com as doenças sexualmente transmissíveis, como toda a população. Afirma, ainda, que, para desenvolver ações efetivas de educação em saúde às pessoas com deficiência visual, são pertinentes abordagens interativas com exploração do diálogo e materiais tácteis.

Bezerra e Pagliuca (2010) reforçam a utilização de materiais adaptados na discussão de sexualidade com adolescentes com deficiência visual. Foram utilizados com sucesso pelas pesquisadoras desenhos em alto-relevo dos sistemas reprodutores feminino e masculino, além do protótipo peniano em tamanho natural, calendário tátil para explicação do ciclo menstrual, termômetro com viva voz para explicação de método da temperatura basal, jogo educativo com peças geométricas com escrita em tinta e em braille acerca de contraindicações e efeitos colaterais de anticoncepcionais orais. Salientam que nas escolas os materiais educativos para educação em saúde e orientação são em geral impressos em tinta. Por isso, a necessidade da interação entre indivíduo/sujeito ativo, profissionais de saúde e educadores de forma adequada. Essas autoras também ressaltam a citação por adolescentes na pesquisa sobre o uso da televisão como meio de aprendizagem (Bezerra e Pagliuca, 2010).

## 4. Conclusão

Conclui-se que a assistência de enfermagem é essencial no cuidado integral às pessoas com deficiência visual e à família destas, enfatizando ações voltadas ao autocuidado, à autonomia, à prevenção de doenças e à promoção da saúde.

Segundo a teoria de Orem (de 1971, já citada), o autocuidado é entendido como desempenho ou prática de atividades que o indivíduo realiza para si mesmo para manter a vida, a saúde, o desenvolvimento e o bem-estar. O enfermeiro atua como educador/orientador da saúde ao desenvolver ações relacionadas com a educação em saúde, estimulando o empoderamento das pessoas com deficiência visual quanto às questões de saúde, ao incentivar a busca de seus direitos. Ressalta-se que essa prática de enfermagem vai ao encontro da teoria do sistema de apoio-educação de Orem.

Essa atuação do enfermeiro educador contribui também para a inclusão das pessoas com deficiência visual na sociedade, ao estimular o desenvolvimento da cidadania.

O despreparo dos profissionais de saúde no cuidado de pessoas com deficiência visual, bem como a ausência de materiais adaptados ou em braille para auxiliar na assistência a elas, foi bastante enfatizado nas pesquisas. Por isso, sugere-se uma maior capacitação dos profissionais de enfermagem para lidar com pessoas com deficiência e produção e distribuição de materiais adaptados para pessoas com deficiência visual.

São necessários mais estudos com relação a essa temática, visto a dificuldade de encontrar publicações relacionadas. Esse fato pode estimular o desenvolvimento de pesquisas e melhorias na assistência direcionada às pessoas com deficiência visual no âmbito da enfermagem.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, C. B. *Características da comunicação não-verbal entre enfermeiro e o cego*. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, Universidade Federal do Ceará, 2005. 97 f.

BARBOSA, G. O. L. et al. Comunicação verbal e não verbal de mãe cega e com limitação motora durante alimentação da criança. *Acta Paul Enferm.*, v. 24, n. 5, p. 663-669, 2011.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento de tecnologia assistiva para o deficiente visual: utilização do preservativo masculino. *Rev. Esc. Enferm. USP.*, v. 47, n. 5, p. 1163-1169, 2013.

BEZERRA, C. P.; PAGLIUCA, L. M. F. A vivência da sexualidade por adolescentes portadoras de deficiência visual. *Rev. Esc. Enferm. USP.*, v. 44, n. 3, p. 578-583, 2010.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. GALVÃO, M. T. G. Modelo de enfermagem baseado nas atividades de vida diária: adolescente diabética e deficiente visual. *Esc. Anna Nery Rev. Enferm.*, v. 13, n. 4, p. 842-848, out./dez. 2009.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 2 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Política nacional de saúde da pessoa com deficiência*. Brasília, 2010.

CASTRO, S. S. et al. Deficiência visual, auditiva e física: prevalência e fatores associados em estudo de base populacional. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 8, p. 1773-1782, ago. 2008.

CEZARIO, K. G.; PAGLIUCA, L. M. F. Tecnologia assistiva em saúde para cegos: enfoque na prevenção de drogas. *Esc. Anna Nery Rev. Enferm.*, v. 11, n. 4, p. 677-681, 2007.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. MARIANO, M. R. Comparando o comportamento sexual de cegos e cegas diante das DSTs. *Rev. Eletr. Enf. [online]*, v. 10, n. 3, p. 686-694, 2008.

COSTA, K. N. F. M. et al. Aspectos da comunicação verbal entre enfermeiros e pessoas com deficiência visual. *Rev. Rene., Fortaleza*, v. 10, n. 2, p. 29-36, abr./jun. 2009.

FAVRETTO, D. O.; CARVALHO, E. C.; CANINI, S. R. S. Intervenções realizadas pelo enfermeiro para melhorar a comunicação com deficientes visuais. *Rev. Rene., Fortaleza*, v. 9, n. 3, p. 68-73, jul./set. 2008.

FOSTER, P. C.; BENNETT, A. M. Dorothea O. Orem. In: GEORGE, J. B. et al. *Teorias de enfermagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. cap. 7, p. 83-102.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GONZALO, A. *Theoretical foundations of nursing*. 2011. Disponível em: <<http://nursingtheories.weebly.com/dorothea-e-orem.html>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico e contagem da população*. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=3425&tz=cd&o=13&ti=P>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

MACEDO, K. N. F. *Comunicação verbal entre o enfermeiro e o cego: aspectos observados durante a consulta de enfermagem*. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, Universidade Federal do Ceará, 2005. 106 f.

MOURA, G. R.; PEDRO, E. N. R. Adolescentes portadores de deficiência visual: percepções sobre sexualidade. *Rev. Latino-am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 14, n. 2, p. 220-226, mar./abr. 2006.

NORTH AMERICAN NURSING DIAGNOSIS ASSOCIATION (NANDA). *Diagnósticos de enfermagem da Nanda: definições e classificação (2007-2008)*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAGLIUCA, L. M. F. A arte da comunicação na ponta dos dedos – a pessoa cega. *Rev. Latino-am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 4, número especial, p. 127-137, abr. 1996.

\_\_\_\_\_ et al. Análise da comunicação entre cego e estudante de enfermagem. *Rev. Bras. Enferm.*, Brasília, v. 61, n. 3, p. 296-301, maio/jun. 2008.

\_\_\_\_\_; COSTA, A. M. Tecnologia educativa para o autoexame das mamas em mulheres cegas. *Rev. Rene.*, Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 77-85, jan./abr. 2005.

PINTANEL, A. C.; GOMES, G. C.; XAVIER, D. M. Mães de crianças com deficiência visual: dificuldades e facilidades enfrentadas no cuidado. *Rev. Gaúcha Enferm.*, v. 34, n. 2, p. 86-92, 2013.

POTTER, P. A.; PERRY, A. G. *Fundamentos de enfermagem*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

REBOUÇAS, C. B. A. et al. Validation of a non-verbal communication protocol for nursing consultations with blind people. *Rev. Rene.*, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 125-39, 2012.

SOUZA, E. L.V et al. Diagnósticos de enfermagem embasados na teoria do autocuidado em pessoas com deficiência visual. *Rev. Rene.*, Fortaleza, v. 13, n. 3, p. 542-551, 2012.

TONIOLLI, A. C. S.; PAGLIUCA, L. M. F. Tecnologia tátil para a avaliação da dor em cegos. *Rev. Latino-am. Enfermagem.*, v. 11, n. 2, p. 220-226, 2003.

WANDERLEY, L. D. et al. Comunicação verbal e não-verbal de mãe cega durante a higiene corporal da criança. *Rev. Rene.*, Fortaleza, v. 11, número especial, p. 150-159, 2010.

\_\_\_\_\_ et al. Sexualidade, DST e Preservativo: comparativo de gênero entre deficientes visuais. *Rev. Enferm. Uerj*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 463-469, out./dez. 2012.

# Da sala de aula para nossa casa – a química do cotidiano – relatos de experiência de alunos cegos e com baixa visão sobre a exposição "Cadê a Química?"

*Aíres da Conceição Silva*<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho traz uma coleção de relatos de experiência dos alunos cegos e com baixa visão do 8º ano do Ensino Fundamental de 2014 do Instituto Benjamin Constant (IBC) sobre a ida à exposição "Cadê a Química?" na Casa da Ciência (UFRJ). A visita levou a discussões e esclarecimentos de diferentes temas relacionados com a química, e os relatos mostraram a importância dessa disciplina no entendimento de fenômenos que acontecem em seu cotidiano.

