

COLEÇÃO
CONECTANDO CONHECIMENTOS

Organizadores
Edilmar Alcantara dos Santos Junior
Luiz Paulo da Silva Braga
Marcia Noronha de Mello

Conectando Conhecimentos

Textos referentes às palestras e
trabalhos apresentados nas edições
de VI a IX do Seminário

Vol. II

VENDA PROIBIDA



INSTITUTO
BENJAMIN CONSTANT

GOVERNO FEDERAL
PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
Jair Messias Bolsonaro

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Milton Ribeiro

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT
João Ricardo Melo Figueiredo

DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA
E EXTENSÃO
Elise de Melo Borba Ferreira

DIVISÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
Luiz Paulo da Silva Braga



Organizadores
Edilmar Alcantara dos Santos Junior
Luiz Paulo da Silva Braga
Marcia Noronha de Mello

Conectando Conhecimentos

Textos referentes às palestras e
trabalhos apresentados nas edições
de VI a IX do Seminário

Vol. II



INSTITUTO
BENJAMIN CONSTANT
Rio de Janeiro
2021

Copyright © Instituto Benjamin Constant, 2021
Conectando Conhecimentos – Vol. II – 2021
Os dados e as opiniões inseridos na presente publicação são de exclusiva
responsabilidade do(s) seu(s) autore(s).

Copidesque e revisão geral
Laize Santos de Oliveira

Capa e diagramação
Wanderlei Pinto da Motta

I59 INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

Conectando Conhecimentos / Edilmar Alcantara dos S.
Junior; Luiz Paulo da S. Braga; Marcia Noronha de M. (org.)
[material eletrônico]. – Rio de Janeiro: Instituto Benjamin
Constant, 2021.

1.89 MB.; PDF. – (Coleção Conectando Conhecimento –
v. 2).

ISBN: 9786500312188

1. Educação inclusiva. 2. Deficiente visual. 3.
Currículos. 4. Orientação e mobilidade. 5. Formação docente.
6. Artes. I. Título.

CDD – 371.911

Ficha elaborada por Edilmar Alcantara dos S. Junior. CRB/7-6872

Todos os direitos reservados para
Instituto Benjamin Constant
Av. Pasteur, 350/368 – Urca
CEP: 22290-250 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil
Tel.: 55 21 3478-4458 Fax: 55 21 3478-4459
E-mail: dpp@ibc.gov.br

COMISSÕES¹ RESPONSÁVEIS PELA SELEÇÃO DOS TRABALHOS E PELOS CONVITES AOS PALESTRANTES

VI EDIÇÃO:

Dra. Claudia Lucia Lessa Paschoal
Me. Elise de Melo Borba Ferreira
Me. Marcia Noronha de Mello (Presidente)
Dra. Maria Rita Campello Rodrigues
Dra. Naiara Miranda Rust
Esp. Vanessa Rocha Zardini Nakajima

VII EDIÇÃO:

Esp. Carlos Antônio de Carvalho Pinto
Ma. Elise de Melo Borba Ferreira
Me. Luiz Paulo da Silva Braga
Me. Marcia Noronha de Mello (Presidente)
Dra. Maria Rita Campello Rodrigues

VIII E IX EDIÇÕES:

Esp. Grasielle Lopes Menezes da Fonseca
Me. Luiz Paulo da Silva Braga
Ma. Marcia Noronha de Mello (Presidente)
Dra. Maria Rita Campello Rodrigues
Me. Thiago Parreira Sardenberg
Dr. Vagner Santos da Cruz

1 Estas são as Comissões Científicas das edições do Seminário. O Conectando Conhecimentos conta ainda com uma Comissão Organizadora, composta por outros servidores e prestadores de serviços do Instituto Benjamin Constant.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO	12
PARTE I — ADAPTAÇÕES CURRICULARES: ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL	14
CAPÍTULO 1 — Metodologia de EU: experiência do usuário na avaliação de material didático digital <i>Carlos Antônio de Carvalho Pinto</i> <i>Odara Horta Boscolo</i>	15
CAPÍTULO 2 — Adaptações do Teste ABFW para crianças com baixa visão e cegueira: resultados preliminares <i>Eline Silva Rodrigues</i> <i>Anabela Cruz-Santos</i> <i>Jáima Pinheiro de Oliveira</i>	25
CAPÍTULO 3 — Meios tecnológicos para tornar acessível o processo ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência visual <i>Gerbson Ferreira Brandão</i> <i>Elizabeth Canejo</i> <i>Flávia Barbosa da Silva Dutra</i>	34
PARTE II — CORPOREIDADE E DEFICIÊNCIA VISUAL: VIVÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR	43
CAPÍTULO 4 — Apreciação da funcionalidade corporal e suas interseções no cotidiano educacional de escolares com deficiência visual: uma revisão narrativa <i>Augusta Carla Silva Quintanilha</i> <i>Fabiane Frota da Rocha Morgado</i>	44
CAPÍTULO 5 — Corpo tátil: concepção cênica com atores com deficiência visual <i>Marlória Flávia Coelho da Cunha</i>	58

**PARTE III – FORMAÇÃO E INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL
NO MERCADO DE TRABALHO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS** 69

**CAPÍTULO 6 – Da obrigatoriedade da “Lei de Cotas” ao
ganha-ganha da real “inclusão no trabalho”: um breve ensaio**
Sonia Regina Gomes da Rocha 70

**CAPÍTULO 7 – Práticas e experiências na formação e
inclusão laboral da pessoa com deficiência visual: caso
das instituições de ensino superior em Moçambique**
Adilson Valdano Muthambe 80

**PARTE IV – ARTE E DEFICIÊNCIA VISUAL: PRODUÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
E RECURSOS DE ACESSIBILIDADE** 91

**CAPÍTULO 8 – Obras-primas das artes visuais: o que pessoas cegas
têm a dizer sobre esse tema?**
Leila Gross
Monique Andries Nogueira 92

**CAPÍTULO 9 – Música e Geografia no ensino de alunos com deficiência
visual: estratégias para a descrição da paisagem por meio da arte**
Bruno Mendes Mesquita 103

CAPÍTULO 10 – O sarau e a deficiência visual: um relato de experiência
Maria Isabel da Silva Oliveira 113

CAPÍTULO 11 – “Eu não conheço o rosto dela sem essa pinta”
Potira Faria 123

PREFÁCIO

“Gente olha pro céu
Gente quer saber o um
Gente é um lugar
De se perguntar o um
Das estrelas se perguntarem se tantas são
Cada estrela se espanta à própria explosão”
Caetano Veloso

Tem algo nos ofícios daqueles que escolhem destinar seus labores às pessoas que não costumamos atentar: o mistério. Mistério que convida ao mergulho no desconhecido, desconhecido que assombra e seduz. Em cada ser há sempre um segredo a se desvendar. E no encontro entre os diferentes seres, que somos todos nós, há sempre um desabrochar, uma descoberta, uma surpresa, um lampejo, um porvir. Os encontros narrados neste livro têm elos estabelecidos por processos de educação. Processos esses que reverberam como ondas cheias de transformação para fora e para dentro das pessoas. Então, agora que você chegou aqui, dentre os tantos acessos que fazemos, é preciso respirar. Calma! Esta matéria que por ora se apresenta fala de lugares, tempos e modos outros. Os diferentes autores(as) e experiências expõem processos de pesquisa ou vivências na área da educação especial que, em muitos momentos, lhes tiraram o chão debaixo dos passos. Se desejar caminhar nesse chão de outros, de gentes, da gente... será preciso silenciar e aquietar certezas para que então se possa refazer, às vezes na contramão, caminhos.

Este livro é uma coletânea de experiências de pesquisa vividas junto a pessoas com deficiência visual ou de investigações no campo da deficiência visual. Aqui temos relatos e resultados de pesquisas encarnadas em vivências que são, de todo, revisão. Alguns trabalhos têm caráter mais técnico, outros mais reflexivos, e todos nos colocam em movimento de perceber nuances, adaptar estratégias e fazer com. Os artigos estão organizados por temáticas que fazem referência às quatro edições do Seminário Conectando Conhecimentos, promovidas pelo Instituto Benjamin Constant – IBC, ao longo dos anos de 2018 e 2019. Todos os trabalhos aqui compartilhados foram apresentados nos encontros do referido seminário.

A primeira parte do livro, “Adaptações curriculares: estratégias avaliativas na área da Deficiência Visual”, conta com três trabalhos, apresentados no VI Conectando Conhecimentos, em maio de 2018. Os artigos nessa parte reunidos

falam sobre adaptações, percursos metodológicos e estratégias de avaliação na área da deficiência visual. O trabalho que abre o livro, intitulado *Metodologia de EU: experiência do usuário na avaliação do material didático digital*, de Carlos Antônio de Carvalho Pinto e Odara Horta Boscolo, apresenta-nos pesquisa que aborda a metodologia do EU. O objetivo do trabalho foi avaliar a Experiência de Usuários (EU) de um produto, material digital didático voltado para o público com deficiência visual, resultante do curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da UFF¹. A metodologia do EU é um significativo exemplo de processo intimamente construído em parceria com os sujeitos da pesquisa.

O segundo artigo, *Adaptação do teste ABFW para crianças com baixa visão e cegueira: resultados preliminares*, de Eline Silva Rodrigues, Anabela Cruz-Santos e Jáima Pinheiro de Oliveira, aborda um processo cuidadoso de adaptação das provas de fonologia, vocabulário e pragmática do ABFW para avaliar o desenvolvimento da linguagem infantil de crianças com deficiência visual.

Já o artigo *Meios tecnológicos para tornar acessível o processo ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência visual*, de Gerbson Ferreira Brandão, Elizabeth Canejo e Flávia Barbosa da Silva Dutra, caracteriza-se por uma pesquisa bibliográfica com foco no levantamento das ferramentas que mais auxiliam estudantes com deficiência visual quando envolvidos em processos de ensino-aprendizagem. O reunido na investigação evidencia ainda as necessárias adaptações e metodologias, o uso do braille e de tecnologia assistiva para o sucesso nos diferentes processos.

“Corporeidade e Deficiência Visual: vivências no cotidiano escolar”, intitula a segunda parte do livro e corresponde à VII edição do Conectando Conhecimentos, realizada em outubro de 2018. Essa parte nos presenteia com dois artigos que abordam o corpo da pessoa com deficiência visual de maneiras distintas, um pelo olhar da imagem, funcionalidade e desenvoltura corporal da pessoa com deficiência visual e o outro pela perspectiva de um corpo do encantamento, que se empresta para ser morada de histórias e da arte.

O artigo do capítulo quatro, *A apreciação da funcionalidade corporal e suas interseções no cotidiano educacional de escolares com deficiência visual: uma revisão narrativa* de Augusta Carla Silva Quintanilha e Fabiane Frota da Rocha Morgado, nos traz uma versátil reflexão sobre diferentes aspectos do desenvolvimento da imagem, funcionalidade e desenvoltura corporal de pessoas com deficiência visual e a importância de seu reconhecimento dentro do espaço escolar.

Já o artigo que institui o capítulo cinco, nomeado *Corpo Tátil: concepção cênica com atores com deficiência visual*, de Marlíria Flávia Coelho da Cunha, versa sobre a experiência vivenciada por um grupo de teatro formado por ato-

¹ Universidade Federal Fluminense.

res cegos ex-alunos do Instituto Benjamin Constant. O trabalho apresenta dois renomados métodos teatrais do trabalho de criação teatral que foram adaptados para serem desenvolvidos com atores com deficiência visual. O relato sobre os resultados do belo trabalho dessa companhia de teatro, além de trazer grande contribuição para os campos de estudo do teatro e da deficiência, deixa o desejo pela experiência de apreciar seus espetáculos.

Em referência ao VIII Conectando Conhecimentos, ocorrido em junho de 2019, o Seminário "Formação e Inclusão da pessoa com deficiência visual no mercado de trabalho: desafios e perspectivas" constitui a terceira parte deste livro. Esse bloco nos oferece dois excelente artigos que trazem à tona mazelas que ainda estruturam lógicas e práticas de acesso e inaccessão ao direito ao trabalho por parte das pessoas com deficiência.

O ensaio *Da obrigatoriedade da "Lei de cotas" ao ganha-ganha da real "Inclusão no trabalho": um breve ensaio* de Sonia Regina Gomes da Rocha, expõe-nos um panorama crítico a respeito da inserção de pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho, apontando algumas bases em que se estruturam a problemática do tema em questão e propondo encaminhamentos para o favorecimento da real inclusão laboral de pessoas com deficiência.

Já o artigo *Práticas e experiências na formação e inclusão laboral de pessoas com deficiência visual: caso das instituições de Ensino Superior em Moçambique*, de Adilson Valdano Muthambe, revela-nos um apanhado consistente sobre a realidade política e social de Moçambique no que tange às leis e práticas de inclusão educativa e laboral da pessoa com deficiência e, mais especificamente, com deficiência visual no país. O estudo estrutura-se a partir da revisão dos avanços e conquistas relacionadas ao tema até o ano de 2019 e na previsão de em quais setores investir para a conquista de progressos quanto à formação e à inclusão laboral de pessoas com deficiência. Detalha precisamente, sempre em diálogo com as políticas públicas nascentes em Moçambique, quais as barreiras que impedem a inclusão de pessoas com deficiência visual nos campos da formação educacional e profissional, assim como a resultante inclusão laboral que delas deveriam advir. Mirando as barreiras, o autor aponta em que áreas é preciso atuar para o alcance de soluções em prol da desejada garantia dos direitos humanos às pessoas com deficiência.

Para finalizar, a quarta parte, intitulada "Arte e Deficiência Visual: produção, práticas pedagógicas e recursos de acessibilidade", dispõe trabalhos apresentados no IX Conectando Conhecimentos, realizado em outubro de 2019. Essa parte do livro abraça quatro artigos que nos convidam a apreciar as sutilezas de vivências artísticas junto a pessoas com deficiência visual. Oferta-nos reflexões em torno da arte e os seus fazeres, modos, possibilidades e desafios quando em íntimo corpo a corpo com o campo da deficiência. Ler esse pedaço do livro

foi como receber um convite à dança. A gente perde um pouco o fôlego pelos rodopios dados, vamos vendo o mundo girar, os conceitos em balanço... sendo revistos. Uma delícia dançar sobre esse chão!

No capítulo oito, *Obras-primas das Artes Visuais: o que as pessoas cegas têm a dizer sobre esse tema?*, Leila Gross e Monique Andries Nogueira figuram para nós um estudo estonteante sobre que e como obras de arte são conhecidas por pessoas com deficiência visual. A questão é posta e traz junto consigo uma investigação sobre formas de acessibilização de obras visuais, dando ênfase à descrição artística da criação (uma prática presente na história da arte), somada à audiodescrição e à apreciação tátil de uma versão adaptada da composição, construída num jogo de ver, não ver e rever a obra até chegar ao ponto de recriá-la.

No capítulo nove, *Música e Geografia no ensino de alunos com deficiência visual: estratégias para a descrição da paisagem por meio da arte* de Bruno Mendes Mesquita, encontramos uma estimulante interlocução entre as áreas da geografia e da música, mais especificamente um encontro entre as ideias de paisagem e de som que juntas põem no colo o conceito de paisagem sonora. Esse entrelaçamento nos apresenta mais um daqueles exemplos emocionantes de processos educativos que muito mobilizam os educandos por se imiscuírem em suas memórias e vidas.

O capítulo dez é um relato sobre a realização de saraus junto a grupos de pessoas com deficiência visual. O artigo nomeado *O Sarau e a Deficiência Visual: um relato de experiência*, de Maria Isabel da Silva Oliveira, apresenta-nos um apanhado reflexivo a respeito do evento artístico Sarau lítero-musical realizado por muitos anos no Instituto Benjamin Constant como atividade de extensão cultural da Biblioteca Louis Braille. Tal evento teve como objetivo promover o encontro entre diferentes linguagens da arte e o protagonismo de discentes da instituição supracitada, estando estes como criadores e fruidores de experiências artísticas.

O capítulo onze finaliza o livro com um artigo que reflete sobre experiências do ver e não ver. Borrando um pouco as nossas certezas e impressões, a discussão de fundo de *Eu não conheço o rosto dela sem essa pinta*, de Potira Faria, devagar, nos conduz a uma ampliação na percepção de mundo. A pesquisa da autora entrelaça em seu fazer abordagens etnográficas e artísticas de trabalho e essa juntura metodológica, aliada a consistente fundamentação teórica, resulta em bela descrição de pesquisa etnográfica e relato sobre a experiência de adaptação de fotografias por meio do bordado para serem fruídas por pessoas cegas. Ao compartilhar conosco possibilidades por onde acessamos outras formas de ver, o ensaio suspende certezas defendendo que a visão é construída e que muitas brechas visuais constituem o fenômeno do ver e não ver.

Se este livro compusesse uma constelação, as estrelas desse céu seriam: (re)conhecer, adaptar e fazer com. Constelar um céu com essa tríade estelar sobre o campo da educação é pôr chão debaixo dos passos. E se há chão... as diferentes gentes podem caminhar como diferentes estrelas caminham no céu. Eu lhe convido a apreciar esse céu estrelado e a pisar nesse chão de muitas gentes. Percorri esse caminho junto aos autores(as) e agora fecho meus olhos, respiro fundo, deixo a leitura ressoar por dentro e encurvo meu dorso em agradecimento. Se o seu labor mira as pessoas e os processos de refazimento que a educação tanto depura em nós que ensinamos e também aprendemos, pode se demorar aqui! Afinal...

“Gente espelho de estrelas
Reflexo do esplendor
Se as estrelas são tantas
Só mesmo o amor...”

Caetano Veloso

Arheta Ferreira de Andrade

*Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal
do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)*

Professora do Instituto Benjamin Constant (IBC)

Participou como palestrante convidada do VII Conectando Conhecimentos

APRESENTAÇÃO

Chegamos ao segundo volume da *Coleção Conectando Conhecimentos*, publicada pelo Instituto Benjamin Constant (IBC). A série de livros reúne contribuições produzidas por participantes de um número determinado de edições do *Seminário Conectando Conhecimentos*, seja como palestrantes convidados das mesas-redondas, seja como apresentadores de trabalhos, nas sessões de comunicações orais. No presente volume, apresentamos textos referentes à sexta, à sétima, à oitava e à nona edições do evento, ocorridas semestralmente entre os anos de 2018 e 2019.

O *Conectando Conhecimentos*, evento científico que ocorre desde 2015, tem servido de espaço para que pesquisadores debatam questões relevantes e hodiernas de diversas áreas, notadamente da Educação e do Ensino, e em interlocução com as temáticas da deficiência visual, da deficiência visual associada a outras deficiências e da surdocegueira. Ao mediar esses debates, e contribuir com eles, o Instituto Benjamin Constant cumpre assim o seu papel de fomentador e disseminador da produção de conhecimento nestas temáticas. Os assuntos abordados nas quatro edições aqui representadas — estratégias avaliativas, corporeidade, mundo do trabalho e arte — denotam a diversidade e a amplitude dessas discussões.

Institucionalmente, este volume da coleção é também uma espécie de marco simbólico. Isto porque ele serve de registro para as contribuições referentes à última edição do seminário organizada pela antiga Divisão de Documentação e Informação (DDI) do IBC, e às três primeiras edições do evento organizadas e oferecidas pela atual Divisão de Pós-Graduação e Pesquisa (DPP), vinculada ao Departamento de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão (DPPE) do Instituto. A transição abarca ainda um aspecto de outra ordem: estas quatro edições foram as últimas do seminário realizadas presencialmente, antes do início da pandemia do novo coronavírus, em 2020. Após uma pequena pausa para reestruturação, o evento voltou a ser oferecido este ano, 2021, on-line. Dessa forma, o *Conectando Conhecimentos* se transforma para se adequar às novas demandas institucionais e aos novos regimes de sociabilidade, bem como aos desafios que se apresentam a partir deles.

Aproveitamos, por fim, para agradecer aos palestrantes e aos comunicadores que contribuíram com trabalhos para este volume da coleção. Os capítulos do presente livro certamente poderão servir de aporte para a continuidade das

discussões estabelecidas no momento da realização das edições VI, VII, VIII e IX do *Conectando Conhecimentos*. Os textos permitirão ainda que outros pesquisadores mobilizem e ampliem os debates e reflexões aqui propostos pelos autores.

Uma excelente leitura a todos e até o próximo volume da coleção!

Luiz Paulo da Silva Braga

*Supervisor da Divisão de Pós-Graduação e Pesquisa (DPP)
do Instituto Benjamin Constant (IBC)*

PARTE I

ADAPTAÇÕES CURRICULARES: ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL

*VI CONECTANDO CONHECIMENTOS
23 DE MAIO DE 2018
70 PARTICIPANTES*

1

Metodologia de EU: experiência do usuário na avaliação de material didático digital

Carlos Antônio de Carvalho Pinto¹

Odara Horta Boscolo²

Introdução

Este trabalho deriva de algumas escolhas metodológicas tomadas no decorrer do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Essas escolhas referem-se ao processo de avaliação e validação do produto final resultante da dissertação. A avaliação teve por fim medir a qualidade e a acessibilidade que o produto final do mestrado profissional alcançou no seu uso por deficientes visuais.

Por tratar-se de material didático digital – comumente chamado de “objeto de aprendizagem” – e, por conseguinte, possuir características de um *software*, optou-se pelo uso de metodologias da Experiência do Usuário (EU) nesse processo. Ademais, por ser também um material especializado voltado ao atendimento de deficientes visuais, seu uso foi analisado junto a pessoas com esse tipo de necessidade especial.

Desenvolvida na linha de pesquisa Produção de Materiais e Novas Tecnologias, a dissertação teve suas bases ontológicas situadas no campo da Relação Humano-Computador e nas relações epistemológicas circunscritas à Informática Educativa. Também se caracterizou como uma pesquisa-ação, pois surgiu do esforço em aprofundar uma prática pedagógica que vem sendo desenvolvida no serviço de Reabilitação do Instituto Benjamin Constant, no ensino de leitores de tela a pessoas com deficiência visual – cegueira e baixa visão.

A linha de pesquisa em produção de materiais e tecnologias acessíveis investiga e produz novos tipos de materiais didáticos para o ensino nas diversas áreas. Nessa linha também são avaliadas as novas tecnologias de informação e comunicação e sondadas suas aplicações aos processos educacionais.

Por fim, o ensino a distância como ferramenta para os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem é outra preocupação dos pesquisadores envolvidos nessa linha. Satisfazer as demandas da inclusão e da diversidade no atendimento dos alunos e de suas necessidades individuais está sempre em foco.

1 Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor EEBTT do Instituto Benjamin Constant (IBC). E-mail: carlosantonio@ibc.gov.br

2 Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Associada da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Com efeito, a Interação Humano-Computador (IHC) impõe-se como um campo de estudo fundamental para pesquisas, envolvendo a relação do deficiente visual com as interfaces gráficas digitais. A IHC é atualmente definida como a área de investigação sobre o design, avaliação e implementação de sistemas computacionais para uso humano, bem como os fenômenos associados a esse uso. Pesquisas nessa área demonstram os princípios técnicos e teóricos que fundamentam a elaboração da interface gráfica do usuário – usada por deficientes visuais através da intermediação da interface vocalizada, os leitores de tela.

Por outro lado, engendradas por estudos sobre a relação humano-computador, as metodologias de avaliação são baseadas na Experiência do Usuário (EU), do inglês User Experience (UX), campo de estudos que procura definir técnicas e métodos que permitam desenvolver produtos que atendam às necessidades do usuário final (JURAN, 1998), promovendo experiências agradáveis de usabilidade e evitando momentos de desconforto e frustração na realização de tarefas (INTRO TO UX, 2015).

Para que tudo isso seja alcançado, propõe-se que o processo de elaboração seja concomitante com a avaliação e esteja sempre acompanhado por testes junto a representantes dos futuros usuários. O método iterativo – ou recursivo, diz-se do processo que se repete diversas vezes para se chegar a um resultado e a cada vez gera um resultado parcial que será usado no ciclo seguinte – é o que melhor permite trabalhar dessa maneira.

O professor Mark Newman (INTRO TO UX, 2015), da Universidade de Michigan, ao defender o método iterativo, afirma que o melhor produto nunca será alcançado ao final do primeiro ciclo de análise, planejamento e construção. Sempre será necessário retornar com o primeiro produto ao início do referido ciclo com vistas a alcançar algo ainda melhor, em um movimento de espiral permanente e progressivo, sempre que os testes com o usuário apontar alguma lacuna, erro ou sinais de má usabilidade. Dessa forma, o produto vai sendo modificado de acordo com as melhorias necessárias apontadas por pesquisas centradas no usuário, mantendo suas necessidades e capacidades em foco de todo o processo de desenvolvimento.

Diante do exposto, os métodos e técnicas de avaliação propostas pela EU foram escolhidas devido as suas bases teóricas firmadas pela Interação Humano-Computador. Procurou-se registrar aqui as conclusões sobre a pertinência de seu uso no processo de validação de material didático especializado para deficientes visuais, no que seus materiais e métodos se diferem da maneira tradicional como esse processo vem sendo realizado.

Materiais e métodos

O método iterativo proposto pela EU perpassa todo o processo de desenho, elaboração e testes de um sistema, sendo que a iteração ocorre a cada vez que problemas de uso e, no caso em tela, acessibilidade são detectados. É apenas por uma questão de redação que se apresentou o processo decomposto nos subitens abaixo. Na fase atual, o trabalho encontra-se no estágio final da avaliação, com a interpretação dos dados recolhidos e não há como afirmar se haverá recursividade – retorno à fase inicial para incremento do desenho.

O produto avaliado

O produto em questão derivou da adaptação de um texto originalmente impresso para um aplicativo a ser usado em plataformas móveis – celulares ou tablets – de maneira a explorar o potencial assistivo e acessível desses equipamentos em sala de aula. O material escolhido foi a cartilha “Conhecendo outras plantas alimentícias” – PROEX/UFF, Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal Fluminense, de autoria de alunos de Ciências Biológicas da UFF.

Para o trabalho de adaptação da cartilha do meio escrito para o digital foi utilizado o App Inventor – uma ferramenta on-line voltada ao desenvolvimento de aplicativos para o sistema operacional Android. Gomes (2012) observa que a ferramenta App Inventor “[...] permite que usuários sem conhecimento técnico-formal em programação possam desenvolver aplicativos para dispositivos móveis baseados na plataforma Android.” E que seu uso na elaboração de “[...] artefatos educacionais envolve colaboração interdisciplinar e o apoio de ferramentas que promovam a autonomia de professores e alunos durante o desenvolvimento.” (GOMES, 2012, p. 5). Essa ferramenta está disponível como plataforma on-line e pode ser acessada pelo endereço: <http://appinventor.mit.edu/explore/#>.

A interface dessa ferramenta divide-se em dois ambientes: “designer” e “blocos”. O primeiro oferece uma gama de recursos que permitem escolher os componentes e o design do aplicativo criado; o segundo define o comportamento desses componentes.

No processo de desenho foram escolhidos componentes que permitem explorar os recursos dos leitores de tela favorecendo assim a usabilidade por deficientes visuais. Sendo assim, os componentes escolhidos para construir o aplicativo foram os botões, as telas, as legendas e o texto-para-fala. Nesse ambiente também foi possível definir as propriedades desses componentes: forma, tamanho, cores, rótulos.

Outra preocupação importante no uso do ambiente designer foi a de manter o aspecto gráfico original da cartilha. Para isso, várias imagens originais do

exemplar impresso foram extraídas dos arquivos .pdf e .doc e utilizadas para a montagem da interface gráfica do aplicativo.

No ambiente “blocos” foi possível imprimir uma funcionalidade de hipertexto ao aplicativo para simular o folhear de um material impresso. Para tal, a cada componente de tipo botão foram atribuídos comandos de navegação a uma tela contendo o texto correspondente ao rótulo desse botão. Tais textos também foram retirados dos arquivos gerados na editoração do material original da cartilha. Assim, ao ser acionado o botão “Bertalha” na tela “Início” abre-se a tela de mesmo nome com texto contendo informações sobre a referida planta.

Nesse ambiente foi realizada uma programação através da simples composição de peças coloridas, que podem ser montadas através das funções de arrastar e soltar, tão familiares aos usuários da Web 2.0. Dessa forma, todos os botões criados no ambiente “designer” possuem disponíveis comandos do tipo “quando ButtonX.Clique” – sendo “X” o número correspondente ao botão –, nos quais podemos encaixar controles do tipo “abrir outra tela nomeDaTela”, em que, por sua vez, deve-se especificar o nome da tela através de um bloco de tipo texto. Como em um simples quebra-cabeça, as peças são agrupadas e sem que seja necessário redigir uma única linha de qualquer linguagem de programação, ao final temos um aplicativo totalmente funcional.

No processo de confecção das telas que comportam o conteúdo textual adotou-se as recomendações técnicas da e-MAG, recomendação 4.1, que oferece contraste mínimo entre plano de fundo e primeiro plano; e W3C, critério de sucesso 1.4.3, contraste mínimo, para a acessibilidade na combinação das cores do texto com o plano de fundo.

Essas recomendações procuram estabelecer padrões de contraste que ofereçam conforto ao leitor comum e previnam dificuldades para pessoas com baixa visão (perda de acuidade visual), daltonismo (cromodeficiência) e envelhecimento (perda de sensibilidade ao contraste). Optou-se, portanto, por um plano de fundo liso – sem formas, imagens ou marcas d’água –, em alto contraste com a cor das fontes.

Ambas as normas estabelecem um padrão de contraste que pode ser encontrado dividindo-se o valor da luminosidade relativa da cor mais clara de um dos planos pelo valor da luminosidade relativa da cor mais escura do outro plano. O resultado dessa operação definirá como baixo, suficiente ou alto o contraste da composição de cores. A e-MAG estabelece o valor mínimo de 4,5:1 para o nível suficiente de contraste, enquanto o W3C dita 3:1. Para o mínimo de alto contraste há acordo na proporção 7:1. Para o presente trabalho foi utilizado um contraste de 19,56:1, valor que foi auferido no site: <http://juicystudio.com/services/luminositycontrastratio.php>.

Para a tela “Índice”, formada por uma sequência de botões, foi utilizada uma outra recomendação dos protocolos acima referidos: a recomendação 4.2 da e-MAG – “Não utilizar apenas cor ou outras características sensoriais para diferenciar elementos” –, que é equivalente ao critério de sucesso 1.3.3 da W3C – “características sensoriais”.

Tais recomendações sugerem que as características perceptuais dos objetos na interface gráfica – sons, tamanhos, cores, formas, posição, orientação – não devem ser utilizadas como único meio para transmitir informações. Sendo os botões um elemento gráfico interativo na tela, optou-se pela confecção a partir da combinação de três elementos indicativos dos nomes das plantas a que cada um deles se refere: as imagens das plantas, os rótulos inseridos com os respectivos nomes, além de legendas abaixo de cada botão. O elemento rótulo não é exibido e destina-se aos leitores de tela.

Sujeitos participantes

O recrutamento dos sujeitos para participação nos testes buscou pessoas representativas ao perfil de usuário a que se destina o produto. Optou-se por uma amostra de tipo conveniente, formada por grupos atendidos no local da pesquisa, a Reabilitação do Instituto Benjamin Constant. A amostra conveniente simplifica o processo de pesquisa e não prejudica os resultados do estudo se oferecer a representatividade necessária. As pessoas atendidas no referido serviço contemplam o perfil primário para participação na pesquisa, ser pessoa com cegueira ou baixa visão.

Tal público oferece ainda um largo espectro de características pessoais: tipo de deficiência, idade, origem socioeconômica e grau de formação. Assim sendo, delimitou-se que o participante fosse também usuário de plataformas com sistema operacional Android, através de seu recurso de acessibilidade, o Talkback.

Em virtude de o aplicativo testado possuir um material didático com conteúdo de Etnobotânica – Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCS) – foi dada preferência aos usuários que possuíssem algum interesse e conhecimento no uso dessas plantas.

Voltada ao estudo das aplicações e usos tradicionais dos vegetais pelas várias comunidades humanas, ter a Etnobotânica como tema do produto resultou em considerar pessoas com conhecimento ou memória desses usos como sujeitos potencialmente representativos para os testes.

Outro grupo pertinente é formado por reabilitandos que adquiriram a deficiência visual como consequência do diabetes. Possíveis candidatos foram sondados nesse subgrupo e incentivados a participar, como forma de ensinar hábitos alimentares saudáveis e gerar possíveis multiplicadores no uso do aplicativo.

Para tanto, realizaram-se curtas entrevistas entre os sujeitos elegíveis para o teste. Por se tratar de uma amostra conveniente, muitos usuários já faziam parte da rede de relações dos pesquisadores, o que facilitou muito o recrutamento. Nas entrevistas, adotou-se os seguintes critérios de recrutamento:

1. Expertise: foram aceitos como elegíveis os usuários de Android avançados e intermediários, e descartados os que manifestaram dificuldade extrema no uso dos aparelhos;
2. Características: não foi um elemento eliminatório, apenas procurou-se registrar as características dos sujeitos participantes, como idade, sexo, tipo de deficiência visual e grau de instrução. Buscou-se assim alcançar um balanço dos participantes – sobretudo entre pessoas cegas e com baixa visão;
3. Comportamento: procurou-se detectar aqueles que podem tirar proveito do aplicativo, pela necessidade ou interesse em conhecer as plantas apresentadas no aplicativo, bem como a sua utilização alimentícia.
4. Atitude: foram sondadas as opiniões dos entrevistados acerca do uso dos aplicativos como fonte de conhecimento e das plantas não convencionais em uma alimentação mais saudável. Foram elegíveis os que já adotavam bons hábitos ou os que necessitavam desenvolvê-los por questões de saúde, mas alegaram não receber orientações.

