

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

Conversando com o
AUTOR
2013

VENDA PROIBIDA

GOVERNO FEDERAL
PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
Dilma Vana Rousseff

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
José Henrique Paim Fernandes

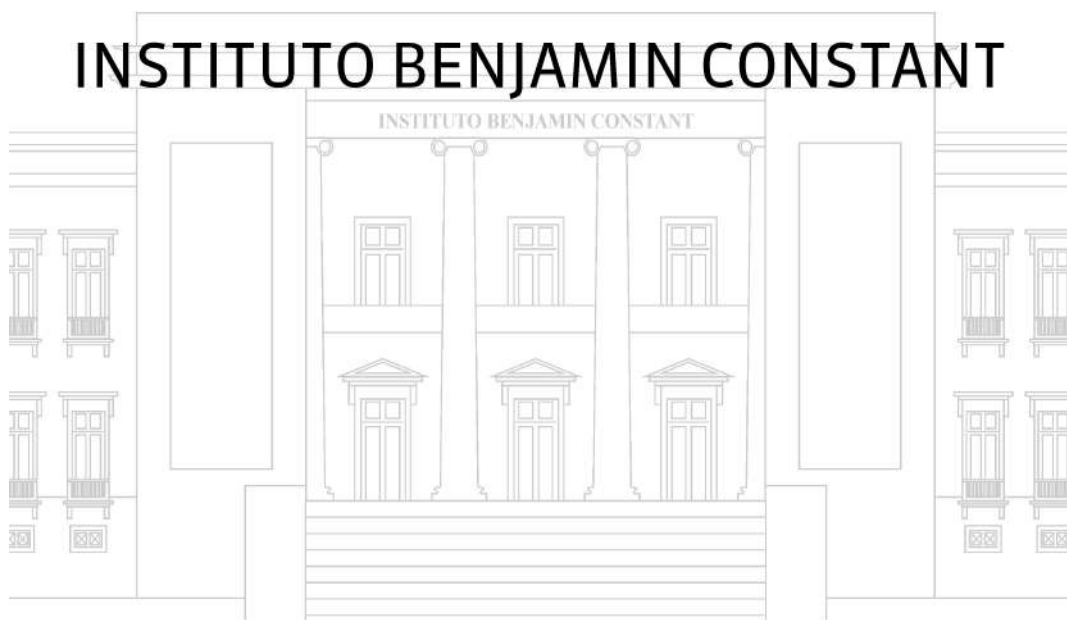
INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT
Maria Odete Santos Duarte

DEPARTAMENTO TÉCNICO-ESPECIALIZADO
Ana Lúcia Oliveira da Silva

DIVISÃO DE PESQUISA, DOCUMENTAÇÃO E
INFORMAÇÃO
Naiara Miranda Rust



INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT



Conversando com o

AUTOR

2013

Organização:
Claudia Lucia Lessa Paschoal



Instituto Benjamin Constant

Rio de Janeiro
2014

Copyright @ Instituto Benjamin Constant, 2014

Conversando com o Autor – 2013

1ª edição – 2014

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

Colaboração: Valéria Rocha Conde Aljan

Copidesque e revisão geral: Débora de Castro Barros

Capa: Ampersand Design

Projeto gráfico e editoração: Wilma Ferraz

Impressão: SEGGRAF

159 Instituto Benjamin Constant Conversando com o autor – 2013. / Organização Claudia Lucia Lessa Paschoal. / Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.

114p. 21cm

Contém CD

ISBN 978-85-67485-12-6

1. Baixa visão. 2. Cegueira. 3. Acessibilidade. 4. Inclusão.

CDD305.9081

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

A publicação que ora apresentamos aos leitores integra o projeto “Conversando com o Autor”, iniciativa que busca a valorização da escrita e o desenvolvimento de estudos importantes que registram o aprofundamento teórico-reflexivo de nossa instituição. O autor vem à cena para instigar o ouvinte e fazer emergir a força da leitura, que desperta e alarga a visão do leitor.

A compilação dos textos estrutura-se a partir dos encontros promovidos pelo Acervo Bibliográfico e pelo Centro de Estudos do Instituto Benjamin Constant em 2013. Neste segundo volume, seis pesquisadoras trazem à luz uma relação dialógica clara e definida, uma vez que autor e público entram em efetivo contato na partilha de ideias, reflexões e levantamento de dados coligidos em trabalhos acadêmicos. Abre-se, portanto, um magnífico espaço de discussões.

A escrita de cada autora oferece-se à análise da temática proposta, mostrando como resultado os estudos e avanços do pensamento teórico e dos postulados norteadores referentes à deficiência visual, foco das investigações que diretamente atendem aos pontos que se põem ao alcance dos estudiosos da matéria, estendendo e aprofundando o olhar sobre assuntos cuja complexidade exige grande conhecimento e maturidade crítica.

Os textos exibem escritura diversa em forma e conteúdo. Diferentes correntes e pressupostos teóricos impulsionam o mergulho em pensadores que estabelecem vertentes analíticas de vários matizes. O comportamento crítico das autoras revela-se na centralidade do engendramento do próprio discurso. A escrita se configura como veio de excepcionais possibilidades e gama riquíssima de descobertas. Cada texto possui uma linha discursiva, uma linguagem identitária; linguagem que se manifesta na origem do tema tratado. Cada texto tem o tom, a personalidade de quem o concebe como instrumento cognoscível e comunicacional.

Diante da escrita, a presença do autor fica patente, entranha-se nela e dela faz um meio de veiculação de saberes e da aquisição e armazenamento de valores culturais. O autor coexiste com a escritura. A palavra assume a dianteira da escrita, adquire autonomia semântica, espelha espírito filosófico, denota cunho perscrutador, reflete

força expressional na multiplicidade dos discursos gestados pela experiência individual do sujeito. O conhecimento chega até nós, apontando diversas e novas perspectivas.

A escrita acadêmica reserva-nos infindáveis vias de busca. Seu caráter camaleônico deixa-nos sempre à beira do desconhecido, do improvável. Nada é rigorosamente igual; nada é estático, taxativo ou definitivo. A deficiência visual, tão múltipla em materialidade e implicações, gera o olhar inquieto e desvelador de nossas pesquisadoras. Seus textos rasgam, por meio da análise e interpretação dos aspectos coletados em suas pesquisas, outros horizontes para o leitor. Os sujeitos dessas pesquisas aparecem como centro das experiências vividas por eles próprios. Tais experiências sedimentam o *corpus* de seu ideário e as concepções que fundamentam sua escrita e seu discurso.

Ressalte-se, pois, a importância do ato de escrever. Aquele que escreve, no âmbito tanto literário quanto acadêmico, mostra o impulso criador da procura, adição exata daquilo que precisa ser dito.

A virtude da individualidade se completa com apreço à sinceridade. Para Jean-Jacques Rousseau,¹ a sinceridade tinha de ser o ponto máximo que admitiria “nada mais a demonstrar-se ou a acumular-se”.

Como movimento contraditório, temos a desconstrução da categoria do sujeito cartesiano efetivada por Nietzsche,² que implica assumir os efeitos da morte da figura construída tanto na tradição da filosofia moderna (o ser humano), fundada no *cogito* cartesiano, quanto na tradição cristã de “Deus” na interioridade, renúncia e consciência de si mesmo, que seriam seus elementos estruturadores. A crítica do sujeito estabelecida por Nietzsche considera também a desconstrução da categoria *verdade* a ele associada.

A desconstrução do sujeito no século XX é mostrada por Foucault³ no trecho: “a morte do autor na literatura e o apagamento do homem é ‘como na beira do mar, um rosto de areia’” (1966).

Mostra-se, assim, a possibilidade de pensar o sujeito da escrita após a crítica estruturalista do sujeito, de sua descentralização, pois

¹ Rousseau, Jean-Jacques. *A origem da desigualdade*, 1755.

² Nietzsche, Friedrich. *Sobre verdade e mentira no sentido extramoral*, 2012.

³ Foucault, Michel. *O que é um autor?*, 1969.

a desconstrução da categoria do autor provocará uma repercussão profunda entre subjetividade e escrita.

Michel Foucault, no livro *O que é um autor?* (1969), faz uma análise do conceito de *autor*, centrando-se na relação do texto com o sujeito da escrita, no modo como o texto aponta para essa figura agora aparentemente só. Em um ensaio, faz-se a decretação de morte do autor. Na escritura, declara Foucault: “Não se trata da sujeição de um sujeito a uma linguagem, trata-se da abertura de espaço no qual o sujeito que escreve não deixa de desaparecer” (1994).

Segundo a crítica moderna, o autor autoriza a veiculação explicativa de certos acontecimentos no bojo da obra com suas transformações, distorções e modificações diversas. O autor pode ser visto também como o princípio de certa unidade de escritura. É necessário, portanto, que todas as diferenças sejam reduzidas ao mínimo graças a fatores de evolução, amadurecimento ou influência. O autor, dessa maneira, é um veículo de expressão, que de formas até certo ponto concluídas manifesta o mesmo valor de obras completas. Desse modo, para Foucault, o vazio deixado pela “morte do autor” é preenchido pela categoria “função autor”, que se estrutura no diálogo com a própria obra.

Retomando o destaque em relação à presença viva do autor, Hal Foster⁴ fala-nos do “retorno do autor”, que estabelece uma significativa mudança, em referência tanto à arte contemporânea quanto à crítica na qual ele coincide com o “retorno do real”.

Aceitar e manter a ideia do “retorno do autor” pressupõe entrarmos em uma discussão sobre a construção da subjetividade em relação à escrita. Verdadeiramente, os dois termos estão em perfeita relação. Da Antiguidade até nossos dias, a escrita “performa” a noção de sujeito.

A “escrita de si” (o Eu em primeiro plano) não é um aspecto moderno nascido da Reforma nem um produto forjado no Romantismo. É uma das tradições mais antigas do Ocidente. Como destaca Foucault, desde a Antiguidade greco-romana, o Eu não é apenas um assunto sobre o qual se escreve simplesmente. A “escrita de si” contribui para a “formação de si”. Foucault afirma que, de todas as formas no treino “de si por si mesmo”, está preso à arte

⁴ Foster, Hal. *O retorno do real*, 2001.

de viver (abstinências, meditações, exames de consciência, memorizações, silêncio e escuta do Outro), a escrita para si e para o outro desempenhou papel preponderante por muito tempo. A escrita como exercício pessoal, associada ao exercício do pensamento sobre si mesmo, constitui etapa fundamental no processo de elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como “verdadeiros em princípios racionais de ação”, de maneira que a escrita opera a transformação da verdade em *ethos*.

Buscamos nestas breves considerações trazer à tona o autor em face da escrita e das complexas articulações entre ambos. O autor é o sujeito que fala. A autoridade e o pertencimento do discurso lhe cabem e ficam diretamente atrelados à sua formação.

Quando nos referimos à “escrita de si”, entendemos que o Eu, nessa escritura, transborda sua essência catártica que emerge das instâncias mais ocultas do ser. Mesmo sem nos atermos ao Eu que exprime emoções e incita sentimentos vários, percebemos que o sujeito escritor, seja na literatura, seja na escrita teórica, é possuidor de um Eu que corporifica mensagens e procura, incessantemente, o Outro no qual pode realizar-se.

As seis pesquisadoras que compõem com seus estudos este livro, na diversidade dos discursos apresentados, demonstram de maneira cabal a existência dos infinitos “eus” que estruturam e alimentam a experiência do sujeito.

“Eus” que buscam, “eus” que perscrutam, “eus” que desvelam, “eus” que concluem, “eus” que doam o conhecimento para que outros “eus” se construam e continuem o movimento de ascensão na circularidade da existência humana.

Maria da Glória de Souza Almeida

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO _____	11
Claudia Lucia Lessa Paschoal	
AVANÇOS E RETROCESSOS: AFINAL, COMO CAMINHA A INCLUSÃO? 2003 A 2013: O QUE ACONTECEU NESSES 10 ANOS? _____	13
Lucia Maria Filgueiras	
INTRODUÇÃO À ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE PARA CEGOS DEFICIENTES MÚLTIPLOS: UTILIZANDO JOGOS E HISTÓRIAS _____	38
Maria do Socorro Fortes de Oliveira	
MUSEU PARA TODOS: O PÚBLICO COM DEFICIÊNCIA VISUAL CABE NESSE “TODOS”? _____	55
Ana Fátima Berquó C. Ferreira	
CONSIDERAÇÕES ENTRE CORPO, CEGUEIRA E BAIXA VISÃO _____	69
Maria Rita Campello Rodrigues	
ASSISTÊNCIA FISIOTERÁPICA À CRIANÇA COM CEGUEIRA CONGÊNITA _____	83
Maria Margarete Andrade Figueira	
O USO DA DÊIXIS NAS TÉCNICAS DE PRÉ-LEITURA NO SISTEMA BRAILLE _____	104
Rachel Maria Campos Menezes de Moraes	



APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que trazemos ao público uma nova coletânea de textos do projeto “Conversando com o Autor” do Instituto Benjamin Constant, desta vez com a produção dos profissionais que participaram da segunda edição do ciclo de palestras, realizada em 2013.

O projeto – que foi trazido para a instituição pela bibliotecária Ana Paula Souza Almeida, responsável pelo Acervo Bibliográfico – acontece mensalmente, com a apresentação de trabalhos sobre cegueira, baixa visão e surdocegueira, em seus diversos desdobramentos nas áreas da educação e reabilitação, e conta com a participação de profissionais e pesquisadores do próprio Instituto, bem como de outras instituições parceiras.

Iniciado em 2012, o ciclo de palestras já passou por implementações significativas na circulação dos debates na área, ultrapassando os limites da instituição, com a transmissão ao vivo e interativa dos eventos por meio do Twitter. Alargamos o espaço da sala 251 até outros estados e continentes! O Instituto vai caminhando na consolidação de seu papel como instituição produtora e disseminadora de conhecimento no meio científico.

O objetivo principal do projeto é proporcionar um espaço de interlocução que possibilite a ressignificação de experiências e conhecimentos, configurando-se, assim, em potência para novas ações.

O resultado desses encontros tem se constituído em um material escrito, rico para subsidiar as políticas e práticas consoantes com os modelos de atendimento na área, voltados para a possibilidade de uma real inclusão nos processos sociais que, por sua vez, retifiquem o exercício da cidadania para aqueles que se encontram à margem, de acordo com critérios arbitrários de homogeneização.

Nosso mais profundo respeito e agradecimento aos pesquisadores-autores que atenderam a nosso chamado e se empenharam em escrever seus textos, por compartilharem aqui suas descobertas e saberes e, assim, contribuírem para a multiplicação livre do conhecimento.

Claudia Lucia Lessa Paschoal

AVANÇOS E RETROCESSOS: AFINAL, COMO CAMINHA A INCLUSÃO? 2003 A 2013: O QUE ACONTECEU NESSES 10 ANOS?

LUCIA MARIA FILGUEIRAS¹

Resumo: Este texto tem como origem uma palestra proferida no evento “Conversando com o Autor” da Divisão de Documentação e Pesquisa (DDI) do Instituto Benjamin Constant (IBC). O objetivo principal, na ocasião, foi fazer um balanço atualizado da política de inclusão escolar, mais especificamente em relação aos alunos com deficiência visual. Passados 10 anos da coleta de dados realizada no IBC por meio de pesquisa de campo, já era tempo de “conversar”² sobre o tema, abrindo um espaço de fala aos interessados nesse assunto. Desse fecundo encontro entre a autora deste texto e o diálogo com alguns profissionais da casa nasceu o presente texto, no qual são feitas algumas análises da política de inclusão e seus efeitos nas escolas especiais e regulares.

Palavras-chave: Inclusão. Deficientes visuais. Educação.



Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não

¹ Professora e pesquisadora do IBC, doutora em Psicologia, mestra em Educação, especialista em Alfabetização de Deficientes Visuais.

² Conversar, aqui, está empregado no sentido de realmente abrir um espaço de diálogo entre plateia e autores, promovendo reflexões e novas questões.

Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Caminhando e cantando
E seguindo a canção.
Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer...

1. Introdução

Após a apresentação e o debate realizado em 2013 sobre os caminhos da política de inclusão e as modificações ocorridas nos últimos 10 anos, volta-se a escrever sobre o tema na tentativa de repensar o assunto à luz de acontecimentos mais recentes e dos comentários feitos durante a apresentação. Parece, ao que tudo indica, um assunto que movimentou de maneira peculiar o corpo docente; o tema toca intensamente alguns professores do Instituto Benjamin Constant (IBC), principalmente os que consideram o modelo de escola especial a melhor forma de atendimento.³ Fica claro que há uma mobilização mais intensa da plateia que atua hoje como docente, mas que, anteriormente, quando alunos da instituição, viveram outra realidade institucional e educacional. Vivenciaram um momento escolar totalmente distinto em termos de política federal. Aparentemente por esse e por outros motivos,⁴ há muita dificuldade em se aceitar novos modelos educacionais.

Percebe-se, assim, a necessidade de debater essa temática por meio do diálogo, de artigos, de pesquisas e outros, tendo em vista que, em termos pedagógicos, ainda há muito a

³ A maioria desses professores é ex-aluno da instituição.

⁴ O IBC recebia alunos de todo o Brasil, que ficavam internos e passavam todo o ano em convívio estreito entre si. Alguns ex-alunos dessa época tornaram-se docentes na instituição. Há uma grande ligação afetiva desses docentes com o modelo da escola especial e, mais ainda, com o antigo internato, onde, à época, quando jovens, viveram ali suas experiências educacionais.

avançar no binômio legislação-pedagogia quando o aluno é deficiente, no caso deste texto deficiente visual.

Assim, com vistas ao debate mencionado, a organização do texto caminha na seguinte direção: inicialmente, apresenta-se o perfil da dissertação, escrita em 2003, na qual este foi baseado (“O retorno de alunos deficientes visuais ao espaço da escola especial: ‘afinal, como caminha a inclusão?’”), realizada à época no IBC. A seguir, são apresentados alguns dados da pesquisa de campo. Faz-se uma discussão dessa política e de seus efeitos, bem como do que se chamou de “retrocessos”, observando que até o momento existem poucos dados a respeito do sucesso escolar de alunos incluídos em escolas regulares. A Secretaria de Alfabetização Diversidade e Inclusão (Secadi), antiga Secretaria de Educação Especial (Seesp), do Ministério da Educação (MEC), órgão responsável por essa ação, apresenta apenas dados relativos a matrículas de alunos deficientes em escolas regulares, ou seja, dados quantitativos de matrícula, e a evolução desses números até o momento.

Finalmente, focaliza-se o *status quo* atual da política de inclusão, partindo-se das observações e dos aportes teóricos que dão suporte a esta análise.

2. Caminhando e cantando...

Depois da entrega de uma pesquisa, há uma espera natural por pelo menos dois acontecimentos: o primeiro, a escrita e a publicação do livro, e o segundo, a constatação de que muitos leram o texto da pesquisa (no caso aqui tratado, a dissertação) e que tantos outros lerão o livro. Ocorre que nem sempre se efetiva a publicação de um ou mais livros. A dissertação (ou tese), esta, sim, é algo que se fosse possível haveria de ser lida e manuseada por muitos. Uma última estratégia é a que se segue: a publicação de artigos que podem de forma mais compacta divulgar mais e melhor o assunto.

Tanto em razão da experiência prática adquirida nos anos em que a autora lecionou no IBC como pelas leituras e discus-

sões acadêmicas sobre o tema, percebe-se que, de 2003 para cá, mudanças consideráveis vêm acontecendo na temática da inclusão de alunos deficientes visuais nas escolas, sejam estas especializadas ou inclusivas, anteriormente chamadas de segregadas e regulares, termos que por si só já demonstram os rótulos que cada uma delas vem recebendo ao longo do tempo. O fato é que são apenas instituições escolares com filosofias e abordagens metodológicas distintas uma da outra.

O exercício que ora se propõe é o de procurar entender os efeitos da política de educação inclusiva após um período significativo de tempo (10 anos), em que a adequação a ela modificou sensivelmente os espaços educativos tanto dos que trabalham com alunos com deficiência quanto dos que passaram a trabalhar.

A realidade nas escolas nos anos 1990 e início do ano 2000 não era nada auspiciosa. Na escola especial, esses alunos viviam uma situação de certo afastamento social, semi-internos ou mesmo internos em instituições totais,⁵ longe de suas famílias ou com pouquíssimas horas de convívio com os pais e amigos de sua região de moradia. Por outro lado, tinham acesso ao material especializado, professores preparados e todo um aporte para desenvolver suas competências acadêmicas. Na outra ponta estavam os alunos da inclusão, morando perto da escola, convivendo tanto com os colegas de classe quanto com os da vida social, recebendo carinho e atenção de suas famílias, mas, em compensação, com um péssimo aproveitamento acadêmico. Então, o que era melhor? O que traria mais benefícios para essas pessoas? Partindo-se do pressuposto de que a vida afetiva é forjada no cerne da família e das relações estabelecidas ali, o segundo grupo estaria em vantagem; todavia, quando comparado ao de mesma faixa etária que frequentava

⁵ Instituições totais: conceito usado por Erving Goffman e Michel Foucault para designar locais de confinamento, ou de institucionalização de pessoas. Alguns exemplos são as prisões, asilos, manicômios, navios em alto-mar, internatos, fábricas etc. Simplificando, nesses lugares há códigos disciplinares e de conduta determinados, segundo os quais as pessoas obedecem a uma série de normas (Goffman, 1988).

a escola especial, ficava claro que, academicamente, o primeiro grupo saía ganhando. Por que então a política de inclusão estava sendo adotada sem ouvir essas pessoas? Apenas para reproduzir modelos? A política estava tentando dar o melhor aos deficientes em termos de aceitação no interior das escolas? Essa revolução no ensino especializado partia do pressuposto de que, a partir dos problemas, se criariam as soluções? Quer dizer, a presença do aluno deficiente na classe faria com que a escola assumisse o compromisso de educar academicamente esse aluno? De que forma se dá a construção de uma educação realmente inclusiva?

Na pesquisa de 2003, realizada nas classes de 4^a, 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental⁶ com 32 alunos que em algum momento de suas vidas escolares estiveram matriculados em escolas regulares, foram levantados dados significativos. Responderam às entrevistas e questionários alunos que já tinham frequentado o IBC e que por algum motivo retornavam à instituição após suas experiências no ensino regular, e outros que haviam iniciado seus estudos no ensino regular, mas não tinham se adaptado e procuraram o IBC para dar continuidade à sua formação escolar. Na época (2003), muitos desses alunos alegaram como maior impedimento para sua permanência no ensino regular a falta de conhecimento dos professoras sobre seu processo de aprendizagem, fundamentalmente baseado no Sistema Braille⁷ e no sorobã.

Esse fator, mencionado e assinalado também por alunos com baixa visão, dizia respeito à falta de estratégias pedagógicas dos professores para atendê-los em suas demandas específicas. O resultado, aferido em um universo de 253 alunos (matriculados desde a estimulação precoce até o 9^o ano), do

⁶ Na época, a nomenclatura era essa, mas, após o ano 2010, o MEC transformou as séries do Ensino Fundamental em anos, fazendo com que a antiga classe de alfabetização CA passasse a ser o 1^o ano. Dessa forma, as antigas 1^a a 8^a séries do Ensino Fundamental passaram a se chamar 1^o a 9^o anos do Ensino Fundamental.