**Palavras-chave:** Química. Cotidiano. Cegueira. Baixa visão.

## 1. Introdução

A disciplina de química encontra-se presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Educação Básica, cujas orientações reportam à importância de os alunos compreenderem os processos químicos e sua relação com suas aplicações tecnológicas e implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas (Brasil, 1998 e 2000). Os conteúdos desenvolvidos em sala de aula devem considerar conceitos e procedimentos, estimulando o aluno a buscar e organizar o conhecimento científico pela observação, formulação de hipóteses e experimentação. Ao relacionar os conhecimentos científicos produzidos com o cotidiano dos alunos, assume-se o compromisso com a formação de um cidadão atuante, provido de instrumentos para compreender e participar da sociedade.

Os princípios básicos que sustentam a Educação Especial estão fundamentados nos direitos à educação, à igualdade de

---

<sup>1</sup> Licenciado em Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2007), mestre (2010) e doutor (2013) em Ciências, em Química, pela mesma instituição, professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico/Química do Departamento Técnico Especializado (DTE), lotado na Divisão de Pesquisa e Produção de Material Especializado (DPME), atuando também como professor de ciências no Departamento de Educação (DED), ambos do IBC. *E-mail:* airessilva@ibc.gov.br

oportunidades e à participação na sociedade (Pacheco e Costas, 2006). Entre os indivíduos presentes na Educação Especial, temos as pessoas com deficiência visual (cegas ou com baixa visão). Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (WHO, 2014), cerca de 285 milhões de pessoas no mundo possuem deficiência visual, e desse quantitativo 39 milhões são cegas, enquanto 246 milhões têm baixa visão. Para Vygotsky (1997 [1934]), a deficiência visual não significa apenas a ausência ou alteração do uso da visão, mas também uma reorganização orgânica e psicológica. Para ele, a cegueira não é somente um defeito, mas uma fonte de capacidades. Martín e Bueno (2003) lembram que a aprendizagem visual não depende apenas do olho, mas também do cérebro em cumprir sua função de codificar e organizar todo e qualquer tipo de informação e guardá-la para associação com outras mensagens sensoriais.

Uma das propostas educativas para o século XXI inclui questões relacionadas com ciência, tecnologia e sociedade em todas as áreas do conhecimento, especialmente no ensino de ciências, o que inclui a química (Bispo Filho et al., 2013). Fagundes e colaboradores (2009) ressaltam que os avanços da ciência têm se instaurado na sociedade, e, conseqüentemente, sua relação com o cotidiano se torna fator imprescindível para o desenvolvimento da cidadania. Faz-se necessário, portanto, um ensino de ciências mais comprometido e problematizador da realidade, cuja aprendizagem seja mais significativa para o estudante. Baseado nisso, foi proposto uma visita à exposição “Cadê a Química?” na Casa da Ciência aos alunos cegos e com baixa visão de duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental do IBC. A visita foi realizada em dois dias seguidos com cada turma, em um total de 18 alunos, sendo oito cegos e 10 com baixa visão, e, entre os alunos cegos, cinco congênitos. A idade dos estudantes varia entre 13 e 20 anos. Para compor este trabalho, tomou-se como experiência de referência o relato por escrito dos alunos sobre a visita e fatos acontecidos durante esta.

## 2. Exposição “Cadê a Química?”

A exposição é uma parceria da Casa da Ciência, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com a Sociedade Brasi-

leira de Química (SBQ) e foi exibida pela primeira vez em 2011, no Ano Internacional da Química. Essa exposição simula uma residência, na qual mora um casal com seus filhos, em seis cômodos – sala, cozinha, banheiro, dois quartos e área de serviço –, e, em cada um deles, os visitantes descobrem de forma interativa e agradável que os fenômenos químicos acontecem em todos os momentos.

A exposição é, de forma geral, bem acessível, pois os alunos podem tocar em todos os cenários e objetos, alguns inclusive possuem legenda em braille, sendo os vídeos com áudio que acontecem na sala e no quarto do casal bem pontuais, curtos e explicativos. A presença de guias durante a visita também foi primordial no deslocamento entre os cômodos, na realização de experiências práticas e nas explicações teóricas importantes em cada cenário. Apenas quando se entrava em um novo cômodo uma pequena descrição deste era realizada aos alunos para melhor se situarem no local. No fim da exposição, há um painel de madeira no qual podem ser montadas diversas moléculas pelo encaixe de peças de diferentes tamanhos e cores, podendo-se, assim, diferenciar os elementos químicos.

### 3. Relatos de experiência

Por questões de ética, os alunos serão identificados pelas letras B, quando possuírem baixa visão, e C, quando forem cegos, congênitos ou não, tendo, assim, seus nomes devidamente preservados. Serão analisados no presente trabalho extratos dos relatos dos alunos em alguns dos cenários da exposição.

Um dos relatos começa com um interessante comentário da estudante C1: “Por mais que eu já tivesse ido a essa exposição, nessa visita tive um olhar mais químico. Percebi que em tudo a química se faz presente, nas coisas mais simples ela também está.”

O fato de a exposição ter sido exibida pela primeira vez em 2011 e a proximidade do IBC à Casa da Ciência fazem com que ela tenha sido um grande atrativo aos estudantes, assim como foi para essa aluna, porém a disciplina de química só é ofertada no 8º ano. A nova visita, dessa vez com um conhecimento prévio sobre o tema em questão, fez com que ela tivesse uma nova percepção e certa surpresa com a presença da química em tudo.



A palavra “olhar” em seu depoimento comprova as diferentes formas de ver o mundo, as quais não dependem apenas da visão (Kastrup, 2013).

### 3.1. Na cozinha

Relato do aluno C2: “A cozinha é um dos lugares com mais química, como nas frutas, utensílios e geladeira. A prova disso é que não é aconselhável pôr ovo na porta.”

A cozinha foi o primeiro cômodo a ser visitado e onde se ficou mais tempo em razão da quantidade de informações. Entre os itens discutidos, a arrumação ideal dos alimentos na geladeira foi colocada em destaque. O aluno C2 e outros demonstraram surpresa com a organização dos alimentos na geladeira, relatando que o ovo é colocado na porta do refrigerador em suas casas, mas esse não é o local adequado, pois a temperatura na porta do eletrodoméstico é mais variável e, caso o ovo esteja contaminado com salmonelas, as bactérias podem se multiplicar com mais facilidade.

Ainda na cozinha, a exemplificação da representação da água nos três estados físicos – sólido (cubos de plástico em formas de gelo), líquido (água na garrafa) e gasoso (vapor saindo de uma chaleira) – foi prontamente comentada pelos alunos, e as mudanças de estado físico foram lembradas durante a exposição como um dos conceitos aprendidos em sala de aula, como mostra o relato da aluna C3:

O que mais me chamou atenção foi a cozinha, pois nela havia uma jarra de água, uma chaleira com vapor e uma forma de gelo, que mostrava exatamente os estados físicos da água, onde possui as mudanças dos estados sólido, líquido e gasoso.

Na mesa da cozinha, havia frutas e um bolo de chocolate, além de uma toalha de mesa com a representação de algumas moléculas: teobromina (chocolate), capsaicina (pimenta) e vitamina C. Entre os relatos dos alunos sobre a cozinha estavam a admiração em saber que a fruta com mais alto teor de vitamina C é a acerola (Yamashita et al., 2003).

No caso da pimenta, a descoberta que beber água na verdade não ajuda, pelo contrário, só piora a situação. O aluno B1 relatou:

Eu uma vez tive um bom exemplo com o negócio da pimenta. Eu estava na Páscoa com toda a minha família quando um tio meu tacou pimenta num peixe. Eu comi e não sabia que estava com pimenta, logo depois comecei a sentir a ardência. Eu bebi um copo de água, então percebi que água piorava a situação, alastrava a pimenta na garganta e piorava a ardência, então peguei uma barra de chocolate e comecei a comer, então logo a ardência parou. E é por isso que eu gostei do exemplo que eles deram do leite, eu nunca tinha entendido por que chocolate ajudava nisso. Agora eu posso compreender.

Como podemos perceber pelo relato, o primeiro remédio em que se pensa para combater o efeito da capsaicina é água, porém esta só funciona se estiver bem gelada, pois as baixas temperaturas adormecem os tecidos da boca, embora a ardência retorne posteriormente. Isso acontece porque a capsaicina é insolúvel em água, mas reage com a caseína (proteína do leite), neutralizando-a, por isso o leite integral é recomendado no exagero da pimenta. No caso do aluno, o chocolate funcionou porque contém leite. Além disso, ele relacionou um fato vivido por ele no passado com o que estava aprendendo naquele momento com a visita.

### 3.2. No banheiro

No banheiro, havia uma simulação de pia com alguns produtos: xampu, condicionador, sabonete líquido e pasta de dente. Entre os relatos, temos o da estudante C4: “Fomos para o banheiro, onde vimos que o xampu é composto por ácido cítrico, que ajuda a abrir os folículos para remover a sujeira, e o condicionador fecha as fibras capilares.”