Por fim, a partir da análise dos questionários e das entrevistas foram selecionados os participantes da etapa seguinte, que consistiu na avaliação do produto pelos participantes.

Avaliação do produto

Os testes buscaram responder à questão: “O o aplicativo é eficaz em transmitir aos deficientes visuais as informações do material original?”. Em função dessa pergunta, foram traçadas tarefas simples para serem cumpridas pelos participantes através do uso do aplicativo, como: abrir o programa a partir de seu ícone na tela inicial do Android; abrir a tela de índice do aplicativo; escolher uma das plantas listadas; ouvir as informações e descrição da planta escolhida; ouvir uma receita com a planta escolhida; voltar à tela de índice.

Avaliações desse tipo são definidas como formativas: testes voltados à detecção de problemas, qualitativos, interpretativos – não estatísticos. As tarefas devem ser planejadas de forma a permitir que se observe o quão difícil ou fácil foi para o usuário desempenhá-las. Ou seja, o grau de usabilidade de um material didático digital para as pessoas ao qual é destinado.

Testes formativos devem avaliar se houve sucesso ou fracasso na resolução das tarefas, se o êxito foi totalmente independente ou precisou de dicas do condutor dos testes, ou se houve algum tipo de incidente crítico durante o desempenho do sujeito participante.

Os experimentos são qualitativos, pois embora haja registros do tempo despendido para a realização de uma tarefa, seu objetivo é detectar as razões para a demora e verificar se há condições para reduzir esse tempo através de mudanças no design. Para tanto, os testes foram realizados com atenção para um registro adequado das ocorrências, com vistas a análises e interpretações posteriores.

Nesse tipo de teste é fundamental observar o que o participante faz e o que ele diz. Por isso houve a necessidade de montagem de um aparato envolvendo uma estação de trabalho voltada ao registro multimidiático – computador, caixas de som, microfone e câmera.

A câmera foi posicionada de maneira a focalizar a tela do celular, de um ângulo superior, de modo a registrar os gestos que os sujeitos participantes fazem ao tocar a tela. Um *software* foi usado para transmitir à tela do computador a interface Android do celular – o Vysor –, de forma a registrar também os efeitos conseguidos pelos participantes com cada um de seus gestos. Todo o áudio resultante do leitor de tela Talkback, das falas dos sujeitos e do pesquisador responsável pela condução dos testes foram também gravadas pelo computador. Por fim, foram tomadas notas em um diário de campo e nos formulários preparados para registrar o andamento dos testes.

Resultados e discussão

Produzir ou adaptar material didático de uma forma acessível a todos os alunos, com vistas a atender suas necessidades individuais é fundamental para a Política Nacional de Educação Inclusiva. Bases legais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, Art. 59) apontam que a responsabilidade recai sobre a escola, que deve adaptar currículos, métodos e material didático para atender uma diversidade que se torna cada vez maior ante os avanços científicos no estudo, compreensão e detecção das especificidades psicológicas, comportamentais, motoras, cognitivas e sensoriais dos alunos.

No ensino de alunos com deficiência visual, a tarefa principal de um professor é traduzir sensações visuais em impressões vocalizadas ou táteis (LIESOE; RAU, 2010). Por sua dificuldade de contato com o mundo físico, uma carência ou a falta de material adequado na condução de sua aprendizagem impõe um ensino verborrágico, desvinculado da realidade e desmotivador, prejudicando a formação de conceitos (CERQUEIRA; FERREIRA, 1996).

Para que essas condições sejam plenamente alcançadas, e para que os materiais didáticos alcancem a qualidade e eficácia necessárias, é importante que esses materiais sejam bem-avaliados. Os métodos de EU demonstram ser apropriados para essa tarefa, pois são realizados em concomitância com a elaboração do material, evitando que concepções erradas sobre o design perdurem até o fim e causem o abandono completo de um produto finalizado em sua fase de testes – como ocorre em formas lineares e etapistas de produção.

Os modos tradicionais também adotam formas diferentes de recrutamento dos sujeitos participantes dos testes de avaliação. Normalmente, adota-se a figura do sujeito especializado em testar material adaptado – quase um consultor. Dessa forma, reproduz-se o paradigma tradicional do controle de qualidade feito por especialistas. Testar com a pessoa certa é crítico, pois pessoas que não representam o usuário final podem apontar problemas que o usuário comum não enfrentará ou deixar de ver obstáculos que não existem para uma pessoa experiente e de olhar clínico, mas que serão frustrantes para o público final.

Embora o teste formativo não exija um número grande de participantes, aceita-se uma amostra de 7-10 pessoas, esse quantitativo permite uma diversidade maior que o de um ou dois consultores. Isso significa levar em consideração os diferentes níveis de sofisticação no uso do equipamento: avançado, relativamente novo ou inexperiente; características pessoais: estudantes, profissionais, jovens, idosos; comportamentos: o que fazem, em que o *software* irá ajudá-los; e, por fim, qual sua atitude perante a tecnologia e a função ou um aspecto do material testado. Ou seja, qual expertise, características, comportamento e atitudes que podemos esperar estarem presentes nos futuros usuários do produto.

Todos esses são dados muito importantes para os professores e poderão ser usados em vários outros momentos de seu trabalho e não apenas na avaliação de seus materiais especializados.

Considerações finais

Esses novos recursos tecnológicos impactaram fortemente o ensino especializado, oferecendo novas possibilidades para a adaptação e produção de material inclusivo e a equiparação de oportunidades com seu potencial equalizador (BIANCHETTI *et al.*, 2000; SONZA, 2008; OLIVEIRA; FERREIRA, 2017).

Alguns estudos que relatam a produção de material didático digital, entretanto, demonstram que sua qualidade não é tão inovadora. Segundo Chinaglia (2014), predomina uma tendência de uma simples digitalização do material textual, e não a criação ou transposição para formas digitais. Ou seja, predomina ainda uma maneira tradicional no uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

A proposta no uso das ferramentas de programação por leigos, como o App Inventor (GOMES, 2012), podem ajudar a superar essa subutilização dos computadores e permitir aos professores a elaboração de materiais didáticos digitais significativos. Já as metodologias de EU podem garantir a qualidade desses materiais (GODOI; PADOVANI, 2009) e ajudar a ampliar o conhecimento do professor sobre as necessidades individuais dos alunos que atende, como visto, devido a tomada e registro das características dos usuários implicados nos testes.

As novas tecnologias digitais modificam a vida das pessoas, e com os recursos de acessibilidade são também influentes sobre a vida dos deficientes visuais. Não obstante, como observa Borges (2009), em uma análise sociotécnica também se constata que as mesmas tecnologias são também influenciadas e modificadas pelos usuários, inclusive pessoas cegas e com baixa visão.

Nesse sentido, não é exagero afirmar que o ensino especializado pode, assim, contribuir decisivamente para práticas pedagógicas mais afinadas com o pensamento computacional na melhoria do uso do computador em sala de aula, sobretudo no que tange aos processos de qualidade e eficácia dos materiais didáticos digitais.

Referências

BIANCHETTI, Lucidio; DA ROS, Silvia Zanatta; DEITOS, Teresinha Pellicoli. As novas tecnologias, a cegueira e o processo de compensação social em Vygotsky. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 2, p. 41-47, jan. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1537>. Acesso em: 21 fev. 2018.

BORGES, José Antonio dos Santos. *Do Braille ao DOSVOX: diferenças nas vidas dos cegos brasileiros*. 2009. 343 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Sistemas da Computação) – Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/textos/tese_antonio_borges.pdf. Acesso em: 23 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da União, seção 1, Brasília, DF, ano 131, n. 248, p. 1-289, 23 dez. 1996.

CERQUEIRA, Jonir Bechara; FERREIRA, Elise de Melo Borba. Recursos didáticos na educação especial. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n. 5, dez. 1996. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/660>. Acesso em: 14 jun. 2021.

CHINAGLIA, Juliana Vegas. *Objetos Digitais Educacionais no PNLD 2014: uma análise sobre o ensino dos novos letramentos. Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa – SIELP*, v. 4, n. 1, , 2014. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/269.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2018.

GODOI, Katia Alexandra de; PADOVANI, Stephania. Avaliação de material didático digital centrada no usuário: uma investigação de instrumentos passíveis de utilização por professores. *Production*, [s. l.], v. 19, n. 3, p.445-457, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prod/a/pJGwShfc63Z9gfWJWXybPPQ/?lang=pt#>. Acesso em: 4 mar. 2018.

GOMES, Tancicleide C. S; MELO, Jeane C. B. App Inventor for Android: uma proposta construcionista para experiências significativas de aprendizagem no ensino de programação. *Anais do IV Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação*. Recife, 2012. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/simposio2012.html>. Acesso em: 4 mar. 2018.

JURAN, Joseph Moses A. *A qualidade desde o projeto*. São Paulo: Pioneira, 1998.

LIESOE, Werner; RAU, Marlene. Blind date in the classroom: biology and chemistry teacher Werner Liese talks to Marlene Rau about the challenges of performing science experiments with blind and visually impaired students. *Science in School*. Heidelberg, v.1, n. 17, p. 66-69, 2010. Disponível em: <http://www.scienceinschool.org/2010/issue17/wernerliese>. Acesso em: 27 fev. 2018.

OLIVEIRA, Alex Santos de; FERREIRA, João Elias Vidueira. In: FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos (org.). *Educação especial: cidadania, memória, história*. Belém: EDUEPA, 2017.

SONZA, Andréa Poletto. *Ambientes virtuais acessíveis sob a perspectiva de usuários com limitação visual*. 2008. 298 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/14661>. Acesso em: 27 fev. 2018.

INTRO TO UX. *MCHIUEXX2016-V000200*. 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mU0jE5HQaxI&list=PLbcr8RXgLB09ZuO_sAZ7NDjvaRVicxIGM&index=3. Acesso em: 17 jan. 2017.

2

Adaptação do teste ABFW para crianças com baixa visão e cegueira: resultados preliminares

Eline Silva Rodrigues¹

Anabela Cruz-Santos²

Jáima Pinheiro de Oliveira³

Introdução

A linguagem é um marcador fundamental no desenvolvimento global infantil. O desenvolvimento atípico da linguagem pode provocar dificuldades que incluem desde aspectos relacionados à aprendizagem da leitura e escrita até limitações das competências sociais (RIGOLET, 2006; SIM-SIM, 1998).

A avaliação da linguagem em crianças com deficiência visual (DV) possibilita o conhecimento de suas competências linguísticas e a identificação de possíveis problemas na linguagem, dados cruciais para a intervenção atempada e eficaz.

Porém a deficiência visual pode influenciar a performance da criança em testes não adaptados. A adoção de instrumentos inadequados na avaliação da criança com deficiência visual pode produzir resultados que não refletem seu verdadeiro estágio de desenvolvimento (MOSCA; KRITZINGER; VAN DER LINDE, 2015; PEREIRA, 2014; BISHOP, 1998).

Portanto assegurar a acessibilidade tanto nos instrumentos quanto nos procedimentos é um aspecto fundamental no planejamento da avaliação da linguagem em crianças cegas ou com baixa visão. Desse modo, qualquer que seja a dimensão dessa avaliação, haverá a necessidade da utilização de instrumentos adaptados e validados às respectivas especificidades (VAAN *et al.*, 2013; MCCONACHIE; MOORE, 1994).

No contexto brasileiro, existe uma carência de instrumentos validados e estandardizados para crianças cegas ou com baixa visão em idades variadas, indo até a fase escolar. Esses fatores podem dificultar o processo de avaliação e o diagnóstico precoce de possíveis perturbações de linguagem nessa população.

1 Doutoranda em Estudos da Criança pela Universidade do Minho (Portugal). Docente do Instituto Benjamin Constant. E-mail: eline.uminho@gmail.com

2 PhD em Estudos da Criança. Professora Auxiliar do Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal).

3 Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Ademais, ganha particular relevo não só a complexidade subjacente às concepções e práticas de avaliação da linguagem em crianças com DV, como a necessidade de aprofundar formas e instrumentos avaliativos ajustados à diversidade desse grupo, especialmente nos primeiros anos de vida (SILVER, 2003).

Considerando o estado da investigação nesse domínio, a adaptação de um teste padronizado apresenta vantagens teórico-metodológicas por ser uma abordagem prática que oferece a possibilidade de usar como base um modelo, no caso do Teste ABFW (ANDRADE *et al.*, 2011), já standardizado e amplamente utilizado no Brasil para crianças com desenvolvimento típico.

Participantes

Esse estudo foi realizado de setembro a dezembro de 2016, no Instituto Benjamin Constant (IBC), Centro de Referência Nacional na Educação de Pessoas com Deficiência Visual no Brasil. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética responsável sob o Protocolo de Pesquisa 095145/2016 e os responsáveis aquiesceram à participação dos avaliados na pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Conforme os critérios metodológicos previamente definidos na pesquisa, para etapa do estudo piloto foram selecionadas 10 crianças com DV, com idades entre 3 e 7 anos, sendo 50% do gênero feminino e 50% do gênero masculino.

As crianças foram organizadas em dois grupos, conforme a condição visual: cinco crianças cegas e cinco crianças com baixa visão.

Instrumentos

Indicado para avaliar a linguagem de crianças com idades entre 2 e 12 anos nas áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática, o ABFW é um teste desenvolvido para usuários do Português Brasileiro.

A avaliação compõe-se de quatro partes: Fonologia (Parte A), Vocabulário (Parte B), Fluência (Parte C) e Pragmática (Parte D), constituindo-se um instrumento de referência para o diagnóstico e planejamento de condutas de terapia dos distúrbios da comunicação.

No design original do ABFW, o principal estímulo utilizado nas provas são figuras coloridas impressas em forma de prancha que medem 12 cm x 21 cm (Fichário ABFW).

Nossa pesquisa centrou-se na adaptação de três das quatro provas que compõem o teste, sendo a Prova de Fonologia (Parte A), a do Vocabulário (Parte B) e de Pragmática (Parte D).

Procedimentos

Dada as especificidades do grupo das crianças cegas e do grupo das crianças com baixa visão, o processo de adaptação demandou uma criteriosa avaliação da versão original do ABFW.

Foram analisados todos os aspectos referentes ao protocolo de aplicação das três provas: a natureza, estímulos utilizados, dentre outros itens, para a planificação das propostas de adaptação para os dois grupos.

Esse primeiro estudo viabilizou o levantamento das demandas iniciais de acessibilidade tanto para as crianças cegas quanto para as com baixa visão.

Posteriormente, tendo em vista o desenvolvimento de um formato acessível para crianças com DV, foram definidos os principais componentes das três provas do ABFW que requeriam adaptações:

- Adequação dos procedimentos de aplicação das provas;
- Adaptação ou substituição dos estímulos.

Resultados

As três provas do ABFW foram analisadas, adaptadas e aplicadas em um estudo-piloto. Os resultados pertinentes a cada prova serão apresentados a seguir, observando a especificidade de cada grupo.

A Prova de Imitação – Fonologia (a criança deve repetir 39 vocábulos) não necessitou de adaptação, visto que a atividade proposta no formato original pode ser perfeitamente executada pelas crianças com deficiência DV.

Em contrapartida, em virtude das características, objetivos e materiais, as Provas de Nomeação – Fonologia, a Prova de Vocabulário e a de Pragmática demandam adaptação.

Adaptação dos estímulos

- *Crianças cegas*

Prova de Nomeação – Fonologia e Prova de Vocabulário (a criança deve nomear as figuras): as 152 figuras do fichário original foram substituídas por objetos reais, miniaturas, maquete multissensorial, figuras táteis, alimentos in natura e sons típicos relativos aos vocábulos da prova.

Na seleção das miniaturas, apesar das diferenças em relação objeto real, como tamanho, peso, textura e outros aspectos, primamos por aqueles modelos que apresentavam melhor experiência tátil para a criança cega.

A utilização de miniaturas e objetos reais na Prova de Nomeação e nos campos conceituais “Vestuário, Animais, Meios de Transporte, Móveis e Utensílios, Profissões, Brinquedos e Instrumentos Musicais” da Prova de Vocabulário demonstrou ser uma adaptação válida. O exame da performance das crianças nessas provas, com a nomeação correta dos estímulos, indica um grau satisfatório de acessibilidade do material selecionado.

Para o campo conceitual “Alimentos”, utilizamos alimentos in natura. Desse modo, garantimos o acesso ao cheiro, à textura, à temperatura, dentre outras características de cada alimento listado no teste. Os alimentos foram apresentados inteiros, fracionados ou em pequenas porções.

As 12 figuras do campo conceitual “Locais” foram representadas em uma maquete multissensorial (Figura 1). O modelo foi elaborado considerando a exploração através dos sentidos remanescentes, ou seja, a criança pode tocar o sino da igreja, sentir a água do rio, o cheiro do jardim, movimentar o carro na rua.

Figura 1. Maquete multissensorial referente ao campo conceitual “Locais”

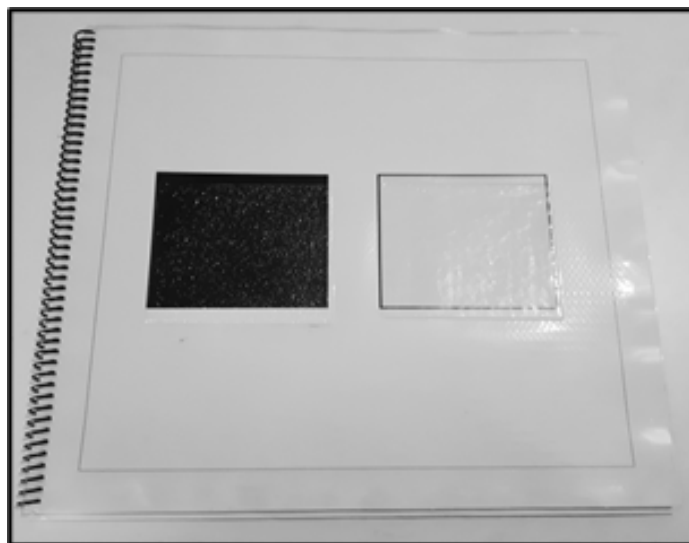


Fonte: Acervo pessoal.

O campo conceitual “Formas e Cores” foi integralmente adaptado, sendo necessária a adoção de processos diferentes para os dois grupos de figuras (Figura 2).

As seis cores foram substituídas por seis novos vocábulos – liso, áspero, grande, pequeno, vazio e cheio.

Figura 2. Prova Vocabulário, página do Livro "Formas e Opostos" referente aos vocábulos "Liso e Áspero"



Fonte: Acervo pessoal.

As formas quadrado, triângulo, círculo e retângulo foram adaptadas para o modelo tátil. Para a versão adaptada, elaboramos o livro "Formas e Opostos" com as figuras em Thermofon. Esse material possibilita a utilização tanto por crianças cegas quanto por aquelas que possuem baixa visão. Há uma fina película plástica com o mesmo conteúdo em tinta, porém tátil.

Cabe ressaltar que os seis vocábulos referentes às cores que foram substituídos no teste para participantes cegos também foram modificados para o grupo de crianças com baixa visão.

- *Crianças com baixa visão*

A partir da aplicação das Provas de Fonologia – Nomeação e Vocabulário no grupo das crianças com baixa visão, todas as figuras originais do teste foram catalogadas da seguinte forma: figuras nomeadas corretamente e figuras nomeadas incorretamente ou não nomeadas.

Esse inventário pré-adaptação possibilitou verificar que 119 das figuras foram nomeadas incorretamente ou não foram nomeadas por 80% das crianças da amostra, apesar de asseguradas as acomodações ambientais e uso de recursos ópticos e não ópticos.

Ou seja, 87% das figuras demandavam adaptação, considerando os princípios do design universal para pessoas com baixa visão (ALLMAN, 2009), que inclui: adaptação de cor, sombreamento, contraste, tamanho, traço e outros.

Após esse levantamento, as figuras foram adaptadas, conforme exemplos a seguir: a) Figura "Cachorro": no original, a cor do cachorro não favorece a diferenciação do fundo branco (Figura 3).

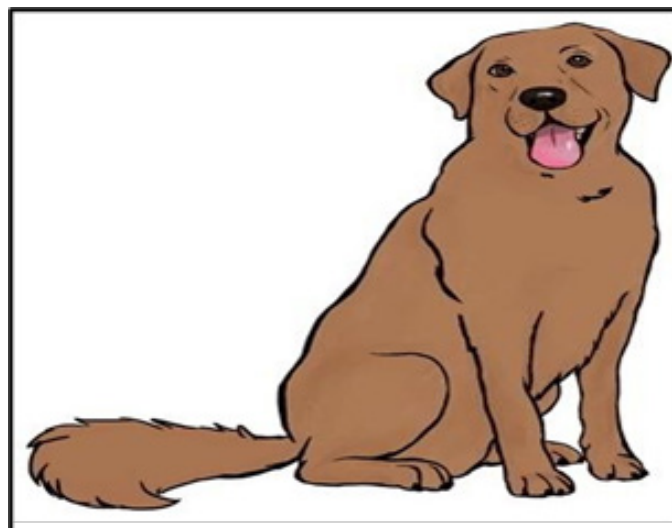
Figura 3. Imagem original relativa ao vocábulo “cachorro”



Fonte: Ficheiro ABFW.

No formato adaptado, cada figura foi elaborada tendo em vista uma correta e rápida visualização da figura e do fundo. Nesse caso, a cor do cachorro deve oferecer um bom contraste com o fundo (Figura 4).

Figura 4. Imagem adaptada relativa ao vocábulo “cachorro”



Fonte: Acervo pessoal.

Verificou-se que após a adaptação o percentual de designação por vocábulo usual (DVU) passa de 2 acertos para 4, ou seja, apenas uma criança utilizou o processo de substituição (onomatopéia) incorreta.

Outro fator importante verificado após a adaptação das figuras é a melhoria do desempenho quanto ao tempo de aplicação das provas. Houve uma otimização do tempo de rastreamento e obtenção da nomeação das figuras.

Adaptação nos procedimentos de aplicação, ambiente e tempo de execução das provas

- *Crianças cegas*

Prova de nomeação – Fonologia e Prova de Vocabulário: como já sinalizado, todas as figuras do fichário original foram substituídas por outros recursos acessíveis a crianças cegas, isto é, substitui-se o estímulo visual pelos táteis, auditivos e olfativos. A partir dessa modificação as seguintes adaptações foram elencadas:

- a) procedimentos de aplicação: o examinador deve apresentar os estímulos e incentivar/ auxiliar a criança na exploração, especialmente aquelas com idades entre 3 e 5 anos; deve-se estimular a utilização dos sentidos remanescentes, encorajando a criança a cheirar, pesquisar cada estímulo;
- b) ambiente: os estímulos devem ser organizados por prova/ campo conceitual. Para aplicação da Prova de Vocabulário, a maquete multissensorial “Locais” deve ser preparada com antecedência pelo examinador, colocar água para o “rio” e a essência no “jardim” e na “floresta”. Após a preparação, o examinador deverá primeiramente apresentar a maquete à criança, instruindo a exploração e posteriormente iniciar a prova; c) tempo de execução: deve-se respeitar o tempo que cada criança necessita para rastreio manual e exploração de cada estímulo. De modo geral, para a aplicação da Prova de Vocabulário, que possui 9 campos conceituais, foram necessários quatro dias com sessões de aproximadamente 90 minutos.

Prova de pragmática (gravação em vídeo de trinta minutos de interação entre criança e adulto): o ambiente deve ser apresentado à criança, bem como os materiais e a posição do mobiliário. Os estímulos que serão utilizados durante a prova devem ser disponibilizados de modo que a criança possa acessá-los de forma independente.

Essa adaptação na aplicação da prova possibilita que a performance da criança não seja afetada, por exemplo, pela insegurança quanto à movimentação espacial.

- *Crianças com baixa visão*

Prova de Nomeação – Fonologia e Prova de Vocabulário: além da adaptação das figuras, optou-se por utilizar um tablet para apresentação das figuras.

Esse formato possibilita vários recursos de acessibilidade, como adequação imediata e individualizada de luminosidade, melhoria de contraste, além de viabilizar aproximação e distanciamento para melhor visualização dos detalhes de cada figura.

As adaptações para o grupo de crianças com baixa visão foram:

- a) procedimentos de aplicação: antes de iniciar o teste deve-se verificar as preferências da criança quanto à iluminação, ao posicionamento do material, à postura corporal, além de orientar o rastreamento das figuras;
- b) ambiente: o espaço destinado para a aplicação do teste deve estar equipado com luminárias que possam ser posicionadas de acordo com a necessidade de cada criança. O uso da prancha para apoiar o material é imprescindível, evitando assim que a criança tenha uma postura inadequada, podendo causar desconforto ou falta de atenção ao longo do teste;
- c) tempo de execução: deve-se respeitar o tempo que cada criança necessita para o rastreamento visual de cada figura. O tempo de aplicação das duas provas que possuem figuras, Prova de Nomeação – Fonologia e Prova de Vocabulário, teve duração em média 90 minutos.

Discussão

Os resultados obtidos a partir da versão adaptada do ABFW demonstraram um bom desempenho das crianças em termos de acesso às informações demandadas na aplicação do teste.

As adaptações viabilizaram a obtenção de dados objetivos para a determinação do perfil linguístico de crianças com DV, sugerindo que as modificações atenderam às equivalências necessárias para sua aplicação em crianças cegas e com baixa visão.

O ABFW adaptado revelou-se eficiente de acordo com as especificidades e demandas de aplicação em crianças com DV. Adicionalmente, importa ressaltar que o caráter lúdico presente no formato original do teste é igualmente sensível no formato adaptado. Assim, o ABFW reúne os requisitos para ser utilizado na avaliação de crianças com deficiência visual.

Referências

ALLMAN, Carol B. *Making tests accessible for students with visual impairments: a guide for test publishers, Test Developers, and State Assessment Personnel*. Louisville: American Printing House for the Blind, 2009.

ANDRADE, Claudia Regina Furquim de; BÉFI-LOPES, Debora Maria; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda; WERTZNER, Haydée Fiszbein. *ABFW: Teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática*. 2. ed. São Paulo: Pró-Fono, 2011. 98 p.

BISHOP, Virginia E. *Infants and toddlers with visual impairment*. Texas School for the Blind and Visually Impaired, 1998. 40 p. Disponível em: <https://www.tsbvi.edu/curriculum-a-publications/1051-infants-and-toddlers-with-visual-impairments-by-virginia-bishop>. Acesso em: 14 jun. 2021.

MOSCA, Renata; KRITZINGER, Alta; VAN DER LINDE, Jeannie. Language and communication development in preschool children with visual impairment: a systematic review. *South African Journal of Communication Disorders*, Cidade do Cabo, v. 62, n.1, p.1-10, 2015. Disponível em: <https://sajcd.org.za/index.php/sajcd/article/view/119>. Acesso em: 14 jun. 2021.

MCCONACHIE, Helen R.; MOORE, Vanessa. Early expressive language of severely visually impaired children. *Developmental Medicine & Child Neurology*, [s. l.], v. 36, n. 3, p. 230-240, 1994. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-8749.1994.tb11836.x>. Acesso em: 14 jun. 2021.

PEREIRA, Miguel Pérez. Contrasting views on the pragmatic abilities of blind children. *Enfance*, [s. l.], v. 1, n. 1, p 73-88, 2014. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-enfance2-2014-1-page-73.htm>. Acesso em: 14 jun. 2021.

RIGOLET, Sylviane A. *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem: linhas de orientação para crianças até 6 anos*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2006. 176 p.

SIM-SIM, Inês. *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 1998. 364 p. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7863?mode=full>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SILVER, Marsha A. Speech and language assessment. In: GOODMAN, Stephen A.; WITTENSTEIN, Stuart H. (org.). *Collaborative assessment: working with students who are blind or visually impaired, including those with additional disabilities*. Nova Iorque: American Foundation for the Blind, 2003. p. 196-236.

VAAN, Gitta De; VERVLOED, Mathijs P. J.; KNOORS, Harry; VERHOEVEN, Ludo. Autism Spectrum Disorders in People with Sensory and Intellectual Disabilities Symptom Overlap and Differentiating Characteristics. In: FITZGERALD, Michael. (org.). *Recent Advances in Autism Spectrum Disorders – v. 1*. Londres: InTechOpen, 2013. Cap. 21, p. 479-500. Disponível em: <https://www.intechopen.com/books/recent-advances-in-autism-spectrum-disorders-volume-i/autism-spectrum-disorders-in-people-with-sensory-and-intellectual-disabilities-symptom-overlap-and-d>. Acesso em: 15 jun. 2021.

3

Meios tecnológicos para tornar acessível o processamento ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência visual

Gerbson Ferreira Brandão¹

Elizabeth Canejo²

Flávia Barbosa da Silva Dutra³

Introdução

As tentativas de atender a diversidade de estudantes nem sempre culminam em sucesso, no que tange à garantia da qualidade no processo de ensino-aprendizagem. A questão não é a ineficiência no trabalho apenas com a diversidade, mas no trabalho desenvolvido para todos.

Diante do exposto, fica evidenciada a necessidade de uma reforma de caráter geral, que pense nas estratégias para o ensino dos diferentes estudantes “como parte integrante de um processo mais vasto de aperfeiçoamento da escola” (AINSCOW; PORTER; WANG, 1997, p. 27).

Segundo Martins (2002), o processo de inclusão implica na adaptação da instituição escolar para atender as necessidades especiais dos estudantes na sala de aula, em nosso caso, destacamos os estudantes com deficiência visual.

Percebemos também a necessidade de obter informações para subsidiar a formação de professores para atuar no sistema regular de ensino, proporcionando uma educação eficiente e que favorece o alunado nas respectivas especificidades (DUTRA; REDIG, 2016). Visto que, muitas vezes, o professor, quando recebe um estudante com deficiência visual, fica sem saber como deve proceder no processo de aprendizagem desse educando.

A maneira que se conduz o processo de ensino-aprendizagem concretiza os resultados para o crescimento do aluno. O papel do educador é proporcionar atividades variadas, reconhecimentos de relevos, palavras ou símbolos que possam expressar a situação, a fim de que o estudante tome consciência de seus outros sentidos, tornando o aprendizado prazeroso e adaptando a possibilidade de comunicação, compreensão e ação da criança (KRIK; ZYCH, 2009).

1 Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

2 Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC).

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Adjunta do Departamento de Educação Inclusiva e Continuada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: fbsdutra@gmail.com

Bruno e Mota (2001) afirmam que a criança vidente incorpora hábitos de leitura e escrita desde muito cedo. No entanto, a criança com deficiência visual tem um atraso ao entrar no universo da leitura e da escrita, uma vez que o Sistema Braille não faz parte do cotidiano como um objeto estabelecido socialmente.

Na sociedade, a criança está frequentemente em contato com o mundo letrado: revistas, outdoors, rótulos, placas, entre outros. Desse modo, ela conhece e desperta a curiosidade para a leitura, facilitando o processo de alfabetização, pois acaba tendo noção da escrita através dessa leitura cotidiana. Já a pessoa com deficiência visual acaba sendo prejudicada nesse aspecto, principalmente se for um aluno com cegueira congênita (KRIK; ZYCH, 2009).

Como bem ilustra Freire (1996, p. 4), "saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção".

Assim sendo, o acesso aos recursos oferecidos pela sociedade, escola, tecnologias, entre outros, influenciam determinantemente no processo de aprendizagem da pessoa. O computador deve ser um recurso que transforma as práticas tradicionais, uma ferramenta que permite ao estudante buscar informações, trabalhando também sua autonomia (HUMMEL, 2015).

Desse modo, o objetivo principal desse trabalho foi discutir o processo de ensino-aprendizagem do estudante com deficiência visual, as especificidades de cada aluno, e as metodologias utilizadas para a obtenção de melhores resultados. Além disso, essa pesquisa buscou relatar o quanto é importante que haja na instituição escolar a atuação de profissionais que saibam o Sistema Braille e as tecnologias assistivas.

Desenvolvimento

É incontestável a importância de adaptações no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual. O braille e as tecnologias assistivas são ferramentas essenciais nesse processo. Bruno e Mota (2001, p. 28 -29) destacam que:

[...] O que deve ficar claro é que, no caso da educação de crianças cegas, independente da concepção pedagógica ou linha metodológica adotada pela escola, não se pode negligenciar o desenvolvimento integral, a utilização de técnicas e recursos específicos fundamentais ao êxito e à eficácia do processo de aprendizagem da leitura-escrita pelo Sistema Braille.

É válido citar que o braille, utilizado também nos dias atuais, é um sistema de escrita e leitura baseado em pontos, e foi criado por Louis Braille, que era cego.

Galvão Filho *et al.* (2009) definem a tecnologia assistiva como uma área do conhecimento que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práti-

cas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, visando a sua autonomia, qualidade de vida e inclusão social. Elas podem ser de alto custo, como, por exemplo, computadores, programas, entre outros, ou de baixo custo, como, por exemplo, cola Puff e bengala.

Segundo Bruno e Mota (2001), o grande avanço tecnológico verificado nos últimos anos vem proporcionando recursos valiosos ao processo de ensino-aprendizagem na educação de pessoas com deficiência visual, sobretudo com a utilização de equipamentos de informática.

Um dos programas mais conhecidos para pessoas com deficiência visual é o DOSVOX, um sistema para computadores da linha PC, que se comunica com o usuário através de síntese de voz. O *software* viabiliza o uso de computadores, e a pessoa com deficiência visual passa a ter independência no estudo e no trabalho.