⁷ Sistemas específicos de pessoas cegas para leitura e escrita e aprendizagem de matemática, respectivamente.

qual foram separados 32 sujeitos, todos ex-alunos de ensino regular ou que retornavam ao IBC por algum motivo, resultou em dados interessantes. Os cegos e os alunos com baixa visão foram analisados conjuntamente, sendo o elemento de ligação entre eles ter estudado fora do IBC em algum momento de suas vidas. A pesquisa revelou ser o maior problema o desconhecimento dos professores em termos metodológicos, bem como a falta de preparo para lidar com as demandas específicas desse grupo. Dos 32 alunos, 26 deram essa resposta e 28 sentiram ser o material didático sem adaptação seu maior problema na escola regular.

3. Nas escolas nas ruas...

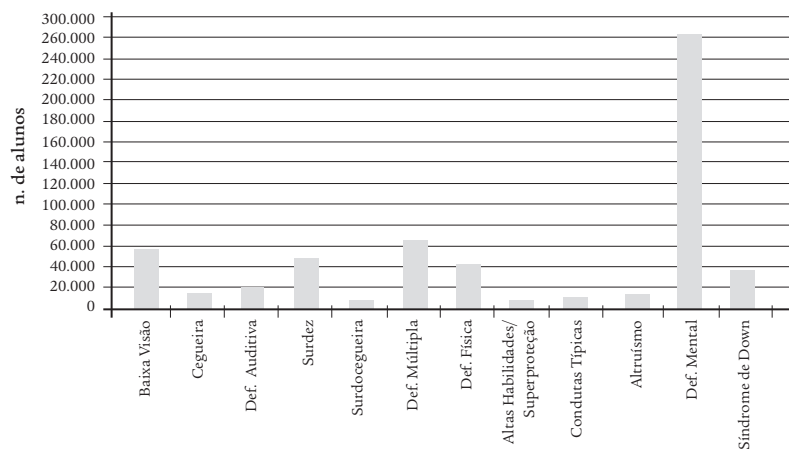
Realmente, para um docente totalmente desatualizado no assunto, a entrada de um aluno com deficiência, seja ela qual for, amedronta. Em geral, esse professor assume duas posturas frequentes: a primeira é aceitar o aluno e deixá-lo na sala de aula sem muitas cobranças. Pode-se citar aqui o caso de uma aluna do IBC que frequentou uma escola regular em seu estado de origem por quase cinco anos e, quando veio para o Instituto, retornou para o 2º ano, vindo a se formar no 9º ano com 23 anos. Essa aluna relatou que, em sua escola de origem, passava de ano porque sua professora tinha muita pena dela, mas ambas sabiam de seu fraquíssimo desempenho acadêmico. A menção a esse fato parecia demonstrar que veladamente havia um acordo tácito entre professora e aluna que certamente angustiava a ambas, contudo na ocasião era a solução encontrada para o problema.

Atitude inversa a essa se dá quando o docente tenta ensinar os conteúdos para o aluno com deficiência sem adequar sua metodologia e sem um planejamento em função das possibilidades daquele aluno. Passa a cobrar dele tarefas que não são possíveis de ser executadas sem apoio didático ou ainda sem o material adaptado. Algumas queixas a esse respeito também foram verificadas. Esses dois quesitos apareceram e

foram os mais citados pelos sujeitos da pesquisa quando perguntados sobre as maiores dificuldades enfrentadas nas escolas regulares.

Essa situação, em princípio, pode ser de certa maneira entendida a outros tipos de deficiências, apesar de ter sido averiguada em uma pesquisa com deficientes visuais. Torna-se notória a queixa dos alunos e também dos professores sobre essas duas situações. Os professores, quando falam sobre esse assunto em cursos, congressos e em outras oportunidades nas quais revelam não saber lidar com o problema, mencionam seu desconhecimento técnico-metodológico e seu desamparo ao receber alguém com deficiência em sua classe.

Os defensores da inclusão radical, mais precisamente daquela na qual a presença dos alunos com deficiência fará com que os professores e as instituições escolares resolvam o problema a partir de sua constatação, ou seja, das modificações necessárias exigidas para atender esse aluno deficiente, permanecem considerando apenas as questões mais ligadas ao campo social, esquecendo-se de que nenhum grupo pode ser olvi-



Número de alunos com deficiências matriculados no sistema de ensino brasileiro

Fonte: Inep (2005).

Figura 1. Matrículas dos alunos com deficiências.

dado quando o assunto é educação no sentido acadêmico da palavra. Essa corrente prima pela ideia de que a inclusão já, e para todos, irá aos poucos modificar esse problema com a presença e a permanência desses alunos em classe. Apesar de um longo tempo decorrido, não se constata ainda que essa seria a solução adequada, pois o que se vê é um contingente significativo de alunos deficientes, com baixíssimo rendimento escolar e/ou evadindo das escolas.

Em relação ao número de crianças e de adolescentes com deficiência matriculados em escolas no nível fundamental, é constatado a cada ano um aumento considerável, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) de 2005. O que se percebe é que, nos anos 2003, 2004 e 2005, houve um avanço significativo das matrículas desses alunos, e esse avanço demonstra a necessidade urgente de providências quanto à inclusão das crianças com deficiência nas escolas regulares e, principalmente, de preparação dessas escolas, pedagógica, espacial e organizacionalmente, para inclusão *real* das crianças (Inep, 2005).

Quando a citação utiliza a palavra *real* para designar a inclusão, deixa perpassar que, em 2005, não havia ainda condições de receber alunos com deficiência nas escolas. Esse grupo de alunos que estava incluído e passando por problemas acadêmicos denomina-se aqui “grupo de transição”. Sim, havia um grupo de alunos que, vivendo problemas acadêmicos, acabava por abandonar a escola regular por falta de atendimento de suas necessidades pedagógicas. Outros grupos, estes em minoria, insistiam e buscavam outros atendimentos, e outros ainda (aqueles da pesquisa) retornavam às escolas especializadas.

Em 2003, os dados coletados revelaram que os alunos que voltavam de escolas regulares para o IBC ressentiam-se dessas e de outras questões, mas com certeza as mencionadas representaram o maior índice quantitativo.

4. Nas escolas, nas ruas...

Essas eram as principais queixas dos alunos que estudaram em escolas regulares e retornavam ou buscavam o IBC.

Após a determinação da política de inclusão como modelo preferencial de atendimento a pessoas com deficiência, muitas escolas especiais ficaram em uma situação de desacordo com a política, incluindo direção, docentes e alunos. As maiores dúvidas referiam-se a como se adequariam a essa proposta governamental.

Na busca da adequação a fatos novos, começaram a fazer parte do cotidiano das escolas como os que passamos a relatar. Diferentes sentimentos ocuparam espaço, tanto nas especiais como nas regulares. Nas primeiras, surgiu o temor de sua extinção; nas últimas, o temor dos professores em receber alunos com deficiência sem sequer estarem preparados para isso. Pode-se dizer que um clima de “medo” tomou conta dos integrantes de ambos os tipos de escolas; as especiais, ameaçadas pelo fechamento, e as regulares, sem saber como receber esse novo alunado. Nesse conflito, naturalmente o lado mais fraco da “corda” – os alunos – foi e ainda vem sendo prejudicado.

A situação escolar desses alunos deficientes visuais e suas verdadeiras sagas para conquistar educação acadêmica de qualidade foram relatadas na dissertação citada. Durante a pesquisa, foi revelador perceber como estava a situação dos discentes fragilizados pelo processo educacional que vivenciavam tanto na escola especial quanto na regular uma diversidade de problemas. Na escola especial, no caso o IBC, ocorrências de fracasso escolar, defasagem idade/série, dificuldades de adaptação quando internos ou problemas de horário por estudarem muito distante de suas casas eram mencionados. Alguns alunos apresentavam situações ainda mais complexas: vindos de outros estados do Brasil para o Rio de Janeiro, distanciam-se tanto da família quanto de sua cultura, ressentiam-se ainda mais desse distanciamento para poderem estudar, fato que ainda acontecia nos idos de 2000. Buscavam no IBC uma

qualidade acadêmica tendo em vista que antes disso já haviam estudado em seus estados de origem em escolas tanto especializadas como regulares. Outros haviam estudado em escolas regulares sem, contudo, obter o que desejavam. Vinham para o Rio de Janeiro por ser a cidade que sediava o centro de referência nacional para as questões da deficiência visual, o qual mantinha sua escola de 1º grau. Esses alunos relatavam muitos problemas. Quando matriculados em uma escola regular, mencionavam dificuldades em acompanhar o ensino pela falta de material, por causa de professores que, mesmo com boa vontade, nada sabiam sobre metodologias de ensino para cegos ou alunos com baixa visão. Estavam cansados de buscar soluções para esses problemas de estudo; relatavam em suas entrevistas que, antes de chegar ao IBC, pareciam não saber mais para onde ir; procuravam soluções para seus problemas de forma individualizada. Alguns recorriam a suas famílias, no seio das quais pessoas se disponibilizavam para ser quase que tutores desses alunos; outros, com o apoio de instituições para deficientes visuais, conseguiam concluir as etapas mais difíceis da escolarização; outros ainda contratavam professores particulares especializados, além de fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos e toda sorte de especialistas para ajudá-los a chegar ao final do ano com algum sucesso escolar, mais objetivamente passando de ano. Todavia, muitos, na verdade a grande maioria, abandonavam os estudos, gerando números significativos de evasão escolar, fato bastante grave para qualquer escola. Em razão dessa situação de abandono escolar, esses alunos mais tarde retornavam à instituição com idade avançada, baixa escolaridade e, se não tivessem 16 anos completos, ainda poderiam ingressar na escola, caso contrário tinham a matrícula no centro de reabilitação da instituição para iniciar uma nova história escolar, algo longe do ideal, tendo em vista que não eram pessoas necessitadas de reabilitação, mas ex-alunos da escola que, após a evasão escolar, retornavam ao IBC, mais uma vez em busca de escolarização, desta feita conseguida por um curso supletivo.

5. Vem vamos embora que esperar não é fazer...

O cenário aqui descrito estava longe dos ideais daqueles que ansiavam por uma educação de qualidade. Assim, mesmo na escola especializada, poucos conseguiam chegar à 8ª série, atual 9º ano do Ensino Fundamental. Os efeitos da instituição escolar pareciam ser os mesmos tanto em escolas especiais como em inclusivas. Assim, verifica-se o que menciona Postic (1993, p. 28):

A escola é um mundo fechado. Mesmo se ele se abre cada vez mais para o exterior pela realização de projetos pedagógicos incrustados no ambiente social, esse mundo organizado para que se aprenda tem suas características de funcionamento. Dentro dele, a pessoa pode sentir-se protegida ou oprimida. Diversamente do meio familiar, no qual ela possui seu canto, onde se encontra consigo mesma, na escola não é possível escapar à rede social.

Nesse universo de trajetórias escolares, cada um dos 32 alunos investigados contou suas histórias, experiências educacionais, situações as mais diversas. Os resultados e as considerações finais apontaram que a livre escolha da família e do aluno sobre que tipo de escola mais se adequava a seu perfil seria a melhor solução para sua educação. A inclusão em escolas regulares era muito bem aceita por alunos, professores e mais ainda por suas famílias, desde que realizada com responsabilidade e condições acadêmicas favoráveis. A escola especial também se mostrava uma boa opção para alguns alunos que mencionavam a necessidade de estar junto de outras pessoas com problemas semelhantes aos seus, necessidade de mais atenção e de turmas menores para poderem aprender. Enfim, ficava claro que a família ansiava por uma escola de preferência perto de casa, mas que nela houvesse realmente um lugar para seu filho, e não apenas uma cadeira ou carteira escolar. Essa não era nenhuma novidade, pois é o anseio de qualquer pai e mãe, e mais, de qualquer pai e mãe de qualquer criança;

todavia, se para alunos sem deficiência esse era um problema, para os com deficiência visual era algo muito mais difícil de ser conseguido. Os números de matrícula de deficientes tanto nas escolas especiais quanto nas regulares confirmavam essa dificuldade; a evasão e o fracasso escolar eram notórios.

Um levantamento do Todos pela Educação para o Observatório do PNE, com base nos dados do Censo da Educação Básica (MEC/Inep), mostra que as matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns, ou seja, com alunos que não têm essas características, têm crescido gradativamente desde 2007, passando de 46,8% nesse ano para 76,9% em 2013. Contudo, o número de matrículas diminuiu consideravelmente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, indicando que muitos desses alunos não chegam à etapa final da Educação Básica.⁸

Essa inquietação de muitos docentes, que verificam inclusive na escola especial uma evasão e uma descontinuidade na vida escolar de crianças cegas e com baixa visão, infelizmente não tem se modificado ao longo desses 10 anos. Até o momento, a política educacional para essas pessoas carece de um olhar mais aguçado e, principalmente, de pesquisas que demonstrem soluções a médio e longo prazo.

O crescente fracasso escolar, na condição de sintoma contemporâneo, denuncia a existência de uma educação que tem como base a suposta igualdade entre os homens e mulheres, e entre adultos e crianças regidos pela ética do consumo. (Cohen, 2006, p. 60)

6. Seguindo a canção...

Repensar esse tema ainda tão atual é motivo permanente de inquietações, críticas e discussões. As constantes mudanças

⁸ Disponível em: <<http://www.inclusive.org.br/?p=26810>>.

na legislação, que parece avançar e retroceder ao sabor de cada gestor de políticas educacionais, têm deixado uma situação de permanente inquietude, pois a cada ano pais de alunos com deficiência sofrem com a insegurança sobre o futuro educacional de seus filhos. Pode-se exemplificar esse fato com uma decisão recente do MEC sobre os dois institutos federais de ensino de cegos e surdos em um fato ocorrido em 2011, como se relembra a seguir. Nesse ano, houve uma ação política do MEC com o intuito de extinguir o atendimento escolar do IBC e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), objetivando que suas escolas atendessem os alunos no contraturno com o atendimento educacional especializado (AEE).⁹ A revolta de pais e funcionários deflagrou uma crise que repercutiu junto aos meios de comunicação, gerando forte mobilização popular em defesa da existência das escolas das instituições e de outras nos mesmos moldes, ou seja, de educação especial. A partir de ações populares e de setores político-partidários para que as escolas especiais fossem mantidas, ofertando ensino especializado, tanto o IBC quanto o Ines mantiveram abertas suas escolas especiais (situação que se mantém até a presente data), tendo havido retrocesso da decisão de extinção de suas escolas pelo Decreto nº 7.611, de 2011.

É certo que, desde 2003 até os dias atuais, houve uma caminhada considerável em termos políticos, sociais, educacionais e até mesmo metodológicos no campo das questões ligadas aos alunos com deficiência. As novas tecnologias permitiram avanços significativos no dia a dia escolar desses alunos, principalmente no caso daqueles com deficiência visual. O alunado com cegueira ou com baixa visão encontrou no computador e em seus programas um caminho infinito de novas possibilidades de acesso à informação e, mais ainda, uma fonte de recursos para o desenvolvimento de novas metodologias de aprendizagem. Os professores que sequer sabiam o que era o Sistema Braille puderam de alguma for-

⁹ Lei nº 9.394/1996; Decreto nº 6.571/2008.

ma, mesmo que superficial, ter informações a respeito e, além disso, aprender pela internet algo que há poucos anos só seria possível de forma presencial, caso esse professor fosse pessoalmente buscar esse conhecimento. Ganharam professores e alunos uma gama sem fim de novas possibilidades de construção do conhecimento. Com isso, o discurso daqueles professores e diretores que justificavam a recusa da matrícula de crianças com deficiência nas escolas regulares, alegando falta de preparo dos docentes, de material didático, entre outras, foi abrandado e esvaziado não só pela força da legislação, mas sobretudo pela possibilidade de utilização de novas práticas pedagógicas amparadas nos avanços tecnológicos. Uma simples pesquisa nos computadores possibilita a qualquer professor ter acesso ao Sistema Braille, à língua de sinais (Libras), a textos de orientação sobre como lidar com alunos especiais, só para citar alguns exemplos. Sabe-se que isso não basta, nem tampouco é suficiente, porém já significa um enorme ganho se compararmos com a realidade anterior, em que o professor não tinha sequer informação sobre seu aluno cego e de que o aluno surdo podia se comunicar pela Libras. Essas e muitas outras modificações no comportamento dos professores que anteriormente não tinham qualquer informação para receber um aluno deficiente em classe transformaram a realidade das escolas inclusivas.

Apesar desses avanços, as barreiras atitudinais ainda interferem nas experiências de inclusão nas escolas regulares. Todavia, é muito importante que seja percebido que o problema da aceitação de alunos em uma escola não é questão restrita a escolas regulares, é questão da escola-instituição, e existe também nas escolas especiais. Os alunos que por quaisquer motivos não se adaptam aos ditames da instituição são excluídos de uma forma ou de outra, mesmo nas escolas especiais. Essa não é a temática deste texto, mas é importante que se assinala que mesmo nas escolas especiais existem alunos excluídos. Na verdade, falando-se especificamente do IBC, isso fica claro quando se comparam os números de matrículas e os

números de formandos em sua última série do Ensino Fundamental. Portanto, quando se fala em exclusão *versus* inclusão, é bom que se atente para a escola-instituição e como esta funciona, seja inclusiva, seja especializada.

As escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado.

Trata-se de erigir as escolas (e os agrupamentos de escolas) como espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade. (Nóvoa, 1995, p. 1)

Nas escolas ditas regulares, os diretores seguem a orientação de não excluir e recebem crianças com deficiência e, às vezes, com múltiplas deficiências, atendendo os pais que, incentivados pelo movimento da inclusão, têm procurado as escolas solicitando matrícula para seus filhos. Os professores especializados, bem como profissionais de outras áreas que atendem deficientes (terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos), ainda lidam com essa nova clientela, muitas vezes sem preparo para isso, mas hoje com algum interesse resolvem parte da questão recorrendo a pesquisas na internet.

Com o passar do tempo, professores de escolas regulares tiveram a oportunidade de se preparar para receber alunos com deficiência. O MEC investiu em cursos presenciais e a distância, assim como produziu diversos materiais instrucionais, tentando amenizar o total desconhecimento dos professores sobre as questões dos alunos com deficiência. Essa ação ministerial vinha suprir o lapso dos cursos de formação, os quais até aquele momento, 2003, ainda não respeitavam a normativa de incluir nos currículos dos cursos de pedagogia pelo menos uma disciplina falando sobre o assunto. Hoje, esse cenário já se encontra totalmente modificado, e muitas faculdades

incluem em suas grades essa disciplina. Infelizmente, ainda são disciplinas eletivas, assim nem todos os alunos se formam com esse conhecimento adquirido.

Reputa-se a essa imposição legal um avanço significativo no que concerne à aceitação de alunos deficientes nas escolas, entretanto ainda é preocupante o desenvolvimento acadêmico desse alunado, especialmente o de deficientes visuais, que dependem de material didático apropriado e de um professor que minimamente se interesse por sua forma peculiar de aprendizagem. Reputa-se a essa situação de defasagens acadêmicas a grande cisão filosófica e ideológica entre os grupos atuantes nas instituições chamadas de segregadas e as escolas inclusivas.

7. O conceito de inclusão vem se modificando e se renovando

De acordo com o *Index for inclusion* (Booth e Ainscow, 2002), podemos definir inclusão nos seguintes termos:

A educação inclusiva envolve o processo de promoção da participação dos alunos na cultura, currículos e atividades das suas escolas, reduzindo os riscos de exclusão.

A educação inclusiva implica a reestruturação de culturas, políticas e práticas de forma a responder à diversidade dos alunos em cada escola.

A educação inclusiva considera a aprendizagem e participação de todos os alunos vulneráveis a processos de exclusão, não se orienta apenas para os que são portadores de deficiência ou categorizados como tendo “necessidades educativas especiais”. (Morgado, 2003, p. 105)

Essa realidade vem aos poucos se transformando lentamente, e tem de ser reconhecido o esforço do MEC/Seesp¹⁰ em termos de políticas de capacitação de professores, de acesso

¹⁰ Seesp – Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação –, até 2011, após essa data passa a integrar a Secadi – Secretaria de Alfabetização e Diversidade Cultural –, deixando de ser secretaria para ser diretoria.

à informação e até mesmo de divulgação da necessidade da aceitação das pessoas deficientes como membros da sociedade. Portanto, pessoas com direitos constitucionais garantidos, sendo um deles educação pública de qualidade.

Comparado com outros países, pode-se dizer que o Brasil caminhou bastante nos últimos cinco anos quando se pensa em avanços em termos de inclusão social das pessoas com deficiência. Somos os campeões no esporte em diversas modalidades, temos diversas empresas com programas de empregabilidade para essas pessoas e, em termos de legislação, pode-se dizer que temos uma excelente escrita, a qual garante uma infinidade de direitos, inclusive previdenciários, a esse grupo. Todavia, a legislação, como já é sabido, não garante seu efetivo cumprimento; desse modo, em termos educacionais, que é o que se está avaliando, estamos muito aquém das melhores expectativas. A educação pública no Brasil sofre com diversas sequelas da frequente desvalorização dos professores, das diversas mudanças de planos educacionais, enfim do vai e vem da política educacional de seu ministério.

Hoje, muitas ações nesse campo se efetivaram no país, não só na legislação, mas também na prática. Muitas escolas têm equipamentos, materiais pedagógicos e, mais ainda, fizeram ações para capacitação de professores.

8. Quem sabe faz a hora...

A discussão inclusão *versus* escola especial ainda provoca debates acalorados e continua sendo foco de avaliações em fóruns de discussão, congressos e outros encontros temáticos. Ultimamente, vem aos poucos saindo do espaço restrito dos especialistas em Educação Especial e passa a circular com mais visibilidade e desenvoltura em outros fóruns de educação, na mídia e em esferas governamentais que antes sequer sabiam da existência da legislação específica.

Pode-se perceber que a política tem, sim, seus efeitos positivos, inclusive pela visibilidade alcançada, e ainda pelas me-

didadas tomadas em termos de capacitação de professores, material didático e muitos avanços tecnológicos surgidos a partir da chegada de deficientes aos espaços escolares em todos os níveis.

Entretanto, há algumas questões a serem pontuadas.

Infelizmente, percebe-se ainda um entendimento equivocado da política de inclusão educacional brasileira, a qual orienta que, quando possível, o aluno com deficiência deve estar preferencialmente nas salas comuns das escolas regulares; todavia, aqueles com limitações maiores podem e devem usufruir de escolas especializadas. A política em nenhum momento obriga ou determina o fechamento de escolas especiais, mas alguns grupos e entidades de pessoas com deficiência assim a interpretam, gerando conflitos desnecessários.

Aqueles que admitem soluções menos radicais e mais afeitas a um conjunto de medidas socioeducativas pensam que os deficientes, de maneira geral, não almejam nada além de aceitação social. Ledo engano. Essa ideia, forjada nas questões específicas dos indivíduos com deficiência mental, acabou tomando um vulto maior do que o esperado. O que aconteceu? As instituições voltadas para o ensino desses indivíduos faziam um trabalho nesse sentido e primavam pela inclusão do deficiente mental como pessoa socialmente capaz de desenvolver trabalhos, mas que nem sempre poderia alcançar voos no aspecto intelectual. Incluídas em empresas como McDonald's, antiga Casas Sendas etc., essas pessoas e instituições se satisfaziam com esse tipo de inclusão. O que acontece, então? Os aspectos acadêmicos, intelectuais e de ensino ficaram relegados a um segundo plano de forma generalista.

Esse nunca foi o caso dos deficientes visuais, auditivos, físicos, entre outros, porque suas demandas eram e são totalmente distintas daquelas, ou seja, as relativas aos deficientes mentais.

Tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode es-

conder as suas especificidades e excluí-las do mesmo modo e, assim sendo, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente. (Mantoan, 2003, p. 16)

Nesse ponto, há um equívoco de princípio. *Inclusão para todos, sim, mas levando em consideração as especificidades de cada um*. Podemos aqui parar e refletir um pouco sobre essa questão. Os aspectos acadêmicos não são uma prioridade no Brasil desde há muito, seja para cidadãos com ou sem deficiência. Nossa história recente mostra um total descaso com essa questão, e assim nada poderia ser diferente quando se tratasse de cidadãos brasileiros com algum tipo de deficiência. Nesse ponto somos todos iguais, alunos e professores vão caminhando em busca de soluções para todos em termos de uma educação de qualidade. Braços dados ou não (os contra e os a favor da inclusão), o que importa é o desejo de emancipação, autonomia, educação, socialização e sucesso profissional de todos os indivíduos que tiveram acesso à educação e aos bancos escolares.

9. Considerações finais

Pode-se dizer que, nos últimos 10 anos, houve uma forte visibilidade de situações as mais diversas ligadas às questões da deficiência. Personalidades da mídia, dos esportes, da política vieram a público revelar que em suas famílias há pessoas com alguma deficiência, doenças degenerativas, entre outros problemas. Existe uma modificação no comportamento das pessoas, que antes escondiam seus deficientes e hoje lidam melhor com essa situação. Essa parece ser uma das razões para uma melhor aceitação dessas crianças nas escolas e em outros espaços sociais.

Um aspecto importante que vem facilitando a aceitação social das pessoas com deficiência é o grande impulso que as redes sociais deram em termos de divulgação e de acesso à informação sobre as possibilidades que essas pessoas têm de

desenvolver seu potencial quando lhes são dadas condições para isso. Mostraram, também, as dificuldades enfrentadas por esse público, as quais antes não tinham tão ampla divulgação. A internet e as redes sociais têm sido grandes aliadas de lutas sociais e de divulgação de ocorrências de discriminação, *bullying* e outras violências que as pessoas sofrem, e, portanto, vêm ajudando também aquelas com deficiência.

Não se têm dados, até a presente data, para saber o quanto as redes sociais são ou foram responsáveis por essa exposição, mas algo é notório: há uma modificação no comportamento social de modo geral, ficando mais fácil aceitar o que é conhecido. A sociedade parece ter aberto suas portas à diversidade, ao diferente, ao diverso, e passou a conviver “melhor” com as diferenças. Com esse pano de fundo, as escolas também modificaram, e muito, sua forma de receber alunos com deficiência.

Outras modificações significativas no *status quo* têm origem nas universidades. A escolarização dessas pessoas e o acesso a patamares elitizados em aspectos acadêmicos, como mestrado e doutorado, acarretaram um novo olhar para esse grupo. Órgãos governamentais têm representantes de pessoas com deficiência em seus quadros e que ocupam bons postos e muitas vezes cargos importantes. Essas pessoas chegam a esses postos com uma bagagem acadêmica considerável, e não mais por serem deficientes e existir cota para elas. Desse modo, o olhar da sociedade para elas não mais se dá como antes, quando uma pessoa com deficiência ocupava um cargo apenas por ter uma cota, e sim porque tem competência para tal. Essas pessoas trazem novas demandas a esses locais. A necessidade de organizar o espaço é a primeira que aparece, mas a organização em termos de acessibilidade atitudinal se apresenta como uma barreira mais difícil de ser transposta quando se apresentam as questões inclusivas.

Se alguém sem nenhuma deficiência aparente tem de provar ser um bom funcionário para galgar melhores oportunidades, a pessoa com deficiência tem de fazer o triplo desse trabalho.

Um exemplo recente da luta para alcançar a inclusão educacional em patamares avançados se deu recentemente quando uma deficiente física recebeu uma bolsa de estudos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e saiu na imprensa por requerer uma acompanhante, tendo em vista que necessita de cuidados por ter uma doença degenerativa.¹¹

Ainda se presenciavam a todo o momento fatos até então inusitados relativos à presença de pessoas deficientes em ambientes universitários e à forçosa modificação de condutas institucionais que visam a dar conta de questões inerentes à presença dessas pessoas.

A chegada de um grupo bem maior de deficientes ao terceiro grau, ao mercado de trabalho, aos espaços públicos, e a visibilidade que essas pessoas vêm alcançando, inclusive na mídia televisiva, vêm aos poucos modificando para melhor conceitos equivocados, mitos e falsas premissas que as instituições acadêmicas mantinham com relação a esse grupo.

Reputam-se a essa mudança alguns fatores: a presença, atualmente, de grupos amparados pela lei força seu cumprimento efetivo, orienta melhorias na legislação, visando a ampliar e elaborar sua escrita, e observa especificidades de cada deficiência, fato que raramente vinha sendo considerado.

A convivência sadia entre as pessoas ditas normais e aquelas com algum tipo de deficiência faz com que mitos caiam e que as diferenças sejam enfrentadas com mais leveza. O que nos é desconhecido nos causa certo receio.

Atualmente, percebe-se uma realidade bem diferente de alguns anos atrás, quando as pessoas com deficiência exigiam seus direitos como se pedissem um favor. Um responsável

¹¹ A estudante de biologia Aline Santos, 20 anos, portadora de uma doença degenerativa, aguarda decisão da Capes para ser acompanhada pela mãe durante o programa de intercâmbio Ciência sem Fronteiras. A universitária, aprovada no edital de janeiro, afirma que, inicialmente, teve o pedido negado, mas na terça-feira 22 de julho de 2014 recebeu uma ligação da Fundação do MEC que lhe trouxe esperanças. Disponível em: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2014/07/deficiente-aprovada-em-intercambio-quer-obter-direito-de-viajar-com-mae.html>>.

tinha de levar debaixo do braço a lei que obrigava a matrícula de seu filho em uma escola. Agora, a maioria das escolas recebe esse pai e matricula seu filho sem grandes questionamentos, pois é ampla a divulgação da obrigatoriedade desse ato; além disso, a criação de conselhos tutelares, juizados de pequenas causas e outros dispositivos de fácil acesso ao cidadão modificou sensivelmente a postura daquele que apenas exige o que a lei lhe faculta. Do mesmo modo, muito especificamente no caso dos sujeitos da pesquisa realizada em 2003, pode-se dizer que, hoje, alguns alunos já formados no Ensino Médio e no terceiro grau estão no mercado de trabalho e muitos atuam como militantes na implementação das questões legais.

O *status quo* de 2014, quando estas linhas estão sendo escritas, permanece em constante movimentação nas escolas inclusivas, todavia continua inalterado pelo menos em um ponto: o pensamento radical de dois grupos que continuam entrincheirados em campos opostos, tecendo uma linha divisória entre os a favor e os contra a inclusão acadêmica, mesmo sabendo que esse é um caminho sem volta. Existem os menos radicais, que a nosso ver são os que melhor vêm lidando com a questão em suas instituições, observando a legislação de forma a adequar suas ações educacionais, garantindo a seus alunos o apoio devido, quando necessário.

Essa luta vem deixando um rastro de brigas históricas, em que o único resultado positivo é não deixar que os debates sobre a inclusão caiam no esquecimento, pois ainda há muito a melhorar nesse campo.

Como nos lembram os ditos populares, “da discussão nasce a luz”, pois essa calorosa e sempre motivadora discussão vem diuturnamente trazendo à baila novas facetas de experiências inclusivistas, bem como de outras em escolas rotuladas de segregadoras. Certamente, as escolas especiais de certa forma podem se ufanar de preparar seus poucos alunos para incluí-los no aspecto acadêmico e profissional em níveis mais elevados e formando grupos quase que elitizados, que galgam

bons lugares nas universidades e em outros loci nos quais são exigidas competências intelectuais.

A lei aponta para a matrícula de alunos com deficiência *preferencialmente* nas escolas regulares e o atendimento nas especiais apenas quando não for possível a matrícula na escola regular. Destina para as escolas especiais a missão de apoiar e tirar as dúvidas desses alunos e ainda verificar e dirimir as dificuldades pelo AEE. Entretanto, permanecem até o momento muitas inquietações quando de sua aplicação, havendo idas e vindas em medidas governamentais, aparentando que até o momento não existe uma “certeza” dos órgãos gestores da educação brasileira sobre como agir nesse assunto.

Conservam-se muitas alegações pelos que são a favor da medida e outras tantas mencionadas pelos que são contra. Há uma questão filosófica e ainda sem resposta quando se pensa sobre essa questão: se a política educacional é a de inclusão, de que forma se efetiva quando não fica clara a postura dos órgãos responsáveis?

Há, realmente, uma decisão e uma política educacional para essas pessoas, ou ainda se têm dúvidas sobre a eficácia dessa proposta nos moldes em que vem sendo adotada?

Essas foram as questões levantadas quando da palestra em 2013 e a que se tentou responder ao longo deste texto. É certo que as pesquisas nesse campo serão as responsáveis pelas futuras respostas, que certamente trarão dados qualitativos e quantitativos a respeito do assunto. Por enquanto, o que se pode dizer é que muito se avançou no Brasil nesses últimos anos, mas que ainda há e sempre haverá o que fazer quando o assunto é ensinar, aprender, construir conhecimento, seja onde for. O importante é que atentemos para a qualidade dos encontros pedagógicos.

Referências bibliográficas

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Legislação federal básica na área da pessoa portadora de deficiência. *Decreto nº 3.298/99*. Brasília, 2007.

COHEN, R. H. P. *A lógica do fracasso escolar: psicanálise & educação*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2006.

FILGUEIRAS, L. M. da S. M. *O corpo como meio da cognição da criança cega: uma questão de experiência*. Tese (Doutorado) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

_____. O retorno de alunos deficientes visuais ao espaço da escola especial: “afinal, como caminha a inclusão?”. Dissertação (Mestrado) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2003.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003.

MASINI, E. A. S. *A inclusão escolar: psicopedagogia – avanços teóricos e práticos*. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2000. v. 1, p. 23-28.

MORGADO, J. Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In: CORREIA, L. M. (Ed.). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora, 2003. p. 73-88.

MORGADO, J. Educação inclusiva nas escolas actuais: contributo para a reflexão. In: X CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGIA BRAGA, 2009, Portugal. *Anais... Revista Lusófona*, Portugal: Universidade do Minho, 2009.

NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. Portugal: Dom Quixote, 1995.

POSTIC, M. *O imaginário na relação pedagógica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

VANDRÉ, Geraldo. *Para não dizer que não falei das flores*. 1968. Disponível em: <<http://letras.mus.br/geraldo-vandre/46168/>>. Acesso em: 19 set. 2014.

Sites

<http://www.escolabarao.com.br/pdf/texto2/files/publication.pdf>. Acesso em: 6 set. 2014.

<http://www.inclusive.org.br/>. Acesso em: 12 set. 2014.

<http://letras.mus.br/geraldo-vandre/46168/>. Acesso em: 12 set. 2014.

INTRODUÇÃO À ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE PARA CEGOS DEFICIENTES MÚLTIPLOS: UTILIZANDO JOGOS E HISTÓRIAS

MARIA DO SOCORRO FORTES DE OLIVEIRA¹

Resumo: Para este trabalho, foi feita uma análise de artigos referentes à deficiência visual. Destacou-se certa carência de literatura técnica relacionada com o cego deficiente múltiplo. Empregou-se como metodologia de pesquisa o método etnográfico. Com a finalidade de desenvolver a orientação e mobilidade, foi observado o dia a dia de dois alunos matriculados no Ensino Fundamental da rede regular de ensino. Com esse propósito, investigou-se o efeito da associação de histórias e jogos adaptados como recursos pedagógicos contextualizados e direcionados aos ambientes naturais para auxiliar na introdução das técnicas de orientação e mobilidade em crianças e adolescentes cegos deficientes múltiplos e, assim, diminuir sua dificuldade de orientação e mobilidade. Aproveitou-se a rotina diária, rica em oportunidades, com a intenção de melhorar seu desempenho motor, comunicação, socialização e independência. Empregou-se o modelo ecológico funcional, que valoriza a realidade total do aluno dentro de sua comunidade como sujeito participativo. Considerou-se necessário e importante fazer a introdução da orientação e mobilidade por meio da percepção do ambiente e imagem corporal no espaço escolar, utilizando os sentidos remanescentes dos indivíduos. Para sustentação teórica da pesquisa, utilizaram-se autores como Machado (2003), por suas definições de orientação e mobilidade; Martín e Bueno (2003), pelos estudos referentes à pessoa cega; Kirk e Gallagher (2002), por seu trabalho com deficientes e em especial com o deficiente múltiplo; Cardoso (1997a e 1997b), pelas contribuições ao programa utilizado; Houaiss e Villar (2004) e Visca (2009), pelos conceitos aos recursos utilizados; Siauly, Ormelezi e Briant (2010), por suas experiências com deficiências; e Nunes (2004), pelos resultados de sua pesquisa

¹ Mestra em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente, graduada em Fonoaudiologia, bacharel e licenciada em Pedagogia, pós-graduada em Audiologia, Psicopedagogia e Educação a Distância, especialista em Saúde Mental, em Professores na Área da Deficiência Visual e em Professores na Área da Deficiência Auditiva. Tem formação de recursos humanos em orientação e mobilidade. Atualmente, é professora do Ensino Básico e Tecnológico do IBC. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino. *E-mail:* mariadosocorrofortes@ibc.gov.br

relacionada com a comunicação. Para desenvolver e concretizar conceitos básicos necessários à orientação e mobilidade, elaboraram-se histórias e jogos pedagógicos, vivenciando o dia a dia dos alunos. No decorrer do trabalho, os sujeitos foram conquistando o espaço familiar e escolar, melhorando bastante sua independência, socialização e comunicação.

Palavras-chave: Cego. Deficiente múltiplo. Histórias. Jogos pedagógicos. Orientação e mobilidade.

1. Introdução

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada no Programa de Mestrado. Teve início com o atendimento feito em contraturno escolar às crianças e adolescentes cegos com prognóstico de deficiência múltipla. São alunos que frequentam o Programa Educacional Alternativo (Prea), que há quase 25 anos atende cegos deficientes múltiplos com idade entre 7 e 18 anos no Instituto Benjamin Constant (IBC), instituição federal de ensino especializada em deficiência visual.

Utilizamos a metodologia de cunho etnográfico. Uma das características dessa metodologia é observar o sujeito em seu ambiente natural, durante seu dia a dia, praticando suas atividades. Dessa forma, ele contribui para significar o universo pesquisado ao exigir continuamente uma reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador. Nesse tipo de pesquisa, estudam-se os padrões de pensamento e comportamento, os fatos e eventos em um contexto interativo entre as pessoas ou grupos. E, apesar de não ser possível intervir na realidade observada, o observador pesquisador exerce um papel objetivo ao mesmo tempo que subjetivo: simultaneamente é observador e participante. Após o trabalho de observação, tem a oportunidade de olhar o contexto de modo mais ampliado, como um todo, e, desse modo, organizar as informações colhidas. Isso facilita interpretações aprofundadas dos dados observados, que são documentados, monitorados e interpretados a partir do visível, do significado da ação (Malleiros, 2011; Víctora, Knauth e Hassen 2000).

Para desenvolver conceitos básicos necessários e iniciar um programa de atendimento em orientação e mobilidade, com a finalidade de melhorar a locomoção, a comunicação, a socialização e a independência de dois alunos matriculados no Ensino Fundamental da rede regular de ensino, utilizaram-se histórias e jogos pedagógicos. Foi empregado o modelo ecológico funcional, uma proposta metodológica diferente (Bronfenbrenner, 2011; Cardoso, 1997a; Suplino, 2009). Nesse modelo, a realidade total do aluno é valorizada dentro de sua comunidade como sujeito participativo (Jesus, 2013).² Os pressupostos filosóficos do referido modelo estão baseados na capacidade, no direito e na necessidade da convivência comunitária do sujeito. Trata-se de uma abordagem dinâmica e flexível, que atende às peculiaridades de cada aluno. Do ponto de vista educacional, eles têm direito ao pleno desenvolvimento de suas habilidades (Bronfenbrenner, 2011; Cardoso, 1997b).

Por essa razão, os alunos que frequentam o Prea têm um currículo individualizado, com atividades que envolvem seu relacionamento interpessoal, as específicas para pessoas com deficiência visual e, entre outras, a orientação e mobilidade. Acredita-se que dessa forma sejam contempladas as especificidades que contribuem para seu desenvolvimento global.

Por meio de um currículo individualizado, é possível enfatizar e priorizar o desenvolvimento de habilidades que sejam mais importantes para aquele aluno, aumentando, desse modo, as possibilidades de ele se tornar o mais independente possível, facilitando sua inclusão social. Daí a importância de lhe propiciar a orientação e mobilidade a partir da percepção do ambiente e de seu corpo no espaço, utilizando seus sentidos remanescentes (Martín e Bueno, 2003); o conhecimento do esquema corporal em início no próprio corpo do aluno, que é um grande instrumento de suas descobertas. Ou seja, inicia-se, assim, a percepção de seu corpo em interação no ambiente em que está incluído e a percepção de si. O sentido da

² Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/?itemid=395#more>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

visão envolve detalhes, diversas nuances e conceitos; por isso, a pessoa cega precisa de outras vias para apreender o mundo. A formação de conceitos dependerá de como essa pessoa será estimulada a explorar e conhecer o mundo. Relvas (2011) diz que a deficiência carrega junto a si outras eficiências. São estas de que o educador deve se valer para buscar recursos técnicos e pedagógicos e, conseqüentemente, qualificar sua prática.

A fim de desenvolver e concretizar os conceitos necessários à autonomia dos alunos, foram elaborados histórias e jogos pedagógicos que envolvem atividades de seu dia a dia. Martín e Bueno (2003) afirmam que as experiências devem partir das informações recolhidas, identificadas, reconhecidas e interpretadas. Essas informações devem ser repetidas periodicamente para que o aluno interiorize o conceito. Os mesmos autores dizem que é a forma como o objeto é apresentado, explorado e reconhecido que passa a ter sentido, despertando na pessoa cega interesse por novas experiências. Acredita-se que esse tenha sido um dos motivos que incentivaram os alunos a, no decorrer do trabalho, irem conquistando o espaço familiar e escolar, melhorando bastante sua independência e socialização.

Para Vygotsky (1993), é necessário estimular o indivíduo a atingir as habilidades que ainda não domina. Ao referir-se a conceitos, o autor salienta que estes são mais do que um simples hábito mental: são um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizados quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário. De acordo com Relvas (2011), o aprendizado ocorre por meio de modificações funcionais do sistema nervoso central. Ainda segundo a autora, para que a aprendizagem seja processada de modo correto, há necessidade de que as interligações entre as diversas áreas corticais sejam integradas efetivamente. Portanto, é fundamental perceber como o aluno aprende, pois a escolha de metodologias é o cerne da questão para facilitar a aquisição e a formação de novos conceitos, como também eficiente à inclusão social dos deficientes em questão. Acres-

centa-se que a ação do educador é de suma importância para melhorar a aprendizagem dos alunos. Qualquer ensino que não produza uma aprendizagem efetiva não apresenta qualquer valor. Os recursos não são elementos isolados. Eles são contextualizados a partir do ambiente educacional. Portanto, a aprendizagem é melhorada na medida em que são feitas as melhores escolhas metodológicas.³

Salienta-se que o comprometimento da visão e da comunicação pode representar o fator determinante na dissociação dos indivíduos deficientes. Isso porque, para estabelecer a identidade de pessoas e coisas, há um envolvimento de diversos mecanismos, que englobam as ações manuais, táteis e acústicas (Nunes, 2004). Diante das limitações impostas pela cegueira, é possível entender as dificuldades em atribuir ou designar ações e qualidades às coisas e pessoas. Além disso, a comunicação, o mais importante processo no desenvolvimento humano, termina por ser prejudicada, pois se trata de uma ação que implica usar frases unindo conceitos (Martín e Bueno, 2003; Nunes, 2004). No caso da criança vidente, a identificação ocorre incorporada e simultaneamente à sua experiência relacionada com a imagem e sua conceituação. Logo, para que isso ocorra com a criança privada da visão, é necessária uma ação transformadora para superar os obstáculos (Martín e Bueno, 2003). Com base nessas reflexões, surgiu a problemática deste estudo: quais práticas pedagógicas poderiam ser utilizadas para melhorar a orientação e mobilidade de adolescentes cegos deficientes múltiplos, além das dificuldades de sua comunicação? Assim, o objetivo desta pesquisa foi investigar o efeito da utilização desses recursos pedagógicos com os sujeitos investigados.

Nesse sentido, buscamos fundamentar o estudo em Cardoso (1997a e 1997b), que focaliza alternativas metodológicas baseadas em uma abordagem ecológica de currículo, valorizando a realidade do aluno com uma visão comunitária e par-

³ Disponível em: <<http://www.blogdaaudiodescricao.com.br>>. Acesso em: 11 jan. 2014.

ticipativa; Kirk e Gallagher (2002), cuja obra inspira adaptações específicas para deficientes múltiplos com uma proposta de atendimento inclusivo; Siaulys, Ormelezi e Briant (2010), cujas experiências contribuíram para uma prática educativa que viabiliza o ensino e o processo de aprendizado; e Nunes (2004), que enfatiza, com pesquisas inovadoras voltadas para investigações comunicativas de jovens com necessidades especiais, a importância da utilização de recursos apropriados para atender às dificuldades de comunicação.

Para situar o leitor, dividimos a apresentação deste trabalho em três partes. A primeira trata de conceitos de orientação e mobilidade, sujeitos cegos deficientes múltiplos, jogos e histórias; a segunda focaliza os recursos metodológicos feitos por meio de jogos e histórias; e, por último, a discussão dos resultados da pesquisa.

2. Orientação e mobilidade dos sujeitos cegos deficientes múltiplos

A orientação e mobilidade é imprescindível à pessoa com deficiência visual, pois favorece a autonomia e contribui para sua locomoção segura e eficaz. Martín e Bueno (2003) e Weishahn (apud Machado et al., 2003) definem a orientação e mobilidade como um processo cognitivo que possibilita ao deficiente visual estabelecer e atualizar sua localização no espaço, utilizando-se da informação sensorial. Pois é pelos sentidos remanescentes que os cegos relacionam-se com outros objetos significativos no meio ambiente. Martín e Bueno afirmam que:

O domínio de habilidades de Orientação e Mobilidade facilita o desenvolvimento maturativo da criança vidente ou não [...] um nível suficiente de Orientação e Mobilidade repercute em outros aspectos do desenvolvimento geral do indivíduo [...] permite adequado repertório conceitual, aumenta a autoestima, favorece o desenvolvimento psicomotor e possibilita o acesso a atividades socioculturais [...]. (Martín e Bueno, 2003, p. 249-250)

Segundo Martín e Bueno (2003), é considerado cego o indivíduo com ausência total de visão ou simples percepção luminosa que faz uso dos sentidos remanescentes e é usuário do Sistema Braille. Acrescente-se a isso que a cegueira restringe a pessoa de inúmeras experiências e interações com o mundo que a cerca. Por isso, os cegos levam mais tempo para conhecer e até reconhecer objetos, tamanhos e formas; não percebem expressões faciais, disposição e configuração de objetos por meio da visão. Os cegos necessitam ter os sentidos remanescentes estimulados para que possam apreender ao máximo as informações disponíveis sobre seres vivos e objetos. Para isso, em seu atendimento educacional, utilizamos muitos estímulos sonoros, táteis e contato físico (Martín e Bueno, 2003). Eles precisam vivenciar as diversas pistas ambientais para construir um mapa mental. É por meio da soma das partes percebidas que a pessoa cega forma o todo e constrói conceitos. Assim, podemos dizer que a visão ocupa o topo dos sentidos e o centro das atenções, incluindo os sistemas de expressão e comunicação (Siluk, 2011). Portanto, a privação desse sentido pode acarretar inúmeras dificuldades para o processo de aprendizagem, que envolve a construção do conhecimento. As interações feitas pelo sujeito cego são permeadas não só pelos sentidos remanescentes como também pelas referências visuais que se apresentam na comunicação de modo geral. Ressalta-se a importância de o educador estar atento sobretudo às eficiências de seus alunos; manter-se em constante busca de métodos e recursos, elaborando atividades que aproveitem o ambiente; potencializar experiências, integrando o trajeto escolar na realidade concreta do aluno; estabelecer atividades que sejam facilitadoras da organização e da prática pedagógica, tornando mais efetivo o atendimento aos alunos (Martín, 2003). O deficiente múltiplo é definido por Kirk e Gallagher (2002) como aquele que possui mais de uma deficiência considerada moderada ou grave, necessitando de atenção diferenciada e especial para que sejam minimizadas ou superadas suas limitações. Boato (2009), quando faz referência ao deficiente múltiplo, acres-

centa que a presença de duas ou mais deficiências primárias (mental, visual, auditiva, física) acarreta atrasos significativos no desenvolvimento global e na própria capacidade adaptativa do sujeito. Trabalhar com esse grupo é um contínuo desafio para qualquer profissional. Pois as propostas de intervenção pedagógica precisam ser adaptadas individualmente, exigindo contínuas investigações, vislumbrando resultados favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem. Salienta-se que o compromisso pedagógico, de acordo com o conceito de necessidades educacionais especiais, deve ter como horizonte a inclusão dos sujeitos, independentemente da dificuldade apresentada.