O relato da aluna mostra que ela entendeu a principal diferença entre o xampu e o condicionador. A finalidade do xampu é limpar os cabelos pela abertura dos poros dos fios capilares e remoção de todo o sebo natural, o que deixa o cabelo mais ás-

pero (Barbosa e Silva, 1995), enquanto a função do condicionador é justamente a de fechar esses poros que foram abertos pelo xampu, tratando e regenerando a estrutura capilar. Além disso, por apresentar cargas positivas, o condicionador neutraliza as cargas negativas depositadas nos cabelos pelo xampu, diminuindo a repulsão entre os fios. A química no banheiro envolve principalmente o conceito de ácidos e bases, que é a última parte do conteúdo de química do 8º ano. Nesse caso, a parte prática vista e debatida na exposição será trazida para a sala de aula.

### 3.3. Na área de serviço

Na área de serviço, havia um varal com roupas estendidas e em cada uma delas uma dica de como remover determinado tipo de mancha. Nesse local, foi realizada uma experiência, a qual foi descrita de forma clara e objetiva aos alunos, como mostra o depoimento da aluna C5:

Eu gostei de uma parte em especial, que foi quando ele botou purpurina dentro de um copo com água. A purpurina não desceu, mas quando ele colocou detergente, ela desceu uma parte e a outra ele teve de mexer para descer. Esse foi um bom método para explicar como o detergente atua sobre a sujeira de um tecido.

Um relato do aluno B2 sobre a mesma prática também mostrou sua importância: “O que marcou a exposição foi a experiência para saber como a máquina de lavar funciona, por que ela gira. Ela gira para limpar o tecido todo, se não girar a roupa fica suja.”

A experiência descrita aos alunos teve o objetivo de mostrar o funcionamento de uma máquina de lavar roupas, na qual a purpurina representaria a sujeira em determinada roupa. Ao ser colocada sobre um copo com água, ela flutuava e, ao adicionar uma gota de detergente, apenas uma pequena parte da purpurina imergia naquele ponto em razão do rompimento da tensão superficial da água, ficando a maior parte na superfície. Ao agitar essa mistura com o dedo, foi observado que todo o material antes sobrenadante agora se encontrava no fundo do copo, mostrando,

assim, a importância da agitação de roupas com água e sabão no eletrodoméstico.

O aluno B3 ainda completou: "...podemos ver a evaporação sobre as roupas na corda e vemos também uma mistura heterogênea com três componentes (água, detergente e purpurina) e duas fases".

Nesse caso, o aluno lembrou os conteúdos vistos em sala de aula, comentando o processo de evaporação das roupas no varal quando se estudou a mudança do estado líquido para o gasoso, e também a ocorrência de misturas heterogêneas (misturas formadas por duas ou mais fases), identificando seus componentes (substâncias constituintes da mistura) e o número de fases (aspecto visual). Outro detalhe importante em seu depoimento é o uso da palavra "ver", quando ele quis relacionar o fato de a roupa estar no varal e poder tocá-la e sentir que estava seca, e não molhada, mostrando a importância da estimulação tátil na percepção do fenômeno físico em questão.

### 3.4. Quartos e sala

No quarto do casal, havia uma grande cama, na qual os alunos puderam sentar-se e deitar-se para ouvir uma pequena história sobre os moradores da casa no vídeo apresentado no teto do quarto. Além disso, puderam tocar nas peças do guarda-roupa e discutir os diferentes tipos de tecido. O relato da aluna B4 apresenta uma das grandes discussões da exposição: "Depois nós vimos a história do casal, que 'tava' tendo uma crise no casamento porque o marido 'tava' com pouca dopamina e tinha que fazer coisas novas."

O casal em questão estava junto há sete anos, e os alunos demonstraram surpresa sobre a conhecida "crise dos sete anos" no casamento. Nesse momento, descobriram que os casais passam por essa crise porque os níveis de dopamina estão baixos e eles precisam realizar novas aventuras para reacender a paixão. A dopamina é um neurotransmissor e está envolvida em uma série de funções motoras e emotivas, como prazer e humor (Bahena-Trujillo et al., 2000).

O aluno B5 relata isso como o mais marcante: "O que me chamou mais atenção foi a crise que um casal passa quando completa sete anos."

Na sala, os alunos puderam sentar-se e ouvir um vídeo contando a história da evolução da química ao longo de vários séculos.

No quarto das crianças, puderam ouvir sobre as fases do sono, sonhos e pesadelos. Porém, um fato inusitado ocorreu aqui. O celular da mãe de C6 tocou, porém ela não estava perto da filha, e apenas esta percebeu o toque do telefone; ninguém mais havia escutado. Esse fato abriu uma grande discussão sobre se as pessoas cegas escutam melhor, e a resposta para essa pergunta é que sim, as pessoas cegas podem escutar melhor se assim forem estimuladas, em razão da plasticidade cerebral, ou neuroplasticidade.

Neuroplasticidade é a capacidade que o sistema nervoso central tem de modificar algumas de suas propriedades morfológicas em resposta às alterações do ambiente (Oliveira et al., 2001). Gougoux e colaboradores (Gougoux et al., 2004) publicaram na revista *Nature* que cegos congênitos, ou aqueles que tivessem perdido a visão até os 2 anos de idade, tinham a audição mais aguçada em todas as tarefas realizadas do que pessoas videntes ou que haviam se tornado cegas posteriormente. Ao nascer, os centros do cérebro responsáveis pela visão, audição e outros sentidos estão todos conectados, porém, em cérebros estimulados pelo sentido da visão, essas conexões são gradativamente eliminadas. Já em cegos congênitos elas são preservadas e utilizadas. A pesquisa conclui dizendo que seus resultados estão de acordo com a ideia de que a plasticidade cerebral é mais eficiente em estágios iniciais de desenvolvimento.

#### 4. Conclusão

A visita à exposição “Cadê a Química?” com os alunos cegos e com baixa visão foi “uma atividade interessante, divertida e esclarecedora”, assim concluiu seu relato o aluno C7, e de fato a acessibilidade fornecida pela Casa da Ciência tornou a visita muito agradável e proveitosa. E, diferentemente do que foi publicado recentemente em uma coluna da *Folha de S.Paulo* (Fraga, 2014), os relatos aqui fornecidos pelos alunos provam que eles puderam relacionar seus conhecimentos químicos com o mundo que os rodeia em seu cotidiano, tornando-os cidadãos mais conscientes e questionadores, mostrando a importância da disciplina de química em sua grade curricular.

## Referências bibliográficas

BAHENA-TRUJILLO, R.; FLORES, G.; ARIAS-MONTAÑO, J. A. Dopamina: síntesis, liberación y receptores en el sistema nervioso central. *Revista Biomédica*, v. 11, n. 1, p. 39-60, 2000.

BARBOSA, A. B.; SILVA, R. R. Xampus. *Química Nova na Escola*, n. 2, p. 3-6, 1995.

BISPO FILHO, D. O.; MACIEL, M. D.; SEPINI, R. P.; ALONSO, Á. V. Alfabetização científica sob o enfoque da ciência, tecnologia e sociedade: implicações para a formação inicial e continuada de professores. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 12, n. 2, p. 313-333, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais*. Brasília: MEC, 1998. p. 1-139.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000. p. 1-141.

FAGUNDES, S. M. K.; PICCINI, I. P.; LAMARQUE, T.; TERRAZZAN, E. A. Produções em educação em ciências sob a perspectiva CTS/CTSA. In: VII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. *Anais...* Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienepec/pdfs/1120.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

FRAGA, D. Química, pra que te quero?. *Folha de S.Paulo*, 3 ago. 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/denisefraga/2014/08/1494462-quimica-pra-que-te-quero.shtml>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

GOUGOUX, F.; LEPORE, F.; LASSOND, M.; VOSS, P.; ZATORRE, R.; BELIN, P. Pitch discrimination in the early blind. *Nature*, v. 430, p. 309, 2004.

KASTRUP, V. “Será que cegos sonham?”. O caso das imagens táteis distais. *Psicologia em Estudo*, v. 18, n. 3, p. 431-440, 2013.

MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. *Deficiência visual: aspectos psiconeuroevolutivos e educacionais*. São Paulo: Santos, 2003.

OLIVEIRA, C. E. N.; SALINA, M. E.; ANNUNCIATO, N. F. Fatores ambientais que influenciam a plasticidade do SNC. *Acta Fisiátrica*, v. 8, n. 1, p. 6-13, 2001.

PACHECO, R. V.; COSTAS, F. A. T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 27, p. 151-167, 2006. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/4360/pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectologia*. Cuba: Pueblo y Educación, 1997 [1934]. Obras completas, t. V.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *Visual impairment and blindness*. Ficha Técnica n. 282, atualizada em agosto de 2014. Disponível em: <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

YAMASHITA, F.; BENASSI, M. T.; TONZAR, A. C.; MORIYA, S.; FERNANDES, J. G. Produtos de acerola: estudo da estabilidade de vitamina C. *Ciência e Tecnologia de Alimentos*, v. 23, n. 1, p. 92-94, 2003.

# Explorando situações-problema do campo conceitual aditivo com o uso do sorobã nas aulas de matemática<sup>1</sup>

*Fábio Garcia Bernardo<sup>2</sup>*

*Wagner Rohr Garcez<sup>3</sup>*

**Resumo:** O texto busca apresentar aos professores do Ensino Fundamental propostas de atividades matemáticas baseadas em situações-problema no campo conceitual aditivo que privilegiem o raciocínio, envolvendo a resolução de equações e a utilização do sorobã de forma eficaz, permitindo ao aluno cego e/ou com baixa visão ir além da simples efetivação de resultados das quatro operações fundamentais da matemática.