É preciso proporcionar ao estudante com deficiência visual oportunidades de se tornar participativo e autônomo. A partir do momento que ele se vê capaz de interagir, ajudar os outros ou entender que tem possibilidades, acreditará em si próprio (KRIK; ZYCH, 2009).

Um dos grandes desafios nesse processo de ensino-aprendizagem é a formação do professor para atender estudantes com deficiência visual, pois pesquisas mostram que os docentes não se sentem preparados para lecionar para estudantes com deficiência (VAZ; DUTRA, 2017).

Para tal, o professor precisará desconstruir as ideologias de que todos aprendem da mesma forma. Cada estudante com deficiência visual é único e diferente de todos os outros. Os tipos de deficiência visual e as respectivas consequências no desempenho visual da criança são muitos; enquanto uma pessoa pode precisar de iluminação especial, outra terá melhor desempenho apenas mudando de lugar na sala de aula. Enquanto um aluno utilizará o Sistema Braille de escrita, outro poderá se valer de materiais em tipo ampliado ou de gravações das aulas, e para que tudo isso aconteça de forma adequada, o conhecimento vindo da formação e experiência dos profissionais fará toda diferença (REDIG; MASCARO; DUTRA, 2017).

É fundamental ressignificar e inovar as formas de ensinar, pensando em uma formação docente que valorize a individualização do processo de ensino-aprendizagem. Outro aspecto que vale ressaltar é uma formação que permita a troca de ideias entre os professores e o trabalho colaborativo entre eles.

Indubitavelmente, para o educador, é um grande desafio descobrir como usar as novas tecnologias como ferramenta para potencializar a transformação do estudante em agente do seu próprio desenvolvimento intelectual, afetivo e social.

Lembrando ainda que é previsto em lei que os professores devem ter especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, além de professores do ensino regular capacitados para a inclusão desses educandos nas classes regulares de ensino (BRASIL, 1996).

Abordar a questão da avaliação na educação é algo bastante delicado, imagine então para as pessoas com deficiência, pois essas avaliações também precisam ser adequadas de acordo com a necessidade individual. Vale ressaltar que não estamos falando de conteúdo, mas sim de adaptações que garantam a autonomia do estudante com deficiência visual na realização das atividades. Ledores de tela, ledores presenciais, fontes aumentadas, cores de fundo diferenciadas, enfim, estratégias facilitadoras e simples que atendam às necessidades de cada um. É importante salientar que assim como as aulas, as avaliações também precisam ser adaptadas, e as ferramentas tecnológicas muito auxiliam nesse processo.

Metodologia

Para o alcance dos objetivos da pesquisa, a metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Lakatos e Marconi (1996), esse método se refere à revisão da literatura acerca das teorias centrais que orientam o estudo científico. Trata-se de um levantamento bibliográfico, feito através de diversas fontes de informação, tais como: artigos, livros, sites acadêmicos de busca, periódicos, entre outros.

O levantamento bibliográfico do presente estudo foi realizado pela internet, através da base de dados da SciELO, a partir das palavras-chave: "Deficiência Visual", "Formação de Professores", "Estudantes/Alunos cegos", "Material adaptado para estudantes/alunos cegos", "Cegueira", "alfabetização para estudantes/alunos cegos", "inclusão de estudantes/alunos cegos", "tecnologia assistiva para estudantes/alunos cegos", "ledores de tela", "síntese vocal" e "braille", em qualquer campo. Para essa investigação só foram analisados trabalhos científicos brasileiros, tendo como delimitação os que foram publicados na referida plataforma entre 2000 e 2016.

Dentro do escopo supracitado, foram encontrados dez artigos, destes, apenas cinco eram pertinentes ao tema. Os resultados foram compilados, observando os objetivos da pesquisa, e apresentados segundo uma adaptação ao modelo proposto por Thomas, Nelson e Silverman (2012). Os autores sugerem que os dados sejam apresentados em um quadro, o que impediria a leitura pelo DOS-VOX. Optou-se, portanto, pela divulgação dos dados dos artigos em parágrafos comuns, mas seguindo a mesma proposta dos teóricos indicados.

Resultados

Os artigos analisados foram: 1) *Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola*, dos autores Adriana Lia Friszman de Laplane e Cecília Guarneiri Batista; 2) *O sistema Braille e o ensino da Matemática para pessoas cegas*, dos autores Lúcia Virginia Mamcasz Viginheski, Antonio Carlos Frasson, Sani de Carvalho Rutz da Silva e Elsa Midori Shimazaki; 3) *A formação do professor para o Ensino Superior: prática docente com alunos com deficiência visual*, dos autores Michele Xavier dos Reis, Daniela Aparecida Eufrásio e Fernanda Vilhena Mafra Bazon; 4) *Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, dos autores Maria Luiza Salzani Fiorini, Débora Deliberato e Eduardo José Manzini; e 5) *Análise do processo inclusivo em uma escola estadual no município de Bauru: a voz de um aluno com deficiência visual*, dos autores Eliza Oliveira Lippe, Fabio de Souza Alves e Eder Pires de Camargo.

O primeiro artigo analisado tinha como objetivo discutir o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com deficiência visual, seus modos de apreensão do mundo e o uso de recursos para auxiliar na participação escolar. Tratava-se de integrar, na prática pedagógica inclusiva, tanto a compreensão dos processos gerais de desenvolvimento como os aspectos particulares que a deficiência visual implica, de modo que fosse possível agenciar os recursos necessários para a participação escolar plena.

Já o segundo artigo tinha como objetivo centrar-se na perspectiva de referenciar o Sistema Braille como um dos recursos de aprendizagem para estudantes com deficiência visual, além de recurso da tecnologia assistiva.

O terceiro artigo, por sua vez, visava analisar a formação de professores universitários licenciados em Ciências Biológicas para o atendimento de pessoas com deficiência visual no sistema universitário.

O quarto artigo pretendia planejar estratégias de ensino e adaptações de recursos com foco na inclusão educacional do estudante com deficiência visual, fundamentando-se nas atividades contidas na Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Por fim, o quinto artigo tencionava analisar a voz do estudante com deficiência visual incluído na sala de aula regular.

Os achados dos artigos analisados mostram que a condição visual remete a uma variedade de recursos que podem amenizar os problemas práticos, mas o que determina o tipo de estratégia a ser adotada é a necessidade, interesse, disposição e objetivos do próprio sujeito, assim como as condições de inserção sociocultural e familiar que tornarão uma opção mais adequada ou viável que outra.

Não há, portanto, uma conduta única que possa ser seguida em todos os casos, mas sim estratégias de caráter geral que podem facilitar o trabalho escolar e derrubar barreiras de comunicação e acesso ao conhecimento. Para começar, é necessário prestar atenção ao uso que o estudante faz dos canais sensoriais que possui, sejam eles visuais, táteis ou auditivos, bem como às características pessoais e à história de desenvolvimento e aprendizagem desse indivíduo.

A utilização de exemplos concretos é fundamental para o aprendizado do estudante com deficiência visual. As descrições unicamente verbais não fornecem a mesma qualidade de informação do que aquelas acompanhadas por objetos táteis. Para ajudar na compreensão do estudante, o desenvolvimento do conceito deve estar relacionado às experiências diárias deles. E isso não se restringe apenas às aulas, mas se estende também para as avaliações, observando o processo de ensino-aprendizagem de forma completa.

Além disso, o estudante com deficiência visual está apenas inserido na sala de aula regular, e as políticas públicas pouco se atentam para a sua inclusão. Nesse sentido, observamos a necessidade de uma formação continuada dos professores da sala regular, não apenas para adequar as metodologias, mas também para que eles se preocupem em dialogar com os professores especialistas, empregando as salas de recursos como um espaço de apoio.

A sala de recurso, que faz parte do atendimento educacional especializado, é realizada mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do Sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva, entre outros.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação, favorecendo a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários –, barreiras de mobilidade – nos transportes escolares –, bem como as de comunicação e informação.

Conclusão

A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam equacionar problemas, em parceria, decidindo sobre soluções e efetivando a equiparação de oportunidade para todos (SASSAKI, 1997). Na Educação, não se faz diferente! Devemos buscar a todo tempo estratégias de inclusão!

Desse modo, faz-se necessário que as escolas e principalmente os professores da sala regular se preparem para o atendimento aos estudantes com deficiência. Uma escola inclusiva deve ser embasada no princípio de que todos são capazes de aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária.

Diante do exposto, esse trabalho, mais uma vez, nos chama a atenção para a importância da apropriação dos profissionais em relação às tecnologias assistivas e outros recursos facilitadores do aprendizado para as pessoas com deficiência visual, favorecendo o processo de inclusão escolar.

O computador, assim como Soroban e o braille, são ferramentas que auxiliam estudantes com deficiência visual na realização de diversas atividades escolares.

Utilizando-se de sistemas operacionais com recursos de tecnologias assistivas instalados, os usuários têm disponível uma série de opções que permitem formas alternativas de operacionalização nas tarefas do dia a dia escolar. Essas ferramentas devem trabalhar para a autonomia e inclusão desses alunos em todos os aspectos escolares, incluindo as avaliações das disciplinas. Além disso, é importante destacar a atuação do profissional preparado para trabalhar com todo esse material, contribuindo no aprendizado eficaz do estudante com deficiência visual e, conseqüentemente, em resultados durante o processo de ensino-aprendizagem.

Referências

AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, ano 131, n. 248, p. 1-289, 23 dez. 1996.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista da. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual – volume 2*. Brasília: MEC; IBC, 2001. (Série Atualidades Pedagógicas; 6). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf. Acesso em: 16 jun. 2021.

DUTRA, Flávia Barbosa S.; REDIG, Annie Gomes. Formação docente para a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais. In: *VII Congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Paulo: São Carlos, 2016. p. 1-5 Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee7/papers/formacao-docente-para-a-inclusao-escolar-de-alunos-com-necessidades-educativas-especiais?lang=pt-br>. Acesso em: 16 jun. 2021.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; DELIBERATO, Débora; MANZINI, Eduardo José. Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. *Motriz: Revista de Educação Física*, [s. l.], 2013, v. 19, n. 1, p. 62-73. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1980-65742013000100007>. Acesso em: 28 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p.

GALVÃO FILHO, Teófilo; AMORIM, Adjane; PARAGUAY, Ana Isabel Bezerra Bruni; BARBOSA, Elza Maria Ferraz; SPELTA, Lêda Lúcia; MARTINELLI, Maria Aparecida; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. Conceituação e estudo de normas. In: *BRASIL. Comitê de Ajudas Técnicas*. Brasília: CORDE, 2009. p. 13-39.

HUMMEL, Eromi Izabel. *Tecnologia Assistiva: a inclusão na prática*. Curitiba: Appris, 2015.

KRIK, Lucicléia; ZYCH, Anizia Costa. *Alfabetização do educando cego: um estudo de caso*. IX Congresso Nacional de Educação. Curitiba: PUCPR, out. 2009. p. 3544-3556. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3258_1559.pdf. Acesso em: 16 jun. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Técnicas de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; BATISTA, Cecília Guarneiri. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. *Cadernos CEDES*, [s. l.], 2008, v. 28, n. 75, p. 209-227. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000200005>. Acesso em: 28 jun. 2021.

LIPPE, Eliza Oliveira; ALVES, Fabio de Souza; CAMARGO, Eder Pires de. Análise do processo inclusivo em uma escola estadual no município de Bauru: a voz de um aluno com deficiência visual. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciência*, Belo Horizonte, 2012, v. 14, n. 2, p. 81-94. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172012140205>. Acesso em: 28 jun. 2021.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. *A inclusão do portador da síndrome de Down: o que pensam os educadores?* Natal: EDUFRN, 2002.

REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 4, n. 1, p. 33-44,

2017 – Edição Especial. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7328>. Acesso em: 17 jun. 2021.

REIS, Michele Xavier dos; EUFRÁSIO, Daniela Aparecida; BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. *Educação em Revista*, [s. l.], 2010, v. 26, n. 1, p. 111-130. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100006>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997, 174p.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. *Métodos de pesquisa em atividade física*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VAZ, Adriano Fernandez; DUTRA, Flávia Barbosa da S. A formação de novos profissionais de Educação Física em universidades públicas e privadas do Rio de Janeiro sob a ótica da Inclusão. In: *Aspectos da Deficiência: educação, esporte e qualidade de vida*. DUTRA, Flávia Barbosa da S.; SANTOS, Celby Rodrigues V. dos; DI BLASI, Felipe (org.). Curitiba: Appris, 2017.

VIGINHESKI, Lúcia Virginia Mamcasz; FRASSON, Antonio Carlos; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da; SHIMAZAKI, Elsa Midori. O sistema Braille e o ensino da Matemática para pessoas cegas. *Ciência & Educação*, Bauru, 2014, v. 20, n. 4. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-73132014000400009>. Acesso em: 28 jun. 2021.

PARTE II

CORPOREIDADE E DEFICIÊNCIA VISUAL: VIVÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR

*VII CONECTANDO CONHECIMENTOS
10 DE OUTUBRO DE 2018
48 PARTICIPANTES*

4

Apreciação da funcionalidade corporal e suas interseções no cotidiano educacional de escolares com deficiência visual: uma revisão narrativa

Augusta Carla Silva Quintanilha¹

Fabiane Frota da Rocha Morgado²

Introdução

Imagem corporal se refere à representação mental do próprio corpo (SCHILDER, 1999). Segundo o autor, esse conceito é complexo, transcende os limites do corpo e envolve aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Dessa forma, o entorno do sujeito influencia a subjetividade e o comportamento do indivíduo, em uma relação dialética de formação da imagem corporal. Esse construto é um fenômeno multifacetado, dinâmico e singular, estruturado por meio de uma complexa associação de informações relacionadas à natureza das experiências corporais, iniciando-se nos primeiros meses de vida (TAVARES, 2003; CASH *et al.*, 2004; TRICHES; BEAL, 2018).

As características da imagem corporal podem ser tanto positivas, englobando a apreciação da funcionalidade corporal, as opiniões favoráveis, o respeito, a autoestima e proteção do corpo, quanto negativas, incluindo afetos negativos como raiva, depressão, insatisfação corporal e preocupação excessiva com a aparência (TYLKA, 2011; TIGGEMANN, 2015; ALLEVA; TYLKA; KRON VAN DIEST, 2017).

Dessa forma, a imagem corporal é constituída por aspectos intrínsecos e extrínsecos. Para Campana e Tavares (2009), a imagem corporal é a representação mental do corpo existencial. Ela é dinâmica e legítima a existência singular e original do ser humano no mundo, abarcando duas dimensões: a atitudinal, que são os comportamentos, as emoções e as cognições do sujeito relacionadas a seu corpo e sua aparência; e a perceptiva, que diz respeito a como o sujeito percebe o próprio corpo, como, por exemplo, proporções e aparência corporal.

Quando o enfoque é a formação da imagem corporal em pessoas com deficiência visual, Thompson *et al.* (2004) reportam que ela não deve ser entendida somente como um conceito cognitivo baseado na habilidade visual, mas como um construto mental que pode ser influenciado por interpretações da realidade e valores socioculturais.

1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atua como Psicóloga Clínica e Psicopedagoga. E-mail: augustapsic@gmail.com.

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicampi). Professora Adjunta do Departamento de Educação Física e Desportos do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Nesse mesmo sentido, Morgado *et al.* (2019) demonstram que as construções das experiências corporais nas pessoas com deficiência visual são impactadas por fatores biopsicossociais diversos, dessa forma, há de se considerar que tanto as características do indivíduo, quanto seu entorno, influenciam na formação de sua imagem corporal (QUINTANILHA *et al.*, 2021). Considerando essas premissas, importa destacar que as pessoas com deficiência visual são plenamente capazes de desenvolver uma imagem corporal positiva e integrada a partir de seus sentidos, em detrimento da ausência do estímulo visual (JONES; TAYLOR; BROADWELL, 2008; NUNES; LOMÔNACO, 2010; ANDERSON *et al.*, 2019).

Dentre os conceitos relacionados à imagem corporal, vale destacar a apreciação da funcionalidade corporal, construto especialmente relevante de ser compreendido no campo da deficiência visual. A apreciação da funcionalidade corporal é definida como a valorização, o respeito e a honra que um indivíduo tem pelo próprio corpo, pelo que ele pode e é capaz de fazer (TYLKA, 2018).

Além disso, pode ser definida, como destacam Alleva *et al.* (2015), como as funções que o corpo possui, e está relacionado a alguns aspectos como habilidades do corpo, processos internos, sentidos e percepções, criatividade e capacidade interpessoal. Esses aspectos merecem destaque no que se refere à pessoa com deficiência visual, uma vez que valorizar a funcionalidade corporal pode ampliar a percepção das habilidades que o corpo pode desempenhar.

No contexto educacional, particularmente, conhecer questões relacionadas à apreciação da funcionalidade corporal em escolares com deficiência visual pode ser de especial valor a pesquisadores, estudiosos e professores que atuam diretamente com essa população, visto que cotidiano escolar traz para a criança oportunidades singulares de conhecer a si mesma, a própria corporeidade e imagem corporal.

Além disso, é um ambiente fértil para explorar e aprimorar a apreciação da funcionalidade corporal. Dessa forma, as experiências corporais viabilizam memórias e aprendizagens que influenciam o desenvolvimento pleno do indivíduo. Essas experimentações também são fomentadas pelo contato e troca com experiências corporais de outras crianças que, por sua vez, trazem consigo experiências particulares, vivenciadas em seus contextos familiares (PARK; HOLLOWAY, 2017; EMMONS; BELANGEE, 2018).

O objetivo do presente trabalho é conhecer a literatura científica sobre a apreciação da funcionalidade corporal e a relevância dessa temática no cotidiano educacional de escolares com deficiência visual.

Método

A presente pesquisa trata-se de uma investigação qualitativa, descritiva e exploratória do tipo revisão narrativa da literatura. O método qualitativo busca compreender, interpretar e explicar o fenômeno, no qual é importante a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o objeto de estudo. A pesquisa é considerada descritiva porque procura determinar práticas ou opiniões presentes em uma população específica. É também exploratória por se caracterizar pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com objetivo de fornecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno pouco explorado.

Esse estudo também pode ser considerado uma revisão narrativa da literatura porque tem a finalidade de descrever o estado da arte de um determinado assunto e possibilitar uma discussão ampliada a partir dos dados coletados, sob um ponto de vista teórico e/ou contextual (ROTHER, 2007; THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012; CARVALHO *et al.*, 2019; ISER *et al.*, 2020).

Os trabalhos incluídos nessa revisão foram selecionados pelas autoras considerando a relevância e pertinência à temática proposta. No total, foram incluídos 13 estudos, todos artigos científicos selecionados em bases de dados qualificadas, tais como SciELO, Scopus e PsycINFO.

Os estudos foram lidos cuidadosamente em sua integralidade pelas autoras desse manuscrito. As análises foram realizadas em conjunto, se houvesse discrepância de entendimento, as autoras discutiam até chegar a um consenso.

A análise de conteúdo de Bardin (2016) foi a estratégia utilizada para análise dos dados. Essa avaliação classifica elementos que constituem um conjunto, os reagrupando em razão da similaridade do conteúdo, classificando-os em categorias.

Resultados e Discussão

O presente estudo irá apresentar os resultados em conjunto com a discussão, ambos organizados em três categorias, a saber: (1) imagem corporal e deficiência visual; (2) apreciação da funcionalidade corporal; (3) estratégias de intervenção para o desenvolvimento da apreciação da funcionalidade corporal. Como ponto de partida, considerando que a apreciação da funcionalidade corporal é um aspecto atitudinal relacionado à imagem corporal positiva (ALLEVA *et al.*, 2015; TYLKA, 2018), cabe o entendimento mais aprofundado sobre imagem corporal e as interfaces com a deficiência visual.

Imagem corporal e deficiência visual

O conceito de imagem corporal pode ser compreendido como a forma que o corpo é considerado, percebido e avaliado, ou seja, uma construção complexa e multifacetada que abrange muitos aspectos de como as pessoas vivenciam seus corpos (TIGGEMANN, 2015 FORMICA *et al.*, 2019).

A imagem corporal pode se desenvolver tanto em um caminho negativo, configurando a imagem corporal negativa, quanto positivo, caracterizando a imagem corporal positiva. A primeira caracteriza-se por pensamentos e sentimentos que levam o indivíduo à insatisfação corporal, podendo desenvolver sentimentos e atitudes prejudiciais à saúde (KLING *et al.*, 2019). A segunda, por sua vez, pode ser entendida como atitudes de afeto e respeito com relação ao próprio corpo e aparência corporal, abarcando, ainda, aspectos como apreciação, orgulho, aceitação, opiniões favoráveis, respeito, proteção e valorização do corpo e das funções que ele pode desempenhar. (TYLKA, 2011; TYLKA, 2015; ALLEVA *et al.*, 2017; JANKAUSKIENE; BACEVICIENE; TRINKUNIENE, 2020).

A imagem corporal positiva é pouco estudada em amostras de escolares (JANKAUSKIENE; BACEVICIENE; TRINKUNIENE, 2020), especialmente, escolares com deficiência visual. Tal fato é um tanto surpreendente, considerando que a adolescência, por exemplo, fase da vida que engloba escolares no final do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio, é um período crítico no desenvolvimento de imagem corporal negativa e transtornos psicológicos (GULER *et al.*, 2012; GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2014).

A respeito do desenvolvimento da imagem corporal em escolares com deficiência visual, a literatura é contraditória (QUINTANILHA *et al.*, 2021). Por um lado, estudos apontam uma perspectiva positiva do desenvolvimento da imagem corporal (PIERCE; WARDLE; 1996; SCHIPPER; LIEBERMAN; MOODY, 2017; ANDERSON *et al.*, 2019).

Para Pierce e Wardle (1996), escolares com deficiência visual experienciam aspectos afetivos relacionados ao corpo de acordo com a avaliação positiva dos pais, refletindo na autoestima do indivíduo. A corporeidade da pessoa com deficiência visual é formada a partir de sentidos como tato e audição, e interpretada a partir da perspectiva funcional, demonstrando que são capazes de apresentar uma imagem corporal integrada, não baseada somente na aparência, o que lhes possibilita apreciar as funções que o corpo pode desempenhar.

Semelhante a esses achados, Schipper, Lieberman e Moody (2017) demonstraram que estudantes com deficiência visual têm uma visão positiva sobre o que podem fazer, ressaltando a importância de desempenhar atividades

diversas. Da mesma forma, Anderson *et al.* (2019) reportaram que, para essa população, os elementos importantes da vida eram os mesmos que os valorizados e perseguidos pela maioria das pessoas, porém esses alunos vivenciavam esses elementos de forma diferente, discutindo aspectos como relacionamento interpessoal, saúde e capacidade física.

No contraponto dessas considerações, alguns pesquisadores (PINQUART; PFEIFFER, 2012) destacam que estudantes com deficiência visual têm sido considerados grupo de risco para alterações na imagem corporal, podendo apresentar dificuldades em desenvolver e manter uma imagem corporal positiva. Segundo os autores, isso acontece porque, no quadro da deficiência visual, a atratividade física pode ser negativamente afetada por características específicas da deficiência, como, por exemplo, o formato dos olhos e maneirismos estereotipados.

Outros autores (VANDEREYCKEN, 1986; PAGE, PAPPS, 2018) destacam que características comumente observadas em pessoas com deficiência, como a dependência da avaliação visual dos outros sobre a própria aparência física, também podem influenciar na formação da imagem corporal, uma vez que há maior incerteza a respeito da própria aparência, devido à ausência da imagem visual (KAPLAN-MYRTH, 2000; KOCOURVOVA *et al.*, 2011). Essas avaliações, em geral, não são positivas e os alunos que não enxergam podem ser mais vulneráveis a receber chacota sobre a aparência física (PINQUART; PFEIFFER, 2013).

Outros dados sugerem que estudantes com deficiência visual podem apresentar quadros psicológicos relacionados ao medo do fracasso, extrema dependência da mãe, transtornos alimentares, comportamentos suicidas, auto-agressão, preocupação excessiva com a imagem corporal, comportamento de checagem corporal, problemas de sono e dificuldades nas relações entre pares (KOCOURVOVA, 2011; QUINTANILHA *et al.*, 2021), enfatizando essa corrente teórica que destaca aspectos preocupantes da imagem corporal de pessoas que não enxergam.

A despeito dessas contradições na literatura sobre o desenvolvimento da imagem corporal em crianças e adolescentes com deficiência visual, estudos sobre o assunto voltados para o ambiente escolar deveriam ser aprofundados. Vale ressaltar que a escola é um espaço favorável para troca de ideias e questões sobre corpo, gênero, difusão e articulação de ideais de beleza, bem como para compartilhamento de anseios e inquietações com relação à aparência (WALLHEAD; O'SULLIVAN, 2005; HAEGELE; ZHU, 2018). Sendo assim, configura-se como um espaço propício para discussões e intervenções que estimulem a apreciação da funcionalidade do corpo e conseqüentemente contribuam para o desenvolvimento de uma imagem corporal integrada e positiva.

Apreciação da funcionalidade corporal

A apreciação da funcionalidade corporal se refere à valorização do que o corpo é capaz de fazer e engloba funções relacionadas a capacidades físicas (ser flexível, caminhar), processos internos (digerir alimentos), sentidos e percepções corporais (ouvir, tocar, se sentir fisicamente relaxado), empreendimentos criativos (desenhar, cantar), comunicação com outras pessoas (linguagem corporal, conversar) e autocuidado (tomar banho, escovar os dentes) (ALLEVA *et al.*, 2015; ALLEVA; TYLKA; KROON VAN DIEST, 2017).

Segundo Jankauskiene, Baceviciene e Trinkuniene (2020), a faceta central da imagem corporal positiva é a apreciação do corpo. Esses autores destacam que ter opiniões favoráveis e respeitar a própria aparência, resistir às pressões socioculturais de internalização de padrões de beleza estereotipados como a única forma de beleza humana e valorizar a funcionalidade e saúde do corpo podem desencadear no indivíduo maior autoestima e enfrentamento, desenvolvendo uma imagem corporal positiva.

Apreciar a funcionalidade corporal pode, portanto, contribuir para o desenvolvimento da imagem corporal em um caminho integrado, pleno e positivo. Quando o enfoque são crianças e adolescentes escolares com deficiência visual, essa questão é particularmente importante, visto que alguns estudos relatam que essa população pode ter dificuldade em reconhecer o que o corpo pode ou não fazer (WRZESINSKA *et al.*, 2016; HAEGELE; ZHU, 2018).

Um segundo ponto importante a se considerar é que valorizar as funções do corpo envolve duas importantes instâncias: aparência corporal e capacidades físicas, afinal, o corpo humano é composto por ambos aspectos, que precisam ser compreendidos com o objetivo de entender como as experiências relacionadas à funcionalidade corporal e à aparência física afetam uma à outra (TYLKA; WOOD-BARCALOW, 2015; ALLEVA; TYLKA; KROON VAN DIEST, 2017) e, por conseguinte, podem ter papel fundamental na formação da imagem corporal do estudante com deficiência visual.

A aparência corporal está relacionada aos atributos externos do corpo. Dessa forma, o físico é considerado na valorização das funções corporais (WALLHEAD; O'SULLIVAN, 2005; YOKOMIZO; LOPES, 2019). As capacidades do corpo, entretanto, assumem especial relevância no entendimento da apreciação da funcionalidade corporal, porque o conceito de capacidade está diretamente relacionado às habilidades que o corpo pode desempenhar em benefício do indivíduo (ALLEVA *et al.*, 2017; JANKAUSKIENE; BACEVICIENE; TRINKUNIENE, 2020). Assim sendo, aparência e capacidades corporais são fatores intrincados quando se aborda o papel da apreciação da funcionalidade corporal.

Outra variável que se destaca no estudo da apreciação da funcionalidade corporal é a autoestima. Augestad (2017) destaca que desenvolver pensamentos e sentimentos sobre o próprio valor, bem como o nível de consideração global que uma pessoa tem para consigo, pode desempenhar um papel fundamental para a autoestima (AUGESTAD, 2017; SCHOEPS *et al.*, 2019).

A autoestima é a visão que o indivíduo tem de si, através de pensamentos e sentimentos, sobre valores, competência, confiança e capacidade frente às adversidades (APARECIDO; SILVA, 2020). Pode, ainda, refletir no estado emocional do escolar na avaliação do próprio valor e do senso de orgulho associado ao bem-estar psicológico (FREIRE; TAVARES, 2011), desempenhando um papel fundamental na formação de uma imagem corporal positiva.

Alguns autores destacam que a apreciação da funcionalidade do corpo pode ainda contribuir para a prevenção de distúrbios alimentares em meninas e meninos da população em geral. Portanto, programas de prevenção e intervenção nessa população, incluindo escolares com deficiência visual, podem prevenir o desenvolvimento de transtornos alimentares, demonstrando a relevância de incluir no contexto educativo estratégias que considerem o desenvolvimento da valorização da funcionalidade do corpo (JANKAUSKIENE. BACEVICIENE. TRINKUNIENE, 2020).

Estratégias de intervenção para o desenvolvimento da apreciação da funcionalidade corporal

Alguns caminhos podem ser considerados para desencadear a apreciação da funcionalidade corporal, inclusive, no ambiente escolar. De acordo com Swami *et al.* (2019), o acesso a uma vida mais ligada à natureza, que inclua a prática de esportes e atividades ao ar livre, pode engajar os indivíduos em atividades que focam a atenção na funcionalidade do corpo, em vez de somente se preocupar com aspectos estéticos. Dessa forma, os autores reportam que uma maior exposição à natureza (por exemplo, caminhar, andar de bicicleta em ambientes naturais) pode concentrar a atenção no que o corpo é capaz de fazer, o que, por sua vez, resulta em maior valorização da constituição física.

Ademais, a autoconscientização e o conhecimento das partes do corpo podem ajudar na apreciação das respectivas funções (WINTER *et al.*, 2019), possibilitando ao indivíduo valorizar e amar a própria aparência, especialmente, à luz da funcionalidade, desenvolvendo autoestima.

Winter *et al.* (2019) destacam que adolescentes mulheres da população geral foram capazes de refletir sobre maneiras novas e inesperadas de pensar sobre o corpo, resultando em novas definições para o corpo, focadas na valorização e na funcionalidade de cada parte, ao invés da aparência física. Essa

reflexão influenciou até nos relacionamentos românticos, amizades e relações familiares dessas mulheres.

Dessa forma, uma abordagem baseada na funcionalidade do corpo, que busque compreender outras funções e habilidades (por exemplo, força física, saúde, tocar um instrumento, desenhar), bem como maneiras pelas quais o corpo interage com os outros (por exemplo, segurar as mãos, linguagem corporal) para além da estética, pode influenciar positivamente a imagem corporal (WOOD-BARCALOW; TYLKA; AUGUSTUS-HORVATH, 2010). Criar um espaço para reflexão sobre os componentes positivos e significativos da funcionalidade do corpo no que se refere às relações interpessoais pode ser uma estratégia útil para ajudar a redefinir a imagem corporal (WINTER *et al.*, 2019; SWAMI *et al.*, 2019).

Em complemento, a autoestima de uma pessoa pode depender do ajustamento psicológico, da qualidade de vida, do comportamento adaptativo, relacionamento com amigos, motivação, desempenho escolar e sucesso na vida desse indivíduo (PAPADOPOULOS; METSIU; AGALLOTIS, 2011).

Nessa perspectiva, a formação da autoestima em estudantes com deficiência visual torna-se um fator importante para que eles possam se desenvolver em vários aspectos da vida, como a capacidade de apreciar as funções e habilidades que o corpo pode desempenhar (AUGESTAD, 2017; SCHIPPER; LIEBERMAN; MOODY, 2017). Portanto, a apreciação da funcionalidade do corpo e a autoestima são fundamentais de serem trabalhadas no cotidiano educacional de escolares com deficiência visual, de modo que diferentes disciplinas e contextos escolares tenham importância nesse processo.

Uma disciplina que se destaca e que pode ser um terreno propício para o desenvolvimento de intervenções assertivas é a Educação Física, pois trabalha aspectos como corpo e movimento. De acordo com Wallhead e O'Sullivan (2005), nas aulas de Educação Física, os escolares experimentam oportunidades para discutir sobre imagem corporal e habilidades que podem desempenhar, considerando esses conteúdos significativos para a vida na escola e na sociedade em geral.

Sobre a relevância do papel dessas aulas e do professor de Educação Física, podemos destacar que a atividade física pode impactar a formação da imagem corporal de forma positiva em escolares com deficiência visual (SCHIPPER; LIEBERMAN; MOODY, 2017; HAEGELE; ZHU, 2018). O papel do professor de Educação Física deve sempre ser o de incluir esses alunos nas aulas, visto que isso interfere na autoestima e na funcionalidade corporal, impactando positivamente a imagem corporal (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2014; HAEGELE, ZHU, 2018).

Considerações finais

O objetivo do presente trabalho foi conhecer a literatura científica sobre a apreciação da funcionalidade corporal e a relevância desses estudos sobre o cotidiano de escolares com deficiência visual. Os resultados apontam para a formação de três categorias que destacam aspectos importantes, quais sejam: imagem corporal e deficiência visual; apreciação da funcionalidade corporal e estratégias de intervenção para o desenvolvimento da apreciação da funcionalidade corporal. As três categorias foram discutidas à luz das teorias de principais autores na área.

Destacou-se ser necessário ofertar aos escolares com deficiência visual oportunidades para explorar as diferentes capacidades do próprio corpo, de forma a contribuir para descobertas que possibilitem a autoaceitação, a apreciação do próprio corpo e das funções que ele desempenha, bem como desenvolvendo a capacidade de gostar de si.