Nesse sentido, Cardoso (1997b) complementa dizendo que quase todas as funções realizadas requerem o uso da motricidade. As atividades da vida diária exigem movimentos amplos, de coordenação motora fina e de equilíbrio. Para executá-los, é necessário que haja muita habilidade motora, boa postura para locomoção independente, orientação e consciência espacial.

Além da opção de construir um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, que foi firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, o Brasil mostrou consonância com os postulados que foram produzidos em Salamanca, na Espanha, em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Destacamos desse texto que “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios” (Brasil, 2001). Logo, as opções pedagógicas devem estar direcionadas às diferenças e eficiências dos alunos, e os programas de estudos devem ser adaptados a suas peculiaridades. Por essa razão, optou-se por utilizar jogos e histórias como recurso para atingir os objetivos deste trabalho. A definição de jogo é: “atividade física ou mental, geralmente coletiva, determinada por regras que definem ganhadores e perdedores” (Ximenes, 2001, p. 517). Para Batllori (2008), o jogo é fonte de aprendizado, favorece a mobilidade, estimula a comunicação e a socialização, melhora a atenção, o raciocí-

nio abstrato, a concentração e, entre outras finalidades, contribui para solucionar problemas da vida diária. Enfim, os jogos convertem-se em um excelente recurso didático. São ricos em possibilidades que contribuem para desenvolver nos alunos suas funções cognitivas e afetivas, habilidades e atitudes. Contribuem para o amadurecimento emocional, envolvem atividades utilizadas no cotidiano e estimulam o desenvolvimento das relações interpessoais, principalmente quando praticados em grupo (Visca, 2009).

O jogo não é pronto, ele pode ser submetido a diferentes e adequadas regras, e pode ser construído dinamicamente, no momento em que é praticado. Quando é utilizado pedagogicamente, pode facilitar a apropriação de conceitos e conhecimentos feitos de forma lúdica, instigando e motivando as reproduções e apreensões de regras. Estimula a comunicação, ajuda a desenvolver a imaginação e o sentido comum. Além disso, com seu uso é possível proporcionar experiências que explorem as potencialidades e limitações, estimulem a aceitação de hierarquia, incentivem a confiança, desenvolvam habilidades manuais e contribuam para o desenvolvimento físico e o estímulo do respeito pelos outros (Batllori, 2008). Por isso, considera-se que o jogo é uma ferramenta mais abrangente que um simples divertimento (Ramos, 2005).

A definição de histórias na *Enciclopédia Larousse* (Larousse Nova Cultural, 1998) é de que se trata de uma narrativa baseada em acontecimentos e personagens reais ou imaginários, contos, fábulas, aventuras. Nesta pesquisa, histórias foram utilizadas com o objetivo de envolver os indivíduos para uma construção imaginativa, incluindo os sentidos.

Optamos por esse recurso porque as histórias não têm um único desfecho, trazem em si a possibilidade de levar os ouvintes a se identificarem com os protagonistas, despertam o interesse e a imaginação, são marcadas por sentimentos, descobertas e inúmeras emoções, caminham no tempo passado e futuro, podem ser cheias de ternura e, quem sabe, transformar sonhos em realidade. Nesse ponto, há uma construção imagi-

nativa, atribuindo múltiplos sentidos para olhares, gestos, silêncios, ações e palavras, que contribuem para a comunicação e permitem a compreensão da realidade, facilitando a interação social. Os personagens ganham vida, os ouvintes põem-se em seu lugar. A descrição dos personagens leva a construções imaginativas daquele fragmento de tempo descrito, no qual, como em um passe de mágica, o aluno coloca um pouquinho de si. As histórias guardam o desafio de compreender a trama e o enredo, e ainda, sem que o aluno as tenha vivenciado, habilmente dão vez a uma nova composição, recriando outra história dentro da própria história. Ajudam a repensar, planejar ações e desenvolver a comunicação. São envolventes, encantadoras. Contribuem para que os alunos se expressem, manifestem seus desejos e necessidades, permitindo-lhes, com sua socialização, conhecer o modo de viver, pensar, agir, perceber os costumes e comportamentos sociais. Portanto, uma das coisas mais importantes que envolvem essa prática pedagógica é possibilitar ao sujeito ir se desenvolvendo, amadurecendo cognitivamente. Isso envolve a atenção, memória sequenciada e lógica e habilidades de abstrair, comparar e diferenciar (Vygotsky, 1993).

Neste trabalho, após a “contação” de uma história, os alunos, de acordo com sua imaginação e possibilidades, recontaram e ilustraram as histórias ouvidas. Reconstruíram um cenário, descortinado por atividades com tintas, pincéis, material em relevo e reciclável. Muitas vezes, utilizaram as plasticinas,⁴ que, além de serem um material de baixo custo e fácil acesso, podem muitas vezes contribuir para o relaxamento do aluno.

Para trabalhar com alunos cegos com características de deficiências múltiplas, não há regras quanto à sua aptidão

⁴ Massa de modelar; material de formulação atóxica. Apresenta textura macia. Agradável ao toque e manuseio. Modelável facilmente. Algumas marcas apresentam cores fortes, brilhantes. A maioria das marcas disponíveis no mercado não solta tinta e não cola nas mãos ou em objetos. Não há limite etário para sua utilização. É importante estar atento para não infantilizar sua função. Para isso, basta atribuir um objetivo diferente, como modelar algum objeto.

para uma escolaridade regular (Bruno, 2009). Autores como Cardoso (1997b), Cunha (2010) e Suplino (2005) enfatizam que um dos primeiros passos a serem tomados nesse segmento, pautado pelo currículo funcional, é avaliar quais as habilidades individuais que necessitam ser conquistadas e priorizá-las. Logo, as histórias e os jogos podem servir de recursos facilitadores para o amadurecimento cognitivo e a aquisição de conceitos básicos para a orientação e mobilidade das crianças e adolescentes atendidos no Prea.

Neste trabalho, utilizaram-se como recurso pedagógico para a introdução do atendimento de orientação e mobilidade histórias⁵ e jogos, de forma lúdica, vivenciando o cotidiano dos alunos com o objetivo de diminuir sua dificuldade de locomoção, comunicação e aprendizagem.

3. Recursos metodológicos: jogos e histórias

Dois adolescentes cegos com prognóstico de deficiência múltipla, com 13 e 18 anos de idade, participaram deste trabalho. Ambos estavam matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental da rede regular de ensino e simultaneamente no Prea do IBC. O trabalho teve como objetivo desenvolver a orientação e mobilidade utilizando como recursos pedagógicos jogos e histórias. Estes foram selecionados a partir das necessidades dos sujeitos pesquisados.

Assim, pressupôs-se que a utilização de histórias e jogos no atendimento de orientação e mobilidade pode ser adotada pedagogicamente como recurso contextualizado e direcionado aos ambientes naturais dos sujeitos, de modo que contribua para diminuir sua dificuldade de locomoção, comunicação e aprendizagem, melhorando sua qualidade de vida e inclusão social. Diante disso, foram desenvolvidas atividades com o objetivo de demonstrar e levar os alunos a utilizar noções e

⁵ É recomendada apenas a grafia história, tanto no sentido da ciência histórica quanto no da narrativa de ficção, como popular e demais acepções (Ferreira, 1999, p. 839).

técnicas básicas de orientação e mobilidade em seu ambiente escolar e familiar. O programa de orientação e mobilidade tem como objetivo desenvolver a locomoção independente e deve ser sempre personalizado.

Com o objetivo de obter informações significativas na percepção dos sujeitos deste trabalho, foi feita uma pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica tendo como enfoque principal o processo vivenciado por esses dois sujeitos. Essa postura metodológica se opõe ao modo tradicional de fazer investigação científica. Ela se cria na própria interação, revelando as relações e interações significativas entre o pesquisado e o pesquisador, de modo denso e minucioso (Lima, 1996).

O atendimento foi feito duas vezes por semana, com duração de 40 minutos. Os alunos foram observados executando as tarefas pedagógicas em seu próprio ambiente escolar, sendo enfocadas suas eficiências. Assim, foram aproveitadas suas habilidades pessoais, sua destreza e criatividade, com a intenção de alcançar a comunicação e uma locomoção com mais independência.

Foram criados e adaptados jogos e histórias contextualizadas à vivência do dia a dia dos alunos para estimular a comunicação, facilitar percursos, a movimentação e a orientação espaçotemporal, bem como percursos já familiarizados pelos alunos, ajudando-os a se orientar e a se locomover melhor em ambientes relacionados com suas necessidades, além de a construir os mapas mentais dos trajetos realizados em sua locomoção.

Por meio de atividades lúdicas, utilizando tintas e materiais recicláveis recolhidos do ambiente escolar ou trazidos de casa, foram construídos maquetes e diversos jogos para auxiliar no programa de atendimento de orientação e mobilidade. Os sujeitos exploravam tatilmente as maquetes e, em seguida, realizavam seu trajeto real correspondente, vivenciando, desse modo, o percurso de sala de aula, sanitários, refeitório, biblioteca, entrada e saída da escola etc.

Fazer as adaptações necessárias às especificidades dos alunos é respeitar tanto sua dignidade quanto suas diferenças. Dessa forma, são orientados na medida de suas possibilidades, assegurando-lhes a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo, ressaltando os mesmos direitos que para os demais alunos (Siluk, 2011).

Durante a pesquisa, as histórias lidas e contextualizadas foram recontadas por esses alunos. Com a ajuda da pesquisadora, foram transcritas em tecido e papel, em tinta e no Sistema Braille. Os alunos utilizaram tinta expansível, específica para tecido, e ilustraram seus livros em tecido e papel.

Foi elaborado um fichário, contendo jogos pedagógicos e histórias, cujo conteúdo funcional e de baixo custo poderá servir de instrumento para auxiliar e estimular os alunos na aquisição e fixação de conceitos básicos utilizados em orientação e mobilidade. Esses recursos foram adaptados de acordo com as necessidades apresentadas pelos sujeitos do estudo. As ilustrações contidas no fichário foram fotografadas no dia a dia dos alunos, e outras, retiradas da internet.

Melhorar a acessibilidade significa melhorar a qualidade, a estruturação e a organização de recursos. Tem a ver com a maneira como apresentamos nossas atividades pedagógicas; a maneira com a qual propomos a aprendizagem a nosso aluno. Ao adicionarmos recursos diferenciados, estamos contribuindo para a obtenção de melhores resultados na aprendizagem do aluno cego. Perceber o modo como esse aluno aprende e se percebe faz a diferença para a escolha acertada de recursos utilizados pedagogicamente (Siluk, 2011). Por essa razão, as histórias foram lidas, ilustradas com objetos concretos e acrescentadas da descrição de imagens, quando necessário, para facilitar a imaginação e a compreensão.

Os jogos também apresentaram resultados satisfatórios, demonstrando que, com essas atividades, foi possível estimular o potencial criativo de cada aluno, tendo-lhes sido dada a oportunidade para expressá-lo. A criatividade é fator fundamental para a melhoria individual e coletiva. Demonstrará-la

pode depender de uma singela oportunidade, o que permite aumentar o desenvolvimento global do indivíduo, possibilitando-lhe autonomia (Torre, 2008).

4. Discussão dos resultados da pesquisa

No início da pesquisa, os sujeitos não conseguiam transitar com liberdade pela sala de aula e precisavam de auxílio para chegar aos ambientes relacionados com suas necessidades básicas.

O sujeito “M” era totalmente dependente – não tinha autonomia para fazer sua higiene pessoal e apresentava dificuldade comunicativa, pois não conseguia formular pensamentos completos e coerentes para se expressar. Com o trabalho, passou a se locomover com independência pelos ambientes da escola e de casa, a comunicar-se por frases completas, coerentes e contextualizadas e a fazer uso do vestuário com autonomia. Passou, também, a demonstrar grande interesse em ser inserido no processo de ensino-aprendizagem.

O sujeito “N” tinha relativa autonomia na orientação e mobilidade, mas não conseguia expressar seus pensamentos de forma coerente, não se interessava por atividades realizadas nem tampouco pelas que envolvessem o processo de ensino-aprendizagem. Gradativamente, melhorou sua comunicação e locomoção independente e passou a questionar a necessidade de executar alguma atividade, demonstrando interesse em concluir tarefas propostas que estivessem relacionadas com seu aprendizado.

5. Conclusão

A utilização das maquetes foi um recurso de grande utilidade para o desenvolvimento dos alunos, no sentido de promover sua locomoção independente. As histórias e os jogos utilizados e adaptados contribuíram para o domínio amplo de conceitos, ajudaram no desenvolvimento da linguagem

oral, contribuíram na construção e expressão de pensamentos coerentes. Da mesma forma, o uso da plasticina para a representação de objetos e ambientes colaborou no programa de orientação e mobilidade.

No decorrer do trabalho, os alunos foram conquistando o espaço familiar e escolar, melhorando bastante sua socialização. Ressalta-se, mais uma vez, que o constante incentivo minimizou as dificuldades dos alunos de modo geral.

Referências bibliográficas

BATLLORI, J. *Jogos para treinar o cérebro: desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais*. Tradução de Fina Iñiguez. São Paulo: Madras Ltda., 2008. 152 p.

BOATO, E. M. *Henri Wallon e a deficiência múltipla: uma proposta de intervenção pedagógica*. São Paulo: Loyola, 2009. 148 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, 2001. 79 p.

BRONFENBRENNER, U. *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Tradução de André de Carvalho-Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011. 310 p.

BRUNO, M. M. G. *Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil*. Dourados, MS: UFGD, 2009. 198 p.

CARDOSO, M. C. de F. *Abordagem ecológica em educação especial: fundamentos básicos para o currículo*. Uma abordagem ecológica em Educação Especial dentro de uma visão comunitária participativa. Brasília: Corde, 1997a. v. 1, 80 p.

_____. *Adaptando o conteúdo utilizando grandes áreas curriculares: uma abordagem ecológica em Educação Especial dentro de uma visão comunitária participativa*. Brasília: Corde, 1997b. v. 2, 120 p.

CUNHA, E. *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010. 135 p.

FERREIRA, A. B. de H. *Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. *Educação da criança excepcional*. 3. ed. Tradução de Marília Zanella Sanvicente. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 503 p.

JESUS, E. F. de. Deficiência múltipla e o modelo ecológico funcional. In: *Instituto Benjamin Constant*. [s.d]. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/?itemid=395#more>> . Acesso em: 21 jun. 2013.

LAROUSSE NOVA CULTURAL. *Grande enciclopédia Larousse cultural*. São Paulo: Nova Cultural, 1998. v. 12, 2295 p.

LIMA, C. M. G. de et al. Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 21-30, jan. 1996.

MACHADO, E. V. et al. *Orientação e mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual*. Brasília: MEC/Seesp, 2003. 167 p.

MALHEIROS, B. T. *Metodologia da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: LTC, 2011. 256 p.

MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. Tradução de Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Santos, 2003. 336 p.

NUNES, L. R. d'O. de P. (Org.). *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004. 316 p.

RAMOS, J. R. da S. *Dinâmicas, brincadeiras e jogos educativos*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 133 p.

RELVAS, M. P. *Neurociências e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva*. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011. 144 p.

SIAULYS, M. O. de C.; ORMELEZI, E. M.; BRIANT, M. E. (Org.). *A deficiência visual associada à deficiência múltipla e o atendimento educacional es-*

pecializado: encarando desafios e construindo possibilidades. São Paulo: Laramara, 2010. 304 p.

SILUK, A. C. P. (Org.). *Formação de professores para o atendimento educacional especializado*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011. 350 p.

SUPLINO, M. *Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Coordenadoria Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: Assista, 2005. 73 p. (Coleção de Estudos e Pesquisa na Área da Deficiência; v. 11).

_____. *Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental*. 3. ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência/Casb-RJ, 2009. 132 p. (Coleção de Estudos e Pesquisa na Área da Deficiência; v. 11).

TORRE, S. de la. *Criatividade aplicada: recursos para uma formação criativa*. Tradução de Carmen Carballal WIT Languages. São Paulo: Madras, 2008. 288 p.

VÍCTORA, C. G.; KNAUTH, D. R.; HASSEN, M. de N. A. *Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema*. Porto Alegre: Tomo, 2000. 136 p.

VISCA, J. *Introducción a los juegos lógicos en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Visca & Visca, 2009. 112 p.

VYGOTSKY, L. Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993. 136 p.

XIMENES, S. *Dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001. 908 p.

MUSEU PARA TODOS: O PÚBLICO COM DEFICIÊNCIA VISUAL CABE NESSE “TODOS”?

ANA FÁTIMA BERQUÓ C. FERREIRA¹

Resumo: O presente texto decorre de palestra apresentada no projeto “Conversando com o Autor” do Instituto Benjamin Constant (IBC), de agosto de 2013, que ocorre na última quinta-feira do mês, aberto ao público e que pode ser acompanhado pelo Twitter (@ibconstant), no qual os palestrantes/pesquisadores apresentam seus objetos de pesquisa. A palestra teve como título “Acessibilidade em museu”, e, com base na definição de “museu aberto ao público”, a conversa foi sobre quem compõe esse público. O foco ficou na pessoa com deficiência visual, sujeito com o qual a autora já havia trabalhado na dissertação do mestrado em Museologia e Patrimônio da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Museu de Astronomia e Ciências Afins (Unirio/Mast). Nesse encontro, a conversa abordou a maneira como os profissionais devem tornar acessível o espaço do museu para atender os visitantes com deficiência visual.

Palavras-chave: Acessibilidade em museu. Museu para todos. Pessoa com deficiência visual.

O acesso à informação, no mais amplo sentido, é acesso ao conhecimento, e este é vitalmente importante para nós não continuarmos sendo menosprezados e dependentes das pessoas que enxergam. Nós não precisamos de piedade nem de ser lembrados que somos vulneráveis. Precisamos ser tratados com igualdade – e comunicação é a forma de realizar isto.

Louis Braille (1809-1852)

O conceito de acessibilidade em museu não deve ser compreendido como um conjunto de medidas que beneficiem apenas as pessoas com deficiência, como se imaginava nos anos

¹ Mestra em Museologia e Patrimônio pelo Museu de Astronomia e Ciências Afins (Unirio/Mast) e doutoranda pelo mesmo Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio (PPG-PMUS, Unirio/Mast). Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do IBC. *E-mail:* anafatimaberquo@ibc.gov.br

1940, mas como medidas destinadas a garantir o acolhimento de todos os usuários em potencial.

Com isso, o discurso em prol da construção de um museu inclusivo, pautado pela expressão “museu para todos”, vem crescendo nas últimas décadas. Não cabe mais falar de inclusão de grupos ou sujeitos específicos, mas de um projeto que contemple a proposta de inclusão e participação de todos.

Afinal, é necessário constatar que nós, seres humanos, somos muito diferentes uns dos outros. Na estatura, cor de pele, dos olhos e do cabelo, na capacidade e na maneira como utilizamos os sentidos, na forma como falamos, caminhamos, comemos e gesticulamos, entre outros tantos modos de estar no mundo. E pessoas com deficiência são simplesmente mais um exemplo dessa diversidade. A deficiência é *inerente* à condição do ser humano.

Vale ressaltar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada em 1948, um dos documentos básicos das Nações Unidas, enumera direitos que *todos* os seres humanos possuem. O artigo XXVII da referida Declaração merece destaque:

1. *Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios.*
2. *Todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica literária ou artística da qual seja autor. (grifo nosso)*

Embora a palavra museu não apareça explicitamente na referida Declaração, o artigo citado, em seu inciso 1, faz pensar nessa instituição quando menciona “vida cultural”, “fruir das artes” e “progresso científico”. Afinal, que melhor lugar engloba tais temas que não os museus? E ter direito de participar livremente daquilo que a sociedade dispõe nada mais é do que fazer parte dela, ou seja, incluir-se, inserir-se, introduzir-se em diferentes espaços, mas compreendendo o que ocorre neles, o que eles contêm de informação a ser trazida a público.

Isso porque uma pessoa nunca estará plenamente incluída na sociedade enquanto não tiver acesso à cultura, à arte, ao lazer e ao entretenimento. A acessibilidade, no sentido lato, tomando-se por base o conceito do Instituto Português de Museus, chega em busca da igualdade de condições, da liberdade de escolha e do desenvolvimento pleno do ser humano.

Acessibilidade é aqui entendida num sentido lato. Começa nos aspectos físicos e arquitectónicos – acessibilidade do espaço – mas vai muito para além deles, uma vez que toca outras componentes determinantes, que concernem [a] aspectos intelectuais e emocionais, acessibilidade da informação e do acervo. [...] Uma boa acessibilidade do espaço não é suficiente. É indispensável criar condições para compreender e usufruir os objectos expostos num ambiente favorável. [...] Para além disso, acessibilidade diz respeito a cada um de nós, com todas as riquezas e limitações que a diversidade humana contém e que nos caracterizam, temporária ou permanentemente, em diferentes fases da vida. (Instituto Português de Museus, 2004)

E engana-se quem pensa que o segmento de público com deficiência visual não demonstra interesse em visitar museus. O que ocorre é que nem sempre encontra satisfatória recepção no espaço museológico.

A relevância do papel do museu na vida das pessoas com deficiência pode ser confirmada por Helen Keller² no artigo “Três dias para ver” (“Three days to see”), publicado na revista *The Atlantic Monthly* em janeiro de 1933, em que narra o que gostaria de conhecer pelo sentido da visão caso pudesse enxergar por apenas três dias. Com relação ao segundo dia, ela descreveu qual seria seu desejo:

² Helen Adams Keller (27 de junho de 1880–1º de junho de 1968), escritora norte-americana e ativista social. Cega e surda em decorrência de uma doença manifestada aos 19 meses de vida.

Esse dia eu dedicaria a uma breve visão do mundo, passado e presente. Como gostaria de ver o desfile do progresso do homem, *visitaria os museus*. Ali meus olhos veriam a história condensada da Terra – os animais e as raças dos homens em seu ambiente natural; gigantescas carcaças de dinossauros e mastodontes que vagavam pelo planeta antes da chegada do homem, que, com sua baixa estatura e seu cérebro poderoso, dominaria o reino animal.