**Palavras-chave:** Raciocínio operatório. Resolução de problemas. Campos conceituais. Sorobã.

## 1. Introdução

A matemática é vista por uma considerável parte dos alunos como algo de difícil compreensão. O motivo para tal consideração talvez se deva à forma como ela é apresentada, dando a impressão de que sua utilidade para a vida prática se resume a fazer contas, sendo o restante visto como algo desconexo do mundo real, composto por regras que não fazem sentido. Infelizmente, essa ideia, concebida e aceita pelo aluno, transforma-se em um obstáculo para seu aprendizado, acarretando alunos e professores frustrados, gerando altos índices de reprovação (Toledo, 2010).

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi desenvolvido e discutido com professores alfabetizadores de sete municípios do estado do Rio de Janeiro, participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), programa do Governo Federal coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na qual os autores atuam como formadores, lidando diretamente com esses professores.

<sup>2</sup> Licenciado em Matemática pela UFRJ e mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo Cefet/RJ, professor do IBC no Departamento de Educação. *E-mail:* prof\_fabio-bernardo@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Licenciado em Matemática pela UFRJ e mestre em Matemática pelo Profmat/Impa/RJ, professor do IBC no Departamento de Educação. *E-mail:* wagnerrg@gmail.com



Uma das ideias equivocadas relacionadas com a matemática é a de esta se resumir apenas a cálculos que devem ser resolvidos mediante um algoritmo, isto é, uma aplicação de fórmulas. Infelizmente, uma das razões que induzem a tal afirmação é a grande quantidade de atividades presentes em livros didáticos e reproduzidas nos quadros-negros das salas de aulas, cujos enunciados resumem-se a questões do tipo: “calcule”, “resolva” ou “arme e efetue”, em que a resolução se dá seguindo uma sequência de instruções baseadas em um modelo inicial.

Isso pode ser observado, por exemplo, no ensino de frações. Segundo pesquisa realizada por Damico (2007, p. 172), aproximadamente metade dos alunos pesquisados, quando questionados sobre o porquê de utilizarem o cálculo do mínimo múltiplo comum (MMC) para resolver uma adição de frações, não souberam responder ou deram respostas erradas e confusas, embora soubessem realizá-lo. Esse caso nos mostra claramente como a mecanização de regras pode ser prejudicial à compreensão dos conceitos estudados.

Outra situação semelhante pode ser vista com relação aos algoritmos para o cálculo das operações aritméticas, como adição, subtração, multiplicação e divisão. Normalmente, expressões como “vai um” ou “pegar emprestado”, além de serem conceitualmente enganosas, não são compreendidas por todos os alunos, que apenas reproduzem o algoritmo ensinado pelos professores.

Com relação à construção de algoritmos, é importante destacar que sua utilização não constitui um mal em si. O problema reside quando o aluno despreza a compreensão do conceito envolvido, apegando-se à mecanização do processo. É comum observarmos que tais algoritmos, uma vez memorizados, são aplicados na resolução de problemas sem que haja real compreensão por parte do aluno do caminho que o conduziu a determinado resultado, conforme atesta Giraldo (2014, p. 33):

Frequentemente, o ensino das quatro operações elementares com números naturais resume-se à simples apresentação de algoritmos para efetuá-las, como “regras” ou “receitas”, sem que sua estrutura subjacente seja revelada. Não é raro deparar-se com estudantes que não

compreendam o porquê de os algoritmos funcionarem – ou, mais grave ainda, que nem mesmo admitam outras formas de realizar os cálculos, por considerarem os algoritmos como regras únicas, dadas, cuja validade prescinde de justificativas matemáticas.

Além do mais, em inúmeras situações do cotidiano, como o cálculo de um troco no supermercado ou a divisão de uma conta entre os clientes de um restaurante, é bastante comum o uso do cálculo mental ou de uma calculadora para realizar tal operação, revelando a importância do raciocínio e da tecnologia em detrimento aos métodos e formalidades dos tradicionais algoritmos.

Dessa forma, em vez do treino de algoritmos para resolver cálculos, muitas vezes descontextualizados, incentivamos por meio deste trabalho o uso do raciocínio com a exploração de situações-problema associadas ao campo conceitual aditivo, em um processo de busca e descoberta, valendo-se da utilização do cálculo mental associado ao uso de materiais concretos para esse fim.

## 2. A exploração de situações-problema

A exploração de situações-problema é fundamental para o desenvolvimento do raciocínio matemático dos alunos, não devendo estar necessariamente restrita apenas a determinado conteúdo específico. Segundo Walle (2009, p. 57): “A maioria, senão todos, dos conceitos e procedimentos matemáticos podem ser ensinados melhor através da resolução de problemas.”

No modo tradicional de ensino, ao introduzir um conteúdo específico, o professor apresenta simultaneamente os algoritmos necessários para resolver as situações propostas. Em seguida, o aluno é orientado a praticar uma série de exercícios para depois utilizar as habilidades adquiridas para resolver problemas. Como podemos observar na prática, um dos males gerados é a formação de estudantes que, ao se depararem com problemas que requerem interpretação e cuja solução não é imediata, ficam na dependência de alguém que os instrua sobre o que deve ser feito.

Destacamos alguns pontos importantes a serem considerados ao se optar por iniciar com situações-problema. É importante que estas façam sentido para eles, além de serem desafiadoras e interessantes, mas não impossíveis, para que haja prazer na descoberta, caso contrário acarretará frustração. O foco da atividade precisa ser a promoção do raciocínio, não o treino de um algoritmo. O olhar do professor não deve estar no resultado numérico final apresentado pelo estudante, mas nas estratégias de resolução utilizadas, por isso cabe uma atenção aos registros feitos, que podem ser pictóricos, simbólicos, entre outras representações. É importante que haja uma socialização das resoluções entre eles, com o professor explorando tanto os acertos quanto os erros.

Reconhecemos que, ao valer-se dessa prática pedagógica, o professor inicialmente encontrará alguma dificuldade, pois, além de requerer um planejamento que leve em consideração a compreensão atual dos alunos, assim como as necessidades curriculares, a maioria dos livros didáticos, os quais muitas vezes são o apoio do professor, não é pensada dessa maneira.

Quando o trabalho é iniciado propondo situações-problema que conduzem os estudantes à investigação, à experimentação, à busca de estratégias, o professor estará permitindo que seu aluno faça matemática, não apenas apresentando-a como um modelo já pronto.

### 3. A utilização do sorobã para o ensino de matemática

A exploração de materiais concretos e manipuláveis para o desenvolvimento do raciocínio matemático mostra-se importante, cabendo ao professor a tarefa de melhor empregá-los, em concordância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998, p. 57), segundo os quais eles precisam estar integrados a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão, em última instância, à base da atividade matemática.

Para o ensino de tópicos como funções, geometria, matemática discreta, entre outros, é importante que o professor busque ferramentas que o auxiliem nesse processo de ensino-aprendizagem. Especialmente no caso das pessoas cegas e/ou com baixa visão, materiais concretos como o ábaco, o geoplano e o multi-

plano, entre outros, assim como a adaptação e a criação de recursos táteis, são fundamentais para a compreensão dos conceitos matemáticos que estão sendo apresentados porque permitem ao aluno cego seu manuseio e exploração.

É importante destacar que não basta apenas utilizar algum material concreto para que o ensino da matemática ocorra com sucesso. Sua utilização precisa estar inserida em um contexto educativo, de modo que resulte no aprendizado de algum princípio matemático, não sendo apenas um meio para tentar tornar a matemática mais atraente ou divertida.

Entre os possíveis materiais sugeridos pela comunidade matemática, utilizamos um tipo de ábaco chamado sorobã, que atende às necessidades desse ensino. Baseamo-nos na experiência de sua utilização com alunos cegos do Instituto Benjamin Constant (IBC), escola especializada no ensino de pessoas cegas e/ou com baixa visão. Em razão da impossibilidade no registro das operações matemáticas em tinta por parte desses alunos, o sorobã revela-se fundamental para o desenvolvimento das estratégias para o ensino das operações fundamentais, entre outras funcionalidades.

Nesse sentido, além de oferecer uma ferramenta aos professores que lidam com alunos com deficiência visual, sua utilização também pode ser estendida a alunos videntes, visto que os primeiros ábacos, inspirados no sistema de contagem decimal e que remontam a períodos anteriores à era cristã, adquiriram caráter didático para o ensino de pessoas com deficiência visual no Brasil por volta da década de 1940, por intermédio do professor Joaquim Lima de Moraes. Segundo Fernandes (2006, p. 17), o principal divulgador do sorobã no Brasil, Fukutaro Kato (1934-1988), foi um defensor desse instrumento no âmbito educacional como uma ferramenta capaz de contribuir para o desenvolvimento das estruturas mentais.