A escola e, particularmente, as aulas de Educação Física, são ambientes promissores para esse aprimoramento. Dessa forma, os alunos poderão desenvolver sua imagem corporal em um caminho integrado e positivo, o que também irá contribuir para o desenvolvimento da apreciação da funcionalidade corporal.

Referências

ALLEVA, Jessica M.; SHEERAN, Paschal; WEBB, Thomas L.; MARTIJN, Carolien; MILES, Eleanor. A meta-analytic review of stand-alone interventions to improve body image. *PLoS One*, [s. l.], v. 10, set. 2015. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0139177>. Acesso em: 17 jun. 2021.

ALLEVA, Jessica M.; TYLKA, Tracy L.; KROON VAN DIEST, Ashley M. The Functionality Appreciation Scale (FAS): Development and psychometric evaluation in U.S. community women and men. *Body Image*, [s. l.], v. 23, p. 28–44, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2017.07.008>. Acesso em: 17 jun. 2021.

ANDERSON, Ross; WARREN, Narelle; MISAJON, RoseAnne; LEE DPSYCH, Stuart. Exploring wellbeing in youth with vision impairment: insights for vision rehabilitation. *Applied Research in Quality of Life*, [s. l.], v. 15, p. 1183-1202, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11482-019-09724-1>. Acesso em: 17 jun. 2021.

APARECIDO, Gabriela Aragão; SILVA, Daniel Augusto da. Avaliação da autoestima em pessoas com esquizofrenia. *Research, Society and Development*, [s. l.], v. 9, n. 8, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.6449>. Acesso em: 17 jun. 2021.

AUGESTAD, Liv Berit. Self-concept and self-esteem among children and young adults with visual impairment: a systematic review. *Cogent Psychology*, [s. l.], v. 4, n. 1, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/23311908.2017.1319652>. Acesso em: 17 jun. 2021.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

CAMPANA, Angela Nogueira Neves Betanho; TAVARES, Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes. *Avaliação da Imagem corporal: instrumentos e diretrizes para a pesquisa*. São Paulo: Phorte, 2009.

CARVALHO, Luis Osete Ribeiro; DUARTE, Francisco Ricardo; MENEZES, Afonso Henrique Novaes; SOUZA, Tito Eugênio Santos. *Metodologia científica: teoria e aplicação na educação a distância*. Petrolina: UNIVASF, 2019.

CASH, Thomas F.; PHILLIPS, Katharine A.; SANTOS, Melanie T.; HRABOSKY, Joshua I. Measuring "negative body image": validation of the body image disturbance questionnaire in a nonclinical population. *Body Image*, [s. l.], v. 1, n. 4, p. 363-372, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2004.10.001>. Acesso em: 17 jun. 2021.

EMMONS, Jennifer M., BELANGEE, Susan E. Understanding the discouraged child within the school system: an adlerian view of the school-to-prison pipeline. *The Journal of Individual Psychology*, Texas, v. 74, n. 1, 2018. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/687863>. Acesso em: 17 jun. 2021.

FORMICA, Ivan *et al.* Impairment of the Body Image: Perceptions and Subjective Evaluations in Adolescents and Young Adults. *World Futures*, v. 75, n. 7, p. 393-409, 2019.

FREIRE, Teresa; TAVARES, Dionísia. Influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. *Archives of Clinical Psychiatry*, [s. l.], v. 38, n. 5, p. 184-188, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-60832011000500003>. Acesso em: 17 jun. 2021.

GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica; CARRARO, Attilio. Physical activity practice, body image and visual impairment: a comparison between brazilian and italian children and adolescents. *Research in Developmental Disabilities*, [s. l.], v. 35, n. 1, p. 21-26, 2014. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24216343/>. Acesso em: 17 jun. 2021.

GÜLER, A. S., ARMAN, A. R., GENCER, A. G., Distorted body image in the presence of visual loss in a 15 year-old adolescent, *Neurlogypsychiatry and brain research*, 2012.

HAEGELE, Justin; ZHU, Xihe. Body image and physical education: Reflections of individuals with visual impairments. *European Physical Education Review*, [s. l.], v. 25, n. 4, p. 1–15, 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1356336X18789436>. Acesso em: 17 jun. 2021.

ISER, Betine Pinto Moehlecke; SLIVA, Isabella; RAYMUNDO, Vitória Timmen; POLETO, Marcos Bottega; SCHUELTER-TREVISOL, Fabiana; BOBINSKI, Franciane. Definição de caso suspeito da COVID-19: uma revisão narrativa dos sinais e sintomas mais frequentes entre os casos confirmados. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, [s. l.], v. 29, n. 3, jun. 2020.

JANKAUSKIENE, Rasa; BACEVICIENE, Migle; TRINKUNIENE, Laima. Examining Body Appreciation and Disordered Eating In Adolescents of Different Sports Practice: Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research Public Health*, [s. l.], v. 17, n. 11, 2020. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/11/4044>. Acesso em: 18 jun. 2021.

JONES, M. Gail; TAYLOR, Amy R.; BROADWELL, Bethany. Concepts of scale held by students with visual impairment, *Journal of research in science teaching*, [s. l.], v. 46, n. 5, p. 506–519, 2008. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tea.20277>. Acesso em: 18 jun. 2021.

KAPLAN-MYRTH, Nili, Alice without a looking glass: blind people and body image. *Anthropology & Medicine*, Vol. 7, No. 3, 2000.

KLING, Johanna *et al.* Systematic review of body image measures. *Body Image*, v. 30, p. 170-211, 2019.

KOCOURKOVA, Jana *et al.* Anorexia nervosa in a blind girl, *Neuroendocrinol Lett*, 2011.

MORGADO, Fabiane Frota da Rocha; NEVES, Angela Nogueira; FORTES, Leonardo Sousa; FERNANDES, Maria da Consolação Gomes Cunha. Implicações da cegueira congênita na imagem corporal: uma revisão integrativa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, [s. l.], v. 35, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e35415>. Acesso em: 18 jun. 2021.

NUNES, Sylvia S., LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 1, p. 55-54, 2010.

PAGE, Alexandra, PAPPS, Fiona, Eating Attitudes of Women Living With a Vision Impairment, *Psychology of Women Quarterly*, Vol. 42(4) 477-488, 2018.

PAPADOPOULOS, Konstantinos; METSIOU, Katerina; AGALLOTIS, Ioannis. Adaptive behavior of children and adolescents with visual impairments.

Research in Developmental Disabilities, [s. l.], v. 32, n. 3, p. 1086–1096, 2011. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21320765/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

PARK, Sira; HOLLOWAY, Susan D. The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: a longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, [s. l.], v. 110, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220671.2015.1016600?journalCode=vjer20>. Acesso em: 18 jun. 2021.

PIERCE, Jeanne Walsh; WARDLE, Jane. Body size, parental appraisal, and self-esteem in blind children. *The Journal of Child Psychology Psychiatry*, Londres, v. 37, n. 2, 1996. Disponível em: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01392.x>. Acesso em: 18 jun. 2021.

PINQUART, Martin; PFEIFFER, Jens, Body image in adolescents with and without visual impairment, *The British Journal of Visual Impairment*, 2012.

PINQUART, Martin; PFEIFFER, Jens, Perceived social support in adolescents with and without visual impairment, *Research in Developmental Disabilities*, 2013.

QUINTANILHA, Augusta *et al.* Imagem corporal de adolescentes com deficiência visual: uma revisão sistemática de estudos sobre o tema. *Educação: Teoria e Prática*, v. 31, n. 64, p. 1-24, 2021.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática x revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, [s. l.], v. 20, n. 2, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>. Acesso em: 18 jun. 2021.

SCHILDER, Paul. *A imagem do corpo: as energias construtivas da psique*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCHIPPER, Tessa de; LIEBERMAN, Lauren J.; MOODY, Brigitte. “Kids like me, we go lightly on the head”: experiences of children with a visual impairment on the physical self-concept. *British Journal of Visual Impairment*, [s. l.], v. 35, n. 1, p. 55–68, 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0264619616678651>. Acesso em: 18 jun. 2021.

SCHOEPS, Konstanze; TAMARIT, Alicia; GONZÁLEZ, Remedios; MONTOYA-CASTILLA, Inmaculada. Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 51-56, jan. 2019. Disponível em: http://www.revistapcna.com/sites/default/files/07_3.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

SWAMI, Viren *et al.* *A The Nature of Positive Body Image: Examining Associations Between Nature Exposure, Self-Compassion, Functionality Appreciation, and Body Appreciation.* *Ecopsychology* 11(4), p. 243-253, 2019.

TAVARES, Maria da Consolação G. Cunha F. *Imagem corporal: conceito e desenvolvimento.* São Paulo: Editora Manole, 2003.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. *Métodos de pesquisa em atividade física.* 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

THOMPSON, J. Kevin; VAN DEN BERG, Patricia; ROEHRIG, Megan; GUARDA, Angela S.; HEINBERG, Leslie J. The sociocultural attitudes towards appearance scale-3 (SATAQ-3): development and validation. *International Journal of Eating Disorders*, [s. l.], v. 35, p. 293–304, 2004. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/eat.10257>. Acesso em: 18 jun. 2021.

TIGGEMANN, Marika. Considerations of positive body image across various social identities and special populations. *Body Image*, [s. l.], v. 14, p. 168-176, jun. 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1740144515000261?via%3Dihub>. Acesso em: 18 jun. 2021.

TRICHES, Rozane Márcia; BEAL, Greisi Kelly. Insatisfação corporal e fatores associados em escolares em um município do interior do Paraná. *Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR*, Umuarama, v. 22, n. 3, p. 139-144, set./dez. 2018 Disponível em: <https://www.revistas.unipar.br/index.php/saude/article/view/6035>. Acesso em: 18 jun. 2021.

TYLKA, Tracy L. Positive Psychology perspectives on body image. *In: CASH, Thomas F.; SMOLAK, Linda. Body image: a handbook of science, practice, and prevention.* 2. ed. Nova Iorque: Guilford press, 2011.

TYLKA, Tracy L.; WOOD-BARCALOW. Nichole L. The body appreciation scale-2: item refinement and psychometric evaluation. *Body Image*, [s. l.], v. 12, p. 53-67, 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1740144514001314>. Acesso em: 18 jun. 2021. WALLHEAD, Tristan A.; O’SULLIVAN, Marry. Sport education: physical education for the new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 181-210, 2005. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408980500105098>. Acesso em: 18 jun. 2021.

WINTER, Virginia Ramseyer *et al.* Toward an understanding of racial and ethnic diversity in body image among women. *Social Work Research*, v. 43, n. 2, p. 69-80, 2019.

WOOD-BARCALOW, Nichole L.; TYLKA, Tracy L.; AUGUSTUS-HORVATH, Casey L. "But I like my body": positive body image characteristics and a holistic model for young-adult women. *Body Image*, v. 7, n. 2, p. 106–116, mar. 2010. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1740144510000021>. Acesso em: 18 jun. 2021.

WRZESINSKA, Magdalena; URZEDOWICZ, Beata; MOTYLEWSK, Slawomir; ZEMAN, Krzysztof; PAWLICKI, Lucjan. Body mass index and waist-to-height ratio among schoolchildren with visual impairment. *Medicine*, v. 95, n. 32, 2016. Disponível em: https://journals.lww.com/md-journal/Fulltext/2016/08090/Body_mass_index_and_waist_to_height_ratio_among.17.aspx. Acesso em: 18 jun. 2021.

YOKOMIZO, Patrícia da Silva; LOPES, Andrea. Aparência: uma revisão bibliográfica e proposta conceitual. *DObra[s]*, [s. l.], v. 12, n. 26, ago. 2019. Disponível em: <https://dobras.emnuvens.com.br/dobras/article/view/922>. Acesso em: 18 jun. 2021.

5

Corpo Tátil: concepção cênica com atores com deficiência visual

Marlília Flávia Coelho da Cunha¹

Introdução

Historicamente, nas pesquisas que abordaram a questão da cegueira, a pessoa com deficiência visual era geralmente comparada ao vidente. Com esse enfoque comparativo, o cego era sempre colocado em desvantagem, como o sujeito de uma falta, posto que a visão era o referencial e o principal parâmetro dessas pesquisas. Por conseguinte, estava garantida a supremacia da cultura dos videntes sobre os “não videntes” (MASINI *et al.*, 2012; ALVARENGA; ANDRADE; SILVA, 2014).

Vygotsky (2007) parece ter feito o prenúncio da transformação desse enfoque ao esclarecer que a criança com deficiência representa um tipo qualitativamente diferente, único, podendo se desenvolver por outros caminhos ontogenéticos², epigenéticos³ e por experiências sociais (ALVARENGA; ANDRADE; SILVA, 2014).

Atualmente, mesmo em um panorama de inclusão, nas atividades desenvolvidas com pessoas com deficiência visual, notadamente as atividades que envolvem a expressividade corporal, a maioria das pessoas continua a reproduzir o modelo antigo, ou seja, o modelo da “falta”, do déficit desse indivíduo frente aos videntes. Por consequência, busca-se uma compensação e, assim, os movimentos corporais “visuais” passam a ser ensinados e reproduzidos, na maioria das vezes, de forma descontextualizada e, portanto, sem significado para o indivíduo cego. No âmbito desse paradigma, o respeito e o estímulo à capacidade de construção de conhecimento individual da pessoa com deficiência visual deixam de ter importância.

1 Mestra em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora aposentada do Instituto Benjamin Constant (IBC). E-mail: marliriaflaviacoelho@ibc.gov.br

2 Ontogenia ou ontogênese é o estudo das origens e desenvolvimento de um organismo desde o embrião até a forma plena, passando pelos diferentes estágios de desenvolvimento. Ontogenia também pode ser definida como a história das mudanças estruturais de uma determinada unidade – que pode ser uma célula, um organismo ou uma sociedade de organismos –, sem que haja perda da organização que permite a existência daquela (MATURANA; VARELA, 2005, p. 74).

3 Variações não genéticas adquiridas ao longo da vida. Existem comprovações científicas de que os hábitos de vida e o meio social em que uma pessoa está inserida, por exemplo, podem modificar o funcionamento de seus genes.

No que concerne à expressão corporal, Rodrigues (2013, p. 54) propõe o rompimento desses padrões visuais e o investimento “em um corpo articulado, que não siga modelos prontos e que não almeja repeti-los ou alcançá-los”.

Nessa perspectiva, o nosso trabalho aborda a forma como as pessoas com deficiência visual constroem a sua autoimagem, identidade e expressividade, bem como o papel do teatro nesse processo.

Partimos do princípio de que todo ser humano é expressivo por natureza e que não existe uma única maneira de se expressar, nem a mais correta. A expressividade é a forma como nós exteriorizamos o que percebemos e sentimos e essa percepção varia de pessoa para pessoa (STOKOE, 1987).

Patrícia Stokoe (1987) afirma que a expressividade nasceu com o homem e antecedeu a linguagem verbal. O *homo sapiens*, pela necessidade de se comunicar, aprende a gesticular como forma de exteriorizar ideias e desejos individuais.

Maturana e Varela (2005) afirmam que o mundo não é exterior ao ser humano, mas fruto da relação deste com o ambiente que o cerca. Portanto, a percepção do mundo é uma construção pessoal, influenciada por fatores orgânicos, culturais e sociais.

Se a percepção do que está ao nosso redor é pessoal, também o é a forma como podemos expressá-la. Brasileiro e Marcassa (2008) vão além do caráter pessoal e subjetivo e reforçam a influência do fator cultural na expressividade. Para esses autores:

Gestos, comportamentos e formas de comunicação não-verbais variam de cultura para cultura, ainda que os indivíduos tenham em vista os mesmos objetivos com seus atos. Assim, as maneiras de chamar alguém, de concordar, cumprimentar, indicar objetos, despedir-se, expressar contentamento, cumplicidade ou desconfiança são distintas e, muitas vezes, exprimem sentidos contrários, provocando confusões ou gerando desconforto entre as pessoas. (BRASILEIRO; MARCASSA, 2008 p. 5).

A expressividade é linguagem. Essa expressividade pode ser desenvolvida, melhorada, mas ela está presente em todos os seres humanos. Assim sendo, como impor à pessoa com deficiência visual a imitação e cópia da expressividade do vidente? Como impor um modelo único e legítimo de se expressar?

E como o teatro, do grego *Theatron* – lugar para “contemplar” –, pode favorecer a expressividade da pessoa com deficiência visual? Como estimular a expressividade de nossos atores e alunos deficientes visuais, respeitando, ao mesmo tempo, a forma como eles a constroem e, não menos importante, fugindo dos estereótipos visuais tão presentes e internalizados no nosso mundo visuocêntrico? Que metodologia teatral poderia embasar uma pesquisa que não parte do olhar do vidente, mas do olhar do “olhar cego”? Quais são as bases para fundamentar as nossas intervenções, uma vez que os métodos teatrais conven-

cionais não contemplam os artistas com deficiência visual? E, por último, qual a real contribuição do trabalho com a expressividade para o artista com deficiência visual?

Esses foram os principais questionamentos que a direção e os atores se faziam desde o grupo Benjamin Constant e que permanecem ainda com o grupo Corpo Tátil. Buscamos a identidade, a autoimagem e, acima de tudo, a expressividade da pessoa com deficiência visual, imaginando como essa expressão é construída e como pode ser desenvolvida através da dinâmica teatral. Essa busca não visa a uma expressividade exterior, mecanizada, estranha ao cego, principalmente ao cego congênito, mas uma expressividade latente, pessoal, que parte do “olhar cego”, da maneira como esse ator percebe e expressa o mundo.

Como surgiu o Grupo Corpo Tátil

O grupo de Teatro Corpo Tátil é formado por 05 atores com deficiência visual (quatro cegos e um com baixa visão), todos ex-alunos do Instituto Benjamin Constant (IBC), uma Instituição de referência na área da deficiência visual, localizada na Urca – RJ. Os atores possuem experiência de atuação nesse e em outros grupos de teatros do Rio de Janeiro. Com o Corpo Tátil, eles desenvolvem o trabalho de pesquisa e ensaios com o auxílio da diretora Marlíria Cunha, formada em Artes Cênicas pela UNIRIO, no teatro do IBC. A equipe é oriunda do Grupo Benjamin Constant, que teve início em maio de 2003, no Instituto Benjamin Constant, como uma atividade extracurricular. A primeira montagem do grupo foi *O mágico de Oz*, livre adaptação da obra de L. Frank Baum.

Inicialmente, o grupo contava com oito crianças e adolescentes deficientes visuais (baixa visão e cegos), alunos do IBC. A montagem foi vinculada à programação de vários espaços culturais e teatros, além de ter recebido o terceiro lugar na categoria Melhor Espetáculo Infantil, no Festival Mercadão Cultural, realizado no Teatro Carlos Gomes, no ano de 2005. Depois dessa peça, o grupo montou ainda: *A loja da alegria* (Marlíria Flávia), *O menino maluquinho* (Ziraldo), *O auto da Compadecida* (Ariano Suassuna) e *O inspetor geral* (Nikolai Gógol). Desde o início a nossa preocupação era apresentar o trabalho fora “dos muros” do IBC. Almejávamos que o público de todos os espaços percebesse o potencial artístico dos atores com deficiência visual.

Em 2015, já nomeado Corpo Tátil e formado apenas por cinco atores adultos com deficiência visual, ex-alunos do IBC, iniciou-se o processo de construção da montagem *Dá um tempo pra falar de tempo*, uma criação coletiva para discutir duas importantes temáticas: o tempo e a deficiência visual. A peça foi apresentada em locais, como o Centro Cultural da Justiça Federal, Teatro Mário Lago, em Saquarema; Liceu de Artes e Ofício, e foi selecionada

no edital da FUNARJ para uma temporada no Teatro Armando Gonzaga, em Marechal Hermes. A peça ainda participou do evento Diversidade e Inclusão (Universidade Federal Fluminense), do SIPAT, realizado na Petrobras e da imersão da matéria Biologia do Conhecer (Mestrado em Diversidade e Inclusão – UFF). Em 2018, foi montado *O assassinato do Souza*, de Marlíria Flávia. A peça foi selecionada no edital do Centro Cultural da Justiça Federal e fará temporada em 2021.

Faz parte da proposta do Corpo Tátil desmistificar a deficiência visual, apresentando montagens cujo foco não esteja pautado na questão da deficiência dos atores, mas na própria encenação. Para tanto, buscou-se levar ao público um espetáculo dinâmico e de qualidade, com música, dança, expressão corporal e movimento. É um teatro singular, pois ainda que os atores possuam deficiência visual, todos os sentidos são explorados, incluindo a visão – do público, no caso. O trabalho com os sentidos é feito através dos figurinos, das coreografias e da movimentação intensa pelo palco, nos diferentes cenários.

Embora o elenco possua uma singularidade, o grupo não faz um teatro baseado apenas na fala, os atores estão sempre buscando trabalhar, ao máximo possível, o canto, a música, a expressão corporal e a interação com a plateia. Como costumamos brincar, as montagens do Grupo Corpo Tátil são para serem desfrutadas com todos os sentidos, sem exceção.

Em busca de um método teatral

Desde 2003, buscávamos um método de teatro que atendesse às nossas necessidades, mas os já existentes haviam sido criados apenas para atores videntes. Então, onde encontrar um método que contemplasse as nossas especificidades junto a atores cegos?

Decidimos nos basear no Método da Análise Ativa de Stanislavski (1990) e no Teatro do Oprimido, desenvolvido por Boal (2009). Há de se ressaltar que esses métodos teatrais foram adaptados pela diretora para o trabalho específico com atores com deficiência visual, não sendo, de forma alguma, utilizados na íntegra.

A seguir, descreveremos, ainda que de forma sucinta, ambas as propostas, para favorecer a compreensão do trabalho desenvolvido.

O método da Análise Ativa foi criado por Constantin Stanislavski. Esse grande ator e diretor viveu na Rússia, na primeira metade do século XX, e foi o fundador do Teatro de Arte de Moscou. Inovador e dinamizador, Stanislavski modificou o teatro moderno, rompendo com algumas das convenções vigentes. Em lugar de um mero fantoche que repetisse mecanicamente as falas com a inflexão que o diretor determinasse, o ator, no método de Stanislavski, tornou-se um ser vivo capaz não apenas de “dizer”, mas de incorporar o papel (STANISLAVSKI, 1994).

No início de seu trabalho no teatro, Stanislavski usava o método tradicional, do “decorar” e representar o texto. Mesmo assim, já trazia inovações que se baseavam em pesquisas pessoais, enquanto ator e posteriormente como diretor. No fim da vida, ele dedicou-se ao método que chamou de Análise Ativa, também denominado método das ações físicas – 1935 a 1938 (CUNHA, 2004).

O método da Análise Ativa parte do princípio de que o ator deve analisar um texto, logo no seu início, não sentado em uma cadeira e discutindo passivamente o respectivo conteúdo, mas ativamente, ou seja, encenando-o através da ação, da improvisação, da vivência. Mas, para um melhor entendimento desse método, façamos um resumo do plano de trabalho. Para tanto, dividimos esse plano em momentos separados, embora, na prática, eles possam se intercalar e se sobrepor.

O autor enfatiza que a primeira leitura deve ser feita por uma só pessoa e acompanhada em silêncio pelos atores. Essa leitura oral da peça não seria feita por um ator ou diretor, mas por alguém acostumado à literatura: “Uma pessoa treinada em literatura, que estudou as qualidades básicas das obras literárias, é capaz de apreender instantaneamente a estrutura que levou o dramaturgo a escrever” (STANISLAVSKI, 1990, p. 22). E essa leitura, denominada de “leitura branca”, deveria ser simples e clara, sem entonações ou ênfases desnecessárias que pudessem influenciar na impressão que o ator tivesse da peça. Após a primeira leitura, os atores devem contar o enredo, sem detalhes excessivos. Essa parte é fundamental para que o diretor perceba se a peça foi assimilada.

O terceiro momento é representar o enredo, ou seja, improvisar a história da peça — apenas os fatos principais. Na improvisação, as falas são inventadas, o texto é vivenciado e não envolve ainda emoção, não exige sentimento ao ator. Ele deve apenas realizar as ações correspondentes ao seu personagem e as circunstâncias dadas na peça. Ações que, por não estarem impregnadas de sentimentos por enquanto, são chamadas de “ações físicas”.

O quarto momento é representar improvisações versando sobre o passado e o futuro das personagens. O presente é o que acontece na peça e, portanto, já foi vivenciado. Stanislavski propõe que nessa fase dos ensaios o ator pense e improvise “de onde eu vim, aonde é que estou indo, o que aconteceu entre os períodos em que eu estava em cena?”. Essas improvisações fazem parte do laboratório da peça e servem para que o ator tenha a compreensão de todos os estímulos que movem as atitudes de seu personagem.

O quinto momento é a definição do superobjetivo. Para Stanislavski, o superobjetivo vai além do tema da peça, ele é o que o grupo deseja “dizer” ao público através da montagem. Essa é uma decisão conjunta do diretor e dos atores e permite uma unidade na encenação.

O sexto momento é a divisão da peça em unidades dramáticas. As unidades dramáticas correspondem, de modo simplificado, a pequenas cenas. Geralmente inicia-se com a entrada de um novo personagem e termina com a saída desse ou de outro. Essas unidades devem receber um título que as exemplifique. Após essa divisão, elas devem ser relatadas pelos atores e improvisadas, uma a uma, a fim de que sejam entendidas separadamente. Numa peça longa, sugere-se que se improvise separadamente apenas as cenas principais ou as mais difíceis, fundamentais para a compreensão do trabalho.

Stanislavski recomenda ainda que cada ator encontre o objetivo principal do personagem na peça e os objetivos secundários, ou seja, como esse ator busca atingi-lo através das cenas. Por exemplo, em *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, o objetivo principal de Romeu pode ser ficar junto de sua amada. Todos os objetivos secundários o levam a buscar isso, causando a morte da personagem no final.

Depois de todas as improvisações, vivências do texto, o ator é finalmente convidado a “decorar” as falas e o trabalho técnico, por assim dizer, começa. Nesse momento são feitas as leituras de mesa, os exercícios com a palavra, marcações das cenas e todo o trabalho final da montagem.

O método de Stanislavski interessou-nos por propor justamente a vivência corporal e pessoal do texto teatral. Nesse método, ao menos no início, o ator fica livre do texto, sendo obrigado a agir fisicamente, propor soluções corporais para as situações existentes e, ao mesmo tempo, reagir e interagir com as propostas dos colegas de cena.

Agora apresentaremos algumas características metodológicas do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal – um dos maiores dramaturgos e diretores brasileiros. Ele foi diretor do teatro de Arena, na década de 50 e 60 e fundou a técnica de representação teatral intitulada Teatro do Oprimido, inspirada na Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. Essa técnica é estudada e utilizada em mais de 50 países.

O teatro proposto por Boal (1996) é político e pode ser aplicado contra todas as formas de opressão, em todos os segmentos sociais. Na concepção do autor, o teatro tem o poder de conscientização e de transformação da sociedade em que vivemos. Boal rompe com a distinção entre atores e espectadores, propondo um teatro interativo, em que o público não apenas dialoga com os artistas em busca de soluções para os problemas sociais encenados como pode entrar em cena e atuar no lugar dos artistas. Para ele, todo ser humano é artista. De forma bem-humorada, ele afirmava que todos são capazes de fazer teatro, inclusive os atores.

Nessa pesquisa, interessou-nos, principalmente, o trabalho desenvolvido por Boal em *O Arco-Íris do desejo*, uma das vertentes do teatro do Oprimido.

O Arco-íris do desejo foi iniciado em um ateliê em Paris (1980-1983), durante o exílio do diretor. Na Europa, ele observou que as opressões que as pessoas viviam eram diferentes daquelas vivenciadas no Brasil. Enquanto em nosso país as opressões eram de um grupo frente a outro – patrões e empregados, por exemplo – na Europa, as opressões eram individualizadas, tinham origem mais internas do que externas: depressão, excesso de cobrança de si mesmo, fobias etc. Nessa vertente, as técnicas pretendem que o artista e o público dialoguem com o que sentem, externalizando as opressões internas e encontrando saídas possíveis em suas vidas.

Discutimos com os atores, durante nossos encontros, as opressões em que vive a pessoa com deficiência visual, quer socialmente (exclusão, mundo visuocêntrico etc.), quer internamente (provar a própria capacidade o tempo todo, por exemplo). Haja vista que Boal sempre enfatizou, na sua concepção metodológica do Teatro do Oprimido, a problematização de situações do cotidiano que se mostram desafiadoras para um indivíduo ou grupo, estimulando a participação artística do indivíduo e/ou do grupo como forma de intervenção política sobre a realidade problematizada através da arte, a estética do “Teatro do Oprimido”, em especial de *O Arco-íris do desejo*, pareceu-nos a mais adequada.

Considerando que o cego traz consigo a marca histórica da discriminação e da opressão pela cultura vidente, exploramos essa contingência histórica através de atividades e exercícios teatrais, adaptados por nossa equipe especialmente para nossos ensaios, tais como: a máquina da exclusão *versus* a máquina da inclusão, o jogo do desprazer e improvisações de momentos de opressão individual. Utilizávamos as técnicas do Boal nos exercícios durante nossos encontros semanais, e as de Stanislavski durante as montagens das peças propriamente.

O processo de montagem

A vivência do texto, dos personagens e das situações, além do corpo presente nos ensaios e na encenação, são algumas das preocupações do nosso trabalho. O método da Análise Ativa precisou ser adaptado, não só pela especificidade de nosso elenco como também para adequar-se à nossa forma de trabalhar.

Dessa forma, ao decidirmos montar um novo projeto, uma nova peça, a nossa primeira tarefa é normalmente decidir pelo tema, por aquilo que desejamos “conversar” com o público, e depois se será um texto já escrito ou um tema que desenvolveremos como criação coletiva.

Em *Dá um tempo pra falar de tempo*, a primeira peça montada pelo grupo Corpo Tátil, partimos de uma criação coletiva a partir do tema Tempo e deficiência visual; em *O assassinato do Souza*, a motivação foi montar um texto de suspense, que instigasse o público a investigar o crime junto aos atores.

Em *Dá um tempo pra falar de tempo*, uma das atrizes propôs montar uma peça sobre o tempo, assunto que ocupava suas reflexões na época; outro ator propôs discutir, pela primeira vez em nosso trabalho, os mitos que envolvem a deficiência visual. Fizemos uma votação, mas ela não foi unânime, então decidimos usar os dois temas num único espetáculo.

Após a tomada de decisão, os atores passaram a realizar pesquisas sobre ambos os assuntos: trouxeram poesias, contos, reportagens e músicas sobre o tempo. Além disso, eles colheram depoimentos de pessoas com deficiência visual a respeito das dificuldades que esses indivíduos passavam em seus cotidianos. Esse material foi discutido nos primeiros ensaios e grande parte dele acabou por ser utilizado na montagem final.

Paralelo a isso e conforme as discussões avançavam, criávamos um “esqueleto”, uma espinha dorsal, uma sequência da história que pretendíamos contar. Todos davam sugestões. Desse modo, surgiu o casal principal, Clarice e Jorge – ela, vidente e ele, cego – que teriam as suas trajetórias contadas ao longo da peça e do tempo, do momento em que se conhecem até a velhice de ambos. Desejávamos, entre outras coisas, discutir o tempo cronológico e o tempo psicológico, a dicotomia da velocidade do mundo atual e da falta cada vez maior de tempo. Esse seria o nosso Superobjetivo.

Com o roteiro/esqueleto da peça, passamos a improvisar cada cena, cada situação desenhada. Todas as cenas eram improvisadas por todos, uma vez que os personagens ainda não estavam definidos. Após cada improvisação, avaliávamos o trabalho, sugeríamos modificações etc. A diretora filmava com um celular esses momentos e, ao chegar a casa, digitava o material, fazendo algumas alterações nos diálogos. No ensaio seguinte, o texto era lido para o grupo, que também sugeria ou concordava com o enredo digitado.

É interessante observar que, no processo de improviso, novas cenas foram criadas pelo grupo, modificando o roteiro inicial feito. Foi assim que surgiu a ideia de, na velhice, Clarice adquirir Alzheimer, o que se tornou uma das mais poéticas cenas da peça. Paralelo a essas improvisações, fazíamos também o “laboratório” dos personagens. Para trabalhar a velhice corporalmente com nossos jovens atores, por exemplo, investimos em vários exercícios de expressão corporal: andar pelo palco sentindo o corpo pesado, pernas e braços mais lentos etc. Numa atividade, os atores ensaiaram com pesos nos braços e pernas, para buscarem esse corpo diferente, que não correspondia ao deles.

Em outro laboratório, para vivenciar corporalmente a separação dos personagens, sugerimos que dissessem as falas da cena quatro, a princípio, de costas um para o outro e que fossem se afastando o mais lentamente possível. Era necessário, mesmo durante o afastamento, sentir a energia física emanada pelo corpo (costas) do outro: não podia se perder a conexão entre eles.

Durante o processo, fizemos ainda outros laboratórios que pudessem auxiliar os atores na composição dos personagens e da peça. O nosso objetivo era sempre que os atores vivenciassem, internalizassem o texto e os personagens não apenas de forma mental, mas de forma experienciada.

Quando terminamos as improvisações de todas as cenas, finalizamos, por consequência, o texto digitado. Foi então que os atores o levaram para casa, em braille, letra ampliada e/ou áudio, para enfim decorarem. Foi então que o trabalho com esse texto concreto começou. Passamos a marcar as cenas, cobrar as entonações corretas de cada fala, o movimento e o gesto preciso e limpo. Adicionamos músicas criadas por alguns dos atores, além de depoimentos e poesias escolhidas pelo grupo.