Minha parada seguinte seria o Museu de Artes. Conheço bem, pelas minhas mãos, os deuses e as deusas esculpidos da antiga terra do Nilo. *Já senti pelo tacto as cópias dos frisos do Paternon e a beleza rítmica do ataque dos guerreiros atenienses*. As feições nodosas e barbadas de Homero me são caras, pois também ele conheceu a cegueira.

Assim, nesse meu segundo dia, tentaria sondar a alma do homem por meio de sua arte. *Veria então o que conheci pelo tacto*. Mais maravilhoso ainda, todo o magnífico mundo da pintura me seria apresentado. Mas eu poderia ter apenas uma impressão superficial. Dizem os pintores que, para se apreciar a arte, real e profundamente, é preciso educar o olhar. É preciso, pela experiência, avaliar o mérito das linhas, da composição, da forma e da cor. Se eu tivesse a visão, ficaria muito feliz por me entregar a um estudo tão fascinante. (Keller, 1933, p. 35-42; grifos nossos)

É importante que o museu assuma sua responsabilidade social perante a inclusão de todos os possíveis públicos, visto que o Conselho Internacional de Museus (International Council of Museums – Icom),³ que reúne instituições e profissionais do campo, criado em 1946, já enunciava a função social do museu e, na atualidade, reafirma os valores representados na definição de museu inscrita no Código de Ética para Museus (Icom, 2009):

³ O Icom é uma organização não governamental que mantém relações formais com a Unesco, executando parte de seu programa para museus, tendo *status* consultivo no Conselho Econômico e Social da ONU. Disponível em: <http://icom.org.br/?page_id=4>. Acesso em: 10 ago. 2014.

Instituição permanente, sem fins lucrativos, aberta ao público, a serviço de uma sociedade e de sua evolução, que adquire, conserva, pesquisa, comunica e expõe para fins de estudo, educação e lazer os testemunhos do homem e do seu meio ambiente. (grifo nosso)

Logo, em razão do que está apresentado, o museu não pode se furtar a cumprir o que lhe cabe. Para tanto, é necessário estabelecer uma política que tenha como diretriz o compromisso de assegurar ações que vão ao encontro das necessidades e interesses dos diferentes públicos, visando a melhorar as condições de acesso ao museu e o acolhimento para uma participação mais efetiva da diversidade de públicos nos espaços museológicos.

Ao abrir as portas para o público, o museu precisa ter pelo menos dois objetivos: em primeiro lugar, estabelecer uma comunicação, ou seja, o visitante, ao finalizar o percurso, deverá compreender o que está exposto; e, em segundo, conseguir transmitir ao visitante os objetivos para os quais foi criado. Quando entre o público visitante há pessoas com deficiência visual, a essas duas premissas deve-se somar a justificativa de adotar medidas para assegurar a conservação do patrimônio, o que em algumas circunstâncias torna impossível o acesso pelo toque, sendo imprescindível buscar alternativas para que os dois objetivos se cumpram. Segundo Tojal (2007, p. 107):

*Ao se pretender abrir o espaço museológico a todos os públicos, há de se levar em consideração novos fatores que impõem aos processos de comunicação múltiplas formas de diálogo, pois a *igualdade* de direitos está intrinsecamente relacionada ao respeito pela *diversidade coletiva ou individual*. (grifo da autora)*

Atualmente, em diversos âmbitos da sociedade, há um movimento pela inclusão. No campo da museologia não é diferente, e tal movimento traz um novo entendimento para os profissionais da área e a necessidade de uma nova reflexão para

os que atuam no museu em relação à visitação – e a comunicação que desse processo decorre – ao recepcionar o segmento de público com deficiência e, em particular, a de natureza visual.

Lembremos que a comunicação em museu equivale à transferência da informação, para usar um conceito da ciência da informação (CI). Ao entender as coleções dos museus como fontes de informação (aliás, lembrei-me do então presidente do Icom Internacional, sr. Hans-Martin Hinz, em palestra proferida na Unirio em maio de 2013, na semana de integração acadêmica, quando falou aos presentes que os museus não guardam objetos, e sim informações), portanto os objetos musealizados são fontes não apenas de informação, mas de pesquisa científica, ou, ainda, são instrumentos de transmissão de conhecimento. Assim, para que um visitante com deficiência visual se beneficie de suas coleções, é necessário aplicar o conceito formulado pela informação especial, que “prevê adaptações para que o segmento de público com deficiência seja incentivado a participar desfrutando de oportunidades tal qual as pessoas sem deficiência” (Berquó, 2011, p. 60).

Mas talvez o necessário para uma pessoa com deficiência visual usufruir dos espaços museológicos, ou seja, de seus territórios, suas coleções, seus serviços de informação, seja primeiramente derrubar *barreiras*, que, com base no Decreto nº 5.296/2004, significam: “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação”.⁴

Fato é que, para os museus receberem o público com deficiência visual, em princípio deverão valer-se no mínimo da utilização do Sistema Braille, como no exemplo da etiqueta com dupla leitura: braille e tinta.

⁴ Brasil. Decreto nº 5.296/2004, artigo 8º, item II.



Foto: Ana Fátima Berquó, Museu Tifológico da Organização Nacional dos Cegos da Espanha (Once), em Madrid, 2012.



Fonte: <thaisfrota.wordpress.com> e <wikiarq.blogspot.com>.

Cabe ressaltar, entretanto, que a acessibilidade em museu alcança procedimentos que vão além da disponibilização de textos e etiquetas em braile, abrangendo outras formas de acesso à informação.

Hoje, é possível contar com a tecnologia assistiva (TA), que “engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços” para “promover a funcionalidade, relacionada à

atividade e participação de pessoas com deficiência”.⁵ No plano teórico, a TA ainda pode ser definida como o “ramo de pesquisa científica dirigida para o desenvolvimento e aplicação de instrumentos que aumentem ou restaurem a função humana na sua plenitude” (Brasil, 2007), ou seja, é destinada à promoção da autonomia e à melhoria da qualidade de vida de idosos, de pessoas com deficiência ou de outras com mobilidade reduzida.

Vale lembrar que a TA deve ser entendida como recurso do usuário, no caso deste texto da pessoa com deficiência visual, servindo como elemento para fazê-lo desempenhar funções do cotidiano de forma independente, contribuindo para que aconteçam sinapses com os sentidos remanescentes, de modo a buscar a promoção da qualidade de vida e sua inclusão social.

Um dos recursos de que o museu pode se valer é a maquete, que muito contribui para que o visitante com deficiência visual possa conhecer tatilmente o espaço expositivo.

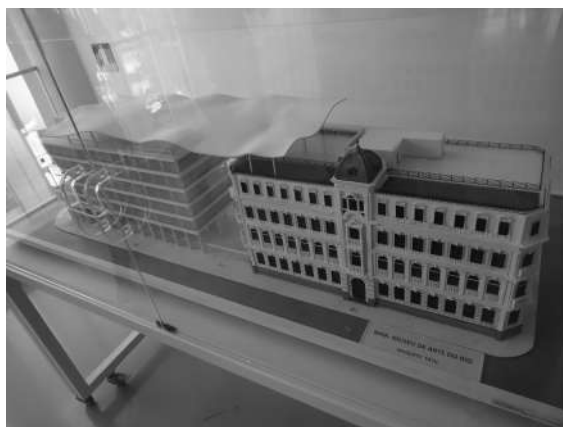


Foto: Ana Fátima Berquó, Museu de Arte do Rio, abr. 2013.

Outro recurso que o museu pode disponibilizar ao visitante com deficiência visual é a reprodução tridimensional de uma obra bidimensional.

⁵ Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>.



Foto: Ana Fátima Berquó, Pinacoteca do Estado de São Paulo, jun. 2012.

Entretanto, disponibilizar peças originais do acervo para o toque sempre é o mais desejável. Na exposição itinerante “Tesouros do Louvre: Esculturas de Houdon”, ocorrida no Museu Histórico Nacional em 2009, foi permitido tocar o original de uma escultura de Voltaire em bronze e duas réplicas em materiais diversos.



Foto: Ana Fátima Berquó, 2009.

Reprodução Tátil, “Máscara”, Jean Antoine Houdon (Museu do Louvre), mãos de Virginia Menezes, Museu Histórico Nacional.

Outro recurso de que deve se valer o museu é a áudio-descrição, que o professor doutor Francisco Lima (UFPE) assim define:

[...] a áudio-descrição não é uma descrição qualquer, despreziosa, sem regras, aleatória. Trata-se de uma descrição regrada, adequada a construir entendimento onde antes não existia, ou era impreciso; uma descrição plena de sentidos e que mantém os atributos de ambos os elementos, do áudio e da descrição, com qualidade e independência. É assim que a áudio-descrição deve ser: a ponte entre a imagem não vista e a imagem construída na mente de quem ouve a descrição. (Lima, Lima e Vieira, 2008; grifo nosso)

Vejamos, por exemplo, a áudio-descrição da obra óleo sobre tela denominada *Moças ao piano* (1892), de Pierre-Auguste Renoir, que fez parte da exposição “Impressionismo: Paris e Modernidade, Obras-primas do Acervo do Museu d’Orsay”, ocorrida no Centro Cultural Banco do Brasil do Rio de Janeiro de outubro de 2012 a janeiro de 2013.



Pierre-Auguste Renoir, *Jeunes filles au piano* (*Moças ao piano*), 1892, óleo sobre tela, 116 × 90 cm.
© RMN (Musée d’Orsay)/Hervé Lewandowski.

[Áudio-descrição: Duas meninas à esquerda de um piano olham para um livro de partituras. Uma loura, com vestido branco e fita azul na cintura, e outra ruiva, de vestido vermelho com gola branca. Ambos têm mangas três quartos e comprimento abaixo dos joelhos. A loura, sentada de perfil para nós, tem a mão direita sobre o teclado. Com a outra, segura o livro de partituras, aberto, apoiado no suporte na parte interna da tampa. A ruiva, em pé à esquerda da loura, tem a mão direita no espaldar da cadeira e o cotovelo esquerdo apoiado ao piano. Sobre o piano há um vaso de flores campestres, nas cores branca, amarela e vermelha. Ao fundo, uma cortina verde, aberta lateralmente, presa à parede do lado direito, divide o ambiente.]

O roteiro da áudio-descrição nos museus pode ser impresso em braille ou gravado em um CD, *pendrive* ou disponibilizado em MP3. O produto áudio-descrito pode e deve acompanhar o catálogo de uma exposição. A presença do áudio-descritore pode não ser necessária – embora, claro, ele possa também atuar ao vivo, propiciando, provavelmente, uma mediação mais personalizada e calorosa.

Segundo as diretrizes para a descrição de museus e mostras da União em Prol da Áudio-descrição (2007-2009), no espaço museológico deve-se fazer a áudio-descrição dos elementos visuais:

Elementos visuais incluem o *layout*/disposição da instalação e dos componentes da mostra, assim como o conteúdo, tais como dioramas, artefatos, diagramas, desenhos, ilustrações, pinturas, fotografias, obras de arte, mapas, quiosques de vídeo, estações interativas computadorizadas etc.

A áudio-descrição é um recurso imprescindível no museu, pois de pouco adianta disponibilizar recursos de acessibilidade se não houver informação a seu respeito. Mesmo que a mostra inclua objetos tangíveis, a áudio-descrição também

deve guiar a exploração desses itens pelos visitantes com deficiência visual.

Fato é que não existe uma única solução, nem receitas que possam ser aplicadas sistematicamente a todos os tipos de museu. Cabe, talvez, ressaltar quatro abordagens que devem ser assumidas por todos antes de se programar um projeto de museu acessível para pessoas com deficiência visual:

- deve-se evitar programar uma intervenção acessível exclusivamente para pessoas com deficiência visual, isso porque os esforços despendidos não trariam retorno em relação ao número de visitantes, e depois porque devemos evitar criar condições diferenciadas e especiais que possam causar rejeição por parte dos demais usuários;
- a intervenção a ser realizada não deve ser colocada como uma concessão ou uma oportunidade que o museu oferece ao grupo de pessoas com deficiência visual, mas como uma contribuição para melhorar a visita de todos;
- a comunicação museológica para um público com deficiência visual deve contemplar a acessibilidade física das peças por meio do tato, sempre que possível;
- a conservação deve ser levada em conta ao programar o conteúdo de uma exposição acessível.

Para que o museu efetivamente inclua a pessoa com deficiência visual em sua programação, é preciso que seja compreendida a deficiência em sua extensão social, removendo tensões e preconceitos, o que é possível quando se estabelece o diálogo.

Uma sociedade inclusiva não se constrói de um momento para o outro. Assim também não se espera que um “museu para todos” surja de uma hora para outra, mas o que se deseja, por ser oportuno e necessário, é começar o processo, de modo a reunir o maior número de instituições aptas a desempenhar o papel da inclusão social.

Referências bibliográficas

AMERICAN FOUNDATION FOR THE BLIND. *Helen Keller*: an introduction. Disponível em: <<http://www.afb.org/default.aspx>>. Acesso em: 5 ago. 2014.

BELKIN, N. J.; ROBERTSON, S. E. Information science and the phenomena of information. *Journal of the American Society for Information Science – JASIS*, v. 27, n. 4, p. 197-204, jul./ago. 1976.

BERQUÓ, Ana Fátima. *Dedos de ver*: informação especial no museu e a inclusão social da pessoa com deficiência visual. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio Unirio/Mast, Rio de Janeiro, 2011, p. 60. 151 f. Disponível em: <http://ppg-pmus.mast.br/dissertacoes/Dissertacao_Ana_Fatima_Berquo.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.

BIRCH, Beverley. *Louis Braille*. São Paulo: Globo, 1993. p. 7. (Série: Personalagens que mudaram o mundo).

BRASIL. Corde – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). *Ata da VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas, CAT*, 13-14 dez. 2007. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/307898.html#>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 10 nov. 2010.

ICOM-BR. Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus – Icom. *Código de ética do Icom para museus*. 2009. Disponível em: <http://icom.org.br/wp-content/themes/colorwaytheme/pdfs/codigo%20de%20etica/codigo_de_etica_lusofono_iii_2009.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2014.

INSTITUTO PORTUGUÊS DE MUSEUS (IPM). *Museus e acessibilidade*. Lisboa, 2004. p. 17. (Coleção Temas de Museologia). Disponível em: <www.ipmuseus.pt>.

KELLER, Helen. *O que veriam meus olhos em três dias*. In: *Portal da Família*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.portaldafamilia.org/artigos/artigo402.shtml>>. Acesso em: 5 ago. 2014.

_____. Three days to see. *The Atlantic Monthly*, v. 151, n. 1, p. 35-42, jan. 1933. Disponível em: <<http://www.theatlantic.com/past/docs/issues/33jan/keller.htm>>. Acesso em: 5 ago. 2014.

LIMA, F. J.; LIMA, R. A. F.; VIEIRA, P. A. M. Áudio descrição, audiodescrição ou áudio-descrição? Versos e controvérsias. In: *Rede Saci*. 4 dez. 2008. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=23612>>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração universal dos direitos humanos*. 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

TOJAL, A. P. da F. *Acessibilidade e inclusão de públicos especiais em museus*. Disponível em: <<http://www.arteinclusao.com.br/publicacoes/caderno.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

_____. *Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus*. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

UNIÃO EM PROL DA ÁUDIO-DESCRIÇÃO. *Diretrizes para áudio-descrição e código de conduta profissional para áudio-descritores baseados no treinamento e formação de áudio-descritores e formadores dos Estados Unidos: 2007-2008*. Tradução de Paulo André de Melo Vieira. 2007-2009. cap. VI, p. 35. Disponível em: <<http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/viewArticle/54>>.

VIEIRA, P. União em prol da áudio-descrição. *Revista Brasileira de Tradução Visual*, v. 4, n. 4, 2010. Disponível em: <<http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/viewArticle/54>>.

CONSIDERAÇÕES ENTRE CORPO, CEGUEIRA E BAIXA VISÃO¹

MARIA RITA CAMPELLO RODRIGUES²

Resumo: O presente trabalho trata de algumas questões produzidas nas inter-ações entre corpo, cegueira e baixa visão, a partir das Oficinas de Experimentação e Expressão Corporal, dispositivo de pesquisa adotado com jovens cegos e com baixa visão, alunos do Instituto Benjamin Constant (IBC). Trata-se da síntese de parte da tese de doutorado da autora, apresentada no evento “Conversando com o Autor”, promovido por essa mesma instituição, com destaque para os aspectos metodológicos considerados na tese, assim como para as questões referentes à imitação e as que envolvem as conexões desses alunos com a materialidade.

Palavras-chave: Cegueira. Baixa visão. Pesquisa. Corpo. Imitação. Materialidade.

1. Introdução

Este artigo versa sobre a tese de doutorado da autora, intitulada *Mosaico no tempo: uma inter-ação entre corpo cegueira e baixa visão* (Rodrigues, 2013), desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF/Niterói, RJ) e apresentada nesse mesmo ano como conclusão do curso de doutorado. O fio condutor que orientou a tese foi seguir as conexões entre corpo, cegueira e baixa

¹ Este trabalho é fruto da tese de doutorado da autora e teve como colaboradoras: Paola Silva Bastos, Marisa do Amaral Gomes e Thainá Rosa Oliveira da Cunha, a quem quero firmar meus cordiais agradecimentos. Agradeço também ao IBC a oportunidade do aprendizado; à professora Marlíria Flávia Coelho da Cunha o apoio em tornar possível a pesquisa de campo; e em especial à professora doutora Marcia Moraes a sensibilidade, disponibilidade e eficiência com que me orientou.

² Maria Rita Campello Rodrigues é doutora em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense; mestra em Ciência da Motricidade Humana pela Universidade Castelo Branco; bióloga; fisioterapeuta; professora do IBC por 30 anos com especialização em Deficiência Visual (IBC), Estimulação Precoce (UFRJ) e Psicomotricidade (UCM); responsável pela implantação do programa de Estimulação Precoce do IBC (1985). Foi membro da equipe de baixa visão do IBC desde a sua criação por cerca de 20 anos. *E-mail:* maria-ritacampello@gmail.com

visão, apostando que o trabalho corporal poderia ser um interessante caminho para lidar com as pessoas cegas e com baixa visão, pois poderia produzir muitas formas de ver e não ver.

2. Aspectos metodológicos

Contando com uma prática profissional de 30 anos no Instituto Benjamin Constant (IBC),³ me vi diante de dois campos distintos, mas que ao mesmo tempo guardavam uma forte conexão, na verdade se entrelaçavam e se mesclavam. Um desses campos consistia principalmente no trabalho voltado para o desenvolvimento global das crianças cegas e com baixa visão com idades entre 0 e 5 anos do Setor de Estimulação Precoce⁴ do IBC, no qual iniciei em 1985 e que me acompanhou até o presente momento, em que: o rolar, sentar, engatinhar, andar, alcançar objetos e pegá-los, interessar-se pelos brinquedos e brincar eram atividades que precisavam ser estimuladas, pois eram as exigências da vida naquele momento. E o outro era um campo novo, escolhido e acolhido por mim como disparador da pesquisa, aquele no qual ela se daria mais especificamente, sendo ela composta por um grupo de jovens cegos e com baixa visão, alunos do primeiro e do segundo segmento do Ensino Fundamental, que se interessaram e aceitaram participar do dispositivo da oficina que denominamos Oficina de Expressão e Experimentação Corporal, montada exclusivamente para a pesquisa.

O corpo da criança e o corpo do jovem cego e com baixa visão estavam em momentos distintos e ao mesmo tempo embolados diante de mim. Havia um diálogo constante entre a

³ Instituição federal de referência nacional na educação e reabilitação de pessoas cegas e com baixa visão, situada na Urca no Rio de Janeiro. Trata-se do primeiro educandário para cegos da América Latina, fundado em 1854 por d. Pedro II. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/>>.

⁴ Setor destinado a promover o desenvolvimento global (biopsicomotor, socioafetivo e cognitivo) de crianças cegas e com baixa visão com idades entre 0 e 5 anos e a orientar e oferecer apoio a suas famílias quanto à estimulação do desenvolvimento e à educação da criança.

experiência passada (com as crianças) e a prática do presente (com os jovens), pois o corpo da criança se atualizava no corpo do jovem.

Assim, a prática do passado não podia ser esquecida ou apagada, porque ela já me consistia e por certo me acompanharia no presente. Então, observamos⁵ que o método do mosaico seria bastante apropriado para compor a experiência do passado com a prática do presente no trabalho corporal, visto que o presente muitas vezes me remetia ao passado, e este, como mencionado, se atualizava no presente. Vislumbramos, assim, uma metodologia que seria construída como um mosaico no tempo, que, justamente por essa razão, deu o título ao trabalho. Um mosaico composto por pedaços-cacos-fragmentos de recortes das oficinas no presente e memórias: encarnadas e lembradas em tempos idos, em que a inter-ação entre corpo, cegueira e baixa visão era o grande pano de fundo para as questões que daí surgiriam.

A pesquisa de campo teve como participantes um número em torno de cinco a 10 jovens alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental do IBC com idades entre 13 e 18 anos, alguns cegos e outros com baixa visão. Para esclarecer, dentro do espectro da baixa visão existe uma ampla gama de intensidades e maneiras de usar o grau de visão mantida,⁶ que pode ser central, periférica ou um pouco de cada.

As oficinas de expressão e experimentação corporal aconteciam uma vez por semana, com uma hora e meia de duração, no espaço do palco do teatro do IBC, perfazendo um período total de dois anos e oito meses.

Contamos com três colaboradoras em diferentes períodos. As oficinas eram planejadas com atividades que mobilizassem o corpo e pudessem ser interessantes aos alunos, e nos

⁵ Em algumas situações, o emprego dos verbos na primeira pessoa do plural refere-se à autora e à sua orientadora (Marcia Moraes) na tese de doutorado, material que serviu de fonte para este texto.

⁶ Comumente denominado resíduo visual. Sugerimos aqui, em substituição, a expressão grau de visão mantido, por considerarmos que traz consigo seu aspecto mais positivo.

colocávamos abertos às suas sugestões. Para firmar seu caráter flexível, chamamos de roteiro o que orientava sua condução, e, após cada uma, era feito um diário de campo com as respectivas descrições dos acontecimentos e destaque das situações e impressões que se fizessem mais intensamente presentes.

Assim, a composição do mosaico foi sendo construída e modelada a partir da oficina com os jovens em articulação com a experiência do passado sempre que algum fato do presente me fazia remeter a algo do passado, trazendo à tona a memória viva e encarnada da prática com as crianças.

Os aliados nessa jornada foram muitos, entre eles: Bruno Latour (2012), Vinciane Despret (2009), Ingmun Moser (2000), Annemarie Mol (2008a e 2008b), Donna Haraway (1995), Márcia Moraes (2010a) e Moraes e Monteiro (2010b) e as colaboradoras das oficinas, para citar alguns.

Ao longo do percurso, fomos interpelados por um e outro jovem da pesquisa, surgiram questões e apareceram recalcitrâncias. Com apoio nos trabalhos de Despret (2009), refletimos sobre elas e, em consonância com seu pensamento, procuramos seguir outros caminhos.

Despret (2009) convoca os pesquisadores a adotar dispositivos que possam fazer proliferar a recalcitrância. Para traduzir essa ideia, ela usa a expressão “mal-entendido promissor”, que age como uma pista metodológica. O mal-entendido é promissor quando guarda uma promessa de que uma nova concepção ou de que uma interferência possa fazer a pesquisa tomar outros caminhos e produzir uma nova versão. Ele é promissor quando o dispositivo admite ser colocado em xeque e o pesquisador permite ser interpelado pelo campo, acolhendo sua *expertise*.