#### 4. Os campos conceituais

Como dito anteriormente, é comum nas escolas alunos que se apropriam dos algoritmos que lhes são ensinados sem que a construção do conceito seja desenvolvida de modo apropriado. Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2014, p. 17): “[...] saber fazer a conta não é suficiente, é necessário compreender a

operação envolvida no problema. É necessário construir os conceitos envolvidos nas operações”.

Para tratar dos conceitos envolvidos nas operações, sugere-se, então, o uso da teoria dos campos conceituais, desenvolvida pelo francês Gérard Vergnaud, pesquisador na área de didática da matemática, formado em psicologia e orientado em seu curso universitário por Jean Piaget.

Por pertencer à tradição de seu orientador, cujo foco em pesquisa era o de investigar mediante uma situação de ensino, o sujeito do conhecimento, Vergnaud (2009) buscou entender como as crianças construíam os conhecimentos matemáticos, desenvolvendo, assim, a teoria de que certos conceitos não poderiam ser compreendidos de modo isolado, mas, sim, a partir de campos conceituais.

Isso implica considerar que conceitos, como os de adição e de subtração, envolvem e são envolvidos por situações, estruturas, operações de pensamento e representações que se relacionam entre si. Assim, adição e subtração fazem parte de um mesmo campo conceitual, denominado aditivo. Do mesmo modo, multiplicação e divisão fazem parte do campo conceitual denominado multiplicativo (Toledo, 2010).

## 5. O campo conceitual aditivo

Esse campo é o conjunto de todas as situações/tarefas que exigem uma adição, uma subtração ou uma combinação dessas operações. A adição e a subtração são vistas como operações irmãs, tendo em vista o conceito de reversibilidade de Piaget, que é a capacidade da representação de uma ação no sentido inverso de uma anterior.

De maneira equivocada, é comum observar professores ensinando a adição separada da subtração, muitas vezes por considerarem a primeira mais fácil do que a segunda. Em alguns livros didáticos, esses dois assuntos estão separados por capítulos, quando na verdade deveriam ser tratados juntos, por pertencerem ao mesmo campo conceitual; logo, não há razão para abordá-los separadamente.

O campo conceitual aditivo pode ser classificado de acordo com as seguintes situações:

### a) Situações de composição simples

Nessa situação, as partes que compõem o todo se relacionam por meio de ações de junção ou separação, de modo a obter o todo sem promover transformação em nenhuma das partes. Observe o exemplo a seguir, em que é possível perceber que a junção das duas partes forma o todo.

*Pedro está lendo um livro muito interessante. Na segunda-feira, ele leu 13 páginas, e na terça-feira, 15 páginas. Quantas páginas ele leu nesses dois dias?* Nesse caso,  $13 + 15 = 28$ .

Mudando o questionamento, o problema pode também ser de subtração, basta que se tenha o todo e se deseje conhecer uma das partes. Com essa ideia, o problema poderia ser classificado como uma composição simples com uma das partes desconhecidas, conforme o exemplo a seguir.

*Pedro está lendo um livro muito interessante. Em apenas dois dias, segunda e terça-feira, ele leu 28 páginas. Se na segunda-feira ele havia lido 13 páginas, quantas páginas leu na terça-feira?* Nesse caso,  $28 - 13 = 15$ .

### b) Situações de transformação simples

Nesse caso, as situações de transformação envolvem um estado inicial, uma transformação por ganho ou perda, acréscimo ou decréscimo, e um estado final. Dependendo da transformação, o problema pode ser de adição ou subtração. A incógnita pode estar no estado inicial, no estado final ou na transformação.

O exemplo a seguir mostra um caso de transformação simples com estado final desconhecido.

*Carlos tinha duas dúzias de bolinhas de gude. Em uma disputa com seu irmão, ganhou oito bolinhas. Com quantas bolinhas de gude Carlos terminou o jogo?* Podemos notar que a quantidade inicial é conhecida, assim como a transformação ocorrida, isto é, um ganho de oito bolinhas de gude.

De igual modo, é possível ter a transformação simples com a transformação desconhecida, como no exemplo a seguir:

*Carlos tinha duas dúzias de bolinhas de gude. Após uma disputa com seu irmão, terminou o jogo com 32 bolinhas. Quantas bolinhas ele ganhou de seu irmão?*

Tem-se, ainda, a transformação simples com situação inicial desconhecida. Essa situação é considerada a mais difícil para o aluno, quando comparada com os outros casos de transformação (Toledo, 2010).

*Carlos tinha algumas bolinhas de gude e, após uma disputa com seu irmão, ganhou oito bolinhas, terminando o jogo com 32. Quantas bolinhas Carlos possuía no início da partida?*

### **c) Situações de comparação**

Nesse tipo de situação não há transformação, pois nada é tirado ou acrescentado ao todo ou às partes. O que há é uma relação de comparação entre as quantidades envolvidas.

*Gabriel tem 96 figurinhas e Lucas tem 58. Quantas figurinhas faltam para Lucas chegar ao mesmo número de figurinhas de Gabriel?*

É importante destacar que as situações descritas podem ser combinadas entre si, possibilitando ao estudante enfrentar situações mais complexas.

## **6. Atividades relacionadas com o campo conceitual aditivo**

Possivelmente, ao se deparar com algumas atividades propostas a seguir, o aluno, cego e/ou com baixa visão, pode questionar o professor: “É de mais ou é de menos?” Perguntas desse tipo apenas reforçam que o estudante foi treinado para fazer cálculos, não para interpretar e pensar o problema.

É importante considerar que, no caso do aluno cego, primeiramente é necessário que ele saiba operar no sorobã, afinal é nele que o registro das operações será feito. A exceção ocorre em atividades em que o aluno opte pelo cálculo mental, o que é viável e deve ser estimulado. Como dito anteriormente, ao explorar situações-problema em que há uma resposta numérica

final, o olhar do professor deve estar na estratégia utilizada, e não apenas no resultado. Tais atividades são importantes porque, no ensino do sorobã, o foco está no cálculo, isto é, em como registrar e operar, e, quando abordamos situações-problema no campo conceitual aditivo, explorando as diversas situações, proporcionamos ao aluno com deficiência visual o uso do sorobã não só para representar números e fazer cálculos, mas também para resolver problemas que vão dar significado às operações do campo aditivo. O que se propõe é que se repensem atividades do tipo “arme e efetue” em detrimento da resolução de problemas objetivando o entendimento dos algoritmos. Problemas são desafios e, quando envolvem situações cotidianas, proporcionam um significado real ao estudo da matemática e dos conteúdos explorados pelo professor.

#### ATIVIDADE 1

Toda semana, Maria recebe dinheiro para o lanche na escola. Em uma dessas semanas, ela economizou R\$ 12,00. Na semana seguinte, economizou novamente, e agora tem R\$ 27,00. Quanto Maria economizou na segunda semana?

- a) É possível descobrir a resposta sem utilizar uma calculadora ou um sorobã? Como você faria isso?
- b) Como você faria utilizando o sorobã? E na calculadora, que teclas utilizaria?
- c) Faça um registro dos procedimentos que utilizou na resolução do problema.

*Comentário:* A atividade parece simples, mas se propõem aqui etapas que levam o aluno a reflexões, sendo importantes o processo e o caminho percorrido até a solução do problema. Nessa questão, é possível adicionar a quantia de R\$ 1,00 aos R\$ 12,00 que possuía até chegar aos R\$ 27,00, assim como subtrair R\$ 12,00 de R\$ 27,00 para encontrar a resposta. É importante que seja feito o registro dos procedimentos para a obtenção do resultado, podendo este ser por meio de desenhos, diagramas e até com suas próprias palavras.



## ATIVIDADE 2

Pedro e Davi estão jogando bafo. Pedro começou a brincadeira com 63 figurinhas, e Davi, com 77. Após algumas rodadas, Pedro ficou com 82 figurinhas. Com o auxílio do sorobã, responda:

- a) Quantas figurinhas Davi perdeu para Pedro?
- b) Quantas figurinhas os dois juntos possuíam no início da brincadeira?
- c) Quantas figurinhas os dois juntos possuíam no fim da brincadeira?
- d) As quantidades mudaram no início e no fim da brincadeira? Por que acha que isso ocorreu?
- e) Faça um registro dos procedimentos que utilizou na resolução do problema.

*Comentário:* Nessa questão, temos uma situação de transformação simples com transformação desconhecida. É interessante destacar que, independentemente de perda ou ganho, os dois juntos iniciaram e terminaram a brincadeira com a mesma quantidade.

## ATIVIDADE 3

Crie um problema para  $132 - 95$  e escreva como você o resolveu. Compare seu problema com o dos colegas.

*Comentário:* Essa atividade, além de envolver interdisciplinaridade com a língua portuguesa, leva o aluno a um caminho inverso do que normalmente é feito, isto é, redigir o problema. A comparação com o enunciado dos demais colegas proporciona uma rica discussão sobre a variedade de situações-problema envolvendo o campo conceitual aditivo.