Para tornar o palco acessível, uma vez que apresentamos em espaços culturais diversos, utilizamos uma corda grossa e imensa, dividida em três linhas paralelas, presa próximo ao proscênio. Esse adereço simples e barato permitia sinalizar a ponta do palco aos atores que dele necessitassem se aproximar, também usávamos pisos táteis de alerta em pontos estratégicos do palco como, por exemplo, em frente ao banco em que os protagonistas deveriam se sentar.

Os sons (extraídos de instrumentos, do corpo ou de objetos), em momentos específicos, e mesmo a fala de outros atores são algumas das muitas referências que servem de orientação no palco. Na audiodescrição, por conta da itinerância do espetáculo, optamos por inserir apenas as notas proemias e pequenas falas de descrição na boca dos atores, durante a peça. É claro que essa alternativa não substitui de forma adequada o trabalho de audiodescrição. O ideal seria contarmos com esse recurso em todas as apresentações, durante todo o tempo.

A peça esteve em cartaz por dois anos, nos mais diversos espaços culturais e para o mais variado público.

Considerações finais

A experiência do Grupo Corpo Tátil demonstrou que os métodos da Análise Ativa, de Stanislavski, e O Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, embora não tenham sido criados especificamente para o trabalho com pessoas com deficiência visual, podem, com algumas adaptações, contribuir para o desenvolvimento da expressividade, identidade e autoestima do ator cego.

A partir de nosso estudo, podemos afirmar que o teatro é um importante facilitador para a pessoa com deficiência visual superar as suas limitações, mas, sobretudo, para desenvolver potencialidades e divulgá-las ao público em geral, contribuindo assim para a conscientização e inclusão social.

Desejamos que outros grupos de teatro com atores com deficiência visual possam surgir e ter espaço para divulgação de pesquisas, permitindo que esses atores ocupem um lugar na cultura e na sociedade.

Referências

- ALVARENGA, Garrolici de Fátima Peixoto de; ANDRADE, Luiz Antonio Botelho; SILVA, Edson Pereira. Da visão cega: história, ficção e epistemologia. *Revista Aleph*, Niterói, n. 22, p. 226-238, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39088>. Acesso em: 08 ago. 2016.
- BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- BOAL, Augusto. *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BOAL, Augusto. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BRASILEIRO, Livia Tenorio; MARCASSA, Luciana Pedrosa. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 3, p.195-207, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/i/2008.v19n3/>. Acesso em: 18 maio 2017.
- CUNHA, Marlíria Flávia Coelho da. *A expressão corporal e o deficiente*. *Benjamin Constant*, n. 28, 22 mar. 2004.
- MASINI, Elci F. Salzano *et al.* *Perceber: raiz do conhecimento*. São Paulo: Vetor, 2012.
- MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. 5. ed. São Paulo: Palas Athena, 2005.
- RODRIGUES, Maria Rita Campello. *Mosaico no tempo: uma inter-ação entre corpo, cegueira e baixa visão*. 2013. 248 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013. Disponível em: https://app.uff.br/slab/uploads/2013_t_M_Rita.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.
- STANISLAVSKI, Constantin. *A criação de um papel*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.
- STANISLAVSKI, Constantin. *Ética y disciplina/método de acciones físicas (Propedéutica del actor)*. Cidade do México: Grupo editorial Gaceta, 1994. Seleção e notas de Edgar Ceballos.

STOKOE, Patrícia; HARF, Ruth. Definição da Expressão Corporal. *In*: Expressão corporal na pré-escola. Tradução: Beatriz A. Cannabrava. 3. ed. São Paulo: Summus, 1987, p. 15-28.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2007.

PARTE III

FORMAÇÃO E INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO MERCADO DE TRABALHO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

*VIII CONECTANDO CONHECIMENTOS
5 DE JUNHO DE 2019
43 PARTICIPANTES*

6

Da obrigatoriedade da “Lei de Cotas” ao ganha-ganha da real “inclusão no trabalho”: um breve ensaio

Sonia Regina Gomes da Rocha¹

Introdução

Na história da humanidade, segundo Antunes (2015), o trabalho sempre assumiu uma dimensão decisiva e central, sendo que em nenhuma das suas distintas fases se pôde prescindir dessa atividade vital. Produzir os bens materiais e simbólicos tem sido, desde os primórdios até os dias atuais, resultado indispensável do fazer humano. Portanto, a manutenção de sua centralidade na vida contemporânea persiste, ainda que sob metamorfoses e sob os efeitos do estranhamento e da alienação decorrentes do capitalismo (ANTUNES, 1999).

De acordo com Dejours, Dessors e Desrioux (1993, p. 98), “a atividade profissional não é só um modo de ganhar a vida, é também uma forma de inserção social onde os aspectos psíquicos e físicos estão fortemente implicados”. O trabalho pode então se constituir como um fator de equilíbrio e desenvolvimento, desde que permita ao indivíduo aliar seu desejo de executar a tarefa.

O trabalho para a pessoa com deficiência (PcD), por sua vez, é permeado por desafios, mas não difere, em sua essência, de seu significado para a vida. Em estudo com trabalhadores com deficiência (COELHO; SAMPAIO; MANCINI, 2014, p. 214), o trabalho apresentou-se como estruturador da identidade, organizador da vida e gerador de prazer e sofrimento, resultando em atitudes resilientes: “O prazer mostrou-se relacionado a recompensas pessoais e sociais e o sofrimento associou-se às imposições e apropriações das exigências organizacionais, individualismo, desvalorização e falta de reconhecimento”.

Pesquisa realizada com pessoas com deficiência que trabalhavam em empresa de grande porte (ASSIS; CARVALHO-FREITAS, 2014) apontou o fato de “ter uma oportunidade de trabalho” como principal ponto positivo do programa de inclusão, revelando que, por via do ofício, havia o sentimento de deixar de ser invisível e passar a ser visto pela sociedade, havendo um olhar de reconhecimento pela capacidade laboral e, como consequência, a elevação da autoestima desses trabalhadores.

Em estudo com pessoas que tiveram a reinserção profissional após a aquisição de deficiência (SANTOS; CARVALHO-FREITAS, 2018), observou-se que o retorno ao trabalho foi vivenciado positivamente pela maioria dos entrevistados

¹ Mestra em Pesquisa Clínica pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Psicóloga do Instituto Benjamin Constant (IBC). E-mail: soniagomes@ibc.gov.br.

e que, apesar dos receios e da resistência inicial ao retorno, as experiências, tanto para o mesmo emprego ou para outros, possibilitaram a percepção de reconhecimento pela capacidade e produtividade, amenizando as dificuldades da vivência de aquisição da deficiência.

Santos (2017) ao analisar leis, políticas, programas e ações governamentais dos países da América Latina voltados à garantia do direito ao trabalho da pessoa com deficiência, verificou que os principais desafios comuns aos países latino-americanos, que se transformam em barreiras à inclusão, são: cumprir as cotas reservadas e efetivar a fiscalização; aumentar a qualificação educacional e profissional das pessoas; compatibilizar rendas de benefícios não contributivos/assistenciais com rendimentos do trabalho; sensibilizar as empresas, famílias e sociedade sobre a produtividade e capacidades das pessoas com deficiência e criar isenções fiscais e demais incentivos às empresas para a contratação de pessoas com deficiência.

Estudo realizado por García (2014) sobre o percurso da legislação brasileira que inseriu formalmente o direito da pessoa com deficiência ao trabalho aponta que a Constituição de 1988 definiu diretrizes gerais e garantiu direitos que, na maioria dos casos, dependeriam de legislação posterior para sua regulamentação. Nesse sentido, ao estabelecer os princípios gerais, a Constituição lançou luz para legislações futuras, como, por exemplo, a Lei n. 7.853 de 1989 (BRASIL, 1989), que definia uma "política nacional de integração para pessoa portadora de deficiência", representando um avanço para a época, superando um período de segregação, reclusão e marginalização social das pessoas com deficiência.

Tal legislação reafirmou a necessidade da adoção de instrumento legal específico que disciplinasse a reserva de mercado de trabalho em favor das pessoas com deficiência. A partir disso, no início da década de 1990, duas leis de caráter geral, a lei n. 8.122 de 1990, sobre o "regime jurídico dos servidores públicos da União", e a lei n. 8.213 de 1991, sobre "Benefícios da Previdência Social", estabeleceram os termos para a reserva de vagas em concursos públicos e as cotas nas empresas privadas, respectivamente.

Contudo, as regulamentações dessas legislações só ocorreram em 1999, com a edição do decreto federal n. 3.298 (BRASIL, 1999). Segundo García (2014), pretendeu-se, assim, dar garantias legais para aplicação de uma 'ação afirmativa' relacionada às pessoas com deficiência, que fazem jus a essa política por ser um grupo historicamente discriminado e que, na realidade cotidiana, experimentam limitadas 'oportunidades' em termos da formação escolar e de acesso ao trabalho. O Artigo 93 da lei 8.213 de 1991 e sua respectiva regulamentação pelo artigo 36 do decreto 3.298 de 1999, conhecido como a 'Lei de Cotas', normatizou a fiscalização das empresas, as multas a serem aplicadas, os tipos de deficiência considerados para fins de cumprimento das cotas, dentre

outros aspectos essenciais para aplicação e execução das vagas reservadas no mercado de trabalho privado.

García (2014) argumenta que o paradoxo do avanço na perspectiva histórico-cultural com um arcabouço jurídico adequado e a persistência de uma participação extremamente baixa das pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal podem ser respondidos pelos seguintes aspectos: *acessibilidade precária em espaços públicos e privados*, destacando-se, no caso da pessoa com deficiência visual, as barreiras para a mobilidade; *permanência de estereótipos e preconceitos*, exemplos de condutas inapropriadas e até mesmo discriminatórias e, no caso da deficiência visual, a ideia de que os cegos necessitam o tempo todo de ajuda para suas atividades; *passivo escolar e na formação profissional*, reconhecendo que, ao longo de muitos anos, as pessoas com deficiência estiveram alijadas ou segregadas do sistema regular de ensino; *inadequação e insuficiência da legislação*, em que a 'Lei de Cotas' se aplica a empresas somente com cem ou mais empregados e a legislação previdenciária que aposenta pessoas ainda jovens, que só podem retornar ao mercado de trabalho se abrirem mão da aposentadoria, além do benefício da prestação continuada, que também é suspenso mediante um contrato formal; *questões culturais e próprias à temática da deficiência*, a superproteção familiar que desestimula o trabalho de pessoas com deficiência, como também certo grau de acomodação e conformismo das próprias pessoas com deficiência, que por vezes perpetuam sua condição de dependência.

Outras possíveis explicações para esse paradoxo serão apresentadas nesse ensaio, assim como a proposição de caminhos para a construção de uma efetiva inclusão no trabalho, em especial das pessoas com deficiência visual.

Fundamentação

A lei de cotas, embora insuficiente, tem sido a *tábua de salvação* para que se apresentem oportunidades de trabalho às pessoas com deficiência. Contudo, um estudo com empresas de médio e grande porte (VIOLANTE; LEITE, 2011) apontou que apenas um terço delas cumpria a legislação e havia preferência empresarial por pessoas com deficiências que não requeriam a adoção de medidas estruturais.

Pesquisa de caráter bibliométrico (WERNECK-SOUZA; FERREIRA; SOARES, 2020) que buscou trazer um panorama da publicação empírica brasileira entre 2005 e 2016, por meio da busca em bases de dados com os marcadores "deficiência" e "trabalho", verificou que, apesar de crescente, a produção sobre o tema ainda é incipiente e concentrada em alguns centros urbanos. Entretanto, a análise temática dos principais resultados dessas pesquisas indica que a

contratação de PcD é motivada predominantemente pela obrigatoriedade legal, com um quadro de não cumprimento das cotas, preferência pela contratação de pessoas com deficiências físicas leves, que não requeiram alterações físicas nos ambientes. Outros resultados demonstraram a prevalência de lotação em cargos operacionais, para realização de tarefas rotineiras, com pouca possibilidade de aprendizado. Há pesquisas que apontam práticas para "burlar" a lei de cotas, como a contratação temporária de PcD apenas no período de fiscalização pelo Ministério do Trabalho e/ou a manutenção dos quadros de pessoal nos limites inferiores ao estabelecido pela lei de cotas, para fugir da obrigatoriedade da contratação de PcD.

Estudo que analisou o efeito da deficiência no emprego e no salário no Brasil (BECKER, 2019) apresentou resultados que indicaram uma vantagem salarial das pessoas sem deficiência e daquelas com deficiência, mas sem aparentes "limitações" em relação às pessoas com deficiência com "supostas" limitações das atividades baseadas em características "observáveis".

Em 2018, dados da Subsecretaria de Inspeção do Trabalho mostram que, dos 446.496 trabalhadores com deficiência empregados, apenas 7,66% das contratações eram de empresas sem obrigação legal. Ainda sob a égide da legislação, segundo a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), os vínculos formais de trabalho de pessoas com deficiência no Brasil caminharam de 0,70% em 2012 para 1% em 2018 (BRASIL, 2018). Considerando os tipos de deficiência informados à RAIS em 2018, os subconjuntos mais representados eram empregados com deficiência física (47,3%), seguidos pela deficiência auditiva (18%), deficiência visual (15,2%), deficiência intelectual (8,9%), reabilitados (8,5%) e deficiência múltipla (1,8%).

A deficiência visual caminhou de 14.391 empregados em 2009 para 74.314 em 2018, havendo um aumento de quase 20% na comparação entre 2017 e 2018. Esse aumento significativo pode guardar alguma relação com o aumento da inserção de pessoas com visão monocular que passaram a ser consideradas como "deficiência visual" pela fiscalização do trabalho, após jurisprudência (SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA, 2009) que abriu caminho para esse movimento nas vagas do setor público e, posteriormente, do setor privado. Embora haja claramente prejuízos na vida funcional decorrentes da visão monocular, estudo apontou que as atividades mais difíceis para os indivíduos com visão monocular adquirida foram identificar letras pequenas, reconhecer pessoas, distinguir sinais de trânsito e assistir TV (FERNANDES *et al.*, 2010).

O decreto 5.296 de 2004 (BRASIL, 2004, p. 5) define deficiência visual como:

cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade

visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

Considerando os aspectos práticos, nos quais boa parte dos empregadores se apoiam, para contratar uma pessoa com visão monocular não é preciso nenhum tipo de adaptação no ambiente de trabalho, assim como em tantos outros casos em que as deficiências se tornam um *ranking* de preferências, em prejuízo a todos os preteridos.

Ao pensar na (re)inserção profissional de uma pessoa com deficiência visual, um outro aspecto relacionado à capacidade de realizar trabalhos tidos como “essencialmente visuais” também traz dificuldades para uma real inclusão. Existem paradigmas a serem rompidos, os quais derivam de desconhecimento, enquadramentos e determinismos que foram se desenvolvendo por razões históricas de preconceito, do não aceitar o diferente, a diversidade, como abordado no estudo de Golin (2003), em que a maioria dos entrevistados com deficiência visual estavam em profissões como massoterapeutas e telefonistas. Essas ocupações parecem estar predeterminadas e preestabelecidas, assim como a música, que não se trata de aptidão inata à pessoa com deficiência visual. É fato que se, por mera curiosidade, fizemos uma pesquisa na internet, verificaremos que há médicos, engenheiros, astrônomos e *chefs* de cozinha cegos, atividades que certamente seriam questionadas se poderiam ser realizadas sem a visão. Esses profissionais estão exercendo suas profissões e dizendo que isso é possível, e a não visão não pode ser interpretada como impedimento.

Aspecto também importante é o papel dos familiares no apoio à re(inserção) no trabalho, embora muitas famílias tenham parte essencial de sua renda apoiada no Benefício de Prestação Continuada, previsto constitucionalmente e regulamentado pela Lei Orgânica Social (BRASIL, 1993), que oferece um salário mínimo (SM) ao PcD cuja renda mensal familiar per capita seja igual ou inferior a um quarto do SM. Segundo Pochmann e Silva (2020), a trajetória de concentração da riqueza no Brasil produz o esvaziamento das condições materiais de sobrevivência para uma fração expressiva da sociedade. Dessa forma, a urgência de transferir renda em estágios mais críticos, a exemplo da incapacidade do próprio sustento por idade avançada, incapacidade física ou desemprego involuntário por período muito longo, recai sobre o Estado.

No tocante ao ambiente de trabalho, uma possível preocupação que pode dificultar a não contratação, em especial, de pessoas com deficiência visual, pode residir no aspecto da segurança ou, mais especificamente, no risco de acidentes. Embora a saúde e segurança dos trabalhadores deva ser uma preocupação constante no mundo trabalho, estudo epidemiológico sobre traumas

oculares (CECCHETTI *et al.*, 2008) verificou que o ambiente de trabalho foi onde mais frequentemente ocorreram os acidentes, sendo que os operários do setor industrial foram os profissionais mais afetados.

A preocupação com a segurança de “todos” os trabalhadores necessita ser premissa principal de qualquer empresa e talvez boa parte dos esforços para que isso aconteça estejam fortemente implicados com a implementação de medidas de proteção coletiva que atendem não somente ao trabalhador com deficiência. Em um exemplo prático, preocupa-se com os gastos implicados na colocação de um piso podotátil numa empresa em que não há sinalização nos ambientes internos, as escadas não possuem corrimão e há falta de segurança em janelas, varandas ou mezaninos. Essa questão não minimiza a importância de um piso podotátil para o trabalhador com deficiência visual, mas coloca em pauta que um ambiente de trabalho seguro para todos deve ser o foco principal.

Outra possível explicação para a não contratação estaria supostamente relacionada à falta de qualificação da pessoa com deficiência, a mesma justificativa adotada para explicar a grande massa de desempregados em todo o país. Embora se reconheça a dificuldade de acesso à escolarização enfrentada por muitas pessoas com deficiência, há inúmeros casos de PcDs com nível médio e superior que sequer têm a oportunidade de mostrar sua competência. De acordo com Massi *et al.* (2012), as mudanças no mundo do trabalho desencadeadas pela globalização diminuem a oferta de postos de trabalho e responsabilizam o indivíduo pelo próprio desemprego, apontado a baixa qualificação profissional como impedimento de encontrar uma ocupação.

Considerações Finais

Há um percentual significativo de pessoas com deficiência cujo benefício da seguridade social responde por boa parte do orçamento familiar e as situações de insegurança que se apresentam comumente no mercado de trabalho, como cortes de empregados mediante oscilações da economia, mudanças em processos de trabalho com diminuições no quadro, entre outras possibilidades, faz com que se estabeleça a dúvida pela opção ao trabalho formal. Alternativas a esta questão necessitariam ser discutidas em termos de políticas públicas, bem como maior celeridade na operacionalização do processo de concessão/suspensão/revisão do benefício junto aos postos do Instituto Nacional de Seguridade Social.

A manutenção da Lei de Cotas é fundamental para que as empresas tenham seu compromisso social assumido e minimamente compensado, considerando também os inúmeros casos de acidentes de trabalho que foram responsáveis por muitas deficiências adquiridas. Movimentos de flexibilização da lei

podem agravar severamente o quadro atual de empregos formais para PcDs, o qual já se encontra muito aquém do que poderia estar, haja vista os 20 anos de legislação regulamentada.

Os profissionais da área de gestão de pessoas ou recursos humanos, habitualmente responsáveis pelos processos de recrutamento, seleção e capacitação de gestores, para além de se preocuparem com o preenchimento das cotas em razão das multas da fiscalização, necessitam de uma maior aproximação com o tema da inclusão. Práticas baseadas em estereótipos obscurecem o conhecimento da realidade e, por consequência, prejudicam as possibilidades e potencialidades das pessoas com deficiência, que são antes de tudo “pessoas” e podem compartilhar seus saberes e alternativas aos paradigmas que se apresentam no ambiente de trabalho. Os empresários, por sua vez, carecem compreender a urgência para um mundo socialmente mais justo e culturalmente mais diverso, e ainda, no que diz respeito à prosperidade dos negócios, um mundo em que cada vez mais a imagem da empresa impactará na escolha do consumidor.

Referências

ANTUNES, Ricardo. A sociedade da terceirização total. *Revista da ABET*, João Pessoa, v. 14, n. 1, jan./ jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/abet/article/view/25698>. Acesso em: 07 jul. 2021.

ANTUNES, Ricardo. O mundo precarizado do trabalho e seus significados. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v. 2, p. 55–59, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25822>. Acesso em: 05 jul. 2021.

ASSIS, Adamir Moreira; CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda. Estudo de caso sobre a inserção de pessoas com deficiência numa organização de grande porte. *REAd: Revista Eletrônica de Administração*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 496–528, maio/ ago. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/read/article/view/42126>. Acesso em: 05 jul. 2021.

BECKER, Kalinca Léia. Deficiência, emprego e salário no mercado de trabalho brasileiro. *Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 39–64, mar. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ee/article/view/140395>. Acesso em: 05 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L8213cons.htm

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasil: Diário Oficial da União. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, ano 131, n. 233, p. 1, 8 dez. 1993.

BRASIL. Ministério da Economia. *Portal da Inspeção do trabalho*. Painel de Informações e Estatísticas da Inspeção do Trabalho no Brasil. 2018. Disponível em: <https://sit.trabalho.gov.br/radar/>. Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Economia. Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) 2018.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, 03 dez. 2004, p. 5, 03 dez. 2004.

CECCHETTI, Daniel Felipe Alves *et al.* Perfil clínico e epidemiológico das urgências oculares em pronto-socorro de referência. *Arquivos Brasileiros de Oftalmologia*, v. 71, n. 5, p. 635–638, out. 2008. Disponível em: <http://aboonline.org.br/details/1397/pt-BR/a-clinical-and-epidemiological-profile-of-ocular-emergences-in-a-reference-emergency-center>. Acesso em: 05 jul. 2021.

COELHO, Cecília Martins; SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Trabalhadores com deficiência: vivências de prazer e sofrimento. *Psicologia & Sociedade*, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 214–223, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/R88vX6nhmchL3sysXqrfKx/?lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2021.

DEJOURS, Christophe; DESSORS, Dominique; DESRIAUX, François. Por um trabalho, fator de equilíbrio. *Revista de Administração de Empresas*, v. 33,

n. 3, p. 94–104, maio/ jun. 1993. Disponível em: <https://rae.fgv.br/rae/vol33-num3-1993/por-trabalho-fator-equilibrio>. Acesso em: 05 jul. 2021.

FERNANDES, Marcelo Caram Ribeiro *et al.* O impacto da visão monocular congênita versus adquirida na qualidade de visão autorrelatada. *Arquivos Brasileiros de Oftalmologia*, v. 73, n. 6, p. 521–525, dez. 2010. Disponível em: <http://aboonline.org.br/details/1750/pt-BR/impact-of-congenital-versus-acquired-monocular-vision-as-self-reported-vision>. Acesso em: 05 jul. 2021.

GARCÍA, Vinicius Gaspar. Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 12, n. 1, p. 165–187, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/HkkjNpVsgsJYVS93DCkYbg/?lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2021.

GOLIN, Andréa Feller. *O trabalhador portador de deficiência visual: um estudo de caso*. 2003. 102 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/85991>. Acesso em: 05 jul. 2021.

MASSI, Maria Lúcia Gili *et al.* A baixa qualificação profissional é a responsável pelo desemprego? *Revista Científica Hermes - FIPEN*, Osasco, v. 6, 31 jan. 2012. Disponível em: <http://www.fipen.edu.br/hermes1/index.php/hermes1/article/view/53>. Acesso em: 05 jul. 2021.

POCHMANN, Marcio; SILVA, Luciana Caetano da. Concentração espacial da produção e desigualdades sociais. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, [s. l.], v. 22, fev. 2020. Disponível em: <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/6016>. Acesso em: 05 jul. 2021.

SANTOS, Joelma Cristina; CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de. Reinserção profissional: o trabalho após a aquisição de uma deficiência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 70, n. 3, p. 184–197, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000300013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 jul. 2021.

SANTOS, Wederson Rufino. Pessoas com deficiência e inclusão no trabalho na América Latina: desafios à universalização dos direitos. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 25, n. 4, p. 839–854, 2017. Disponível em: <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/1668>.

SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA. *Súmula nº 377*. O portador de visão monocular tem direito de concorrer, em concurso público, às vagas reservadas aos deficientes., 22 abr. 2009. Disponível em: https://www.stj.jus.br/docs_internet/revista/eletronica/stj-revista-sumulas-2013_34_capSumula377.pdf Acesso em: 15 ago. 2021.

VIOLANTE, Rômulo Rodrigues; LEITE, Lúcia Pereira. A empregabilidade das pessoas com deficiência: uma análise da inclusão social no mercado de trabalho do município de Bauru, SP. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73, jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25717>. Acesso em: 05 jul. 2021.

WERNECK-SOUZA, Juliana; FERREIRA, Mário César; SOARES, Kelma Jaqueline. Panorama da produção brasileira sobre inserção de pessoas com deficiência no trabalho: desafios à efetiva inclusão. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 1-20, jan./ abr. 2020.

Práticas e experiências na formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência visual: caso das Instituições de Ensino Superior em Moçambique

Adilson Valdano Muthambe¹

Introdução

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação – PECPG, da CAPES, e teve como objetivo analisar as práticas e experiências na formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência visual em Moçambique, a partir das experiências das instituições de Ensino Superior que formam professores. Nos dias de hoje vive-se uma fase de “influências da globalização”, da sociedade de tecnologia e informação e comunicação, um autêntico momento da viragem de paradigmas de uma sociedade de caráter rigorosamente estratificado para uma sociedade diversificada, influenciada pelo processo de aculturação, fato que exige como tarefa prioritária das instituições de Ensino Superior oferecer cursos e programas que atendam às novas necessidades do mercado de trabalho. (MARSICO, 2018; CHAMBAL; BUENO, 2014). Associado a essa questão, podemos destacar o processo de inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior e conseqüentemente no mercado de trabalho, o que se torna um desafio a ter em consideração. Esse trabalho teve por objetivo analisar as práticas e desafios na formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência visual, em Moçambique, a partir das experiências das instituições de Ensino Superior que formam professores.

Do ponto de vista de localização e descrição territorial, a República de Moçambique está situada na costa oriental da África, tem como capital a Cidade de Maputo e o uso da língua portuguesa como língua oficial de ensino. É um país composto por 11 províncias, com uma extensão territorial de 799.380 km² e uma população de 27.909.798 habitantes distribuídos da seguinte maneira: 48% (13.348.446) homens e 52% (14.561.352) mulheres, dados do censo populacional realizado pelo instituto nacional de estatística (INE), no ano de 2017.

O resultado do estudo desenvolvido por Martins (2013) sobre a cegueira em Moçambique, cujo objetivo era de explorar as relações entre as experiências das pessoas cegas e os valores culturais dominantes por meio dos quais

¹ Doutorando em psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em educação-psicologia educacional. Docente da Universidade Pedagógica de Maputo. E-mail: muthambeadilsonvaldano8@gmail.com.

a cegueira é pensada, permitiu constatar, na representação social de algumas pessoas com deficiência visual, que esta é resultado de explicações socioespaciais. Tal conclusão confronta a noção ocidental de que a cegueira é algo apenas relativo ao corpo e às respectivas funções e órgãos.

Diante dessa situação, contraditória em termos da causa da deficiência visual, nota-se que em Moçambique as significações da deficiência visual podem ser um pressuposto para a exclusão social ou autoexclusão. É nesse âmbito que esse estudo tentou responder às seguintes questões: Onde estamos agora e que obstáculos enfrentamos? Aonde pretendemos chegar? E o que fazer para chegar, no âmbito da formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência visual?

Para a realização do trabalho, procedeu-se a um levantamento bibliográfico que consistiu na leitura de monografias, dissertações, teses e artigos científicos, no período de 2006 a 2018, e análise documental, a partir da leitura de algumas leis, resoluções, planos estratégicos, relatórios e a constituição da República de Moçambique, documentos que datam de 1999 a 2017.

As buscas das matérias inerentes à formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência visual foram feitas nos meses de abril e maio do ano de 2019, no repositório digital da Universidade do Minho, especificamente em alguns periódicos, tais como a revista *Psicologia: Ciência e Profissão*; no repositório da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no site do governo de Moçambique, entre outros.

Desenvolvimento

Neste item, tentamos responder às questões de fundo como forma de operacionalizar o objetivo geral dessa investigação: Onde estamos agora e que obstáculos enfrentamos? Aonde pretendemos chegar? E, por último, refletimos sobre os principais aspectos da formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência visual.

Onde estamos agora e que obstáculos enfrentamos?

Fazendo análise da prevalência da pessoa com deficiência em geral, e da pessoa com deficiência visual, em particular, por meio dos dados calculados a partir do censo populacional realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) no ano de 2007, podemos verificar que no ano de 2007 a população com deficiência era de 473.971, e no ano de 2017 o número da população com deficiência aumentou para 727.620. Em relação à população com deficiência visual, registrou-se um aumento de 9,4% (473.971), correspondente a 44.553, em 2007, para 7,4% (727.620), correspondente a 53.621, em 2017.

Esse cenário estatístico revela a prevalência de pessoas com deficiência visual em Moçambique, fato que merece uma indagação peculiar e cuidadosa, de modo a poder ter um entendimento sobre as práticas de inclusão da pessoa com deficiência a nível das instituições de Ensino Superior (IES) e do mercado de trabalho.

Nessa pesquisa entende-se por formação um conjunto de atividades planejadas para adquirir conhecimento prático e teórico, que possibilita o desenvolvimento de habilidades e atitudes, para atuar numa determinada área profissional ou setor de trabalho (FERREIRA, 2006). A formação inclui a componente curricular subdividida em disciplinas caracterizadas por conteúdos teóricos e atividades práticas.

De acordo com Ferreira (2006), as atividades das instituições de Ensino Superior devem responder melhor às necessidades dos estudantes e do mercado, promover a mobilidade social e aumentar a eficiência das referidas instituições.

Ainda nesse âmbito, Ferreira (2010) considera que existem dois modelos de formação da pessoa com deficiência visual, sendo a formação inicial destinada a pessoas que procuram o primeiro emprego ou que terminaram o contrato para conferir as suas habilidades, qualificações por meio de certificação; e a formação contínua destinada a pessoas já empregadas em instituições, que tem finalidades de adaptação às mudanças no mercado de trabalho.

Na base dessa classificação da formação e tendo em consideração que as instituições de Ensino Superior em Moçambique oferecem o primeiro modelo, Dazzani (2010) designou o posicionamento das instituições de ensino como sendo perspectiva de inclusão social e educacional que envolve aspectos do contexto ético-político, como democracia, cidadania e direitos humanos, e que se reveste de aspectos teóricos e metodológicos na formação.

A partir do conceito de formação e de inclusão social e educacional, consideramos a inclusão laboral da pessoa com deficiência visual como sendo um processo que consiste no estabelecimento de medidas que visam garantir à pessoa com deficiência visual a igualdade de oportunidades para ingressar no mercado de trabalho, com estabelecimento de critérios de acesso e garantia de condições de trabalho compatível com as suas capacidades.

Descrevendo o real cenário sobre onde estamos agora no âmbito da formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência visual em Moçambique, para tal, destacaremos duas dimensões: a da formação e a da inclusão laboral. A primeira, a dimensão da formação na qual importa destacar o fato de que, nesse momento existe um clima de forte pressão social e política sobre as instituições de ensino, no que se refere aos critérios de acesso, permanência e conclusão do curso por parte dos estudantes com deficiência visual. Como evidência dessa

ação, o Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior (CNAQ) estabeleceu nove critérios para a avaliação dos programas, nomeadamente: missão, gestão, currículo, infraestruturas, corpo docente, corpo discente, pesquisa e extensão, corpo técnico-administrativo e internacionalização. Tais critérios foram estabelecidos a fim de auferir dados relacionados ao curso ou programa.

A CNAQ para além de aplicar questionários específicos solicita encontros com o corpo discente, incluindo graduados do curso ou programa, e entrevista com os potenciais empregadores. Essa prática visa apreciar o nível de inclusão dos estudantes no mercado de trabalho, bem como as percepções dos empregadores sobre o desempenho dos graduados do curso no local de trabalho. Portanto, esse processo de avaliação permite analisar o nível de comunicação entre a coordenação dos cursos ou programas das instituições de Ensino Superior, estudantes e empregadores, o que pode oferecer uma visão geral sobre a formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência.

Outro aspecto que podemos destacar e que descreve o cenário atual é o fato de existirem estudos que focalizam a formação, as práticas e a atitude dos professores, no contexto da deficiência visual, e estudos que enfocam as políticas de educação inclusiva (CHAMBAL, 2011; CHAMBAL, 2014; NHAPUALA, 2014).

Desse modo, verifica-se que a maior parte dos estudos foi desenvolvida no contexto do ensino básico e secundário, o que significa que há escassez de estudos que focalizem as variáveis formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência visual no contexto do Ensino Superior em Moçambique.

O estudo de Macamo (2011) sobre o atendimento de estudantes com deficiência visual, uma das poucas pesquisas feitas no contexto de Ensino Superior, nos permitiu verificar alguns obstáculos enfrentados pelos estudantes no âmbito da formação, notadamente: *i.* Enfrentam obstáculos relacionados com o acesso às instituições públicas de formação, para o caso da Universidade Pedagógica de Moçambique ainda não há exames de admissão no formato braille, realidade diferente da Universidade Eduardo Mondlane; *ii.* Estando a frequentar um curso ou programa na instituição de Ensino Superior, o estudante com deficiência visual depara-se com a problemática de falta de material didático em formato acessível, tais como papel específico, livros em braille, máquina braille e outros; *iii.* A falta de uma biblioteca virtual, preparada e equipada para o uso por parte de pessoas com deficiência visual a nível da Universidade Pedagógica de Moçambique, o que influencia de certa forma nas atividades de pesquisa dos estudantes; *iv.* A problemática da falta de pessoal (corpo técnico-administrativo, corpo docente) especializado para atender os estudantes com deficiência visual, o que de certo modo tem implicações no processo de avaliação de desempenho do es-

tudante; **v.** As infraestruturas das duas universidades (Universidade Pedagógica e Universidade Eduardo Mondlane) não são adequadas, limitando o acesso e o conhecimento de toda instituição por parte do estudante com deficiência visual.