Moraes sublinha que:

O mal-entendido é promissor justamente porque abre outras vias de realização para um fenômeno; abre, enfim, uma bifurcação, ali onde parecia haver uma certa ordenação estável de coisas. O que se abre, portanto, é uma instabilidade, a possibilidade de uma deriva, de uma variação. [...]

Interessante notar que, se tomarmos o mal-entendido promissor como uma positividade do dispositivo de intervenção, o que ele produz é uma redistribuição das capacidades de agir: no lugar da distribuição assimétrica, que separa o pesquisador do pesquisado, entra em cena uma outra distribuição da capacidade de agir, isto é, aquele que é interpelado, torna-se ativo no sentido de participar ativamente do dispositivo de intervenção. Assim, o mal-entendido promissor, longe de ser um parasita no dispositivo de intervenção, é aquilo mesmo que o move, é aquilo que nos coloca diante do fato de que a experimentação de interrogar o outro envolve um processo de transformação que não se passa apenas para o interrogado, senão também para aquele que interroga. (Moraes, 2010, p. 29-30)

Em algumas oficinas, colocar vendas nos olhos para trabalhar o corpo foi uma questão que gerou recalcitrâncias. Um aluno cego discutia que cegueira não se treina, como defendiam alguns jovens com baixa visão, se tem ou não se tem. “Não é uma brincadeira onde a venda pode ser colocada e retirada. Nesse caso a venda é permanente, não se tira mais”, dizia ele.

Em nossa pesquisa, a *expertise* não está centrada no pesquisador; entendemos que os pesquisados sabem muito sobre si mesmos, eles são copesquisadores. Seguindo essa linha de pensamento, aceitamos a convocação de Moraes (2010) a pesquisarCOM o outro, e não sobre o outro. Estamos de acordo com Moraes e Monteiro, ao afirmarem que adotam em suas pesquisas:

[...] uma intervenção que se faz ao estilo de uma negociação e não de uma imposição, uma intervenção cujo eixo é interessar-se pelo que interessa ao outro, em suma, que implica pesquisar com o outro e não sobre o outro. (Moraes e Monteiro, 2010, p. 111)

Empenhamo-nos também em uma pesquisa local e estamos com Donna Haraway (1995) quando defende a pesquisa

situada e parcial em detrimento daquela que leva a generalizações, que conclui algo para todos e que ao mesmo tempo não é para ninguém. Ela sai do hegemônico e universal para o que é vivido nas práticas do cotidiano. Denuncia que as generalizações apagam fatos importantes, passam por cima de singularidades e silenciam vozes. Isso não significa dizer que a relevância da pesquisa seja individual ou restrita. Seu interesse se faz mais amplo na medida em que se torna parte de uma trajetória, em que abre a possibilidade de uma comparação, de um contraste, que sugere questões pertinentes e que aguça uma sensibilidade que possa ser experimentada em outra situação, em outro momento.

Com John Law (2003), nos detemos em entender o mundo não só em sua singularidade, mas também em sua complexidade, em que as realidades são múltiplas e imbricadas. Ele diz que os métodos estatísticos, os métodos tradicionais de pesquisa em ciências sociais, talvez sejam muito úteis e importantes para algumas questões. Eles performam⁷ uma realidade, mas entramos em consonância com o autor que se detém em performar outras realidades, justamente as que se afastam dessas.

Assim como Mol (2008b) – que quando interrogada como analisa seus dados responde que trabalha seu material como o artista trabalha com o tecido e a tinta, ou como um químico diante de uma mistura buscando entender como todos os componentes se mantêm juntos, propondo certa composição para eles –, nós queremos entender como se articulam e dialogam corpo, cegueira e baixa visão nas práticas das oficinas, que questões surgem, que efeitos são produzidos e o que performam as conexões que fazem os humanos com a materialidade.

⁷ O termo “performar” é usado neste texto no sentido de promulgar, fazer existir alguma coisa que não existia. Law (2003) e Mol (2002) sublinham que as práticas são “performativas”, produzem realidade. Moraes esclarece o assunto e destaca que o termo em inglês para indicar esse caráter “performativo” das práticas é *enact*, “termo que aponta para dois sentidos distintos: como encenar, representar um papel; e como fazer existir, promulgar [...]” (Moraes, 2010, p. 35-36).

Adotamos em nossa metodologia o que Mol (2008a) chama de política ontológica. Esta se pauta pela concepção de que a realidade não precede as práticas, mas é, antes, feita e modelada por elas. Ela acrescenta aí a metáfora da interferência – então, vamos interferir com nossas práticas para produzir, em outras palavras fazer existir, o mundo que queremos.

O trabalho corporal realizado nas práticas das oficinas fez aparecer questões que consideramos relevantes. Questões que surgiram da mobilização do corpo, que surgiram desta interação: corpo, cegueira e baixa visão, levando em consideração o caráter singular, parcial e local das oficinas, como nos aponta Haraway (1995), fugindo das generalizações.

Ambicionamos que, ao interferir com nossas práticas nas conexões entre corpo, cegueira e baixa visão, possamos interferir também em certa concepção hegemônica e universalista da cegueira e da baixa visão que as concebe como algo em falta ou em *deficit*, segundo a qual viver assim revela o infortúnio marcado pelo destino cruel de quem a possui. Queremos fazer existir outra realidade, acreditamos na potência de cada um daqueles jovens e que as práticas podem produzir conexões que inspirem uma reinvenção de si mesmos. Questionamos aqui, com Moraes (2010) e Mol (2002), a existência de uma normalidade preconcebida, algo a ser alcançado por todos, cegos e videntes.⁸

Moser, nessa linha de pensamento, destaca que:

Somos deficientes ou eficientes de milhares de formas diferentes, em cada e toda nova situação. Isso abre um modo completamente novo de ver, ordenar e construir uma história, que é bem distinta da normalização. Ela resulta em uma história que faz pessoas normais menos normais e pessoas deficientes menos deficientes. Resulta em uma história que, espero, não seja unicamente interrompida e subvertida, mas também mude o discurso da reabilitação em uma nova direção. (Moser, 2000, p. 226-227; tradução nossa)

⁸ Termo comumente usado pelas pessoas cegas ao se referirem àquelas que enxergam.

Como sublinha Moser (2000), não se trata de tornar o cego um vidente e de fazê-lo se comportar como tal, mas de entendê-lo em sua maneira própria de ser. O cego não é o vidente sem a visão, mas, antes, é ele mesmo a perceber o mundo de seus modos próprios, a partir de outras sensorialidades. E a pessoa que tem baixa visão não é cega e também não enxerga completamente, busca compreender o mundo e o corpo a seu modo, por meio de múltiplas conexões, talvez como um mosaico, pois se encontra no limiar entre a visão e a não visão.

Quando falamos em corpo, não nos referimos pura e simplesmente ao biológico, mas a um corpo ampliado, extensivo às relações e conexões com o mundo. Todo corpo aprende ou interfere no mundo com base na relação com alguma coisa, com alguma materialidade ou tecnologia. Alguns precisam dos óculos, da caneta e do automóvel; outros, do punção, da reglete⁹ e da bengala. O primeiro grupo não é mais ou menos “normal” que o último. Moraes (2010) acrescenta que, para Mol (2002) e Law (2003):

O corpo não está dado, fechado, isolado, ao contrário, o corpo possui fronteiras permeáveis. Ele é feito (*enacted*), efetuado e construído através de múltiplas e heterogêneas conexões entre humanos e não humanos. Mol e Law (2003) colocam no centro de suas investigações a noção do corpo que queremos fazer. (Moraes, 2010, p. 100)

Adotamos as concepções de Mol (2002) de um corpo que, por ser produzido, é ação; portanto, é verbo, e não substantivo, na medida em que está sempre se fazendo, em processo, ganhando espaço, extensões, incorporando as práticas, ganhando o mundo e encarnando a vida. Compactuamos com uma ideia de corpo que se define para além de seus limites biológicos e anatômicos, que é definido por suas conexões.

⁹ Instrumento portátil, de plástico ou metal, próprio para se colocar o papel e proceder à escrita em braille.

3. Questões que se produziram nas inter-ações entre corpo, cegueira e baixa visão: imitação

Desse modo, o corpo assim considerado, cegueira e baixa visão, produziu muitas questões no decorrer das oficinas. Vamos comentar neste texto duas delas: a da imitação e as questões que envolvem as conexões com a materialidade.

A imitação é realmente uma questão instigante, que vem me acompanhando ao longo do tempo. Em uma das oficinas, a proposta era que mexêssemos o corpo ao ritmo da música, com movimentos ágeis e flexíveis, mas os movimentos executados principalmente pelos jovens cegos eram duros e um tanto robotizados, sem as dissociações de cinturas que a música orientava. Então, sugeríamos movimentos como o do voo dos pássaros e das ondas do mar, para facilitar e dar uma ideia mais objetiva de flexibilidade e molejo corporal. Como participávamos (eu e a colaboradora) das atividades, os jovens com baixa visão viam como fazíamos e de certa forma nos imitavam, já os cegos não podiam fazer o mesmo e demonstravam mais dificuldade em executá-los. A começar pela seguinte questão: como fazer o voo dos pássaros, como eles voam? Um jovem cego quis saber como os videntes representam corporalmente esse movimento que ele desconhecia. E, da mesma forma, outros perguntaram como são os das ondas do mar, disseram nunca ter visto uma. Então, como se faz com as crianças da Estimulação Precoce, íamos¹⁰ por trás de cada um e fazíamos o movimento corporalmente junto, como se fôssemos nós mesmos os jovens.

Aquilo, inicialmente, me causou estranheza, pois nossa proposta na oficina não era exatamente ensinar movimentos ou suas representações. A ideia era deixar os jovens livres para a experimentação, expressão, criação e descobertas de possibilidades. Mas como criar movimentos representativos sem

¹⁰ Em alguns momentos no texto, o emprego dos verbos na primeira pessoa do plural refere-se à participação das colaboradoras nas atividades das oficinas.

nunca ter tido modelos visuais, como no caso dos cegos congênitos? Eles disseram que era bom quando fazíamos os movimentos junto com eles. Um jovem cego comentou que era melhor do que ficar só ouvindo e ouvindo. Entendemos que eles queriam saber como os movimentos do voo dos pássaros e das ondas do mar eram representados pelos videntes.

Com as crianças da Estimulação Precoce, em seus primeiros anos de vida a ideia era que sem a imitação visual os movimentos precisariam ser ensinados, sendo praticamente necessário fazer junto o rolar, o sentar-se, ficar na postura de quatro apoios, colocar-se de pé e caminhar. Lembro-me em especial de uma criança que com 18 meses de vida não conseguia minimamente manter-se de pé, nem mesmo posicionar as pernas. Foi um trabalho artesanal. Era preciso posturar¹¹ a criança, fazer o movimento junto com ela e repeti-lo nas situações cotidianas. Com os bebês cegos, é praticamente necessário o movimento direcionado. Talvez não seja prudente deixá-los descobrir sozinhos as posturas básicas do desenvolvimento sob o risco de ficarem seriamente prejudicados.

Então, a questão não é tão simples como pode parecer. Há de se ter certo manejo, uma sensibilidade para perceber e lidar com isso, a partir de cada situação, de acordo com suas singularidades e circunstâncias.

Retornando aos jovens, naquela situação eles queriam fazer o movimento como todos fazem e sentirem-se incluídos. Era um desejo de partilhar, de tomar parte, como nos afirma Rancière (2005). Em outros momentos, no entanto, era importante deixá-los livres para as descobertas e invenções, mesmo que às vezes precisassem de alguma aproximação ou de uma indicação mais próxima e concreta.

¹¹ Colocar a criança na postura desejada.

4. Conexões com a materialidade

Outra questão que deve ser citada envolve as conexões com a materialidade. Adotamos as concepções de Latour (2012), quando ele tira o ser humano do centro, como figura máxima em torno da qual tudo gira, e defende que as conexões são heterogêneas entre atores humanos e não humanos e se alastram em rede sem hierarquia. E quando pensamos em não humanos estamos nos referindo a toda sorte de materialidade; no caso de nossas práticas da oficina, ao espaldar, às bolas, ao plástico-bolha, à música, ao chão do palco, às vozes e aos risos, ao elástico, entre outras. Aqui, a questão com a materialidade importa porque ela está sempre associada a socialidades – não se trata de tomá-la como sinônimo de objetos, porque estes são circunscritos, isolados, muitas vezes passivos. A materialidade, como Latour (2012) a define, importa porque é um ator-rede:¹² age, produz efeitos, interessa justamente porque está articulada a socialidades, jamais comparecendo no campo de forma isolada e desconectada.

Havia forte expectativa por parte dos jovens quanto aos materiais selecionados para as oficinas. Era como se fosse um desafio trabalhar com eles e ao mesmo tempo uma forte sensação. As conexões que faziam com os materiais produziam efeitos potentes, traziam memórias, instigavam a inventividade, aguçavam o lúdico e faziam aparecer questões. A materialidade era quase uma necessidade na condução das atividades. As conexões com os lenços, por exemplo, faziam o corpo mexer ao som da música, diferentemente das conexões com o plástico-bolha ou o elástico. O material parece falar. Ele fazia fazer algo, era preciso saber ouvi-lo.

¹² Latour (2012) inaugura a teoria ator-rede, que redefine o humano tirando-o do centro. Ele traz o não humano e a relação do ser humano com os objetos técnicos, destacando a ideia de rede, que está em permanente processo. A teoria ator-rede defende que coisas não são sempre objetos, e humanos não são sempre sujeitos, devendo ser compreendidos como resultados e efeitos (Rodrigues, 2013, p. 54-55).

Em uma das oficinas, avisei o jovem cego que seu tênis estava desamarrado. Ele respondeu que seria difícil amarrá-lo, mas que tentaria. Observei que não houve dificuldade em concluir a atividade. Comentei, quando havia terminado de amarrá-lo, que não parecia ter sido tão difícil como supunha e, para minha surpresa, ele respondeu prontamente: “é, mas foi o cadarço que me guiou”. Sim, pensei comigo, o material fala, é preciso entendê-lo.

Nas oficinas, as conexões com a materialidade instigavam cada vez mais a experimentação, a criatividade, a independência e o fortalecimento da autoconfiança e da autoestima. Dei-me conta de que, ao contrário do que supunha antes da pesquisa, quanto mais conexões com a materialidade, maior são as condições de possibilidade para se tornar cada vez mais autônomo e independente: seja com a utilização da bengala, dos computadores com seus programas especializados, dos recursos ópticos e dos gravadores de áudio.

Moser (2000), ao comentar a materialidade, chama a atenção para nossas próteses e extensões. Eu não seria capaz de escrever uma linha sequer deste texto sem meus óculos e meu computador. As lentes e a tecnologia me permitem fazer o que sem eles não faria.

5. Considerações finais

As oficinas de expressão e experimentação corporal seguiram por um caminho em que o lúdico manteve-se predominante. Os jovens se sentiam à vontade, brincavam, riam, inventavam, questionavam, mas por vezes estranhavam e interpelavam tanto os pesquisadores quanto seus pares. Sentimos que os jovens alunos do IBC necessitam desse espaço. Eles foram claros quanto a isso em muitos momentos. Era um espaço para eles, no qual podiam deixar as preocupações e atribulações escolares para se deter em si próprios, em suas questões, trabalhar o corpo, não como na educação física, mas pensando em um corpo mais ampliado, das relações, da

criatividade e da expressão. Por tudo isso, consideramos importante que o IBC mantenha aberta a oficina, ainda que esta pesquisa tenha terminado; que o mosaico no tempo continue articulando corpo, cegueira e baixa visão de outras formas, de modo mais interessante e inventivo do que aquele que se pauta pela falta ou *deficit*.

Para finalizar este texto, retomo a questão mencionada em seu início sobre a realidade e tomo emprestada a seguinte convocação de Anemmarie Mol (2008b) a esse respeito: se a realidade não está dada, não preexiste, vamos interferir com nossas práticas, cotidianamente, localmente fazendo existir a realidade que queremos.

Referências bibliográficas

DESPRET, V. *Lecture ethnopsychologique du secret*. Deux parties. Texto apresentado no Ciclo de Conferências da Emoção e a Clínica na Contemporaneidade. UERJ, 2009. mimeo.

HARAWAY, D. J. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n. 5, p. 7-41, 1995. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/pagu/sites/www.ifch.unicamp.br/pagu/files/pagu05.02.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

LATOUR, B. *Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede*. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Edusc; Bahia: EDUFBA, 2012.

LAW, J. *Making a mess with method*. Lancaster: Lancaster University/Department of Sociology and Centre for Science Studies, 2003.

MOL, A. Política ontológica: algumas ideias e várias perguntas. In: NUNES, J. A.; ROQUE, R. (Org.). *Objectos impuros: experiências em estudos da ciência*. Porto: Afrontamento, 2008a.

_____. *The logic of care: health and the problem of patient choice*. Londres/Nova York: Routledge Taylor & Francis Group, 2008b.

_____. *The body multiple: ontology in medical practice*. EUA: Duke University Press, 2002.

MORAES, M. PesquisarCom: política ontológica 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.

_____; MONTEIRO, A. C. L. O corpo que nós fazemos: a deficiência visual em ação. In: FERREIRA, A. A. L.; FREIRE, L. L.; MORAES, M.; ARENDT, R. J. J. (Org.). *Teoria ator-rede e psicologia*. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

MOSER, I. Against normalization: subverting norms of ability and disability. *Science as Culture*, Londres, v. 9, n. 2, p. 201-240, 2000.

RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Eixo Experimental/Ed. 34, 2005.

RODRIGUES, M. R. C. Mosaico no tempo: uma *inter-ação* entre corpo, cegueira e baixa visão. Tese (Doutorado) – UFF, Niterói, 2013.

ASSISTÊNCIA FISIOTERÁPICA À CRIANÇA COM CEGUEIRA CONGÊNITA¹

MARIA MARGARETE ANDRADE FIGUEIRA²

Resumo: A importância da assistência fisioterápica na prevenção de complicações no desenvolvimento do sistema psicomotor como forma de evitar grandes dificuldades sociais e laborais no futuro.

Palavras-chave: Cegueira congênita. Psicomotor. Fisioterapia.

1. Introdução

Nos primeiros meses de vida, o ser humano adquire noções básicas de extrema importância para seu desenvolvimento psicomotor. De acordo com correntes científicas largamente respeitadas, ele, durante os primeiros dois anos de vida, repete os passos de sua ancestralidade animal: vem da simples célula, passando por peixe, quadrúpede, macaco até assumir a postura bípede. Nessa recapitulação filogenética, milhares e milhares de anos são transpostos em pouco tempo de vida. Ao nascer, um ser humano é puramente reflexo; aos 2 anos de idade, já anda e se expressa por meio da linguagem falada. Essa capacidade de aprendizado do indivíduo humano nas primeiras etapas da vida parece confirmar tais teorias.

Em nosso entender, os profissionais envolvidos com a pediatria devem ter plena consciência do valor da atividade motora no processo de desenvolvimento, assim como também

¹ Esse texto é uma adaptação do texto da mesma autora publicado com o título Assistência fisioterapia à criança portadora de cegueira congênita. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n. 17, p. 10-23, dez./mar. 2000. Disponível em: <http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevDez2000_ARTIGO2.RTF>. Acesso em: 1º set. 2014.

² Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e em Fisioterapia pelo Instituto Brasileiro de Reabilitação (IBMR), pós-graduada em Psicomotricidade e em Docência Superior. Tem experiência na área de Educação Física com ênfase em Estimulação Precoce. É professora do Ensino Básico e Tecnológico do IBC, atuando na Estimulação Precoce de crianças com deficiência visual.

da importância de poder detectar e intervir precocemente em presença de qualquer alteração nessa área.

O bebê cego pode apresentar alto risco em sua evolução. O *deficit* visual impõe grande dificuldade na troca com o meio, uma vez que 80% das informações são recebidas pela visão. O desenvolvimento é fruto de contínua troca entre os estímulos ambientais e as respostas orgânicas. Desse modo, é fácil compreender a importância da estimulação desde os primeiros dias de vida para a criança cega congênita como forma de prevenir a instalação de outras alterações além da cegueira.

2. Desenvolvimento motor

O movimento é o pensamento em ação...
e o pensamento é o movimento sem ação.
(Lapierre, 1978)

A partir do nascimento, a criança sofre profundas modificações. Passa de uma condição de total dependência controlada apenas por movimentos reflexos até vir a tornar-se um ser independente, com desejos próprios. Essas modificações se dão principalmente nas áreas motora, sensorial e psíquica.

Por intermédio do equipamento sensorial, a criança percebe o meio por sensações que chegam aos diversos receptores espalhados por seu corpo. Essas sensações fornecem estímulos aos movimentos, consciência do esquema corporal e, conseqüentemente, base às futuras aquisições motoras (Coriat, 1977).

A dinâmica postural é a base da atividade motora, e isso depende de um mecanismo tônico postural normal, favorecendo a estabilidade e a flexibilidade necessárias às mudanças posturais. Os reflexos tônicos, que regem a atividade motora nas primeiras etapas da vida, são funcionais e adaptativos ao meio por toda a existência do indivíduo. A maturação reflexa fornece e assiste, como base, os movimentos voluntários e a

exploração do meio. Por esse motivo, faz-se necessário o perfeito conhecimento do desenvolvimento motor da criança, seus reflexos e reações.

2.1. Reflexos e reações

Faz-se necessário conhecer as definições, como ocorrem e como são desencadeados esses reflexos e essas reações.

2.1.1. Reflexos neonatais

Estão presentes no nascimento.

Reflexo de Moro – Pode ser observado quando a cabeça da criança é solta subitamente para trás. Tem como resposta a extensão e a abdução dos membros superiores, e posterior flexão. Esse reflexo parece estar associado à obtenção de um bom controle de cabeça.

Reflexo de Galant – Para provocá-lo, dá-se um estímulo na região lateral do tronco, entre a crista ilíaca e a costela. A resposta é a flexão lateral do tronco para o lado do estímulo.

Reflexo de extensão cruzada – É observado com a criança em supino. Estende-se um membro inferior e aplica-se um estímulo na sola do pé. O membro contralateral primeiramente se flete, depois se estende, aduz e faz rotação interna. O reflexo de extensão cruzada reforça a reação positiva de suporte.

Reflexo flexor de retirada – Quando a sola do pé de um membro inferior é estimulada, este se flete em retirada.

Reflexo extensor de propulsão – Se for dada pressão sobre a sola do pé, esse membro se estende em resposta. Esse reflexo ajuda no arrastar.

OBS: Os três últimos reflexos citados permanecem por um ou dois meses antes da integração.

Reflexo de marcha – Pode ser visto quando a criança é segurada na vertical, com os pés tocando o solo, e inclinada levemente para a frente. Ela dá passos à frente, em uma atitude de marcha.

Reação de apoio – A criança é segurada na vertical e o dorso do pé toca gentilmente a borda de uma superfície plana como uma mesa, colocando o pé sobre ela.

Preensão plantar – Ocorre quando pressionamos a sola do pé abaixo da implantação dos dedos. Até os 9 meses de vida, os dedos se fletem quando na posição de pé.

Preensão palmar – É observado quando pressionamos com nosso dedo indicador a palma da mão da criança. Ela fecha as mãos, segurando nosso dedo. Há total flexão de membros superiores.

2.2. Reflexos posturais

Reflexo tônico labiríntico (RTL) – Ocorre quando a cabeça se encontra em posição horizontal e na linha média. Os receptores estão localizados no ouvido interno e são excitados pela ação da gravidade, agindo sobre os canais semicirculares. Na posição supina, há aumento do tônus extensor, e na posição prona, aumento do tônus flexor.