## ATIVIDADE 4

Com o auxílio do sorobã, resolva os dois problemas a seguir:

**Problema 1:** As turmas de 6º ano do IBC iniciaram o ano letivo com 68 alunos. Por causa de novas matrículas e transferências,

ao término do ano havia 93 alunos matriculados. Quantos alunos ingressaram no 6º ano vindos de matrículas e transferências?

**Problema 2:** Jorge é um pouco desorganizado com seu dinheiro. Ao ir ao mercado fazer compras, gastou R\$ 68,00 e voltou para casa com R\$ 25,00. Que quantia possuía ao chegar ao mercado?

Problematizando:

- a) Explique o raciocínio utilizado para resolver cada problema?
- b) Qual problema achou mais fácil de ser resolvido? Por quê?

*Comentário:* Os problemas têm os mesmos dados numéricos, porém as soluções são dadas por caminhos diferentes. Estão relacionados com situações de transformação simples do campo conceitual aditivo, porém apresentam graus de dificuldade diferentes. Nota-se que, mais do que conhecer o algoritmo, o aluno necessita de abstração e registro para que possa compreender melhor os caminhos para a solução. Acredita-se que a utilização do sorobã, representando os números em diferentes classes, facilitará as soluções.

#### ATIVIDADE 5

Joana e Mariana são duas irmãs. Seu pai mediu a altura de cada uma delas, anotando os seguintes comprimentos: Joana = 132 centímetros; Mariana = 74 centímetros.

- a) Quantos centímetros Joana tem a mais que Mariana?
- b) Jogadores de basquete são muito altos. Paulo é jogador de basquete, e sua altura corresponde à altura de Joana e Mariana juntas. Qual é a altura de Paulo?
- c) Após algum tempo, Joana cresceu 5 centímetros, e Mariana, 13 centímetros. Quais são as alturas de Joana e Mariana após terem crescido? Quantos centímetros Mariana tem a menos que Joana agora?
- d) Faça um registro dos procedimentos que utilizou na resolução do problema.

*Comentário:* A expressão *quanto tem a mais*, em geral, leva o aluno a somar os números. Resolver a atividade fazendo o regis-

tro no sorobã deve levá-lo a perceber que a resposta do problema se dá por um processo de comparação ou ainda de retirada, que recaí em um problema de subtração. Mais do que chegar ao resultado, espera-se que o aluno entenda que não deve se prender a palavras soltas no problema, e sim a seu contexto geral. Mais uma vez, a preocupação está ligada aos processos e meios, e não ao fim. O item b sugere uma adição, porém essa ideia aparece de forma implícita, sugerindo mais uma vez o uso do raciocínio, e não o cálculo pelo cálculo. Percebe-se, ainda, que, explorando adequadamente uma situação-problema, se pode fazer uma série de questionamentos que exploram diversas operações matemáticas.

#### ATIVIDADE 6

Resolva os dois problemas a seguir e explique as estratégias utilizadas.

**Problema 1:** Marta já leu até a página 28 de seu livro. Até amanhã, ela espera ler até a página 41. Quantas páginas ela ainda precisa ler para alcançar esse objetivo?

**Problema 2:** Uma prateleira de um mercado tinha 28 caixas de leite. Depois do almoço, o funcionário do mercado colocou mais 41 caixas na prateleira. Quantas caixas de leite ficaram na prateleira?

*Comentário:* Uma sugestão interessante é dividir os alunos em duplas para que um resolva o problema com o sorobã, e o outro, com cálculo mental. Após a resolução, os alunos comparam as soluções obtidas. Cabe ao professor promover a discussão das possíveis soluções e dos resultados encontrados.

#### ATIVIDADE 7

Um aluno, ao receber do professor um sorobã, percebeu que na sétima classe estava anotado o número 327, e na primeira classe, o número 251. O professor informou ao aluno que foi realizada uma operação cujo resultado é o número registrado na primeira classe.

- a) Que operação foi realizada?
- b) Qual número deveria estar anotado na quinta classe?

*Comentário:* Nesse problema, o aluno deve ter uma vivência com o sorobã para saber que na primeira classe tem-se o resultado da operação, o que o leva a perceber que foi feita uma subtração. Além disso, deve saber também que na quinta classe deve figurar o minuendo da operação, visto que ele é repetido nessa classe, no início do cálculo. Passado por essa etapa, precisa de estratégias que o façam concluir que devem ser retiradas 327 unidades de um número desconhecido para se obter o resultado 251. É um problema com certo grau de dificuldade, mas sua solução passa pelo processo reflexivo, já trabalhado nas atividades anteriores. Ressalta-se aqui a importância da construção desse pensamento crítico, porém auxiliado pelos registros numéricos, possibilitados pelo uso do sorobã.

## 7. Considerações finais

As atividades aqui propostas estão sendo trabalhadas em turmas do 6º ano do IBC, e os primeiros resultados apontam para uma melhora substancial da compreensão das operações do campo aditivo por parte dos alunos. Ressalta-se que tais atividades não se encerram em si, mas abrem um leque de possibilidades para a resolução de problemas, tendo sido pensadas a partir da realidade dos alunos. Objetiva-se ainda desenvolver e aplicar atividades que envolvam o campo conceitual multiplicativo para que se possam, então, avaliar melhor os resultados e buscar ajustes para as atividades.

A resolução de problemas é vista por diversos autores como um caminho para darmos um significado ao ensino de matemática. Assim, buscou-se aqui dar um significado também ao uso do sorobã nas aulas, em razão de este sempre ter sido um instrumento de cálculo e registros numéricos. Dessa forma, aliar a resolução de problemas ao uso do sorobã é uma proposta que pode contemplar a significância dos conteúdos, bem como a exploração do raciocínio e a inclusão do aluno cego e/ou com baixa visão nesse processo.

Este trabalho tenta cooperar apresentando algumas atividades para auxiliar na construção do saber, buscando preencher as lacunas relacionadas com a carência de exercícios diferenciados, sem esgotar o tema. Cabe ao professor a tarefa de pesquisar novos meios que possam proporcionar um aprendizado mais efetivo, produzir outras atividades e aplicá-las de forma a trabalhar conteúdos que antes eram apenas operatórios.

Os resultados obtidos até aqui mostram que, se o professor optar por um ensino que leve o aluno a refletir sobre o conteúdo que está estudando, nos processos e meios, antes de lançar mão de possíveis fórmulas e algoritmos, poderá colher bons frutos e resultados mais significativos para seu trabalho.

### Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: operações na resolução de problemas*. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática*. Brasília, 1998.

DAMICO, A. *Uma investigação sobre a formação inicial de professores de matemática para o ensino de números racionais no Ensino Fundamental*. Tese (Doutorado) – PUC-SP, São Paulo, 2007.

FERNANDES, C. T. et al. *A construção do conceito de número e o pré-soroban*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2006.

GIRALDO, V. et al. *Livro companheiro do professor de matemática: números reais*. Rio de Janeiro: SBM, 2014. v. 1. no prelo.

TOLEDO, M. *Teoria e prática de matemática: como dois e dois*. São Paulo: FTD, 2010. v. único.

VERGNAUD, G. *A criança, a matemática e a realidade*. Curitiba: UFPR, 2009.

WALLE, J. A. V. *Matemática no Ensino Fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula*. Tradução de Paulo Henrique Colonese. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

# Deficientes visuais fazem cinema: experiências de criação a partir de produções cinematográficas infantojuvenis do Projeto Escola de Cinema do Instituto Benjamin Constant<sup>1</sup>

*Cristina Costa de Moraes<sup>2</sup>  
Josiane Saltarelli Martins Melo<sup>3</sup>*

**Resumo:** Este texto objetiva apresentar e discutir a possibilidade de criação a partir de produções cinematográficas infantojuvenis do Projeto Escola de Cinema do Instituto Benjamin Constant (IBC), desenvolvido em parceria com o Laboratório de Cinema e Audiovisual da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). As oficinas ocorrem semanalmente e atendem 35 educandos (cegos e com baixa visão), representando praticamente todos os anos de escolaridade do Ensino Fundamental do Departamento de Educação do IBC.

**Palavras-chave:** Educação. Cinema. Deficiência visual. Acessibilidade.

O cinema não tem fronteiras nem limites.  
É um fluxo constante de sonho.  
(Orson Welles)

Desde as primeiras experiências com a ilusão do registro da imagem em movimento, a preocupação com o sentido visual sempre esteve voltada às técnicas de captura e à qualidade da imagem, pois esse produto inicialmente foi pensado apenas para ser visto. Se, basicamente, a diferença entre a fotografia e o cinema está no fato de a primeira ser estática e este ter a dimensão

---

<sup>1</sup> Esse projeto se iniciou em 2012, e desde então suas autoras têm se dedicado a refletir e propor ações e estudos sobre cinema, educação e deficiência.