Para além desses aspectos, pode-se considerar um obstáculo para a inclusão da pessoa com deficiência visual no Ensino Superior a própria definição de pessoa com deficiência visual, que muitas vezes é influenciada pela interação entre as construções sociais e crenças das pessoas, que tendem sempre a discriminar, pois veem a deficiência visual como redução ou perda de capacidade normal de um ser humano, resultante de um impedimento, e o senso comum destaca apenas o termo incapacidade (FERREIRA, 2010; SILVA, PRAIS E SILVEIRA, 2015).

Como forma de superar essas barreiras no âmbito da formação, os estudantes com deficiência visual graduados de diferentes cursos, como Psicologia Educacional, Educação Infantil, Licenciatura em Ensino de História e Geografia, indicaram as seguintes estratégias: ser criativo, fazer uma autoavaliação positiva, ter conceito positivo de si próprio, ser resiliente, ser social e comunicativo, principalmente com os colegas da turma que geralmente dão apoio.

Na segunda dimensão, que é a inclusão laboral, destacamos em primeiro plano o fato de alguns estudantes com deficiência visual (minoria) ingressarem no Ensino Superior estando já vinculados a uma instituição e, em segundo plano, que há registro de debates e negociações entre a Associação dos Cegos e Amblíopes de Moçambique (ACAMO) e o Estado, de modo a garantir o acesso ao emprego.

De um lado, os dados calculados a partir do plano de ação da ACAMO, do ano 2017, referente à inserção social da pessoa com deficiência visual, apontaram para 540 pessoas que dominam a leitura do braille, destas, 86 pessoas possuem empregos remunerados, 307 crianças e adolescentes frequentam os diferentes níveis de ensino e pelo menos 40 estudantes com deficiência visual frequentam o Ensino Superior em algumas universidades do país.

De outro lado, os dados do INE obtidos no censo populacional realizado em 2017 revelaram que o número total de pessoas com deficiência no geral foi de 727.620 e que 7,4% (53.621) corresponde à deficiência visual. Esse cenário estatístico demonstra que o sistema de apoio e as práticas de inclusão laboral em prol da pessoa com deficiência visual ainda têm limitações.

A constituição de 2004 da República de Moçambique estabeleceu no seu Artigo 35, que:

Todos os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres, independentemente da cor, raça, sexo, origem étnica, lugar de nascimento, religião, grau de instrução, posição social, estado civil dos pais, profissão ou opção política (MOÇAMBIQUE, 2004).

Por sua vez, o Artigo 37 da Constituição da República de Moçambique (2004) afirma que: “Os cidadãos portadores de deficiência gozam plenamente dos mesmos direitos consignados na constituição e estão sujeitos aos mesmos deveres com ressalva do exercício ou cumprimento daqueles para os quais, em razão da deficiência, se encontrem incapacitados”.

Esses postulados são encorajadores e estimularam as associações a desenvolverações para promover a mulher deficiente visual, com base na equidade de gênero e com a finalidade de garantir a inclusão dessas mulheres em movimentos associativos e na sociedade em geral.

O resultado das atividades das organizações não governamentais nacionais que atuam em prol da pessoa com deficiência visual levou o Estado moçambicano, por meio do Ministério da Função Pública, a aprovar alguns instrumentos legais e planos, tais como a lei nº 20/99 referente à política para a pessoa com deficiência. Esse documento tem um caráter inclusivo, na medida em que tem como princípio básico a adoção de medidas que contribuam para a promoção e valorização da participação ativa de todo cidadão moçambicano, sem discriminação alguma na vida social, econômica e cultural do país.

Em seguida foi aprovado o Plano Nacional de Ação na Área de Deficiência (PNAAD) de 2006 a 2010, que define as formas de intervenção do governo e da sociedade civil visando contribuir para a participação ativa das pessoas com deficiência (PcD) no processo de desenvolvimento do país.

Por último, foi aprovada a *Estratégia da pessoa portadora de deficiência na função pública* (MOÇAMBIQUE, 2009-2013), um importante instrumento que visa promover o desenvolvimento de formação profissional específica em condições pedagógicas, técnicas e humanas apropriadas para a pessoa com deficiência no geral e deficiência visual, em particular.

Tal estratégia visa criar condições que permitam a manutenção, integração ou reinserção profissional da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, por meio de medidas de reabilitação e reconversão técnico-profissional, incentivo à criação de modalidades alternativas de emprego para as pessoas com deficiência, bem como fiscalização das medidas adotadas.

Apesar da aprovação e implementação de políticas e planos de ação para a formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência visual, a atividade do terreno revela muitas desde o preconceito devido a explicações socioespaciais da deficiência destacado por Martins (2013), até a interpretação filosófica, definição de prioridades, alocação de fundos e distribuição desigual de recursos.

O cenário da realidade moçambicana é em parte semelhante à realidade brasileira, na medida em que Silva, Prais e Silveira (2015) consideram que, apesar da existência de vários instrumentos legislativos que incentivam e amparam

a empregabilidade da pessoa com deficiência no Brasil, ingressar no mercado de trabalho ainda é uma tarefa difícil.

Diante desses obstáculos e associado ao fato de que a cada 100 pessoas em Moçambique, cerca de 99 pessoas estão à espera de outras para lhes dar suporte em todas as despesas, as pessoas com deficiência visual têm tido iniciativas empreendedoras, tais como a venda de produtos de primeira necessidade e de recargas de telefonia móvel e a entrada no mundo artístico, sobretudo da música, como forma de garantir o autossustento.

Aonde pretendemos chegar?

Partindo do pressuposto de que, no âmbito da formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência, Moçambique enfrenta situações, tais como barreiras atitudinais nas universidades e nas empresas, falta de preparação do pessoal de apoio (professores, técnicos e outros agentes), existência de um elevado número de pessoas com deficiência visual com baixo nível de escolaridade devido a dificuldades de acesso às instituições de ensino, dificuldades de aplicação prática dos instrumentos legais, concorrência, competição e procura de emprego no geral; fatores que continuam dificultando a formação e a inclusão laboral da pessoa com deficiência.

Para responder à questão “Aonde pretendemos chegar?”, é importante repensar os desafios da Psicologia cultural, propostos por Marsico (2018), a saber: diversidade em foco, valores e escolaridade e prática ou teoria. Esses desafios demonstram que para alcançarmos níveis desejáveis para a formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência, em primeiro plano devemos levar em consideração a diversidade, a cultura e a dinâmica de vida que a globalização impõe a cada país.

Se entendermos a inclusão como um processo que inicia na família, que envolve a todos e que o seu sucesso requer a interação entre vários sistemas (microsistema, mesossistema e macrosistema), então estaríamos em altura de garantir a igualdade de oportunidades para todos, independentemente da condição, cor da pele, raça ou etnia, condição física etc.

A questão dos valores e escolaridade é visto como um pressuposto para garantir a convivência, a socialização e a adaptação da pessoa com deficiência visual na sociedade e, por último, a prática ou teoria, que consiste no exercício sistemático de envolvimento de todos para a implementação prática e eficaz dos instrumentos legais e preconcebidos para estimular a formação e a inclusão laboral das pessoas com deficiência visual, ou seja, é necessário a participação de todos para o cumprimento das políticas educacionais.

De modo geral, entendemos que Moçambique precisa chegar a um nível em que a sensibilização tenha resultados aceitáveis, que permitam superar as barreiras atitudinais, estimular o desenho de programas de formação em matéria de inclusão para preparação do pessoal de apoio (professores, técnicos e outros agentes) e criar mecanismos práticos que visem garantir oportunidades de acesso à formação e ao mercado de trabalho à pessoa com deficiência visual. Para que essa expectativa se torne realidade é necessário a participação de todos, das famílias, das organizações da sociedade civil e do Estado.

Principais aspectos na formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência visual

Para o alcance explicativo desse tópico, optamos por destacar os principais aspectos a considerar no domínio da formação e em seguida os principais aspectos a ter em conta no domínio da inclusão laboral.

Em relação ao domínio da formação, as instituições de Ensino Superior devem garantir os seguintes aspectos: **i.** acesso à formação; **ii.** a existência de recursos materiais adequados e/ou em formato acessível; **iii.** a formação contínua dos professores e do pessoal técnico-administrativo na matéria de atendimento a estudantes com deficiência visual; **iv.** ações que visem à promoção da cidadania no contexto escolar.

No que concerne à inclusão laboral da pessoa com deficiência, é importante considerar, respeitar e cumprir os critérios de inclusão da pessoa com deficiência na função pública e ampliar o campo da atuação da pessoa com deficiência visual, tal como é estabelecido na *Estratégia da pessoa com deficiência na função pública* (MOÇAMBIQUE, 2009-2013). Esse planejamento aponta para a política de igualdade de oportunidades e de seleção, baseada no mérito, na participação ativa do INEFP (Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional) para a formação profissional e vocacional das pessoas com deficiência visual, chamando a atenção para as formas e critérios de admissão, desde as considerações preliminares no edital de vagas até ao perfil dos membros de júri nos processos seletivos.

Outro aspecto importante para a inclusão laboral da pessoa com deficiência visual destacado pela *Estratégia da pessoa portadora de deficiência na função pública* (MOÇAMBIQUE, 2009-2013) é o fato de não padronizar os critérios de inclusão laboral, mais sim estabelecer linhas gerais que permitam incluir a pessoa com deficiência visual em função da dinâmica das diferentes instituições, da diversidade e do tipo de trabalho a ser realizado (vaga), só assim elas podem estabelecer ou construir os respectivos critérios.

A partir desse posicionamento da Lei do Trabalho nº 23/2007, as instituições públicas introduziram o sistema de cotas, para inclusão laboral da pessoa com deficiência visual, sendo que essa cota calculada com base no número total de trabalhadores, a título de exemplo, um mínimo de 1,5% de vagas reservadas à pessoa com deficiência, em instituições com 100 a 500 funcionários, 3% em instituições com 600 a 900 funcionários, e, por último, 5% para instituições com 1000 ou mais funcionários.

Todavia, é necessário promover a cidadania, a participação de todos para o acompanhamento das medidas preestabelecidas, devido a ameaças, instabilidade financeira e econômica de um país que tem a expectativa de ver superadas as barreiras e obstáculos à inclusão laboral da pessoa com deficiência visual.

Considerações Finais

Após a análise dos textos relacionados à formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência visual, foi possível chegar às seguintes ilações: há prevalência de pessoas com deficiência visual em Moçambique, fato que oferece alguns desafios para a IES, tais como: a necessidade de garantir critérios diversificados de avaliação no processo de admissão, de modo a garantir a inclusão de pessoas com deficiência visual; a falta de uma biblioteca virtual devidamente preparada; falta de material didático no formato acessível; a problemática da falta de pessoal especializado e a questão das infraestruturas não adequadas. Contudo, por meio das ações da Comissão Nacional de Avaliação qualidade dos cursos de graduação (CNAQ), no âmbito da avaliação externa dos cursos e programas, foi possível notar o esforço no sentido de garantir a inclusão social e educacional de pessoas com deficiência visual.

No que tange às empresas (mercado de trabalho), registraram-se desafios tais como preconceito devido a explicações socioespirituais da deficiência visual, dificuldades na interpretação filosófica, na definição de prioridades em projetos sociais e problemas na locação de fundos e distribuição desigual de recursos. Todavia notou-se alguns avanços nessa dimensão, como a aprovação da Lei nº 20/99 referente à política para a pessoa com deficiência, Lei do Trabalho nº 23/2007, que estabelece o sistema de cotas para a inclusão laboral da pessoa com deficiência visual, o Plano Nacional de ação na Área de Deficiência (PNAAD, 2006-2010), a *Estratégia da pessoa portadora de deficiência na função pública* (MOÇAMBIQUE, 2009-2013), para além de alguns artigos da Constituição de 2004 da República de Moçambique, referente à igualdade de direitos no geral e dos direitos da pessoa com deficiência visual, em particular.

Contudo, ainda que haja a aprovação de instrumentos legais (leis, planos, programas e estratégias), verificam-se dificuldades de aplicação prática, associadas ao custo de vida, ao grau de dependência, à concorrência, à competição no mercado de trabalho, fatores que dificultam ainda mais a situação da pessoa com deficiência visual.

Desse modo entendemos que o respeito à diversidade, aos valores, à escolaridade, à questão da teoria e prática e ao caráter empreendedor pode ser uma alternativa adequada para fazer frente aos desafios da formação e inclusão laboral da pessoa com deficiência visual.

Referências

ACAMO, Associação dos Cegos e Amblíopes de Moçambique (2017). *Plano de Acção 2017*. Maputo: ACAMO, 2017.

CHAMBAL, Luís Alfredo. As políticas de inclusão escolar em Moçambique e a escolarização dos alunos com deficiências, uma trajetória de pesquisa. 2011. *X Congresso Nacional de Educação EDUCERE*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

CHAMBAL, Luís Alfredo; BUENO, José Geraldo Silveira. A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva em Moçambique: uma perspectiva crítica, *Cad. Cedes*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 225-239, 2014.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado. A psicologia escolar e a educação inclusiva: uma leitura crítica, *Psicologia, Ciência e Profissão*, [s. l.], v. 30, n. 2, p. 362-375, 2010.

FERREIRA, Isabel Maria da Silva Valdeira. *Formação profissional destinada a pessoas com deficiência visual: um estudo de caso*. 2010. 256 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3179>. Acesso em: 18 ago. 2021.

FERREIRA, José Brites. Globalização e Ensino Superior: a discussão de Bolonha. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 205-228, 2006.

INE, Instituto Nacional de Estatística. *Resultados definitivos do censo da população 2017*. Maputo: INE, 2019.

MACAMO, Ângela de Assunção Marapuxane. *Atendimento educativo de estudantes com deficiência visual: caso da Universidade Pedagógica*. 2011. Monografia (Licenciatura em Psicologia Escolar) – Universidade Pedagógica, Maputo, 2011.

MARSICO, Giussepina. The challenges of the schooling from cultural psychology of education. *Integr. psych. behav.* n. 52, p. 474- 489, 2018.

MARTINS, Bruno Sena. Sentido sul: a cegueira no espírito do lugar. Coimbra: Edições Almedina 2013. 143p.

MOÇAMBIQUE. Conselho de Ministros. (2004) Constituição da República de Moçambique de 16 Novembro de 2004. Disponível em: <http://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Media/Files/Constituicao-da-Republica-PDF>. Acesso em: 18 ago. 2021.

MOÇAMBIQUE. Conselho de Ministros (2006). Plano nacional de acção da área da deficiência (2006-2010). Disponível em: <http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/1ca23c3360603d63ee616e47d62869932112fe1a.pdf> Acesso em: 27 ago. 2021.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Função Pública (2009). Estratégia da Pessoa Portadora de Deficiência na Função Pública (2009-2013).IN- MAPEAMENTO CRÍTICO DA LEGISLAÇÃO MOÇAMBICANA RELATIVA ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: Um olhar para a futura reforma legal. Disponível em: <https://www.aifomoz.org/downloads/legislacao-deficiencia.pdf> Acesso em: 27 ago. 2021

MOÇAMBIQUE. Ministério do Trabalho (2007). Lei do trabalho nº 23/2007, de 1 de Agosto de 2007. Disponível em: <http://www.mitess.gov.mz/sites/default/files/documents/files/Lei%2023%202007%20%20Lei%20de%20Trabalho.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

NHAPUALA, Gildo. António. Formação Psicológica Inicial de Professores: Atenção à Educação Inclusiva em Moçambique. 2014. Tese de Doutoramento (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação) - Universidade do Minho. Orientado pelo Prof. Doutor Leandro S. Almeida.

SILVA, P. N.; PRAIS, F. G.; SILVEIRA, A. M. Inclusão da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva. *Revista de Ciência & Saúde Coletiva*, v. 20 n. 8, p. 2549-2558, 2015.

PARTE IV

ARTE E DEFICIÊNCIA VISUAL: PRODUÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RECURSOS DE ACESSIBILIDADE

*IX CONECTANDO CONHECIMENTOS
24 DE OUTUBRO DE 2019
92 PARTICIPANTES*

8

Obras-primas das artes visuais: o que pessoas cegas têm a dizer sobre esse tema?

Leila Gross¹

Monique Andries Nogueira²

“... costuma-se até dizer que não há cegueiras, mas cegos, quando a experiência dos tempos não tem feito outra coisa que dizer-nos que não há cegos, mas cegueiras” (SARAMAGO, 2010, p. 308).

Introdução

Outro dia numa manhã de sol, tentando fotografar um passarinho numa árvore, me deparei com o imenso desafio de captar com uma câmera de celular um detalhe distante, mas possível de ser visto a olho nu. Apesar de vê-lo com facilidade, na hora que posicionava a câmera entre meu olho e o local onde supostamente o passarinho estava, eu o perdia de vista. Sua camuflagem o escondia no meio de tantas folhas e eu precisava percorrer com o celular por toda a árvore novamente.

À tarde, em conversa com meu amigo Evanir Motta, que é cego, falávamos sobre suas habilidades culinárias e ele se queixou que a lata de leite em pó estava vinte gramas mais leve, esclareceu que percebia o peso alterado ao pegar a embalagem. E a barra de chocolate então? Mais leve e mais fina! E lamentava o fato de nós, que enxergamos, não conseguirmos perceber isso. Afinal, aos poucos tinha que comprar mais itens para obter as mesmas quantidades necessárias, pagando obviamente mais pelos ingredientes.

Comentei que nós videntes temos dificuldade em encontrar na prateleira do supermercado o produto que compramos habitualmente, se este muda a cor da embalagem. Precisamos conhecer previamente aquilo que procuramos, ou não somos capazes de distingui-lo no meio da profusão de letras e cores das outras caixas. Lembrei do passarinho camuflado na árvore.

1 Professora de Artes Visuais e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Arte e Cultura – GECULT, coordenado pela professora doutora Monique Andries Nogueira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
E-mail: leilagross15@gmail.com.

2 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

No contexto da pesquisa que realizo atualmente,³ observo o quanto aprendo sobre a visão ao indagar sobre a cegueira. Neste trabalho, investigo quais obras de arte são conhecidas por pessoas com deficiência visual⁴. Para os que enxergam, existe uma série de artistas, pinturas e esculturas que, ao longo da história, se tornaram conhecidos. Há de se indagar por que motivos tais obras traçaram um percurso mais significativo que outras. Essa foi a questão que o professor Ernst Rebel procurou responder em seu seminário chamado “Ícones da Memória Imagética”.

Para Rebel (2002),⁵ a memória imagética é composta por meio de uma seleção que resulta de fatores intrínsecos e externos à imagem. A pregnância das formas fechadas da *Monalisa*, semelhantes às de uma *Madona*, pode ter sido um dos fatores intrínsecos que a tornaram mais famosa que a *Dama do Armí-nho*, um retrato em escorço pintado também por Leonardo da Vinci, de contorno mais complexo do que *La Gioconda*. É certo também que o fato de aquela obra pertencer ao acervo do Museu Czartoryski, na Cracóvia, Polônia, é um fator externo que a fez menos conhecida do que muitas obras localizadas no Louvre. Vários outros museus têm enorme importância na divulgação de determinadas obras, como exemplo, podemos citar alguns: o Metropolitan, em Nova Iorque; o Kunstmuseum de Basel, na Suíça; ou a National Gallery, em Londres. Isso significa que pinturas dos mesmos autores se tornaram mais famosas por estarem localizadas em determinados países.

O livro *A História da Arte* (GOMBRICH, 1988), publicado pela primeira vez em 1950, em Londres, se tornou um dos mais populares da área, exercendo um grande poder de intermediação das obras escolhidas e analisadas por esse autor. No prefácio, Gombrich comenta:

Prometi a mim mesmo que resistiria a qualquer tentação para ser original em minha seleção, para que obras-primas bem conhecidas não fossem excluídas por minhas próprias favoritas. (...) Além disso, as mais famosas obras de arte são realmente, com frequência, as maiores por muitos

3 Pesquisa de pós-doutorado realizada através do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, supervisionada pela professora doutora Monique Andries Nogueira.

4 É importante afirmar que essa pesquisa tem como recorte a investigação sobre o conhecimento prévio que pessoas cegas têm sobre Artes Visuais. Em nenhum momento ela propõe que o Ensino da Arte intermedie apenas tais imagens hegemônicas e eurocêtricas para qualquer aluno, tendo ele deficiência visual ou não; assim como não pretende trazer à discussão o próprio conceito de obra-prima (utilizado provocativamente no título desse ensaio). O que se defende aqui se situa no âmbito da acessibilidade. Se aqueles que enxergam conhecem tais imagens, então aqueles que não enxergam devem ter oportunidade de conhecê-las também, adquirindo inclusive condições de, em se apropriando desse conhecimento, questionar as disputas ideológicas no campo da curadoria, especialmente aquela que seleciona obras de arte para o público cego.

5 No referido seminário realizado no curso de Pedagogia da Arte na Universidade Ludwig-Maximilian, em Munique, Alemanha, 2002.

padrões, e se este livro pode ajudar a vê-las com novos olhos será mais útil, por certo, do que se eu as desprezasse para favorecer obras-primas menos conhecidas (p. 2).

Além disso, Gombrich prefere citar “uma obra que havia visto no original, do que uma que apenas conhecia por reprodução fotográfica” (GOMBRICH, 1988, p. 2), para que tivesse mais condições de discursar sobre elas. Essas afirmações são significativas quanto ao critério de escolha, reforçando a divulgação de determinadas obras e contribuindo para a sua popularização em detrimento de outras.

A indústria cultural (ADORNO, 1978), transpondo a arte para a esfera do consumo, é outro fator significativo na produção de tais obras-primas. Ela teve certamente influência decisiva, por exemplo, na projeção dos anjinhos da *Madona Sistina*, pintada por Rafael. Os anjos não são o tema principal da imagem, mas se tornaram mais famosos do que a própria *Madona*, reproduzidos em inúmeros anúncios associados aos mais diversos produtos de consumo.

A memória imagética entre nós adquire especificidades, já que a esta “curadoria” eurocêntrica se mesclam ícones locais, cujas trajetórias têm características diferentes das citadas acima. É provável que algumas das obras que chegam ao conhecimento de pessoas cegas sejam uma seleção daquelas mais conhecidas pelos videntes. Resta saber em que medida pessoas que não enxergam conhecem obras brasileiras. E quais são nossos principais ícones. A arte popular, por exemplo, está representada entre eles?

Em entrevista-piloto para a referida pesquisa, um dos respondentes citou a tela *Abaporu*, de Tarsila do Amaral. Sempre me pareceu instigante saber como uma pintura tão enigmática, estranha aos valores estéticos da beleza clássica possa ter se tornado tão conhecida. Isso não acontece com a grande maioria das obras da memória imagética europeia estudadas por Rebel na Alemanha. A tela *O Grito*, de Edvard Munch, apesar de suas formas estilizadas, possui uma relação entre forma e conteúdo mais fácil de ser compreendida pelo grande público. *O Abaporu* é neste sentido muito mais complexo e simbólico. O percurso de sua fama se expande para além da fronteira brasileira, tornando-o um emblemático representante da arte latino-americana.

O contexto no qual pessoas cegas conheceram essa e outras obras é também significativo. Se a intermediação ocorreu através da escola ou de instituições de arte, possivelmente houve a presença de um material tátil e/ou da respectiva audiodescrição. Porém, algumas obras podem ter sido veiculadas através da mídia eletrônica e, provavelmente, o receptor dessas mensagens não teve a experiência tátil, nem a audiodescrição. Em que medida o acesso a esses bens culturais está ligado à formação e grau de escolaridade é também outro tema a ser abordado em minha pesquisa atual.

Adentrar no universo imagético da pessoa que não enxerga nos leva a uma reflexão sobre as especificidades da intermediação de arte para esse público. Como já observei em estudos anteriores (GROSS, 2015, 2016, 2017), apenas através da reprodução tátil, aliada à audiodescrição e à descrição propriamente dita, torna-se possível a percepção e a fruição estética de pinturas, muitas delas totalmente desconhecidas para os cegos. Voltando ao exemplo da *Monalisa*, provavelmente o retrato mais famoso do ocidente, pergunto: será que essas imagens muito conhecidas por aqueles que enxergam, também chegam ao conhecimento de pessoas cegas? Pelas respostas obtidas no grupo piloto para minha pesquisa, parece que sim. Porém a qualidade desse conhecimento precisa ser investigada. Aqueles que enxergam, ao ouvirem algo sobre *La Gioconda*, em milésimos de segundos visualizam o quadro. Todos nós temos, mais ou menos claramente, uma imagem arquivada na memória para essa pintura. Os cegos congênitos e aqueles que adquiriram a cegueira durante a infância, se não tocaram uma reprodução adaptada ou ouviram a audiodescrição, não possuem nenhum referencial imagético, mesmo que tenham ouvido falar desse quadro.

Lecionando Artes Visuais no Colégio Pedro II em turmas inclusivas, notei que vários dos meus alunos cegos, ao tocarem numa reprodução tátil da *Monalisa*, ficaram surpresos ao perceber não se tratar de um retrato de corpo inteiro, como realmente ocorre na forma mais nobre desse gênero de arte. Vale ressaltar que notícias sobre essa pintura ainda hoje retornam à mídia. No contexto atual da pandemia, releituras dessa obra em grupos de WhatsApp a apresentam expressando as mais diversas emoções. Quem enxerga se depara constantemente com essa pintura (ou com algo inspirado nela). É espantosa a capacidade de ressignificação dessa obra, decorridos mais de cinco séculos de sua criação.

Ao contrário daqueles que enxergam, pessoas cegas têm poucas oportunidades de interagir com essas imagens. Nas aulas de Artes, percebi em meus alunos algumas questões relativas à observação tátil de materiais adaptados, características que me pareciam bastante específicas em comparação com a observação visual que os demais alunos faziam das mesmas imagens projetadas na parede.

O tato é mais investigativo que o olhar. O cego revela uma curiosidade na observação de imagens. Pela expressão do rosto é possível considerar que há um prazer nessa investigação tátil. A imagem é percebida da parte para o todo e, talvez pela habilidade desenvolvida na ponta dos dedos por conta da leitura em braille, dificilmente a pessoa cega abre as duas mãos para perceber de uma só vez a totalidade da prancha tátil, subaproveitando a capacidade perceptiva das palmas das mãos. É importante que o professor interceda e informe que nós que enxergamos, vemos o todo de uma só vez, e que, ao tocar a prancha tátil com as mãos espalmadas, o aluno cego pode também ter essa percepção menos detalhada, porém mais abrangente da sua inteireza e dos contornos das figuras.

Os alunos videntes percebem a imagem do todo para as partes. Observam rapidamente a obra inteira, mas têm mais dificuldade em examinar seus detalhes. O olhar, saturado da enxurrada de imagens a que estamos expostos, se torna seletivo, rápido e superficial, especialmente quando é chamado a se debruçar mais longamente sobre uma imagem antiga, confeccionada para observadores que sequer conheciam o cinema e que cegariam frente à velocidade estonteante das telas de qualidade cada vez mais *high definition* das mídias atuais. Os cegos, pelo contrário, demonstravam grande interesse em conhecer os pormenores das imagens mostradas, dedicando-se longamente à experiência tátil.

Dessa forma, através das reproduções adaptadas, os alunos com deficiência visual participavam plenamente da observação das obras de arte mostradas nas aulas. Pelo fato de serem mais demorados na observação das reproduções táteis e de seu manuseio ser individual (diferente do que acontece com o restante da turma, que vê rapidamente de forma coletiva), precisei alongar o tempo de permanência das imagens. E, na intenção de fazer com que os alunos que enxergam participassem da observação dos materiais táteis pelo aluno cego, pedia que fizessem a descrição do que estavam vendo e também a audiodescrição.

Sobre a audiodescrição e a descrição nas artes visuais

É importante observar que há diferenças significativas entre a audiodescrição e a descrição de uma obra de arte. Esta última é o procedimento tradicionalmente utilizado na história da arte, principalmente a partir de Panofsky (1991). Esse autor, com o propósito de descobrir qual o tema retratado em determinadas pinturas da tradição, recorre a três níveis de análise. O primeiro é a descrição pré-iconográfica, a descrição pura dos motivos que formam uma composição, sem nenhuma interpretação sobre a cena pintada. A segunda é a análise iconográfica, ou seja, a descrição e classificação das imagens, estórias e alegorias, identificando quando e onde temas específicos foram trabalhados na história da arte. A terceira é a sua interpretação iconológica, momento em que os personagens são identificados, revelando o grande tema central retratado, que pode pertencer a uma das categorias: iconologia mitológica ou religiosa. Panofsky entende que, ao descrever a imagem em diferentes níveis de abordagem interpretativa, aprofunda sua percepção da obra, isto é, a percepção se dá em camadas. À medida que decodifica a imagem em palavras, atinge níveis mais elaborados de conhecimento sobre ela.

De acordo com Rebel (1996, p. 9) o termo “descrição de imagem” se refere à “expressão completa, precisa e consistente do conteúdo e da forma de uma obra de arte: a transformação de sua totalidade visual em declarações orais

ou escritas de ordem predominantemente discursiva”⁶. O autor observa que a descrição, largamente utilizada não só por guias em museus, mas na história e crítica de arte, em livros, catálogos de exposições ou numa aula, remete à contextualização da obra em seu tempo, informações sobre sua iconografia, autor, estilo, reflexões sobre suas características plásticas, podendo haver comparação com outras obras correlatas. Assim, a percepção de tal imagem tem um maior aprofundamento no que tange ao conteúdo da obra e suas relações formais. Além disso, a descrição de uma obra prevê sua interpretação à luz da vivência dos espectadores, promovendo uma maior intimidade com o que está sendo representado. Certamente a descrição será realizada de acordo com o público a que se destina e o meio em que é propagada (GROSS; NOGUEIRA, 2016). O vocabulário ou a intensidade das informações precisam ser ajustados ao propósito da descrição e adequados à faixa etária e grau de conhecimento dos espectadores sobre arte. E tais espectadores precisam participar ativamente não apenas ouvindo, mas também falando de suas impressões sobre a obra. Segundo Rebel, a experiência estética é o objetivo final da descrição.

Importa situar que o Ensino da Arte do Colégio Pedro II tem como referência a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2009), que articula fazer artístico, leitura e contextualização da obra de arte. Pode-se considerar que essas duas últimas instâncias equivalem ao que Rebel denomina genericamente de descrição.

Com relação ao observador que não enxerga, a audiodescrição é importante e possibilita uma primeira percepção da imagem, mas, dependendo do que está sendo mostrado, não é garantia de sua compreensão ou fruição estética. Isso ocorre porque a audiodescrição se caracteriza por ser uma tradução em palavras daquilo que é representado na imagem, e não uma reflexão sobre os elementos visuais, iconografia, contexto histórico e estilístico, que fazem parte da descrição propriamente dita. Esta última está ligada à tradição da História da Arte, aos estudos sobre iconografia desenvolvidos inicialmente por Panofsky (1991), referentes ao conteúdo do que é representado, e de Wölfflin (1989a, 1989b), que analisou as relações formais na arte, entre outros teóricos desse campo.

A descrição de obras de arte remonta à Antiguidade Clássica. Ao traçar seu histórico no Ocidente, Rebel (1996) se reporta à *Ekphrasis*, termo grego para descrição de obra de arte, concebida como exercício retórico. Seu principal representante foi Filostrato, o Antigo. Em seus escritos observa-se, além da pura descrição da cena pintada, a fonte de onde a cena foi tirada – a mitologia,

⁶ Do original: *Unter Bildbeschreibung verstehen wir die hinreichend ausführliche, genaue und folgerichtige Nachformulierung von Inhalt und Form eines Kunstwerks: die Umwandlung seiner anschaulichen Totalität in gesprochene oder geschriebene Aussagen von überwiegend diskursiver Ordnung* (REBEL, 1996, p. 9, tradução nossa).

criando no espectador o interesse pela pintura, através das histórias que vão sendo contadas:

Filostrato não só traduz, ele também substitui; parafraseia e constitui ao mesmo tempo. Ele abre, orienta, assume a direção, relata, descreve e comenta. Juntamente com as peculiaridades da pintura, ele torna “visível” a sabedoria e a força imagética de sua própria língua (REBEL, 1996, p. 19).⁷

As descrições de Filostrato tinham como objetivo o exercício da linguagem, inclusive a pintura, à qual se refere em seus textos, possivelmente era imaginária. De fato, a descrição de uma imagem amplia a capacidade de expressão verbal, ou, nas palavras de Rebel, a “força imagética da própria língua”. No exercício da descrição e interpretação de obras nas aulas de Artes Visuais, os alunos, além de desenvolverem a expressão oral, tornam a percepção visual mais acurada, reparam que aquilo que haviam visto superficialmente só é compreendido a partir de uma observação mais detalhada. Quando são acrescentados os contextos histórico e iconográfico à interpretação dos alunos, a imagem adquire novos sentidos. A percepção se dá, assim, em níveis de complexidade: “Com a presença de alunos com deficiência visual, se estabelece um jogo entre aquele que vê a imagem e a descreve para aquele que não a vê, este último dá um retorno das lacunas do que não está sendo descrito” (GROSS; NOGUEIRA, 2016, p. 40).