Reflexo tônico cervical assimétrico (RTCA) – É produzido pela rotação da cabeça para um dos lados na posição supina. Ele se manifesta pelo aumento do tônus extensor dos membros para o lado em que a face está voltada e pelo aumento do tônus flexor no dimídio contrário. Por meio desse reflexo, a criança pode observar por alguns momentos sua mão. Os receptores estão localizados no pescoço.

Reflexo tônico cervical simétrico (RTCS) – Ajuda a criança a vivenciar as primeiras experiências do arrastar e posteriormente engatinhar. É observado colocando-se a criança em suspensão ventral, quando sua cabeça é fletida. Seus membros superiores se fletem e os inferiores se estendem, ocorrendo o inverso quando tem a cabeça estendida. Seus receptores estão localizados no pescoço.

Reação positiva de suporte – Permite que o recém-nato assuma a posição de pé quando sustentado verticalmente. Ocorre quando a criança é sustentada verticalmente e seu peso colocado sobre a região anterior do pé. A resposta é uma contração dos músculos dos membros inferiores, tornando-os capazes de sustentar o peso da criança por alguns momentos. Esse reflexo possibilita a primeira vivência da postura de pé.

2.3. Reações de endireitamento

As reações de endireitamento no ser humano não estão completamente desenvolvidas ao nascimento. Somente as reações de endireitamento do pescoço estão ativas, enquanto as outras vão aparecendo em estágios específicos do desenvolvimento. Essas reações tornam a criança capaz de virar de lado, rolar, elevar a cabeça, ficar sobre suas mãos e joelhos e sentar. Embora seu comportamento inicial seja controlado por um conjunto integrado de reflexos subcorticais, ela logo aprenderá a usar esses padrões básicos de coordenação em suas atividades voluntárias.

2.4. Reações protetoras

Esse grupo de reações ocorre pela estimulação dos canais semicirculares do ouvido interno.

A “extensão protetora de braços” (reação de paraquedas) pode ser observada quando a criança é segurada pelo tronco

em suspensão e projetada rapidamente de cabeça para baixo: ela responderá com a extensão dos membros superiores para proteger-se da queda. As reações protetoras ocorrem para baixo, para a frente, para os lados e para trás. É uma reação de defesa contra as quedas e também ajuda a manter o tronco em equilíbrio na posição sentada. Consiste em duas fases: na primeira, há extensão do braço, pulso e dedos para atingir o solo ou outro apoio; na segunda, há a colocação do peso do corpo sobre os membros superiores.

2.5. Reações de equilíbrio

Para que o homem evoluísse para a postura ereta, houve a necessidade de desenvolver um mecanismo reflexo que permitisse a manutenção e a recuperação do equilíbrio estático e dinâmico. Esse mecanismo consiste em um grupo de reações automáticas, denominadas reações de equilíbrio. Estas são mais complexas que as reações de endireitamento e ocorrem pela estimulação labiríntica. São movimentos compensatórios que respondem como reajustes posturais aos estímulos provenientes de alterações do centro de gravidade. Essas reações asseguram uma postura adequada do corpo quando ocorre alteração da superfície de apoio que conduz a uma modificação no centro de gravidade do corpo.

As reações de equilíbrio podem ser observadas colocando-se a criança sobre uma mesa e inclinando-se a superfície. Isso pode ser feito em postura de prono, supino, sentada, em quatro apoios ou de pé. Quando a superfície é inclinada, verifica-se um movimento compensatório contrário ao deslocamento na tentativa de manter o corpo em equilíbrio.

O desenvolvimento das reações de equilíbrio sobrepõe-se às reações de endireitamento. As primeiras são responsáveis pela transformação e modificação das últimas. No aspecto clínico, sua importância no aprendizado de sentar, levantar e andar é notória. Porém, é provável que as reações de endireitamento não tornarão o paciente capaz de ir além do

estágio quadrúpede. Já as reações de equilíbrio são essenciais para qualquer atividade além desse estágio da motricidade (Bobath, 1978).

3. A visão no desenvolvimento e suas alterações: a importância da visão

A percepção visual é uma função bastante complexa, que ocorre em três fases. Na fase primária, há a captação da imagem pelos receptores fotossensíveis localizados na retina. Essa imagem é projetada no lobo occipital, no qual se dá a recepção do estímulo visual. Na fase secundária, ocorre o reconhecimento da imagem projetada, ela passa a ter significado. Na fase terciária, ocorre integração cortical dessa imagem “reconhecida” com todos os outros sentidos (olfato, tato, audição etc.). Portanto, a visão está estreitamente correlacionada com as outras atividades sensoriais, particularmente com o tato e a cinestesia.

Ver não é uma função independente, ela está profundamente integrada ao desenvolvimento psicossomático da criança – sua postura, coordenação, inteligência e personalidade.

Sendo a visão o mais sofisticado e objetivo dos sentidos, permite o reconhecimento do mundo externo e fornece relato minucioso, registrando simultaneamente posição, forma, cor, tamanho e distância.

4. Deficit visual

No passado, a cegueira era considerada apenas uma carência da visão. Atualmente, o enfoque científico inclui todas as variedades concorrentes a esse objeto de estudo. Seria impossível estudar a cegueira como um fato isolado, pois está em íntima relação com os problemas que podem surgir em cada tipo de cegueira e com a organização psicomotora como um todo.

Além disso, é necessário levarmos em conta as especificidades da criança cega congênita em relação às que ficam cegas posteriormente e às com baixa visão.

4.1. Classificação do *deficit* visual

A fim de chegarmos a uma melhor compreensão do *deficit* visual, estabeleceremos a seguinte classificação:

Criança cega congênita – São as crianças que apresentam cegueira no momento do nascimento ou em período imediato, como seria o caso da retinopatia do prematuro, que ocorre mais amiúde em crianças prematuras, tratadas com altas concentrações de oxigênio durante os primeiros dias de vida.

Crianças com baixa visão – São aquelas cuja acuidade visual é inferior a 10/30%, porém sua eficácia visual é o principal fator a ser levado em conta. Em alguns casos, já podemos observar crianças com muito baixa visão apresentando melhor funcionalidade do que crianças com acuidade visual maior. Diversos fatores, como a inteligência, a motivação, a estimulação visual, as influências do meio e a própria individualidade da criança, interferem no melhor aproveitamento da visão.

Crianças com cegueira adquirida depois de 12 meses de vida – Aqui, levaremos em conta que essas crianças já enxergaram durante as primeiras etapas de vida. Esse fator é de grande importância na organização das diversas estruturas mentais que vão intervir no desenvolvimento sensório-motor e na interação social dessas crianças. Mesmo que elas não retenham imagens visuais úteis, utilizarão estruturas mentais ainda baseadas na visão, pois esta monitora todos os outros órgãos sensoriais.

Crianças cegas ou com baixa visão com alterações do sistema nervoso central – Essas crianças apresentam uma maior heterogeneidade em seu desenvolvimento, dependendo do grau da lesão e da área cerebral comprometida. Seu ritmo de desenvolvimento será mais lento, e a intervenção profissional se torna

mais urgente para que se possam prevenir defasagens no desenvolvimento psiconeuromotor.

5. A criança cega congênita

Conhecer as capacidades da criança cega torna-se necessário para que o profissional que tem entre seus objetivos ajudar essa clientela saiba, precocemente, o que tem em mãos para explorar no decorrer do processo terapêutico. A criança cega não é capaz de se orientar, nem de realizar adaptações em seu sistema muscular de acordo com as variações de posição, distância, tamanho e forma. Pela ausência da visão, as combinações autocorretivas de reforço mútuo entre a visão e as respostas motoras ficam muito comprometidas. Não existe substituição de um sentido por outro. O conjunto sensorial funciona em sinergia, em que nenhum dos sentidos realiza suas funções de forma isolada, eles se retroalimentam.

A deficiência visual torna impossível o reconhecimento do mundo por meio de imagens visuais. Por isso, a criança cega é tão dependente do tato que fica difícil projetar imagens mentais além da periferia de seu alcance. Além disso, a cegueira impõe um maior grau de dificuldade na percepção do próprio corpo; este se mistura ambigualmente com as roupas, cobertas e móveis. O bebê cego não conta com a visão para fazer a distinção fundamental entre seu eu anatômico e todas essas contingências ambientais.

As noções de distância e de espaço são adquiridas pelos deslocamentos corporais. Isso se inicia no arrastar, no engatinhar e posteriormente na marcha. Dessa forma, a criança passa a compreender objetivos mais remotos e as distâncias percorridas. Já a criança cega apresentará uma maior dificuldade de se deslocar em razão da falta do estímulo visual para lhe despertar o interesse e também pela sensação de insegurança que a criança cega congênita pode apresentar nessa etapa de seu desenvolvimento. Se sua locomoção é restrita, sua orientação espacial ficará prejudicada. Desenvolver um tato ativo

nessas crianças é fundamental. Assim, elas poderão explorar o ambiente, contornos e formas, formarão imagens táteis, não se sentirão tão inseguras e desinteressadas pelo meio externo; com isso, passarão a tomar conhecimento de detalhes mais sutis de distância e das relações espaciais, facilitando sua locomoção no espaço e sua integração com o meio.

Além do tato, outro sentido importante de reconhecimento do meio para a criança cega é a audição, apesar de não compensar a ausência da visão. Na criança com visão normal, a audição, monitorizada pelos olhos, é um sentido de distância; para a criança cega é um sentido subjetivo, por isso deve ser educada desde as primeiras horas de vida para que ela adquira objetividade, localização e noção de distância.

A cegueira não é apenas a perda de um sentido isolado: é a perda do sentido que gera a integração de todos os outros. Quando ocorre no nascimento, afeta a criança em seu desenvolvimento psiconeuromotor. Apesar disso, a criança cega tem uma capacidade progressiva de ir se adaptando à sua deficiência. Se for bem orientada, desenvolverá suas potencialidades plenamente. A deficiência visual não pode ser considerada como agente etiológico de alterações cognitivas, motoras e psíquicas, mas como fator predisponente à instalação desses quadros.

Em cada etapa do desenvolvimento, uma capacidade emerge e é trabalhada pelo organismo, passando a ser integrada em uma escala crescente de desenvolvimento. Para que isso ocorra, a criança necessita ser encorajada e reforçada por seus pais. Se não há o reforço e a motivação, ela será invadida por uma sensação de insegurança e medo. O desenvolvimento psicomotor se realiza pela combinação entre o prazer que a criança sente ao ter experimentado algo novo (uma aquisição motora e/ou sensorial) e o reforço familiar à aquisição feita por seu filho (Ramos, 1978).

A cegueira pode ser um obstáculo que interfere profundamente em todos os subsistemas, desde os primeiros momentos de vida. O organismo humano está estruturado para realizar um contínuo *feedback* pela visão, que exerce a função

reguladora do tônus muscular e a monitorização de todas as outras vias sensoriais (labiríntica, coclear, auditiva e proprioceptiva) que vão constituir o suporte sensório-motor.

5.1. Cegueira congênita e desenvolvimento

O desenvolvimento se dá por vivências e experiências que vão sendo adquiridas. A visão é uma janela para o mundo. Estabelece uma porta de entrada para todos os estímulos que irão, principalmente nas primeiras etapas de vida, motivar a criança a se lançar em novas experiências e conquistas. Na criança cega, se essas experiências são mais restritas e limitadas, isso pode acarretar lentidão e até mesmo anomalias em seu processo de maturação. Com frequência, observamos crianças cegas em torno de 3 anos de idade, sem qualquer restrição anatomofisiológica do equipamento motor, não realizando a marcha (Halliday, 1975). Nesses casos, justifica-se a intervenção fisioterápica desde os primeiros dias de vida. Somente dessa forma ela irá adquirindo experiências que a levarão ao amadurecimento sensório-motor.

O bebê cego ouve sons à sua volta e vai elaborando uma série de conhecimentos. Ouvir proporciona certa orientação de direção e de distância do objeto sonoro, mas fornece pouca informação sobre suas diferentes características (forma, tamanho, cor, posição no espaço etc.), especialmente quando não é possível correlacioná-lo com experiências anteriores. O profissional deve orientar os pais de modo que eles compreendam a importância de tornar a informação auditiva o mais rica possível para seu filho, para que ele vá organizando suas primeiras experiências. O bebê no berço deve escutar os passos de sua mãe, sua voz dizendo que vai pegá-lo nos braços, perceber seu cheiro, sentir o afeto pela suavidade de sua voz, seu calor, a pressão do corpo materno contra o seu; tudo isso configura uma experiência global na qual a criança cega irá adquirindo percepção corporal e tomando conhecimento das coisas a seu redor.

As crianças cegas devem ter a oportunidade de vivenciar experiências totais de forma inteligente, ampla e generalizada que não somente compreendam conhecimento verbal e tátil dos objetos, mas sua posição no espaço e no tempo, suas relações com a criança e com outros seres e objetos. Dessa forma, ela irá se organizando, conhecendo e sentindo-se segura e confiante para se lançar a novas experiências.

6. Mobilidade e domínio de espaços desconhecidos

A maioria das pessoas cegas considera esse o principal efeito da cegueira. Dependendo do conhecimento prévio de um espaço ou de outra pessoa, em certas situações, gera ansiedade e angústia. Em nossa experiência, podemos observar pessoas cegas que superaram esses sentimentos e apresentam bom controle do espaço.

A mobilidade ou capacidade de movimento depende de dois fatores. Ambos são essenciais para a mobilidade e estão intimamente relacionados:

a) **orientação mental** – que é a habilidade de uma pessoa reconhecer o espaço à sua volta e as relações espacotemporais em relação a si mesma;

b) **locomoção física** – que é o movimento de um organismo em deslocamento, conferindo significado a esse mecanismo orgânico.

A criança cega que deseja dirigir-se a determinado lugar deverá formar um mapa “mental” em seu pensamento enquanto se desloca para seu objetivo. Sua memória motriz e seu sentido auditivo estarão constantemente em atividade, procurando captar todos os sons que possam informá-la das variações encontradas à sua volta e dos perigos que dela derivam. Assim mesmo, procurará interpretar os diferentes sinais recolhidos no ambiente, que servem de pontos de referência, para verificar se seu deslocamento está correto. Terá sua atenção voltada aos odores, mudanças de temperatura, correntes de ar, alterações do piso, distância em relação ao tempo que

leva para alcançar seu objetivo e também aos diferentes ruídos durante o percurso.

O equilíbrio e o sentido cinestésico também se acham implicados. O equilíbrio é sempre difícil quando não há visão para lhe proporcionar informações sensoriais que lhe permitam um *feedback* postural. A criança tem de encontrar esse equilíbrio em si mesma, desenvolvendo melhor coordenação e reflexos. O sentido cinestésico, que nos facilita informações referentes à configuração do movimento do corpo no espaço, deve ser educado no jogo a fim de ajustar movimentos e deslocamentos.

A visão é o suporte que permite à criança estabelecer sua atividade motora e perceptiva. Na ausência da visão, o espaço será construído com referências auditivas, olfativas, gustativas, proprioceptivas e táteis. O sistema de referência é completamente diferente, e a estruturação do espaço é constituída de forma singular e específica. A partir de informações recolhidas dos diversos sentidos, pode-se chegar a uma representação mental desse espaço, que, junto com seu sentido de orientação (capacidade de situar-se em relação aos objetos à sua volta), concentração e memória, permite o deslocar-se com mais facilidade em um meio externo interiorizado.

As diferenças individuais encontradas na mobilidade entre crianças cegas são notáveis e já podem ser observadas nas primeiras etapas da vida. Algumas apresentam grande facilidade e outras são incapazes de se orientar e explorar espaços desconhecidos. Esse fato está relacionado com a valorização precoce do potencial sensorial e do equilíbrio emocional da criança.

A família deve ser orientada para a importância dos estímulos auditivos, táteis e proprioceptivos desde o primeiro momento de vida da criança. Além disso, essa família deverá ser trabalhada, de modo a encarar a deficiência do filho sem sentimentos de culpa, superproteção ou rejeição. Esses sentimentos darão origem a um desequilíbrio emocional, prejudicando o pleno desenvolvimento das potencialidades da criança (Ramos, 1978).

A fisioterapia pela estimulação poderá propiciar uma reorganização sensorial logo nas primeiras etapas da vida, evitando atraso no desenvolvimento psicomotor e, com isso, prevenindo alterações do equilíbrio estático e dinâmico.

7. Aspectos diferenciais no desenvolvimento da criança cega congênita

7.1. Desenvolvimento da criança cega congênita *versus* criança com visão normal

Os padrões de desenvolvimento da criança cega seguem os mesmos da criança vidente. No entanto, como já visto, o desenvolvimento é um processo dinâmico de interação com o meio, no qual o amadurecimento das estruturas sensório-motoras ocorre pela contínua troca entre estímulos e respostas. Estando a criança cega privada do sentido da visão, esse processo será mais lento, porque adaptações iniciais terão de ser elaboradas para que siga normalmente seu desenvolvimento psiconeuromotor.

Na evolução reflexa da criança cega, há de se distinguir dois tipos de reflexos:

- a) **reflexos primários** – aqueles que aparecem ao nascimento;
- b) **reflexos secundários** – os que aparecem após o nascimento.

De modo geral, os reflexos primários da criança cega não apresentam alteração. A única exceção é a reação de endireitamento do pescoço, que pode vir a sofrer prejuízos pela ausência da monitorização óptica. Os proprioceptores responsáveis por esse reflexo são a todo momento reforçados pela informação visual. Na ausência desta, o aparato proprioceptivo sofre readaptação e passa a buscar reforços em outras vias sensoriais, principalmente a labiríntica.

Quanto aos reflexos secundários, todos estarão prejudicados. Não aparecem espontaneamente, portanto precisam

ser ensinados e trabalhados até que se tornem automáticos. Aqui se incluem as reações de endireitamento (labiríntica, corpo sobre o corpo, corpo sobre a cabeça), as protetoras e as de equilíbrio (Gassier, 1983).

Como já dito, o aparecimento e a integração das reações mais primitivas permitem o surgimento das reações mais complexas, implicadas nos movimentos voluntários. Daí a necessidade da facilitação à integração e automatização das primeiras para que as etapas do desenvolvimento sejam transpostas naturalmente.

Qualquer alteração no processo evolutivo pode trazer sequelas irreparáveis à independência e locomoção da pessoa deficiente visual.

A criança cega não realiza as reações protetoras, principalmente porque não enxerga o solo, por isso não tem por que estender os braços para proteger-se da queda. Ela deve ser ensinada a perceber a continuidade das superfícies pelo tato, “vendo” com as mãos (Halliday, 1975).

As reações de endireitamento também são afetadas em virtude da importância da visão na orientação postural. Com a ausência da informação visual, os receptores propioceptivos, táteis e principalmente labirínticos terão de ser acessados. Isso pode ser feito pela cinesioterapia. Nada melhor do que o movimento para ajudar na consciência corporal necessária a uma boa orientação postural.

Outro aspecto a ser levado em conta é a importância dessas reações nas aquisições motoras básicas, como elevar a cabeça, rolar, sentar etc. A criança cega, por não poder receber os estímulos visuais, quando deitada na posição prona, não percebe qualquer diferença entre estar com a cabeça voltada para o colchão ou elevá-la. Por isso, geralmente não gosta de ficar nessa posição, sente desconforto e dificuldade para respirar. É preciso despertar seu interesse por meio de outros estímulos, principalmente auditivos, para que sinta prazer em elevar a cabeça e, dessa forma, interagir com o ambiente. O controle da cabeça é primordial no processo do desenvolvi-

mento motor, ele é a base de um processo que ocorre de forma craniocaudal.

As reações de equilíbrio são contingentes às de endireitamento e também devem ser educadas de forma progressiva. A visão é fundamental para o equilíbrio pela íntima relação entre as percepções visuais e vestibulares, uma serve de reforço para a outra. Na ausência desse sentido, as informações vestibulares estabelecerão vínculos mais estreitos, principalmente com os receptores táteis e proprioceptivos.

8. Desenvolvimento espaçotemporal

8.1. Espaço

Pelo fato de a criança cega não poder formar imagens visuais, adquire a noção de espaço baseada em imagens mentais. Esse processo se inicia com o conhecimento de seu espaço corporal e o do corpo de sua mãe. Começa pelo conhecimento das mãos, leva-as ao rosto de sua mãe e sente prazerosamente a vibração do som quando explora os lábios maternos. Para que a criança desenvolva essas noções, é preciso que haja um vínculo afetivo. Dessa forma, ela vai aperfeiçoando suas habilidades sensoriais, motoras e sensitivas, que serão os instrumentos básicos à percepção do espaço.

Por meio de jogos e brincadeiras, a criança cega vai estabelecendo seu esquema corporal. Aos 5 meses de vida já é interessante a introdução de alguns conceitos espaciais, como: embaixo, em cima, e assim por diante. Logo a criança descobrirá a funcionalidade da verbalização de tais conceitos quando se empenha em alcançar um objeto ou alguém.

A imagem do espaço só se desenvolve corretamente quando a criança cega recebe imagens e as projeta de forma positiva e gratificante.

8.2. Tempo

A criança cega estabelece progressivamente o sentido de tempo por meio dos ritmos vivenciados: fome e saciedade, sono e vigília, silêncio e ambiente sonoro, luz e escuridão (se são percebidas).

Cada criança cega tem seu próprio ritmo e sua capacidade pessoal de espera. A mãe, assim mesmo, adapta as possibilidades de seu filho aos ritmos de carência, satisfação, gratificação e frustração. Nos primeiros meses, o bebê não pode esperar. Quando tem necessidade, deve ser atendido no momento em que ela se apresenta. Seu ritmo deve ser acompanhado para que perceba que existe sincronia entre suas demandas e as respostas que obtém. A partir dos 6 meses, a mãe pode fazê-lo esperar um pouco quando ele a solicita. Porém, a criança deve ouvir sua voz em uma entonação calma e seus passos aproximando-se do berço. Até 12 meses, as frustrações associadas às gratificações terão um valor especial no estabelecimento do tempo.

9. Bases anatomofisiológicas para a assistência fisioterápica à criança cega

A evolução motora do neonato até a idade adulta depende da maturação do sistema nervoso central, sendo determinada por padrões genéticos e estímulos ambientais. Os estímulos apreendidos pelos órgãos dos sentidos são coordenados e integrados pelo sistema nervoso central por meio de reações complexas que decorrem automaticamente. Apesar de ocorrerem variações conforme a idade da criança, essas reações ocorrem, contudo, desde o nascimento em sucessão determinada. Caracterizam-se pelo desenvolvimento dos mecanismos reflexos da atitude ou postura e da manutenção desta, que permitem ao ser humano erguer-se contra a força da gravidade e conservar seu equilíbrio.

A atividade motora possibilita ao ser humano o confronto com o meio ambiente. Para a criança, a melhor utilização

das capacidades motoras implica a aquisição de sua independência e capacidade de adaptação.

A motricidade se realiza, em um primeiro plano, pela regulação do tônus, ou seja, pela inibição de centros cerebrais profundos e estimulação de centros mais integrados mediante regulações e contrarregulações reciprocamente graduadas. Cada nova etapa do desenvolvimento se dá em função de uma aquisição feita anteriormente. O conjunto ordenado dos centros cerebrais, a psique e a capacidade de perceber e reagir tornam possível a interação da criança com o meio. Essa interação ocorre por meio das vias aferentes, que levam os estímulos aos centros superiores do sistema nervoso central, no qual são processados, e pelas vias eferentes, que conduzem a resposta ao órgão efetor.