<sup>2</sup> Doutoranda em Psicologia (subjetividade, cognição e práticas clínicas) pela UFRJ, mestra em Educação pela Unesa/RJ, especialista em Deficiência Mental pela Unirio e em Educação Inclusiva pela PUC-Rio, e pedagoga do IBC. *E-mail:* inadmoraes@bol.com.br

<sup>3</sup> Mestranda em Ciências da Educação (políticas públicas) pela Universidad Americana/UA e professora do Ensino Técnico e Tecnológico do IBC. *E-mail:* josiane.saltarelli@gmail.com

do movimento, foi a existência desta que o tornou factível, ainda que em classificações no campo artístico o cinema anteceda a própria fotografia, popularizando-se como a sétima arte.<sup>4</sup> Essa classificação, mais do que uma listagem de ordem ou atribuição de valores, serviu para contingenciar qualidades que configurariam a atual interface do cinema ao reunir elementos das demais formas artísticas na construção de sua identidade. Esse aspecto também evidencia a singularidade desta: apresentar uma posição definida em um conjunto controverso de hierarquia basilar. O desenvolvimento tecnológico possibilitou a criação de aparelhos capazes não somente de transpor a captura e o registro de imagens e movimentos, acrescentando sonorização, cores e efeitos especiais nessas criações, expandindo, assim, os espectadores desses resultados.

A potencialidade já confirmada como arte e entretenimento permitiu ao cinema a incorporação de novos gêneros de produção fílmica e também de espectador. A percepção de uma “realidade” pelo olhar mecânico<sup>5</sup> das câmeras filmadoras, ao se expandir, atraiu a atenção até mesmo daqueles aos quais essa modalidade de produção prematuramente excluiu, possibilitando-lhes ser incluídos em seu formato próprio de exibição. O tema “deficiência” é proposto há muito tempo no campo cinematográfico, e as várias produções já abordaram quase todos os tipos de deficiência. Essas produções têm sido largamente utilizadas em ações educativas sobre as relações sociais e pedagógicas envolvendo esse público. Entretanto, apesar dessa constatação, quase sempre a exposição de vídeos tem servido para fins de sensibilização e entretenimento, pois, para o grupo das pessoas com deficiências sensoriais, o acesso a essas produções ainda é bastante limitado.

---

<sup>4</sup> A expressão “sétima arte”, usada para designar o cinema, foi estabelecida por Ricciotto Canudo no *Manifesto das sete artes*, em 1912 (publicado apenas em 1923). Embora Ricciotto tenha estabelecido uma hierarquia para as artes baseada na ordem em estas formas artísticas surgiram, o cinema transgrediu ao se apresentar como a sétima arte, antecedendo a fotografia. Essa classificação, embora tenha popularizado a expressão, não estabeleceu uma convenção ordinal para as demais formas artísticas. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/341/1/19611\\_ulfl068913\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/341/1/19611_ulfl068913_tm.pdf)>. Acesso em: 26 set. 2014.

<sup>5</sup> Inicialmente, acreditou-se que o olho mecânico, como alguns chamaram o cinema, não sofreria intervenções da subjetividade humana, colocando na tela a própria realidade, reproduzindo a própria visão do homem (Bernardet, 1985).

A falta de acesso ao produto e ainda ao processo de elaboração não tem permitido que se discuta a qualidade das informações que são repassadas.

## 1. Cinema, história e deficiência

O cinema configura-se em um contexto de conexões múltiplas, pois seus significados são socialmente representados em decorrência dos valores e crenças de diferentes sujeitos, a partir das experiências mediadas entre eles e esse objeto:

[...] o filme é entendido em sua complexa relação com a sociedade que o produz, seja considerado como agente da história e/ou testemunho de uma época. Dessa maneira, o filme é um documento de história singular, pois dá uma ilusão de realidade às práticas sociais e apresenta uma linguagem de imagens em movimento [...]. (Carvalho, 2007, p. 160)

Nesse sentido, os filmes são considerados fontes primárias e contemporâneas de documentos e representam os valores conferidos por dada sociedade a um conjunto de objetos, relações e ainda pessoas, favorecendo a reconstituição do ambiente, estilo de vida e classes sociais de diferentes épocas, bem como da atualidade. O processo de produção de uma película de qualquer gênero pode partir de uma autoria individual, porém a materialização desta se dá de forma híbrida e coletiva, mobilizando escolhas, temáticas e representações sociais na construção desse tipo de obra. Nesse processo de escolha, o cinema, “como toda área cultural, é um campo de luta, e a história do cinema é também o esforço constante para denunciar este ocultamento e fazer aparecer quem fala” (Bernardet, 1985, p. 20).

Ao analisar as especificidades do cinema, torna-se relevante evidenciar que ele surge contemporaneamente ao modelo de sociedade que se apoia em máquinas para produzir não apenas bens de consumo, mas também formas artísticas, de expressão e de dominação cada vez mais massivas. O grupo hegemônico dessa sociedade se incube de mostrar, por meio do cinema, sua ideologia, tendo o cuidado de apresentá-la como verdade ou im-



pressão do real, porém nada mais foi do que a reprodução de itinerários ideológicos de dominação cultural.

O intenso movimento em torno das produções resultantes da fotografia e do cinema que permitiram a ampliação de seus públicos demonstrou a potencialidade cultural e também de dominação de seus produtos. A partir dessa constatação, alguns produtores buscaram referências alternativas para analisar, exibir, criticar as obras e conteúdos favoráveis à subjugação de outrem. A diferenciação baseada não apenas no estilo, mas especialmente no conteúdo e no objetivo, permitiu a compreensão de um cinema para o consumo e de uma forma mais experimental que se propunha utilizá-lo para tecer considerações sobre suas próprias criações, refletindo sobre produtos, ideologias, representações e resultados.

Se a perspectiva comercial dessa modalidade artística condiciona o espectador à condição de consumidor, por outro lado serve para popularizá-la e difundi-la, ainda que em muito se critique os valores inerentes em suas produções e enredos. Todavia, as observações e análises dessas questões por esse observador que consome (compra), mas também avalia, pois a continuidade da relação comercial baseia-se na satisfação de uma necessidade, permitem que este “interfira” no desenvolvimento daquilo que é feito pelas produtoras desse gênero. Sobre isso, Rodrigues (2002, p. 13) afirma que, “mais do que em qualquer outra forma de arte, o cinema precisa do aval do público, pois é dele que provêm os fundos necessários para que as empresas possam continuar com seus filmes”.

Ao propor o consumo dos bens culturais da atualidade pelo grupo de pessoas com deficiência, destacam-se a participação e a interferência ativa desses sujeitos nos espaços de exibição. Desde a localização na plateia até no simples ambiente doméstico, é preciso assegurar a satisfação desse consumidor. Embora exista um aparato jurídico que prescreva a acessibilidade a variados públicos, as ações concretas dependem de mobilização política para acontecer. A existência de leis que asseguram a legenda escrita (*closed caption*) a surdos e a descrição objetiva das cenas (audiodescrição) para cegos e com baixa visão ainda não garantiram acessibilidade ao cinema e à televisão de forma efetiva, visto que a grande maioria das emissoras de televisão, tanto dos

canais abertos quanto daqueles por assinatura, agem à revelia da legislação, e as produções cinematográficas também não se atentaram para essa especificidade.

## 2. Cinema, educação e deficiência – experiências de criação

Na educação, professores frequentemente projetam determinados filmes para explicar, introduzir ou debater conteúdos elencados no currículo. Todavia, essa ação, dentro de um contexto inclusivo, precisa ser debatida para que assegure condições acessíveis a todos os espectadores, pois “fazer cinema na escola constitui uma possibilidade de exercício dos direitos humanos, em especial das crianças e dos jovens” (Fresquet, 2008 apud Reis e Chaluh, 2013<sup>6</sup>).

A recorrência dessa estratégia metodológica e a garantia de que as artes audiovisuais sejam compreendidas como um recurso midiático, conforme estipulam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), têm assegurado a credibilidade nas possibilidades desse instrumental que vem paulatinamente sendo implementado nas escolas. Porém, é imprescindível que se perceba a comunicação audiovisual como um sistema de apoio ao processo inclusivo, colaborando, com o mecanismo de audiodescrição e legenda escrita, para a aproximação entre indivíduos com deficiência a essa forma de comunicação.

O cinema como forma de expressão artística é compreendido como prática social, dado que o significado cultural de um filme depende do contexto no qual é visto ou produzido. Por essas questões, é preciso analisar como a relação entre cinema, educação e deficiência na escola, discutindo estratégias de acessibilidade a partir de produções cinematográficas, busca ser uma proposta que faça sentido para os públicos que procuram nessa mídia diversas possibilidades.

Deve-se apresentar o cinema como um sistema de signos, composto por elementos herdados de diferentes formas artísticas, permeados pelo desenvolvimento tecnológico em sua história para pessoas com deficiência visual, assegurando-lhes a possibilidade de produzir e de se inserir nesse meio como sujeitos de produção,

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 14 out. 2011.

e não como espectadores passivos dessa linguagem. Representa-se a apropriação por esses sujeitos de possibilidades para além da crítica, permitindo experiências diversificadas de criação. Se a ludicidade do movimento caracteriza o cinema, a curiosidade permeia a infância e a adolescência, e ainda que de pessoas com deficiência visual. O tripé infância-adolescência-deficiência visual caracteriza o público que participa do Projeto Escola de Cinema do IBC – Adèle Sigaud.