Curadoria

Com relação à escolha das obras a serem intermediadas, sempre dei preferência àquelas que se expressam mais pela forma do que pela cor. Por exemplo, Picasso ou Tarsila do Amaral são mais fáceis de serem traduzidos tatilmente do que pinturas impressionistas, especialmente as que constroem a imagem através de pinceladas de cores, sem delimitar contornos. Além disso, a quantidade de obras com características que, a meu ver, eram mais traduzíveis em termos táteis, é enorme. Não achei necessário valorizar questões relacionadas à cor. Jamais me passou pela cabeça tentar intermediar um colorista como Van Gogh. A cor é tão significativa em sua obra, que me parecia impossível fazer com que uma pessoa cega percebesse esteticamente suas pinturas.

Um dia, porém, também no contexto do Colégio Pedro II, o coordenador de Filosofia me pediu para produzir materiais adaptados de algumas pinturas de Van Gogh, a fim de abordar o tema Estética com as turmas da primeira série do

⁷ Do original: *Philostrat übersetzt also nicht nur, er ersetzt auch; er paraphrasiert und konstituiert zugleich. Er eröffnet, lenkt, nimmt Regie, berichtet, schildert und kommentiert. Zusammen mit den Besonderheiten des Gemäldes lässt er das Vorgewusste und die Bildkraft der eigenen Sprache "sehen"* (REBEL, 1996, p. 19, tradução nossa).

Ensino Médio. Fiz, então, algumas reproduções táteis de obras desse pintor, sendo que uma me foi especialmente significativa – *Os Girassóis*. Eu havia estudado profundamente uma das seis versões desse quadro, aquela que se localiza num museu de Munique, a *Neue Pinakothek*. Me chamava atenção o fato de esse quadro dividir a sala com outros pintores contemporâneos de Van Gogh, cujas obras eram grandes cenas de batalha e de costume, pinturas monumentais e bastante escuras. As pequenas obras de Van Gogh daquela sala, especialmente *Os Girassóis*, pareciam emitir luz, de tão coloridas que eram. E tão pequenas! Foi sobre esse quadro que dediquei minha pesquisa em contribuição ao Seminário “Ícones da Memória Imagética”, proferido pelo já mencionado professor Rebel. Diferente dos retratos e autorretratos, que possuem vasta lista de ícones em nossa memória imagética, a natureza-morta é um gênero de pintura com poucos casos de aquisição de individualidade e fama no decorrer dos tempos. *Os Girassóis* são, nesse quesito, um exemplo raro.

Simplemente um vaso de flores sobre uma superfície (talvez um tampo de mesa) é o que compõe essa pintura. Para compreendê-la melhor fiz um desenho de observação com pastel oleoso em frente ao original no museu. Havia comprado na época uma reprodução em papel encorpado que utilizei para a confecção do material tátil. Pelo fato de já ter me debruçado sobre esse tema em outra oportunidade, conhecia bem o quadro e resolvi fazer o material tátil pintando com tinta óleo sobre a fotografia, de forma que o resultado ficou bem próximo ao original. Pinteí cada pétala das flores individualmente com um naco de tinta, por vezes diretamente da bisnaga, buscando reproduzir o quadro, que aliás é bastante tátil. A técnica pictórica desse artista possibilitou uma reprodução interessante, composta pela própria materialidade da pintura original – até no cheiro da tinta a óleo. Para dar a sensação da porcelana, foi colado um recorte de acetato sobre o vaso e para representar a suposta toalha de mesa amarela, um pedaço de tecido. Com tinta relevo fiz as linhas de contorno do vaso e sobre sua parte inferior reproduzi a assinatura “Vincent”. Ficou tão diferenciado dos outros materiais que havia até então produzido, que resolvi mostrar aos alunos antes de entregá-lo ao professor de Filosofia.

Durante a mostragem fiz a audiodescrição das diferentes espécies de girassóis: na parte central do quadro há um conjunto de flores fechadas, as demais são abertas, suas pétalas pintadas uma a uma sobressaem sobre o fundo. À direita do quadro pende um botão. Conteí também sobre a ocasião em que essa pintura foi criada. Na Holanda, assim como na Alemanha, presentear alguém com girassóis simboliza um convite à amizade. Na espera da vinda do artista Paul Gauguin à sua casa em Arles, no Sul da França, Van Gogh fez seis versões de pinturas com essas flores. Pendurou-as nas paredes da sala. Um desses quadros ele deu a Gauguin.

Sabemos muito sobre as ideias de Van Gogh a respeito de sua vida e processo de criação por conta das correspondências diárias com seu irmão – as famosas cartas para Theo. É possível considerar que tais cartas tenham contribuído para a fama da biografia desse artista, possivelmente a mais conhecida no ocidente.

Tocando cuidadosamente as pétalas de tinta da reprodução, um dos alunos comentou: “Professora, que pintura linda!”. Pude então perceber que a intermediação dessa obra atendeu não apenas a uma compreensão de suas formas, mas propiciou a fruição estética. Passei a considerar que toda obra de arte pode ser experienciada esteticamente através de uma intermediação que conjugue um material tátil com a respectiva audiodescrição e descrição da obra, esta última a ser realizada de forma análoga ao que se faz com o espectador vidente.

Com relação à pesquisa que venho realizando, pretendo, a partir dos resultados, produzir uma exposição com materiais táteis representando as obras mais citadas, complementando a intermediação com os recursos da audiodescrição e da descrição. A partir do que observei em meus alunos, acredito que por meio desse tipo de iniciativa, uma pessoa cega, ao ler um texto como esse, possa também ter uma ideia sobre as obras nele mencionadas; assim como acontece com o leitor que enxerga, que possivelmente deve ter visualizado mentalmente pelo menos algumas das seis pinturas aqui comentadas. E se a leitura do texto instigou a curiosidade em conhecer mais profundamente tais imagens, vale lembrar que elas podem ser facilmente acessadas na rede.

Conclusão

Nesse ensaio fiz algumas reflexões no âmbito de minha pesquisa recentemente iniciada, que investiga quais referenciais de imagens da arte, pessoas com deficiência visual possuem. Para fins de comparação, considerei algumas obras conhecidas por pessoas que enxergam, observando determinados fatores que promovem a fama de algumas obras no decorrer da história. Analisei as características de apreensão da imagem por meus alunos cegos, que me pareciam diferenciadas com relação aos demais que enxergam. Observei ainda a importância do oferecimento de oportunidades para pessoas com deficiência visual em lidar com as imagens da arte e as infinitas possibilidades na curadoria, ou seja, na escolha de quais obras intermediar. Lembrando que essa intermediação, para propiciar a fruição estética e não apenas uma compreensão da obra, deve se dar através da disponibilização do material tátil, de sua audiodescrição e da descrição propriamente dita.

Referências

ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. O iluminismo como mistificação de massas. In: ADORNO, Theodor W. *et al. Teoria da Cultura de Massa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

AMARAL, Tarsila do. *Abaporu*. 1928. Óleo sobre tela, 85x72 cm. Buenos Aires: Museu de Arte Latino-americano.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DA VINCI, Leonardo. *Monalisa*. 1503. Óleo sobre madeira, 77x53 cm. Paris: Museu do Louvre.

DA VINCI, Leonardo. *Dama do Arminho*. 1489-1490. Óleo sobre madeira, 54x40 cm. Cracóvia: Museu Czartoryski.

GOGH, Van. *Os Girassóis*. 1888. Óleo sobre tela, 91x72 cm. Munique: *Neue Pinakothek*.

GOMBRICH, Ernst H. *A história da arte*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

GROSS, Leila. *Arte e Inclusão: o ensino da arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II*. 2015. 357 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2015/tleilagross.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

GROSS, Leila. Intermediação de imagens na inclusão de alunos com deficiência visual: as vozes dos alunos do Ensino Médio do Colégio Pedro II. *Revista Benjamin Constant*, ano 23, v. 1, n. 60, jan./jun. 2017, p. 74-92. Disponível em: http://www.abc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2017/BC60_1_public.pdf. Acesso em: 11 nov. 2020.

GROSS, Leila; NOGUEIRA, Monique Andries. Ensino da arte e inclusão: relatos de alunos com deficiência visual em aulas de artes visuais no Colégio Pedro II. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 12, n. 3, 2016, p. 33-59. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/7890>. Acesso em: 18 jun. 2017.

MUNCH, Edvard. *O Grito*. 1893. Óleo e pastel sobre cartão, 91x73,5 cm. Oslo: Galeria Nacional.

PANOFSKY, Erwin. *Significado nas artes visuais*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

REBEL, Ernst. *Ikonen der Bildgedächtnisses*. Seminário do curso de Pedagogia da Arte. Universidade Ludwig-Maximilian, Munique, 2002.

REBEL, Ernst. *Sehen und Sagen: das Öffnen der Augen beim Beschreiben der Kunst*. Ostfildern: Tertium, 1996.

SANZIO, Rafael. *Madona Sistina*. 1512. Óleo sobre tela, 265x196 cm. Dresden, Gemäldegalerie Alte Meister.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

WÖLFFLIN, Heinrich. *Conceitos fundamentais da história da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

WÖLFFLIN, Heinrich. *Renascença e barroco*. São Paulo: Perspectiva. 1989b.

Música e Geografia no ensino de pessoas com deficiência visual: estratégias para a descrição da Paisagem através da arte

Bruno Mendes Mesquita¹

Introdução

A Paisagem é um importante conceito geográfico que corrobora para uma melhor compreensão do mundo a nossa volta a partir da análise do espaço construído. Nosso trabalho disserta sobre o conceito de paisagem no contexto escolar, a influência dos sentidos (com foco principal na audição como importante sentido remanescente em pessoas com deficiência visual), sua descrição e o relacionamento do conceito com o processo de formação socioespacial.

Durante muito tempo a Geografia renegou a paisagem a um caráter estritamente visual (CLAVAL, 2012). Foi a abordagem humanística da Geografia, influenciada pela fenomenologia da percepção, que colocou os outros sentidos em pé de igualdade na percepção da paisagem. Merleau-Ponty (1999) afirma inclusive que é impossível sabermos qual sentido nos dá a percepção do espaço, já que todos são importantes no processo de apreensão espacial.

Um dos autores principais que embasam nossa pesquisa é Lev Semionovitch Vygotsky (1997), com seus estudos sobre a defectologia. A partir da psicologia social, o autor defende o ensino de pessoas com deficiência visual de forma efetiva, rompendo com concepções tradicionais assistencialistas ou supersticiosas, acreditando que é possível construir conceitos superiores com estímulos sociais na busca de obter a supercompensação (um rearranjo psíquico para superar o defeito).

Outro autor central em nossa pesquisa é Murray Schafer (1992 e 1997), criador do conceito de Paisagem Sonora. Schafer (1992) amplia nossa percepção sobre o mundo dos sons e da música, afirmando que todos os sons com intenção de musicalidade, mesmo num primeiro momento parecendo ruído aos nossos ouvidos, são música. Dentro das relações sociais a partir das paisagens sonoras, Schafer (1992) mostra que os lugares produzem sons específicos que os distinguem e os qualificam em contraposição aos demais. Outro ponto fundamental do trabalho do autor, que o aproxima da Geografia, é a compreensão

¹ Doutorando em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e mestre em Geografia pela mesma universidade. Professor de Geografia do Instituto Benjamin Constant (IBC).
E-mail: brunomendes@ibc.gov.br

de que a evolução temporal dos espaços geográficos se deu a partir da modificação das paisagens sonoras, inicialmente imbuídas de sons da natureza e, em um segundo momento, permeadas por sons humanos; na contemporaneidade, poluídas² com sons pós-industriais (1997).

Nesse contexto, pesquisamos sobre o impacto do uso de músicas no ensino de Geografia a educandos com deficiência visual, uma relação permeada por aspectos culturais e afetivos. Temos como objetivo exercitar o processo criativo e o senso crítico do educando durante a descrição das paisagens, percebendo como a relação do homem com o espaço geográfico perpassa pelas artes (no caso, pela música popular brasileira) e como isso também compõe a paisagem sonora dos lugares.

Nossa hipótese é a de que o uso da música trará um grande ganho no processo de ensino e aprendizagem de educandos com deficiência visual, pois a audição é um importante sentido remanescente e trabalhá-lo nas artes traz uma importante perspectiva simbólica, abarcando elementos espaciais nas canções, como sotaques, instrumentos próprios dos respectivos ritmos e dinâmicas oriundas dos lugares.

O tema proposto na aula era “A vida nas grandes cidades brasileiras a partir da música”. O trabalho desenvolveu-se dessa forma: num primeiro momento, ocorreu a audição de quatro músicas, duas com a cidade do Rio de Janeiro como tema, sendo elas: “Cidade Maravilhosa” (de André Filho e Silva Sobreira) e “Zerovinteum” (da banda Planet Hemp); e duas com a cidade de São Paulo como tema, sendo elas: “Não existe amor em SP” (do *rapper* Criolo) e “Sampa” (de Caetano Veloso). Nosso objetivo com essas músicas era apresentar distintas formas de abordagem sobre a temática, com uma variedade de ritmos musicais (marchinha, *hip-hop*, MPB e samba), e depois debatermos sobre as visões de cidade expostas nas canções. Os alunos foram orientados a compor músicas que relatam as experiências de cada um deles com o bairro, cidade ou lugar preferido.

Percebemos um maior engajamento dos alunos, o que acreditamos estar relacionado ao fato de ser uma atividade artística e tê-los como autores e protagonistas. Suas composições mostraram tanto problemas sociais como laços afetivos com os lugares, o que corrobora para compreendermos que a atividade cumpriu com o objetivo de ampliar a concepção sobre as relações dos seres humanos com o espaço geográfico a partir da paisagem sonora.

² Murray Schafer é um ecologista e acredita que estamos imersos em um mundo cada vez mais ruidoso e barulhento, uma verdadeira poluição sonora. O autor mostra a evolução histórica tanto dos instrumentos quanto da própria Paisagem Sonora em si e tudo o que a permeia (máquinas, automóveis, britadeiras, aeroportos), como algo que cada vez mais está atingindo decibéis mais altos sendo danoso à saúde auditiva.

A paisagem no ensino de Geografia para pessoas com deficiência visual

O conceito de paisagem será abordado na Geografia por meio das artes visuais. Segundo Claval (2012), o termo surgiu nos Países Baixos com o nome de *landskip*³ e significava um pedaço da natureza observado de uma janela. O vocábulo foi de suma importância no processo de dessacralização das artes no período do Renascimento como uma opção do uso da natureza na temática dos quadros pintados à época.

Os geógrafos se interessaram pelas paisagens desde a constituição da disciplina. Por meio dela, os viajantes que utilizavam a Geografia no período das Grandes Navegações faziam suas descrições dos lugares novos que encontravam. Uma dificuldade à época era a nomenclatura para registrar novas espécies, fato que impulsionou rapidamente a criação de termos científicos nas ciências naturais e a utilização de gravuras (depois ocorreu a sofisticação dessas imagens com fotografias) para facilitar esse processo (CLAVAL, 2012).

Percebemos que, por seu histórico proveniente das artes plásticas somado à utilização do termo com um caráter descritivo, o conceito de paisagem ficou bastante tempo atrelado intrinsecamente com o sentido da visão. Até os dias de hoje é comum ouvir, principalmente de não geógrafos, que a paisagem é o que percebemos com a visão. Sabemos o quanto essa concepção pode ser falaciosa, já que não se pode medir o grau de espacialidade de um sentido, pois, de acordo com Merleau-Ponty: "Podemos estabelecer a priori que todos os sentidos são espaciais, e a questão de saber qual é o sentido que nos dá o espaço deve ser considerada como ininteligível se refletimos no que é um sentido" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 294).

Berque (2004) também critica esse aspecto intrinsecamente visual. Percebendo a paisagem como plurimodal (paisagem-marca, paisagem-matriz), relata que as interações entre paisagem e sujeito ocorrem de formas autoproduzidas e autorreproduzidas, assim, o sentido da visão não é suficiente para abarcar todo esse conjunto simbólico interacional.

De fato, o que está em causa não é somente a visão, mas todos os sentidos; não somente a percepção, mas todos os modos de relação do indivíduo com o mundo; enfim, não é somente o indivíduo, mas tudo aquilo pelo qual a sociedade o condiciona e o supera, isto é, ela situa os indivíduos no seio de uma cultura, dando com isso um sentido à sua relação com o mundo (sentido que, naturalmente, nunca é exatamente o mesmo para cada indivíduo). (BERQUE, 2004, p. 87)

3 O alemão traduz o termo para *landschaft* e o inglês para *landscape*. Paisagem recebe esse nome a partir da tradução italiana *paesaggio*, que influenciou a França *paysage* (CLAVAL, 2012), chegando até nós pela Geografia francesa como paisagem.

Com a Geografia Humanística, o conceito de paisagem ganha uma ressignificação, saindo de uma concepção descritiva e visual para uma concepção multissensorial.

Tuan (1994)⁴ nos diz que se limitar à visão é restringir nossa capacidade de compreender o espaço. Os demais sentidos são muito importantes, pois são fontes de receptores sensoriais dos estímulos espaciais, possibilitando trazer à tona reminiscências de experiências pessoais, emergindo sensações e imagens impregnadas na memória, apreendendo o espaço de maneira multissensorial. O autor cria o termo “topofilia”, um elo afetivo entre a pessoa e o lugar, estando ligado ao sentimento de pertencimento e afetividade.

Merleau-Ponty (1999) afirma que a percepção não é um julgamento, mas sim uma apreensão do mundo. Dessa forma, o ato de sentir é a experiência íntima com o objeto, lugar ou fenômeno, de maneira que visão, tato, olfato, audição e paladar interajam concomitantemente no modo como o indivíduo percebe o seu redor.

Para pessoas com deficiência visual, essa percepção através dos sentidos é muito importante, pois, como afirma Arruda (2016), a sinestesia torna-se o modo como eles, de fato, veem o mundo:

A maneira como as pessoas cegas percebem o mundo e se relacionam com ele sem dúvida passa pelos demais sentidos, não que os videntes também não utilizem todos os sentidos. Mas ver o mundo pelo olfato, pelo paladar, pelo tato, pela audição enfim pelo corpo (sinestesia) toma a dimensão de um ato visível para uma pessoa cega. (ARRUDA, 2016, p. 3).

O conceito de paisagem ganha então uma compreensão multissensorial em que a sua percepção traz as relações do indivíduo com o mundo, o que, segundo Claval (2001), “supõe uma apropriação do espaço pelo sentido.” (CLAVAL, 2001, p. 194). É a partir do corpo, dos sentidos que o indivíduo compreende, percebe e tira suas conclusões pessoais sobre o mundo.

Entretanto, por mais que a Geografia acadêmica tenha conseguido abordar a multissensorialidade em seus estudos, isso não influenciou documentos e diretrizes nacionais por parte do Ministério da Educação, deixando a Geografia escolar à revelia desse processo, pelo menos no que tange aos documentos oficiais.

Segundo Malanski (2011), em nenhum momento os PCNs⁵ “fazem referência à importância dos sons locais para o estudo do conceito de paisagem e de

4 A obra de Tuan é rica em novos questionamentos sobre a influência dos sentidos no processo de apreensão do espaço geográfico. Não apenas a audição, mas o tato, o olfato e o paladar são trabalhados pelo autor criando possibilidades para o ensino de Geografia para pessoas com deficiência visual (TUAN, 1994).

5 BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Ensino Fundamental: Geografia*. Brasília: MEC/SEB, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>. Acesso em: 1 set. 2021.

Geografia como um todo.” E na atual Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) também não está posto o estudo das paisagens sonoras, tampouco trata sobre a relevância dos aspectos sonoros imbuídos no espaço geográfico.

Dessa forma, achamos fundamental o debate sobre geografia e os sons do espaço geográfico expostos pelo conceito de paisagem sonora, pois nos permite perceber nuances importantes dentro da composição espacial e incluir as pessoas com deficiência visual de forma mais ampla no debate sobre a produção do espaço, visto que a audição é um importante sentido reminescente.

Música e paisagem sonora como estratégias de ensino

A paisagem sonora entra em nosso trabalho a partir da óptica multissensorial, ou seja, pontuamos a audição e o estudo dos sons como catalisadores do processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiências visuais.

Schafer (1992) salienta que a paisagem sonora compreende todos os sons de um ambiente. Ao propor o estudo das paisagens sonoras, buscava ampliar a percepção do som e dar luz às nuances que, muitas vezes, passam despercebidas, mas são componentes da paisagem. Destarte, ao ouvir melhor a multiplicidade de sons de um arranjo socioespacial, poderemos ser capazes de situar referenciais simbólicos e lógicos dessa sonoridade, permitindo-nos decifrar os determinantes de organização societária, suas possibilidades e entraves. “(...) O ambiente acústico geral de uma sociedade pode ser lido como um indicador das condições sociais que o produzem e nos contar muita coisa a respeito das tendências e da evolução dessa sociedade.” (SCHAFER, 1992, p. 23).

Segundo o autor, a análise da paisagem sonora, além de nos permitir compreender melhor o arranjo socioespacial de uma determinada sociedade, influencia no comportamento das pessoas. O estilo de vida de um lugar é influenciado pelos sons que o compõe, sendo ainda um dos responsáveis pelo desenvolvimento da linguagem. Assim notamos que: “No vocabulário onomatopáico, o homem harmoniza-se com a paisagem sonora à sua volta, fazendo ecoar seus elementos. A impressão é absorvida; a expressão é devolvida.” (SCHAFER, 1992, p. 70).

Achamos importante pontuar que Santos (2002), ao analisar as mudanças de relacionamento interacional homem x meio, cunhou o termo “meio técnico-científico-informacional”. Para o autor, as relações humanas com a natureza partiram de uma extrema dependência, período denominado meio natural, para outro em que o desenvolvimento da indústria permitiu uma maior autonomia (meio técnico), para então chegar à fase atual (meio técnico-científico-informacional), em que a produção pode-se dar em escala planetária a partir do desenvolvimento dos meios de comunicação e transporte. Esse processo deu-se

a partir do desenvolvimento técnico que possibilitou novas estruturas relacionais do homem com a natureza.

A história das chamadas relações entre sociedade e natureza é, em todos os lugares habitados, a da substituição de um meio natural, dado a uma determinada sociedade, por um meio cada vez mais artificializado, isto é, sucessivamente instrumentalizado por essa mesma sociedade. Em cada fração da superfície da terra, o caminho que vai de uma situação a outra se dá de maneira particular; e a parte do “natural” e do “artificial” também varia, assim como mudam as modalidades do seu arranjo. Podemos admitir que a história do meio geográfico pode ser grosseiramente dividida em três etapas: o meio natural, o meio técnico, o meio técnico-científico-informacional. (SANTOS, 2002, p. 156)

Schafer (1992) faz uma análise temporal das paisagens sonoras que corrobora a visão de Santos (2002). Nela, percebemos como as paisagens passaram de ricas em sons naturais (no que seria o meio natural) para um momento de impregnações de sons humanos com as manufaturas e modo de vida urbano (meio técnico) e, atualmente, num período pós-industrial, somos bombardeados de sons mecânicos, que suplantam os próprios sons humanos e naturais (meio técnico-científico-informacional).

(...) quando havia poucas pessoas e elas levavam uma existência pastoril, os sons da natureza pareciam predominar: ventos, água, aves, animais, trovões. As pessoas usavam seus ouvidos para decifrar os presságios sonoros da natureza. Mais tarde, na paisagem urbana, as vozes das pessoas, seu riso e o som de suas atividades artesanais pareceram assumir o primeiro plano. Ainda mais tarde, depois da Revolução Industrial, os sons mecânicos abafaram tanto os sons humanos quanto os naturais, com seu onipresente zunido. (SCHAFER, 1992, p. 128)

Nesse contexto, a partir dos estudos das paisagens sonoras, achamos importante salientar que: “Os sons que ocorrem em um determinado lugar, o que inclui também a música, compõem a paisagem sonora, que, por sua vez, integra a paisagem e reflete a sua cultura.” (TORRES, 2010, p. 47).

A música, enquanto elemento que integra a paisagem sonora, pode retratar o lugar onde foi produzida, pelas sonoridades peculiares dos instrumentos musicais, ou ainda pelas falas e sotaques nela empregada, diretamente relacionadas à cultura e à história do seu povo. (TORRES, 2010, p. 47)

Dessa forma, a opção de trabalhar com músicas implica em um mergulho em suas paisagens sonoras. Esse processo se dá tanto em uma análise sobre as composições, mapeando elementos culturais geografados nas letras, melodias e ritmos, quanto no fomento das composições autorais dos educandos orientados a contar cantando sobre seus lugares.

Nosso trabalho realizou-se com os educandos do sexto e do oitavo ano do Instituto Benjamin Constant (uma turma de cada série), uma instituição fe-

deral voltada para o tratamento e cuidado de pessoas com deficiência visual. Participaram da atividade tanto educandos cegos quanto com baixa visão. No total, foram cinco composições do oitavo ano e quatro composições do sexto⁶. A duração do trabalho foi de duas aulas de 50 minutos. Os nomes dos educandos apresentados no trabalho foram substituídos por pseudônimos por razões éticas.

A primeira música que ouvimos durante a confecção do trabalho foi "Não existe amor em SP" do *rapper* Criolo⁷. Comentamos sobre o tom triste e arrastado da música, oriundo do andamento e de ser composta em um tom menor⁸. Foi ressaltado pelos educandos a perspectiva negativa da cidade de São Paulo. Um verso marcante traz esse simbolismo: "São Paulo é um buquê / Buquês são flores mortas / Num lindo arranjo / Arranjo lindo feito pra você", chegamos ao entendimento de que o autor compreende a beleza da cidade como efêmera e ilusória.

A segunda música por nós analisada foi "Sampa"⁹, de Caetano Veloso. Percebemos uma visão mais positiva sobre a cidade de São Paulo em comparação com a composição de Criolo. Os educandos pontuaram um caráter de dubiedade, em que o autor expõe problemas urbanos e um "difícil começo", porém assume sua culpa por isso ("é que narciso acha feio o que não é espelho"), mostrando que, por não se ver na cidade, sentiu um estranhamento num primeiro momento, levando em consideração também aspectos positivos, como a pulsante vida cultural.

A terceira música que ouvimos foi "Cidade Maravilhosa"¹⁰, de André Filho e Silva Sobreira. Nessa composição, os educandos salientaram que o caráter de positividade é posto já no adjetivo "maravilhosa" no início da música. Percebemos que o principal objetivo dessa canção é enaltecer a cidade do Rio de Janeiro, diversos são os versos que marcam a afetividade no decorrer da canção, como "Jardim florido de amor e saudade, Terra que a todos seduz... / Que Deus te cubra de felicidade... / Ninho de sonho e de luz!".

6 Como as aulas são adaptadas e o trabalho é orientado para alunos com deficiência visual, as turmas, no instituto, não podem ter um número elevado de pessoas, entretanto no dia da atividade não foram todos os alunos. Além disso, temos alunos com múltiplas deficiências que não são alfabetizados.

7 CRIOLO. *Não existe amor SP*. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f35HluEYpDs> Acesso em: 14 maio 2019.

8 Nossos alunos têm aulas de músicas curriculares, o que potencializa também uma análise técnica que vai além de uma perspectiva de gostos pessoais ou culturais.

9 VELOSO, Caetano. *Sampa*. 1978. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ii2CKWHJQI8> Acesso em: 14 maio 2019.

10 SILVA, André; SOBREIRA, Silvia. *Cidade Maravilhosa*. 1935. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Pq1LzATB-RM> Acesso em: 14 maio 2019.

Nossa última música analisada durante a atividade foi “Zerovinteum”¹¹, da banda carioca Planet Hemp. Percebemos uma maior interação no debate dessa canção, movido principalmente por tratar-se da realidade de muitos educandos presentes na sala de aula, que residem na cidade do Rio de Janeiro ou em sua Região Metropolitana. Foi necessário explicar alguns termos relativos aos anos noventa, como Sarajevo e Chacina da Candelária, por exemplo, mas, no geral, a atualidade do discurso na música que trata sobre arrastão, violência policial, tráfico de drogas, chacinas, foi muito impactante e influenciou no processo de composição dos educandos.

Todas as composições dos alunos tratam dos problemas sociais enfrentados nos lugares em que os autores habitam. Em algumas, observamos uma descrição em versos brancos e ritmados em que se desenvolve uma narrativa positiva dos lugares, em outras, houve a opção por rimas, porém no meio ou no final sempre percebemos críticas sociais. Assim, notamos que serem apresentados a diferentes formas de descrição das paisagens a partir das músicas influenciou em uma composição marcada por uma dualidade, em que aspectos positivos e negativos se alternam. O turismo, as praias, a música, a natureza, pássaros a cantar, são exemplos de aspectos positivos citados pelos educandos em suas músicas.

“Lá em Vargem Pequena é só calma / o galo me acorda cantando todo dia” (Rosa); “O Rio é animado, tem turistas andando por todo lado / no Rio tem solzão e a praia mora no meu coração” (Olga); “Aonde (sic) vivo, um morro alto movimentado, doce e ensolarado e os sabiás a cantar” (Camilo). Esses são versos de cunho positivo retirados das canções dos educandos.

As composições em que prevaleceram os aspectos críticos apresentaram rimas, influenciadas pelo *hip-hop*, e abordaram os principais problemas dos moradores de periferias e subúrbios do Rio de Janeiro e adjacências. Violência policial, assaltos, roubos, guerra civil, tráfico de drogas, tiroteios, poluição e enchentes são exemplos de aspectos negativos citados pelos educandos.

“Aonde (sic) eu moro as mulheres não vão trabalhar de salto, e sim de tênis, para correr de carro preto que sempre vem fazendo assaltos.” (Carlos); “No caju, todo mundo é cruel, bandidos andam armados e com muito anel.” (Ludmila); “Eu moro perto da periferia e por isso fica tendo guerra e às vezes tiroteio / dá para ver o Caveirão entrando e às vezes assalto.” (Simone). Esses são versos de cunho negativo retirados das canções dos educandos.

Um verso que resume bem o exposto nas canções dos educandos provém da composição da Olga, aluna do sexto ano: “Estou muito indecisa, já não sei o que pensar / Porque o Rio é muito lindo, mas difícil de habitar / De uma coisa estou certa / o Rio é o meu lugar”.

11 MARCELO D2; BNEGÃO; BLACK ALIEN; FORMIGÃO. *Zerovinteum*. 1997. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v9LgiPmY_X4 Acesso em: 14 maio 2019.

Considerações finais

Buscamos em nosso trabalho fazer uma reflexão sobre a paisagem no ensino de Geografia e como as músicas podem ajudar nesse processo de compreensão amplo do conceito, abarcando perspectivas sociais e afetivas. Acreditamos que o engajamento dos educandos na atividade, apresentando tanto aspectos positivos quanto negativos sobre seus lugares descritos em composições musicais, expõe que alcançamos o objetivo de aguçar o senso crítico em seu processo de descrição de paisagens.

O verso supracitado mostra que logramos êxito no que tange a provocar nossos educandos a rever opiniões pré-estabelecidas sobre seus lugares, o que acreditamos ser um dos objetivos do ensino de Geografia na Educação Básica. O contato com diferentes abordagens artísticas sobre um mesmo lugar proporcionou aos educandos artifícios e arcabouços para refletirem em suas próprias práticas enquanto autores.

A atividade reforçou o laço afetivo dos educandos com os respectivos lugares expostos na descrição das paisagens. Em todas as composições, incluindo as mais críticas, há relação de pertencimento, como versos afirmando que é bom morar em nesses lugares, que independente dos problemas aquele é o seu lugar, cobrando também atitudes das autoridades e paz para bem viver.

Referências

ARRUDA, Luciana Maria Santos de. Geografia na infância para alunos com deficiência visual: a utilização de uma maquete multissensorial para a aprendizagem do conceito de paisagem. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 6, n. 11, p. 208-221, 2016. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/379>. Acesso em: 01 set. 2021.

BERQUE, Augustin. Paisagem-marca, Paisagem-matriz: elementos da problemática para uma Geografia Cultural. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. (org.). *Paisagens, textos e identidade*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* Brasília: MEC, 2017.

CLAVAL, Paul. *A Geografia Cultural*. Florianópolis: EDITORA UFSC, 2001.

CLAVAL, Paul. A paisagem dos geógrafos. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. (org.). *Geografia cultural: uma antologia – volume 1*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012, p. 245.

MALANSKI, Lawrence Mayer. Geografia escolar e paisagem sonora. *Raega-O Espaço Geográfico em Análise*, Curitiba, v. 22, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/21775>. Acesso em: 01 set. 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2002.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1992.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. São Paulo: Unesp, 1997.

TORRES, Marcos Alberto. Da paisagem sonora à produção musical: contribuições geográficas para o estudo da paisagem. *Revista Geografar*, Curitiba, v. 5, n. 1, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/17781>. Acesso em: 01 set. 2021.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difel, 1994.

VYGOTSKY, Lev. S. Fundamentos de defectologia. *In: Obras completas*. Tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

10

O sarau e a deficiência visual: um relato de experiência

Maria Isabel da Silva Oliveira¹

Introdução

Em 15 anos de efetivo exercício em funções relacionadas à cultura e à arte de uma biblioteca especializada na deficiência visual, atuando na organização e realização de sessões de cinema com audiodescrição, em eventuais apresentações musicais e teatrais, oficinas de xadrez e visitas a centros culturais para grupos, tanto de cunho pedagógico, como de extensão da biblioteca, pude acompanhar o comportamento da clientela com cegueira e baixa visão, em relação à motivação do uso do espaço no cotidiano, na busca da informação.