Quando ocorre lesão de um sistema que ainda não está plenamente desenvolvido, a possibilidade de adaptação é maior, ao contrário de um sistema já amadurecido; isso ocorre por vias que ainda estão abertas. É o que chamamos de plasticidade do sistema nervoso central, que é máxima nos primeiros meses de vida. Daí a importância de uma atuação terapêutica precoce.

10. Assistência fisioterápica à criança cega congênita

A assistência fisioterápica à criança cega se justifica por ser o fisioterapeuta portador de conhecimentos técnicos e científicos sobre o desenvolvimento psicomotor, assim como sobre as implicações que a ausência da visão pode acarretar a esse processo. Esse profissional está apto a diagnosticar e intervir de forma adequada, com o intuito de prevenir a instalação de alterações motoras na criança deficiente visual (Eckersley, 1993).

A melhor ajuda que a fisioterapia pode prestar é pela estimulação motora. A criança deve aprender a se movimentar, a conhecer seu corpo e a ter prazer em se deslocar para descobrir o mundo que a cerca e dominar o espaço. A passividade

imprimida pela ausência da visão pode implicar alterações nas seguintes áreas: tônus muscular; postura; coordenação motora; psíquica; equilíbrio; orientação espacial, cinestésica e social.

Nosso objetivo principal é desenvolver habilidades sensoriais para que a privação do sentido da visão não inviabilize o processo de interação com o meio, responsável pelo amadurecimento psicomotor.

O recurso mais apropriado é a cinesioterapia, por meio de exercícios passivos, ativo-assistidos e ativo-livres, de acordo com o propósito em questão. A cinesioterapia, ou seja, “terapia pelo movimento”, pode ser realizada pela estimulação auditiva, olfativa, gustativa, tátil, propioceptiva e cinestésica, visando a desenvolver a consciência corporal, coordenação motora, equilíbrio, correção postural, marcha e orientação no espaço (Eckersley, 1993).

Os exercícios têm como objetivo estimular as vias sensoriais remanescentes para que, por meio delas, a criança consiga se integrar plenamente com o meio, alcançar independência e felicidade. Pelos movimentos ocorrerá a estimulação dos receptores de tato, propiocepção, pressão, temperatura etc. localizados nas diversas regiões do corpo.

O fisioterapeuta, inicialmente, fará uma avaliação dos padrões motores, da postura e da atividade reflexa, objetivando uma orientação e manejo mais adequados no que diz respeito a esses aspectos.

A motricidade não pode ser vista isoladamente, mas como o “desejo para ação”, favorecendo o conhecimento e o domínio do próprio corpo, procurando sempre proporcionar a participação afetiva da criança. Um dos aspectos mais ricos que a criança possui para aprender suas tarefas evolutivas é o brincar, ou seja, o jogo (Lapierre, 1978). Este também segue, como os outros itens, um desenvolvimento evolutivo que vai desde a experiência de natureza simples feita pelo bebê até atividades mais complexas realizadas pela criança mais velha. A atividade lúdica na vida da criança ocupa, em importância,

o mesmo lugar do “trabalho” na vida de um adulto. Esse aspecto constitui o eixo principal de nossa atividade técnica em função de que os estímulos serão oferecidos por meio de brinquedos e atividades lúdicas (Lapierre, 1985).

Estimular não é “bombardear” a criança para que ela faça alguma coisa. Estimular é oferecer situações, pessoas, objetos etc. que tenham um significado para ela, despertando, dessa forma, seu desejo para agir sobre os estímulos que lhe foram oferecidos.

11. Portanto...

Concluimos que as vivências diárias, por terem uma ação muito abrangente, poderão se transformar em experiências integradoras do próprio ser. Quando a criança é tratada como um todo indivisível, atinge a estabilidade emocional e, naturalmente, logrará alcançar melhoras nos níveis sensorial, motor e psíquico.

Este texto não visa a encontrar respostas definitivas ou incontestáveis; ele se propõe ser caminho, e não lugar.

O indivíduo não pode ser considerado como uma associação de dois elementos, corpo e psiquismo, mas como uma unidade de suporte e conteúdo, dependendo tão estreitamente um do outro que se constituem, em suma, em um só...
(Suzanne Masson, 1985)

Referências bibliográficas

BOBATH, B. *Atividade postural reflexa anormal causada por lesões cerebrais*. 2. ed. São Paulo: Manole, 1978.

CORIAT, L. F. *maturação psicomotora no primeiro ano de vida da criança*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1977.

ECKERSLEY, P. M. *Elements of paediatric physiotherapy*. 1. ed. Nova York: Churchill Livingstone, 1993.

GASSIER, J. *Manual del desarrollo psicomotor del niño*. Barcelona: Toray Masson, 1983.

HALLIDAY, C. *Crescimento, aprendizagem e desenvolvimento da criança visualmente incapacitada: do nascimento à idade escolar*. São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1975.

LAPIERRE, A. *El adulto frente al niño de 0 a 3 años*. Barcelona: Editorial Científico-Médica, 1985.

_____. *La reeducación física*. 4. ed. Barcelona: Editorial Científico-Médica, 1978.

MASSON, Suzanne. *Generalidades sobre a reeducação psicomotora e o exame psicomotor*. São Paulo: Manole Ltda., 1985.

RAMOS, A. M. P. *Estimulação precoce: informações básicas aos pais e aos profissionais*. Brasília: MEC/Departamento de Documentação e Divulgação, 1978.

O USO DA DÊIXIS NAS TÉCNICAS DE PRÉ-LEITURA NO SISTEMA BRAILLE

RACHEL MARIA CAMPOS MENEZES DE MORAES¹

Resumo: Este texto baseia-se em uma palestra sobre dêixis em atividades de pré-leitura no Sistema Braille e em considerações sobre a oficina (posterior à palestra) apresentadas no projeto Conversando com o Autor. Como arcabouço teórico, utilizaram-se trabalhos sobre dêixis que se relacionam com o “apontar e a “mostração”, principalmente dêixis espacial, entre os quais Fonseca (1996), Sistema Braille e, como material para a oficina, o *Caderno de atividades dedinho sabido*, da autoria de Luzia Villela Pedras. Dessa forma, a partir das expressões dêiticas utilizadas nas atividades da oficina, demonstrou-se como a dêixis auxilia nas atividades de pré-leitura no Sistema Braille.

Palavras-chave: Dêixis. Sistema Braille. Atividades de pré-leitura.

1. Introdução

Este texto tem como base o estudo de técnicas de pré-leitura no Sistema Braille a partir do conceito de dêixis, principalmente dêixis espacial. Para tanto, foram utilizados trabalhos de autores como Fonseca (1996), entre outros, que discorrem sobre dêixis. Foi selecionado como material para apresentação da palestra o *Caderno de atividades dedinho sabido*, que, juntamente com seu complemento e guia, *Dedinho sabido guia do professor*, ambos de autoria de Luzia Villela Pedras, constitui-se em material bastante utilizado em atividades de pré-leitura para crianças cegas.

Com base nesse material, foi realizada uma oficina, que fez parte da apresentação na palestra do projeto Conversando

¹ 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 também pela UFF (2013), professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – Sistema Braille do IBC vinculada ao Departamento de Estudos e Pesquisas Médicas e de Reabilitação na Divisão de Reabilitação, Preparação para o Trabalho e Encaminhamento Profissional (desde fevereiro de 2012).
E-mail: rachel_maria_moraes@yahoo.com.br

com o Autor, cujo público-alvo eram educadores, motivo esse que resultou na modificação das atividades propostas pelo material em estudo, uma vez que este é usado na maior parte das vezes com crianças cegas.

2. Louis Braille e seu sistema

2.1. Quem foi Louis Braille: breve biografia

Louis Braille nasceu em Coupvray, a cerca de 40 quilômetros a leste de Paris, em 4 de janeiro de 1809. Aos 3 anos de idade, enquanto brincava na oficina do pai (que era seleiro e trabalhava fazendo arreios), o menino feriu o olho esquerdo com uma soveia (material pontiagudo utilizado para perfurar couro). A infecção difundiu-se rapidamente para o olho direito, apesar das tentativas vãs de debelá-la, e, aos 5 anos, Louis estava cego.

Posteriormente, em 1819, aos 10 anos, ingressou no Royal Institute des Jeunes Aveugles, em Paris, fundado em 1796 por Valentin Haüy. Nessa escola, tomou conhecimento do método de leitura em relevo usado por Valentin Haüy, que utilizava letras do sistema comum em tamanho ampliado escritas sobre placas de madeira; essa adaptação do alfabeto, todavia, não permitia aos usuários a escrita, e mesmo sua leitura era muito lenta.

Ainda como estudante, conheceu o general de artilharia Charles Barbier e um invento denominado por ele “escrita noturna” ou “sonografia”, constituído por 12 pontos e traços horizontais. A sonografia de Barbier, apesar de ter sido adaptada para ser utilizada no Instituto, ainda não atendia às necessidades de escrita e leitura dos cegos, já que os caracteres combinados não representavam sílabas, mas palavras inteiras, não eram facilmente distinguíveis com a ponta do dedo, não possibilitavam a representação das ciências exatas, como aritmética, sendo a leitura dos símbolos lenta, além de necessitarem de grande memorização, por serem em grande quantidade.

Louis Braille, então, começou a desenvolver seu sistema de escrita e leitura tátil, que denominou “pequena escrita” e que, mais tarde, levaria seu nome e se constituiria em uma importante forma de independência para as pessoas cegas.

Em 1829, Braille publicou um artigo sobre seu sistema, mas a primeira edição deste foi publicada em 1837.

Louis Braille morreu em Paris, em 6 de janeiro de 1852, dois dias depois de completar 43 anos, muito debilitado (já que desde a década de 1830 sofria de tuberculose) e sem ver seu sistema conhecido.

2.2. Sistema Braille

Denomina-se Sistema Braille o sistema de escrita em relevo, utilizado majoritariamente por pessoas cegas, inventado por Louis Braille em 1825. Esse sistema é constituído por 64 símbolos, formados por pontos a partir do *senal fundamental*, o *conjunto matricial formado pelos pontos 123456* (considerando-se, de acordo com diversos autores, o espaço em branco como um sinal). O espaço ocupado por qualquer sinal desse sistema é denominado cela braille, ou célula braille.

Os pontos do Sistema Braille, para que se estabeleça sua posição relativa, são numerados de cima para baixo e da esquerda para a direita. Dessa forma, os pontos 123 formam a coluna esquerda, enquanto os pontos 456 formam a coluna direita. Os sinais braille recebem diferentes designações, de acordo com o espaço que ocupam. Assim, denominam-se sinais simples aqueles que ocupam uma só cela, e sinais compostos os que ocupam mais de uma cela; isto é, para formá-los, são combinados dois ou mais sinais simples. Vale lembrar ainda que os símbolos do Sistema Braille são dispostos em uma sequência denominada ordem braille e estão divididos em sete séries.

Para a escrita manual no Sistema Braille, são utilizados instrumentos específicos – reglete e punção. Segundo Abreu et al.:

[As] regletes [são] uma variação do aparelho de escrita inventado por Louis Braille [...] consistem, basicamente, de duas placas de metal ou de plástico, fixas de um lado com dobradiças, de modo a permitir a introdução do papel.

A placa superior funciona como a primitiva régua e possui os retângulos vazados correspondentes às celas braille. Diretamente sob cada retângulo vazado, a placa inferior possui, em baixo-relevo, a configuração da cela braille. Ponto por ponto, com o auxílio do punção, é possível formar o símbolo braille desejado.

Na reglete, escreve-se da direita para a esquerda, na sequência normal das letras ou símbolos. Retirado o papel da reglete, coloca-se o relevo para cima e faz-se a leitura normalmente, da esquerda para a direita. (Abreu et al., 2008, p. 43-44)

Segundo o *site* do Instituto Benjamin Constant (IBC), punção “[é um] estilete constituído de uma ponta metálica e de um cabo em plástico, madeira ou metal, usado especificamente para produção de pontos em relevo em regletes. Apresenta-se em variados formatos”.

A respeito da leitura, vale ressaltar que existem, de acordo com Abreu et. al. (2008, p. 40),

[...] 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 indicar 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.

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 pode ser observada frequentemente em crianças pequenas ou em pessoas que perderam a visão na idade adulta.

3. Conceituando a dêixis

Os estudos a respeito da dêixis inserem-se na linguística textual, que tem como objeto de estudo o texto como um todo significativo. Desse modo, para compreender os dêiticos é necessário compreender a situação comunicativa em que são empregados. Por ser utilizado para mostrar algo, o termo dêixis significa “apontar para algo”. A mesma ideia a respeito do conceito de dêixis é compartilhada por Fonseca (1996, p. 437), quando afirma que, “pelo seu sentido etimológico, o termo dêixis está relacionado com o gesto de apontar: um gesto, um fazer, que [pressupõe] uma situação de comunicação face a face e uma intencionalidade significativa comum a dois sujeitos [...]”.

A dêixis pode ser definida como a forma de ativação semântica em elementos presentes em contextos compartilhados pelos participantes em um ato verbal. Assim, esse fenômeno constitui o modo como a inseparabilidade entre a linguagem e o contexto está gramaticalizada. Há diversos tipos de dêixis, que se diferenciam de acordo com o tipo de contexto compartilhado que viabiliza a mostração.

Fonseca (1996) destaca que, segundo Bühler, “[...] é pertinente distinguir [...] três modalidades de dêixis: dêixis indicial, dêixis textual, dêixis transposta (na terminologia buhleriana ‘dêixis *ad oculos*’, ‘anáfora’ e ‘dêixis em fantasma’)”.

O contexto compartilhado na dêixis indicial é a situação (situação de enunciação). A possibilidade de mostração, então,

se apoia em uma evidência dêitica (no contexto situacional daquilo para que se aponta).

Por outro lado, na dêixis textual (ou discursiva), os dêiticos desempenham uma função de referenciação endofórica, pois apontam para os segmentos discursivos que precedem ou seguem o signo dêitico no todo textual em que está integrado.

Na dêixis transposta (ou projetada), não há evidência real que viabilize o ato de mostrar. Esse tipo de dêixis se torna possível por haver uma “evidência mental” compartilhada por locutor e interlocutor. O locutor utiliza dados presentes em sua memória imediata (de longo prazo), supondo que ela constitua a memória compartilhada pelo interlocutor. Dessa forma, ele constrói ou imagina determinada situação diferente daquela em que está inserido. Assim, propõe ao interlocutor uma transposição para essa situação imaginada. O contexto compartilhado utilizado é, nesse caso, a memória comum.

No que diz respeito aos componentes do contexto semanticamente ativados pelo uso dos dêiticos, distinguem-se, principalmente, três tipos de dêixis – pessoal, espacial e temporal –, que se relacionam, respectivamente, com cada um dos polos da tríade que forma as coordenadas enunciativas (eu/tu-aqui-agora). Outro tipo de dêixis é a circunstancial (também denominada nocional ou modal), que se relaciona com a possibilidade de ativação semântica de outros elementos do contexto, que pode ser efetuada a partir da utilização do dêitico genérico “assim”.

A dêixis pessoal se refere à função dos signos dêiticos que indiciam o estatuto de participante em um ato verbal. O estatuto de participante é instituído pelos pronomes pessoais eu e tu, e o pronome pessoal “ele” institui o estatuto de não participante. Benveniste (1966) compartilha essa ideia quando opõe as categorias de pessoa “eu/tu” e não pessoa “ele”.

Fazem parte da dêixis pessoal, além dos pronomes pessoais os possessivos, a flexão verbal e os vocativos. Podem também ser representativas desse tipo de dêixis algumas formas de referência aos participantes do ato de enunciação, por meio de

formas de tratamento como “você”, “o senhor”, “excelência” etc. Esses exemplos são designados por Fillmore (1971) como dêixis social, já que indiciam a relação hierárquica estabelecida entre os participantes de um ato de enunciação.

Na dêixis espacial (denominada também local), a noção dêitica de espaço é gramaticalizada em relação ao aqui enunciativo. São exemplos de dêiticos espaciais os pronomes demonstrativos, os advérbios de lugar e alguns lexemas (verbos de movimento: ir, vir, trazer, levar).

Denomina-se temporal o tipo de dêixis que diz respeito ao momento da enunciação agora, como marco de referência para a localização temporal. São exemplos de dêiticos temporais: advérbios temporais, como hoje, ontem, amanhã, e tempos verbais, como sou/estou, era/estava, serei/estarei. Para a interpretação dos dêiticos, é mister que haja uma identificação pragmática prévia do momento de enunciação.

Além dos tipos mencionados, ocorre ainda a dêixis circunstancial, expressa pelo dêitico plurivalente “assim”.

4. Noção espacial e Sistema Braille

No processo de ensino-aprendizagem do Sistema Braille, a noção espacial tem grande importância. Segundo o *site* BenSaúde, “[...] [essa] noção refere-se ao conhecimento do espaço externo do corpo, estando próxima à noção de direcionalidade (esquerda e direita, dentro e fora, em cima e em baixo [...])”.

Como será possível depreender das explicações a respeito da oficina, são importantes o conhecimento e a compreensão do espaço por parte daquele que utiliza o Sistema Braille ou que trabalha com ele. Dessa forma, é preciso compreender com clareza sua posição no espaço, assim como a posição do material que lhe está em mãos. Em um sentido menor, é preciso ainda saber a posição exata dos pontos que se escrevem ou que se leem no Sistema Braille. Isso explica a importância da dêixis espacial nesse processo.

Desse modo, a partir de seu próprio corpo, o indivíduo posiciona-se no espaço e se conscientiza das posições dos objetos, da lateralidade etc., desenvolvendo, assim, a noção espacial. Nas palavras de Le Boulch (1983, p. 21 apud Giollo e Rodrigues, 2010):

Se é verdade que tenho consciência do meu corpo através do mundo, que ele é no centro do mundo o termo não descoberto para qual todos os objetivos voltam, é verdade, pela mesma razão, que o meu corpo é o pivô do mundo, e eu tenho consciência do mundo por intermédio do meu corpo.

Dessa forma, é a partir do próprio corpo que o ser humano tem consciência de si mesmo e, portanto, se localiza no espaço.

4.1. Algumas considerações

A dêixis espacial pode ser utilizada em diversos exercícios de pré-leitura no Sistema Braille, já que diz respeito à orientação espacial, ou seja, à orientação no espaço em relação a algo. Advérbios de lugar como “acima”, “abaixo” e locuções adverbiais como “à direita”, “à esquerda” são somente compreendidos em sua totalidade a partir de um ponto de referência. Uma linha, dessa forma, é estudada, por exemplo, levando-se em consideração sua posição na página (acima ou abaixo) e a posição de outros elementos dessa página (símbolo à esquerda, à direita da linha e outras linhas), que funcionam como ponto de referência, como foi visto na oficina.

Como arcabouço teórico, utilizaram-se trabalhos sobre dêixis, em particular dêixis espacial (estudo que se insere na linguística textual), como Fonseca (1996), entre outros.

Desse modo, a dêixis espacial auxilia na compreensão da noção espacial necessária para os exercícios de pré-leitura no Sistema Braille e facilita a compreensão destes.

5. Breves considerações sobre a oficina “Do ponto à linha reta: um estudo da dêixis espacial em *Dedinho sabido*”

Após a palestra no Conversando com o Autor, fez-se uma oficina que tinha por público, em sua maioria, educadores. Nesta, foi realizado um estudo da dêixis espacial no *Caderno de atividades dedinho sabido*, elaborado por Luzia Villela Pedras, ex-professora do IBC. Esse *Caderno*, que contém 20 páginas, é constituído por diversos tipos de linhas horizontais, tracejadas e pontilhadas, contínuas e interrompidas, apresentando e não apresentando símbolos.

Durante a oficina, foram utilizadas expressões dêíticas, como: símbolo acima/abaixo, linha acima, símbolo acima à esquerda da linha, na parte superior/inferior da página, e outras.

A respeito desse *Caderno*, afirma Pedras em *Dedinho sabido: guia do professor* (2003b), nas primeiras linhas de sua apresentação:

“Dedinho Sabido” é um livro de pré-leitura elaborado com o objetivo de preparar a criança para a leitura através do Sistema Braille. [...] a criança cega inicia seu contato com linhas e caracteres em relevo, adquire noções especiais no plano bidimensional e aprende a discriminar diferentes conjuntos de pontos em relevo, através do sentido tátil-sinestésico.

As atividades foram divididas em três etapas:

- linhas contínuas em relevo;
- linhas interrompidas em relevo;
- caracteres em relevo.

Destacam-se, entre os objetivos, os seguintes: “Levar a criança a [...] adquirir a noção espacial de: acima, abaixo, princípio, fim e distância, no plano bidimensional”, e “a coordenar o movimento das mãos nos sentidos: horizontal, da esquerda para a direita, vertical, de cima para baixo, necessários à leitura no Sistema Braille” (Pedras, 2003b, p. 4).

Utilizou-se, pois, nessa oficina, a dêixis espacial para compreender melhor as atividades do *Caderno* por meio das expressões dêiticas utilizadas, tendo em vista o objetivo e o público da oficina.

Após a distribuição de exemplares do *Caderno de atividades dedinho sabido* para os participantes, foram feitos exercícios (uma questão por página, que, de acordo com a complexidade ou a ocorrência de símbolos isolados, era subdividida em duas) envolvendo diferentes posicionamentos de uma ou várias linhas em determinada página (se as linhas localizam-se acima, ao centro ou abaixo desta) e diferentes posições em uma mesma linha (identificar o centro de uma linha ou contar as interrupções e trechos de determinada linha e posição de linhas diversas em uma mesma página, inclusive com símbolos isolados; localizar o símbolo isolado na página em relação às linhas desta). A partir disso, tentou-se demonstrar, em um sentido mais amplo, como as técnicas de pré-leitura utilizadas com o apoio da conceituação da dêixis ajudariam tanto alunos com cegueira congênita como aqueles com cegueira adquirida, que, notadamente, costumam apresentar maior dificuldade de noção espacial e de coordenação motora.

Referências bibliográficas

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.

BENSAÚDE. Noção espacial e lateralidade. Disponível em: <<http://www.bensaude.com.br/noticias/leitura/327/-Lateralidade-e-No%C3%A7%C3%A3o-Espacial>>. Acesso em: 6 jan. 2014.

BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. In: *Problemas de linguística geral I*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1988.

_____. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes, 1966.

FILLMORE, Charles. *Lectures on deixis*. Berkeley: University of California, 1971.

FONSECA, Fernanda Irene. Dêixis e pragmática linguística. In: FARIA, I. H. et al. *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Caminhos, 1996. p. 437-445. Disponível em: <<http://area.dgfdc.min-edu.pt/GramATiCa/deixisirene5.html>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

GIOLLO, L. B.; RODRIGUES, G. M. Bebês de 6 meses a 3 anos com deficiência visual: natação como mediadora no desenvolvimento da orientação espacial e da lateralidade. *Pulsa*: revista eletrônica da Escola Superior de Educação Física de Jundiaí, Jundiaí, v. 2, n. 3, 2010. Disponível em: <www.esef.br/revista/index.php/pulsar/article/download/43/66>. Acesso em: 26 out. 2013.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC). *Punção*: explicação. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/?itemid=345>>. Acesso em: 3 jun. 2013.

PEDRAS, Luzia Villela. *Dedinho sabido*: caderno de atividades. Transcrição atualizada da edição de 1979. Rio de Janeiro: MEC/IBC/Divisão de Imprensa Braille, 2003a. v. único.

_____. *Dedinho sabido*: guia do professor. Rio de Janeiro: MEC/IBC, 2003b. v. único.