Esse projeto foi elaborado para uma seleção pública aberta pelo Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Lecav/UFRJ) em dezembro de 2011. O projeto iniciou suas atividades com os estudantes do Departamento de Educação do IBC no primeiro semestre de 2013, com o apoio material e a participação constante do grupo de pesquisa coordenado pela professora doutora Adriana Fresquet, que desenvolve essa iniciação em cinema em outras escolas públicas do estado do Rio de Janeiro que também tiveram seus projetos aprovados. O projeto conta com a participação efetiva de duas educadoras e de uma professora voluntária da mesma instituição e atualmente integra um grupo de 35 alunos, entre cegos e com baixa visão.

A identidade do projeto e a escolha da personalidade que o nomeia – Adèle Sigaud<sup>7</sup> – foram resultantes da percepção de uma posição singular dentro do universo da deficiência: a posição feminina. A história da deficiência visual no Brasil, marcada pela presença do masculino nas figuras de Louis Braille (criador do código braille), Álvares de Azevedo (divulgador do código braille no Brasil), d. Pedro II (autoridade responsável pela fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant) e Benjamin Constant (terceiro diretor do IBC, que, por

---

<sup>7</sup> Adèle [ou Adélia] Marie Louise Sigaud (1840-?), educadora brasileira nascida no Rio de Janeiro, importante por ser considerada a primeira brasileira a ler pelo código braille, filha do médico francês naturalizado brasileiro e que esteve a serviço da corte imperial, José Francisco Xavier Sigaud. Esse médico foi diretamente responsável por convencer o imperador d. Pedro II da necessidade de fundar uma escola para cegos no Brasil. Em decorrência de sua influência junto ao imperador, foi criada em 1854 a primeira instituição da América Latina para atender a esse público, sendo Xavier Sigaud seu primeiro diretor. Adèle foi ainda a primeira professora da instituição. Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/AdeleMLS.html>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

ter sido figura proeminente da República, teve seu nome dado ao Instituto como forma de suprimir a influência de d. Pedro na singularidade desse feito), confirma a hegemonia masculina, que destinou às mulheres um papel secundário no processo histórico. A quase inexistência de registro da participação feminina na história da deficiência visual mobilizou as estudantes, que desejaram marcar um novo perfil na história desse público.

A mobilização em torno da escolha do nome foi importante para assegurar a constituição desses participantes como grupo, além de atender aos objetivos educacionais, colocando-os na condição de pesquisadores em diferentes frentes dentro dessa proposta.

As atividades foram planejadas a partir da história do cinema, fazendo inferências nas qualidades, limitações, perspectivas e características das primeiras produções. Nessa etapa, as ações se assemelham ao trabalho desenvolvido por Alain Bergala ao liderar a proposta de cinema desenvolvida pelo Ministério da Educação francês, iniciada em 2000. A ideia de “passador”, extraída de Serge Daney (francês crítico de cinema, 1944-1992), embasa a proposição de Bergala sobre os professores, visto que estes são considerados agentes de transmissão que têm a responsabilidade de “fazer passar”, o que representaria a necessidade de mobilidade do conhecimento, que deve ser expandido de acordo com essa perspectiva. Dessa forma, o professor e a escola podem ajudar os alunos a se tornarem espectadores criativos e críticos do cinema, e ainda realizadores desse tipo de produção.

O primeiro contato dos estudantes com os instrumentais do trabalho de cinema é denominado Minuto Lumière,<sup>8</sup> que consiste em filmar por um minuto com a câmera parada em um

---

<sup>8</sup> O exercício consiste na criação e na realização de filmes de um minuto, inspirados pelas obras dos precursores do cinema, os irmãos *Lumière*. Realizado com a câmera fixa, em um plano contínuo, sem segundo *take* e sem alteração da regulagem da câmera (foco, diafragma, obturador ou *zoom*) após a escolha inicial, o exercício demanda a descoberta de novos pontos de vista sobre as paisagens da escola. Trata-se de uma prática que trabalha as escolhas essenciais de direção – pesquisa de campo, escolha do cenário, do enquadramento, da situação de luz e da *mise-en-scène* –, colocando em questão o acaso, a construção da cena e o olhar sobre a realidade. Constitui-se, assim, em uma primeira aproximação do jovem à câmera e ao ato de filmar. Disponível em: <<http://imagem.eulercosta.com/filmes/exercicios/minutos-lumiere/>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

enquadramento único, tal como foram as primeiras produções que originaram o cinema. Esse exercício é muito relevante para orientar as estratégias que serão criadas para aproximá-los dos equipamentos, pois o sentido tátil é muito explorado nesse tipo de construção, que visa a conhecer as potencialidades e o manejo dos equipamentos.

Outra atividade significativa parte da percepção de outros sentidos na construção de enredos. Ao solicitar a filmagem de três planos com diferentes elementos, desde um grito, um ruído ou um estalo, a capacidade criadora é explorada, e na edição desse material o aluno percebe os diferentes significados que podem ser dados aos mesmos elementos quando se altera a ordem na qual eles serão colocados. Os alunos são constantemente desafiados a construir enredos, roteiros, esquetes, escaletas a partir de elementos de entendimento simples por todos. A apropriação dos elementos que constituem as atividades se releva na criação de diferentes perspectivas de sentidos com os mesmos elementos.

Os exercícios propostos também são construídos a partir das inferências desses alunos e também das peculiaridades do próprio Instituto, que tem uma singularidade de possibilidades por meio de sua arquitetura, que atrai a atenção desses alunos para explorá-la como efeito de câmera, luz ou enredo.

Outras possibilidades advêm das necessidades de enriquecimento do currículo, especialmente de temas transversais, a exemplo do documentário *Nós e o preconceito*, criado pelos alunos com base em fotografias sobre ações emblemáticas de diferentes tipos de discriminação.

### 3. Considerações para novas perspectivas

A preocupação em como atingir as pessoas com deficiência visual pelo cinema perpassou todo o planejamento e execução do Projeto Escola de Cinema, visto que o cinema envolve e surge a partir da imagem que é percebida pelo sentido visual. Essa preocupação ultrapassou a perspectiva dos professores, envolvendo os alunos com baixa visão, que, embora com resíduo visual limitado, passaram a audiodescrever as cenas e os planos aos colegas cegos. Essa interação se tornou um dos diferenciais da proposta.

As atividades de filmagem, tanto pelos alunos cegos quanto pelos alunos com baixa visão, são realizadas por meio de estratégias sonoras para sinalizar os planos, as pautas, os tempos e os ambientes que serão filmados.

O processo pedagógico tem sido massivamente polarizado, especialmente em dicotomias como ensinar/aprender; professor/aluno. Essas nuances se pautam sempre pela diferenciação, pouco se detendo na relação de interdependência entre elas. No caso do cinema, demonstrar que este dependeu das especificidades que caracterizaram outras formas artísticas promove o entendimento de complementaridade, além de introduzir novos signos linguísticos característicos de uma geração ávida pelo ingresso de novas tecnologias na escola.

As produções cinematográficas como produto já fazem parte do processo escolar, porém outra característica dessa geração é a necessidade de “protagonizar”. O *selfie*,<sup>9</sup> tão em evidência nas redes sociais, atualmente demonstra a necessidade de se destacar em uma sociedade caracterizada cada vez mais por anônimos.

No âmbito da deficiência, o anonimato adquire a dimensão de esquecimento, e o cinema se revela como uma possibilidade de trazer à baila as particularidades desses sujeitos. As redes sociais servem como indicadores desse contexto, mas se tornaram lugar-comum de todos, generalizando excessivamente aquilo que é “postado”. Assim, aproximar esse público de novas formas de produções pode lhe permitir oportunidades expressivas de aprender, desaprender e reaprender.

## Referências bibliográficas

BERGALA, A. *L'hipothèse cinéma: petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris: Petit Bibliothèque des Cahiers du Cinéma, 2006.

BERNARDET, J.-C. *O que é cinema*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

---

<sup>9</sup> *Selfie* é uma palavra em inglês, um neologismo com origem no termo *self-portrait*, que significa autorretrato, sendo uma foto tirada de si mesmo e compartilhada na internet. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/selfie/>>. Acesso em: 29 set. 2014.

CARVALHO, F. G. O aprendizado pela guerra: uma leitura de Roma, cidade aberta, de Roberto Rossellini. In: FRESQUET, A. (Org.). *Imagens do desaprender: uma experiência de aprender com o cinema*. Rio de Janeiro: Booklink/UFRJ, 2007.

FRESQUET, A. (Org.). *Aprender com experiências do cinema. Desaprender com imagens da educação*. Rio de Janeiro: Booklink/UFRJ, 2009.

REIS, J. M.; CHALUH, L. N. C. Possibilidades do uso de filmes na escola. In: XXV CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNESP, *Anais...* 2013.

RODRIGUES, C. *O cinema e a produção: para quem gosta, faz ou quer fazer cinema*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.