Observei que em alguns usuários existia o real interesse pela leitura, enquanto outros não passavam da recepção, fazendo daquele espaço um ponto de encontro e uma forma de entretenimento. A partir dessa observação, decidi reuni-los em espaços culturais, mas constatada a baixa adesão, pensei em um evento com diversas expressões artísticas, em que o usuário da biblioteca fosse convidado a protagonizar, a criar em torno da arte e, ao mesmo tempo, desfrutar, como entretenimento. Com essas características, foi concebido o modelo sarau ao ar livre, próximo à biblioteca.

Justificativa

Devido aos avanços na tecnologia da informação, constatou-se uma queda no interesse pela leitura por meios tradicionais e, conseqüentemente, a biblioteca deixou de ser procurada por muitos. Alguns usuários pediam pelo uso da praça em frente à biblioteca, para realização de eventos de leitura e música, a exemplo de outros que ali já ocorrera. A praça possui acessibilidade arquitetônica: cercada de grade com duas entradas e piso tátil. Além disso, o sarau, em plena realização na praça, torna-se um tipo de provocação para aqueles que transitam a sua volta ao serem convidados a experimentar instantes de arte pela música, dança, literatura, artes plásticas e teatro.

¹ Especialista em Acessibilidade Cultural pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Letras – língua portuguesa e alemã pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Benjamin Constant (IBC). E-mail: mariaisabeloliveira@ibc.gov.br

O sarau é considerado um fenômeno a ser estudado como veículo de projeção dos estímulos artísticos e mediador da sensibilização à fruição da arte para aqueles que não foram estimulados para uma interação artística, mais precisamente no campo da deficiência visual.

Objetivo

Apresentar um relato de experiência em saraus com pessoas com deficiência visual, a partir de considerações da possibilidade de estímulo tanto à fruição da arte quanto ao protagonismo na arte pelos usuários de uma biblioteca especializada.

Referencial teórico

Deficiência visual

O histórico da deficiência visual, segundo Costa Filho (2010), era de exclusão da sociedade, desde a Idade Antiga, sem direito à educação formal, nem ao menos à alfabetização. Com o advento do Iluminismo, a deficiência visual passou a ser tema de estudo por Diderot, segundo as reflexões de liberdade, igualdade e fraternidade. Tais reflexões vão corroborar os estudos do linguista e tradutor Valentin Häuy, o qual, por acreditar na possível educação de jovens cegos, criou o primeiro sistema de ensino para cegos, em Paris, o Instituto Nacional de Jovens Cegos, em 1784.

Desde então, outros institutos foram criados pelo mundo (MARTINS, 2006). Segundo Cerqueira (2009), o exercício da cidadania pela pessoa com deficiência visual só se deu com o acesso à comunicação escrita, tendo como marco a invenção de Louis Braille: o código de escrita e leitura para cegos. Em 1837, Louis Braille iniciou o uso do seu método em suas aulas de língua, de cálculos matemáticos e de música no Instituto Nacional de Jovens Cegos. Ele ainda era aluno quando desenvolveu o novo método, que ganhou o seu nome, constituído por 63 combinações de seis pontos em duas filas de três pontos em uma cela, o que representa um caráter do sistema (HENRI, 1952).

Políticas culturais

As políticas culturais no Brasil, desde o início do Século XX até os dias de hoje, são marcadas por instabilidades e descontinuidades entre incentivos e desmontes de órgãos ligados à cultura (AUGUSTIN, 2010). Mas na primeira década dos anos 2000 até meados dessa, os programas de governo propunham, em cumprimento à Constituição de 1988, a democratização da cultura e da arte, em que o Estado deve garantir a todos os cidadãos brasileiros o pleno exercício

dos direitos culturais, como a identidade e a diversidade cultural, o livre acesso, a livre criação e a livre difusão da arte e da cultura (SONZA, 2013).

Todos esses direitos têm sua garantia a partir da Lei 13.018, de 2014, que institui a Política Nacional de Cultura Viva, com o objetivo de ampliar o acesso da população brasileira às condições de exercício dos direitos culturais, por meio dos pontos de cultura (DIAS, 2014). Em destaque à política cultural referente às pessoas com deficiência, temos o programa Arte Sem Barreiras, com o objetivo de promover a arte das pessoas com e sem deficiência e a interação destes com a sociedade. Ao valorizar a produção artística da pessoa com deficiência, barreiras estéticas são dissolvidas, pesquisadores são estimulados a produzir conhecimento no campo da arte e da deficiência e ocupação e renda são geradas (CHIESORIN, 2008, *apud* MOTTA; ROMEU FILHO, 2009).

Políticas de acessibilidade

No final da década de 1970, o movimento das pessoas com deficiência iniciou uma luta contra a discriminação e pela garantia de igualdade de acesso aos direitos civis, sociais e políticos. Desde então, a concepção de deficiência começou a passar por alterações e revisão de conceitos (LANNA JÚNIOR, 2010). A ratificação da Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência pelo governo brasileiro em 2008, que, no Art. 30 refere-se à igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência na participação da vida cultural e no lazer com as demais pessoas, representa um marco histórico.

Sobre a acessibilidade, os espaços culturais, como cinema, teatro, biblioteca, museu, pontos turísticos e programas televisivos, devem oferecer serviços no formato acessível (DIAS, 2014). A lei 13.146, de 2015, Lei Brasileira de Inclusão, trata, nos Art. 42 e 43, da promoção à participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais, esportivas e recreativas, com vistas ao seu protagonismo.

Tecnologia Assistiva

Na VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), em 2007, foi apresentado o seguinte conceito de Tecnologia Assistiva:

...é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007, p. 3).

Nesse trabalho, atendo-me à tecnologia assistiva na área da deficiência visual.

Para pessoas com baixa visão, há os cadernos com pauta ampliada; textos impressos em tinta com fonte ampliada; textos e ilustrações com cores em forte contraste, sem serifas, ampliadores de tela de computadores e o CCTV (BRASIL, [20--?]). Para os cegos, o Sistema de escrita e leitura Braille; a reglete e o punção; a máquina de escrever em braille; impressora braille; ilustrações e símbolos matemáticos em alto-relevo, como os reproduzidos em Thermoform; linha braille (equipamento que, ligado ao computador, torna possível ler em braille o que aparece na tela do computador); Dosvox (sistema operacional, que atua por meio de comandos próprios e síntese de voz); e leitor de tela (*software* que lê o que está na tela por meio da síntese de voz).

A audiodescrição, utilizada por pessoas cegas e com baixa visão, é um recurso de acessibilidade na comunicação, que consiste no conjunto de técnicas e habilidades aplicadas com o objetivo de proporcionar uma narração descritiva para ampliação do entendimento de imagens estáticas ou dinâmicas, textos e origem de sons despercebidos ou incompreensíveis, especialmente sem o uso da visão. É uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal (MOTTA; ROMEU FILHO, 2009, p. 11).

Arte

A arte, tema muito debatido nessa pesquisa, ao longo de séculos, desde a Grécia Antiga, veio passando por mudanças de conceito. A arte era considerada uma habilidade para algo determinado, como a arte médica ou a arte política, chegando-se à definição de arte pela distinção de sua finalidade. As artes com a utilidade prática, como a agricultura e o artesanato, se distinguem da arte cujo fim é o belo, como a pintura, a escultura e a arquitetura; ação espontânea, fruto de inspiração do artista.

A Arte e a deficiência

A experiência estética em forma de oficinas para pessoas com deficiência visual é, para Kastrup (2010), uma aprendizagem inventiva: "A aprendizagem inventiva (...) não se resume a um processo de solução de problemas, mas inclui a invenção de problemas, ou seja, a experiência de problematização." (KASTRUP, 2010, p. 61). E dá relevância a três aspectos: a invenção de si mesmo e do próprio mundo; o fazer junto, a criação coletiva; e a aprendizagem inventiva se dá no campo da arte. Na mesma linha, o sarau pode ser visto como o acontecimento de criação coletiva no fazer artístico.

Metodologia

Pesquisa de caráter qualitativo, em forma de relato de experiência, elaborado a partir de uma pesquisa documental, com cadernos de campo, documentos institucionais, como memorandos, fotos e vídeos do sarau e *site* institucional, dos anos de 2014 e 2015. Em seguida, uma pesquisa bibliográfica foi construída a partir dos seguintes eixos temáticos: deficiência visual, políticas culturais, políticas de acessibilidade, tecnologia assistiva e arte.

Para a elaboração do relato de experiência, são consideradas as seguintes categorias de análise vivenciadas no sarau: a) Música, b) Leituras dramatizadas e leituras temáticas, c) Artes plásticas, e d) Dança. Para a investigação científica, foi realizado um estudo bibliográfico, a fim de respaldar as conclusões oriundas das observações obtidas durante o tempo em que foi produzido material e armazenado conteúdo, resultante das realizações de atividades culturais dentro de uma instituição pública do Ministério da Educação, especializada em educação e reabilitação de pessoas com deficiência visual (cegueira e baixa visão).

Esse estudo foi realizado por uma acadêmica do curso de Especialização em Acessibilidade Cultural da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, que teve início no 1º semestre de 2015 e término no 1º Semestre de 2016. O material de campo analisado para a pesquisa pertence ao período de 2005 a 2015, construído por observações, recordações, convivências dentro da área de abrangência de uma instituição que atende pessoas com deficiência visual e em áreas externas, tais como em eventos com e sem acessibilidade.

Resultados e discussão

A partir de 2011 nasceu o desejo de alguns funcionários da biblioteca em realizar um evento com artes envolvendo os usuários, os quais já haviam mencionado o uso da praça em frente à biblioteca para realização de eventos de leitura e música, a exemplo de outros que ali já ocorreram, porém de forma sistemática e periódica.

Como já era do nosso conhecimento que muitos daqueles que frequentavam a biblioteca costumavam se apresentar em alguns eventos musicais e teatrais, decidimos então criar um evento que acatasse os seus interesses, ou seja, as diversas expressões artísticas, como a música, a literatura, o teatro e a dança. Com essas características seria o sarau a melhor opção. Essas expressões artísticas e sua evolução durante a organização e realização do sarau serão relatadas e discutidas aqui nesse trabalho, com base nas minhas observações.

Música

A música realiza a comunicação entre a equipe organizadora do sarau e o público, como a primeira mensagem levada aos participantes e aos transeuntes da praça, como: “Venham, venham! Não percam este encontro!”. De acordo com MITHEN, (2009) já os primeiros homens podem ter feito uso da música para comunicar emoções, o que pode ter contribuído para melhorar a convivência em grupo (ROCHA, BOGGIO, 2013).

As bandas de música para abertura e encerramento do sarau podem se formar particularmente para o sarau ou já possuir uma formação. Nós nos reunimos com um grupo de músicos e definimos o repertório a ser encaixado na programação. No primeiro sarau já se observou o clima contagiante que tomou a praça, quando o público participou cantando e batendo palmas no ritmo das apresentações musicais que abriram o sarau. Alguns transeuntes, surpresos, pararam para assistir; eles sorriam e cantavam. Percebemos que a música tem muitas funções, como a de trazer a alegria, o movimento e até a interação entre as pessoas, desfazendo as desigualdades.

Zatorre (2011, *apud* VENÂNCIO, 2014), em suas pesquisas, demonstrou que “enquanto ouvimos canções que gostamos, em determinado momento, chegamos ao “auge” emocional, sentimos um arrepio de prazer, o que resulta em maior atividade cerebral” (VENÂNCIO, 2014, p. 65). Antes do “auge” emocional, há liberação de dopamina num momento de expectativa conhecimento de cada indivíduo sobre música e seu padrão de organização no cérebro. “A dopamina promove sensações de surpresa e expectativa com relação ao que vai acontecer posteriormente” (VENÂNCIO, 2014, p. 65).

As pessoas ficaram surpresas com toda aquela retumbância, o que representou um momento que jamais foi visto nessa praça. Fomos audaciosos ao inovar, transformar um lugar de quietude em um ambiente caloroso e animado. A cada sarau, novas experiências vão se dar, tornando cada tarde de sarau em uma tarde única, devido à diversidade de talentos que apresenta.

No segundo sarau, verificou-se a enormidade do evento, pelo tamanho envolvimento das pessoas com a música, a saber, acompanharam de pé, cantaram e dançaram animadamente. A formação do grupo foi específica para esse sarau, todos os músicos com deficiência visual, entre alunos, ex-alunos e reabilitandos da instituição. No terceiro sarau, seguimos as comemorações do “Rio de Janeiro 450 Anos”, com repertório de ritmos variados, porém o mais presente foi o samba, por ter uma ligação muito forte com a cultura carioca. O hino à Cidade Maravilhosa também foi cantado em coro por todos.

Muitos dos músicos do sarau em questão são reabilitandos, portanto, têm cegueira adquirida na fase adulta. Cabe aqui citar o trabalho desenvolvido

por Augustin (2010), professor de música no setor de reabilitação do Instituto Benjamin Constant, que faz o seguinte relato: “Por meio de um contato mais próximo com esses deficientes visuais nas aulas de Música, foi possível perceber esses efeitos causados pela cegueira.” (AUGUSTIN, 2010, p. 22), em referência aos efeitos da perda da visão no indivíduo na fase adulta, chamada de luto, com relação à: integridade física; segurança luminosa; facilidade da comunicação escrita; recreação; carreira profissional; autoestima, entre outras (CARROLL, 1968, p. 11 *apud* AUGUSTIN, 2010).

Leitura dramatizada e leituras temáticas

A biblioteca está reservada à busca da leitura por qualquer cidadão, jovem ou adulto, todos têm esse direito. Em geral, há uma programação com contação de história para crianças e para os adultos e diversos eventos, como palestras etc. O Sarau em questão tem a missão de levar a leitura àqueles que necessitam ter um encontro com a literatura em uma nova configuração, a acessibilidade em leituras dramatizadas de crônicas, contos e poesia.

Numa homenagem à poetisa e professora Mayá Devi, casamos a leitura dramatizada com o poema “A negra das argolas”, que já possui características de crônica, lida por uma ex-aluna com texto em braille. Seguindo essa linha do humor, foram apresentados crônicas e contos de Luis Fernando Veríssimo, Machado de Assis e Lima Barreto, com assuntos do cotidiano.

O “Meu Momento Artístico” é a apresentação espontânea do público. No terceiro sarau, por exemplo, dois adultos cegos improvisaram um diálogo entre Lima Barreto e um burguês, enfatizando o preconceito ao negro. Em seguida, cantaram e tocaram o samba enredo da escola de samba Unidos da Tijuca: *Lima Barreto, mulato, pobre, mas livre*.

A imprevisibilidade que o sarau traz a cada apresentação é o que nos realiza. Basta acreditar na capacidade da ação coletiva que, num evento efêmero como o sarau, é possível fruir a arte no momento da produção, enfatizando o protagonismo da pessoa com deficiência.

Oficina de artes plásticas

Houve dois grandes momentos com essa atividade: flores de papel crepom e a pintura de máscaras de gesso, em um trabalho de cooperação e realização de um objetivo: produzir uma obra de arte.

Conceber o sarau como um momento de entretenimento sim, mas também de um encontro com a experiência estética. Kastrup (2010, p. 52) faz referência à parábola de um grupo de cegos que anda em fileira, amparados um ao outro,

com a ideia de insegurança, de tombamento, prova de atitude, de humilhação frente à condição da pessoa cega, e conclui: “Embora seja possível perceber mudanças na representação da cegueira na atualidade, ainda prevalece uma visão negativa, com ênfase na deficiência”. E continua:

Acreditamos que a arte e a experiência estética podem ser fortes aliadas para a mudança desse cenário. A experiência estética não se define pelo objeto ao qual ela corresponde uma obra de arte, por exemplo nem pelo traço especial da beleza. Também não é aquela meramente divertida ou que gera entretenimento. A experiência estética é caracterizada por uma certa qualidade da sensação e está mais próxima do estranhamento e da problematização do que da mera experiência de reconhecimento. Ela afeta, surpreende, mobiliza, espanta, faz pensar e provoca uma suspensão da nossa maneira habitual de perceber e viver. Ela coloca a cognição habitualmente voltada para a vida prática, a reconhecimento e a solução de problemas num estado especial, transpondo seus limites ordinários. Pode produzir tanto interesse e aproximação quanto afastamento e repulsa. No primeiro caso, ficamos absortos e ocorre a fruição da experiência estética; no segundo, nos distanciamos, buscando segurança naquilo que é conhecido e trivial, evitando o movimento de saída de si. (KASTRUP, 2010, p. 52).

Dança

Com a dança, todos são incentivados a levantar da cadeira e a se movimentar com seus pares. Independentemente da idade e condição visual, dançaram livremente com muita alegria.

A dança se transforma em uma atividade que contribui para o trabalho do movimento, da orientação e do tato de um corpo com o outro. De acordo com os estudos de Freire (1999), em um trabalho com prática da reeducação do movimento para jovens com deficiência visual, é aplicada a técnica conhecida como *Contact Improvisation*, criada por Steve Paxton, baseada na sensação do toque e no equilíbrio entre duas pessoas, quando uma vai conhecer o movimento do corpo do outro e assim conhecer melhor o seu próprio corpo.

Considerações finais

Sob o ponto de vista da acessibilidade atitudinal, vejo o sarau como um grande encontro cultural, envolvendo as artes e a deficiência visual capaz de levar à desmistificação da concepção de que a arte esteja somente vinculada a uma elite e fora do alcance do cidadão comum. O Sarau me levou ao amadurecimento de perceber o envolvimento da arte com a pessoa com deficiência visual, na compreensão de que nós, como equipe organizadora, somos mediadores de ações em que a pessoa com deficiência visual se apresenta como protagonista e verdadeira criadora em torno da arte.

Inserido em uma atividade de relevância social, o sarau, nos preparativos da 9ª edição, já faz parte da programação semestral da biblioteca e, como assunto entre os usuários que se interessam por literatura e música, mostra que ao longo dos anos veio ganhando confiança e respeito dos que já provaram do ambiente livre na construção da arte. Com a responsabilidade de inclusão social e cultural, creio na possível reprodução do evento em outros locais e envolvendo outras deficiências e até como ponto de cultura.

Referências

- ADRIANO. *Lima Barreto, mulato, pobre, mas livre*. Samba-enredo da escola de samba Unidos da Tijuca, 1982.
- AUGUSTIN, André Coutinho. *A Farsa das Leis de Incentivo: O neoliberalismo e seu impacto na política cultural brasileira*. 2010. 83 f. TCC (Graduação em Ciências Econômicas), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29463/000776962.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 out. 2019.
- BRASIL. Governo Federal. *Curso eMag – curso desenvolvedor*. Brasília: Governo Eletrônico, [20--?]. Disponível em: <http://emag.governoeletronico.gov.br/cursodesenvolvedor/introducao/tecnologia-assistiva-leitores-de-tela.html>. Acesso em: 20 fev. 2016.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT CORDE / SEDH / PR realizada nos dias 13 e 14 de dezembro de 2007. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.
- CERQUEIRA, Jonir Bechara. O legado de Louis Braille. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, Edição especial, v. 2, 2009.
- COSTA FILHO, Helder Alves da. Histórico da atenção à pessoa com deficiência visual. In: SAMPAIO, Marcos Wilson *et al.* (org.). *Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão*. Marcos Wilson Sampaio. Rio de Janeiro: Cultura Médica; Guanabara Koogan, 2010.
- DIAS, Joelson *et al.* (org.). *Novos comentários à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Brasília, DF: SNPDP; SDH, 2014. 256 p.
- FREIRE, Ida Maria. Compasso ou Descompasso: a pessoa diferente no mundo da dança. *Ponto de Vista*, v. 1, n. 1, p. 81-84, jul./dez. 1999. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1524/1535>.

Acesso em: 15 de setembro de 2021.

HENRI, Pierre. *La Vie et L'Œuvre de Louis Braille* : inventeur de l'alphabet des aveugles (1809-1852). Paris: Presses Universitaires de France, 1952. 129 p.

KASTRUP, Virgínia; MORAES, Marcia (org.). *Exercício de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau, 2010. 287 p.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (org.) *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Brasília, DF: SNPD; SDH, 2010. 480 p.

MARTINS, Bruno Sena. *E se eu fosse cego?: narrativas silenciadas da deficiência*. Porto: Afrontamento, 2006. 274p.

MITHEN, Steven. The Music Instinct. The evolutionary basis of musicality. *Annals of the New York Academy of Sciences*, v. 1169, p. 3-12, 2009.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; ROMEU FILHO, Paulo (org.). Nada sobre nós sem nós: relatório final 16 a 18 de outubro de 2008. *Oficina Nacional de Indicação de Pessoas com Deficiência*. Rio de Janeiro: ENSP; FIOCRUZ, 2009. 121 p.

ROCHA, Viviane Cristina da; BOGGIO, Paulo Sérgio. A música por uma óptica neurocientífica. *Per Musi*. Belo Horizonte, n. 27, 2013, p. 132-140. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-75992013000100012>. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

SONZA, Andréa Poletto (org.). *Acessibilidade e tecnologia assistiva: pensando a inclusão sociodigital de PNEs*. Bento Gonçalves: IFRS; MEC, 2013.

VENÂNCIO, Tatiana. Cultura neurociência: desvendando os mecanismos do prazer de ouvir música. *In: Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 66 n. 3 set. 2014, p. 64-65. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v66n3/v66n3a21.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2016.

11

“Eu não conheço o rosto dela sem essa pinta”

Potira Faria¹

Brechas visuais

Como na fotografia, o enquadramento visual pode trazer, por vezes, um conforto aos olhos. No documentário *Janelas da Alma*, de 2001, o cineasta Wim Wenders expressa sua relação com os óculos da seguinte forma:

Quando eu tinha trinta anos tentei usar lentes de contato, mas mesmo quando eu usava, estava constantemente procurando pelos meus óculos porque apesar de enxergar bem sem os óculos, sentia falta do enquadramento. Sua visão é mais seletiva, você tem mais atenção ao que está vendo de fato. Se eu tiro os meus óculos, sinto que enxergo demais. E não quero ver isso tudo, eu quero ver de forma mais contida.

Pelo relato do cineasta, é possível observar esse conforto do enquadramento, do que é recortado e selecionado por algo alheio ao olho. Os óculos seriam a delimitação externa do que foi escolhido ver. Aqui poderíamos colocar em questão se quem escolhe o enquadramento é a pessoa ou são os óculos. O pescoço, que gira para escolher um lugar a ser visto, é submetido ao foco do que os óculos escolhem (INGOLD, 2015). Mesmo que tenha sido, ao menos a princípio, um olhar planejado, direcionado, ele só é possibilitado efetivamente pelos óculos. A cada instante, como recortes de um filme que trava, uma paisagem pode ir sendo construída, permeada pela lente que foi adequada a quem a utiliza. Pensar essa relação, dos óculos com o corpo, implica refletir uma dependência mútua, como uma submissão material e corpórea. A questão de quem escolhe o que será visto seria superficial se entendêssemos que é um processo em conjunto (INGOLD, 2015), iniciado pelo corpo, atravessado pelos olhos, enquadrado pelo contorno, focado pela lente e, por fim, retornando ao corpo, interpretado.

Um outro relato que trago é do meu avô, Iberê, que recentemente fez uma cirurgia de catarata. Por ser um paciente diabético, com problemas cardíacos e de idade avançada, ele foi classificado como “alto risco” pelos médicos, o que exigia uma equipe cirúrgica interdisciplinar. Assim como sua saúde, a cirurgia seria igualmente complicada, o que fez o oftalmologista optar por fazê-la em duas etapas. Na primeira etapa, somente um olho seria operado e após confirmar o sucesso da cirurgia, no tempo decorrente de um mês, o outro olho seria submetido à cirurgia. Aqui, foco nesse intervalo entre cirurgias quando somente

¹ Graduada em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF).
E-mail: potirasfaria@gmail.com.

um olho tinha sido operado. No dia seguinte, quando o curativo já poderia ser retirado, ele começou a questionar inúmeras tarefas cotidianas que faziam uso da visão. Ao ver sua garrafa de água, perguntou à esposa, Magaly, se ela havia comprado uma outra, porque agora sua cor mudara de azul para roxa. Diante da televisão, seu passatempo favorito, arregalava os olhos encantado com a cor intensa dos tons quentes (amarelo, laranja e vermelho). Comentava como aquele amarelo estava bonito e novamente questionava a Magaly se sempre fora assim. Na primeira semana pós-cirúrgica sua curiosidade pelas cores despertara, seu interesse em focar o olho operado em objetos tão cotidianos era constante. Depois de ver sua garrafa de água mudar de cor, brincava na cozinha tapando um dos olhos e dizendo: “Tá azul!” e depois, tapando o outro olho, dizia empolgado: “Agora tá roxa!”. Essa brincadeira continuava em um revezamento de olhos e cores: “Tá azul! Tá roxa! Tá azul! Tá roxa!”.

Com essas experiências de enxergar, é possível vermos as formas tênues em que uma visão pode ser construída. Se pensarmos no mundo como majoritariamente visual e cruzarmos com essas formas tênues de ver, teríamos um mundo instável em que o sentido da visão, julgado como certo, seria colocado em questionamento. Aqui, considero os relatos do cineasta Wim Wenders e do meu avô Iberê como diferentes entre si e em relação ao modelo médico (DINIZ, 2007). Segundo esse modelo, as deficiências estariam atreladas a anormalidades corporais. Um corpo que se difere por alguma ausência (principalmente sensorial) em comparação ao molde de corpo ideal (VON DER WEID, 2014). Se pensamos nesse modelo, por meio desses personagens, mesmo que pertencentes ao mundo visual, podemos encontrar inconsistências. Falhas essas que chamarei de brechas visuais. Elas podem ser observadas diariamente, quando compreendemos que o sentido visual é lido como o sentido superior, ao qual os outros são submissos. Como exemplos dessas brechas, podemos considerar uma pessoa com miopia no ponto de ônibus, que não identifica o número da linha, ou uma senhora que precisa afastar o braço para ler um livro. Assim como esse suposto braço idoso, nessas situações, o sentido da visão se afasta cada vez mais de algo exato. Longe de falhas, o que essas brechas nos mostram são as diferentes formas de enxergar, tornando o sentido da visão uma possibilidade dentre os demais sentidos.

Possibilidade na interrupção

Ousar traçar uma possibilidade no instante atual, apesar de aproximar mais de um romantismo utópico do que de uma etnografia, tem como intuito considerar os sentidos que são muitas vezes amputados. Se pensarmos a relação íntima da literatura com a cegueira, surgirão nomes como Jorge Luís Borges ou

José Saramago. Aqui, pretendo focar no primeiro. Diferentemente de José Saramago, que escreveu sobre a cegueira, Jorge Luís Borges a vivenciou no próprio corpo. No livro *Sete noites*, no capítulo sete, Borges conta sobre sua “modesta cegueira” e a compara a “um lento crepúsculo que durou mais de meio século”. Uma vez que, diferente de casos mais “dramáticos”, a sua perda de visão foi acontecendo lentamente. Nesse capítulo, ele ressalta que essa experiência lhe deu alguns presentes, sendo um deles o livro *Elogio da sombra* (BORGES, 2000, p. 15). Esse livro é composto de poemas e aqui trago o “*The unending gift*”:

THE UNENDING GIFT

Um pintor prometeu-nos um quadro.
Agora, em New England, sei que morreu. Senti, como outras vezes, a tristeza de compreender que somos como um sonho. Pensei no homem e no quadro perdidos.
(Só os deuses podem prometer, porque são imortais.)
Pensei em um lugar prefixado que a tela não ocupará.
Pensei depois: se estivesse aí, seria com o tempo uma coisa mais, uma coisa, uma das vaidades ou hábitos da casa; agora é ilimitada, incessante, capaz de qualquer forma e qualquer cor e a ninguém vinculada.
Existe de algum modo. Viverá e crescerá como uma música e estará comigo até o fim. Obrigado, Jorge Larco.
(Também os homens podem prometer, porque na promessa há algo imortal.)

Nesse poema, repensando a morte do pintor, Borges faz uma reflexão sobre o quadro prometido que não estará na parede. O lugar planejado vindo da promessa foi desfeito. Pela morte, o vazio se construiu. Mas numa segunda reflexão, Borges supõe a existência desse quadro: “Se estivesse ali, seria com o tempo uma coisa mais”. Essa “coisa”, segundo ele, em um breve futuro seria “uma das vaidades ou coisas de casa”. Com isso, podemos pensar nesse quadro interrompido. O vazio, aqui, inicialmente mostrado com tristeza é transformado em tela em branco. Apesar do lugar “prefixado” da tela aparentar não existir, essa promessa gerou uma possibilidade, modificou um espaço. Em seguida, ele continua: “Agora é ilimitada, incessante, capaz de qualquer forma e qualquer cor e a ninguém vinculada.”. Essa ausência de limites, sem molduras, desperta o que não é visível, mas que para além do campo visual se faz presente.

Dialogando com a condição ilimitada, evoco René, um dos personagens da minha pesquisa de conclusão de curso. René tem cerca de 60 anos, e ficou cego há 10. Assim como Borges, ele me conta que seu histórico de cegueira foi gradativo vindo desde a infância, e que hoje seria classificado como baixa visão. Na nossa conversa, com linhas cronológicas sinuosas, ao ser perguntado sobre seu histórico de cegueira, ele narra toda a trajetória de ambos os olhos detalhadamente: sua infância com baixa visão, qual foi o diagnóstico tardio e como foi perder a visão de um deles. Mas, ao chegar no instante em a cegueira

de ambos os olhos se fez presente, ele silencia por breves segundos. Erguendo novamente a voz, ele continua: “Aí, primeiro momento foi esse, né? que eu te falei. É...desespero total, acabou tudo pra mim”. Ao erguer a voz, retornando ao mesmo volume de antes, em contraste com o que a palavra “desespero” poderia evocar, não é possível encontrar vestígios de melancolia. Logo, ele transforma o relato explicando que no momento em que começa a frequentar a reabilitação e conhece pessoas que se encontram na mesma situação que ele, esse luto inicial começa a melhorar.

Adentrando seu relato, ele me conta que há alguns anos sua esposa operou uma pinta que tinha no rosto, pois os médicos desconfiaram que pudesse se transformar em câncer. Quando ficou cego, ela ainda tinha essa pinta, então, hoje em dia sua imagem sem ela era desconhecida. Pensar nesse desconhecido, nos leva de volta ao quadro de Borges, ao espaço que é “capaz de qualquer forma”.

Anteriormente, René havia me contado que hoje ele é presidente do Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência de Maricá (Condef), município do Rio de Janeiro. Tendo início na reabilitação, que frequentou em São Gonçalo, esse importante cargo revela (com empolgação na voz) as mudanças que começava a perceber:

Aí, de repente você se vê é...é...no meio de um ambiente que você nunca teve, que é o ambiente político. Você sentado em reuniões com secretários, com prefeito, debatendo, discutindo e brigando pelos teus direitos e pelos direitos de toda uma sociedade, entendeu? Você indo pra conferências em Brasília, você indo pra seminário, você dando palestra...aí, você...cara, quem é esse cara que eu nunca conheci? (Relato pessoal do entrevistado René)

Essas modificações, estranhadas por ele mesmo, demonstram as possibilidades que vinha refletindo com Borges. Assim como em seu poema, em que a morte construiu um vazio e dele nasceu uma coisa “ilimitada, incessante, capaz de qualquer forma”, do “luto” de René nasceu esse novo “cara” desconhecido por ele mesmo.

Além do livro Elogio da sombra, um outro presente evocado por Borges no livro é o cargo de diretor da Biblioteca Nacional. Escrevendo sobre esse cargo, ele descreve como irônico, pois dos livros conseguia ler a capa e lombada, de resto eram livros invisíveis. Mas estando lá e tendo sido professor de Literatura Inglesa anteriormente, ele decide criar um grupo de estudos de anglo-saxão, em que por experimentações tentavam desvendar essa língua. Retorno para René para refletir sobre esse “cara” desconhecido que pareceu surgir depois da cegueira. Em sua fala, ele diz que anteriormente, era alguém sem perspectiva, e agora, ele ficava feliz em ouvir uma mãe ligar para ele agradecendo que o fi-

lho cego estava empregado. Assim, em ambas as experiências de cegueira, que vieram progressivamente, encontramos a possibilidade.

René trabalhava em uma xerox anteriormente e um dos principais detalhes que o fizeram se atentar a sua visão, foram as reclamações dos alunos de medicina por conta de as páginas copiadas estarem erradas. Acompanhando esses casos, essas páginas difusas que começavam a surgir ensaiavam um novo corpo. Pensar a invisibilidade dessas páginas, nos questiona sobre o que nossos outros sentidos interpretam dela. É curioso pensar que um símbolo civilizatório como o livro é usado principalmente com os olhos. É possível considerar aqui as mãos que o folheiam, porém seu movimento é secundário e tão rápido que se mostra quase imperceptível. Livros, se interpretados como esvaziados de sentidos, podem nos levar a um julgamento pessimista. Porém, o intuito aqui é refletir o que acontece quando mergulhamos nessas ausências.

Tateando o invisível, experimentações com bordado

Recentemente, fiz o curso Diálogos entre arte-educação e deficiência visual no Instituto Benjamin Constant. Lá, eram expostas diferentes formas de ensinar música, teatro, dança e artes visuais. Nesse curso, um dos principais argumentos era o quanto os próprios alunos desejavam produzir essas imagens. E, por viverem constantemente imersos na negação, queriam estar inseridos nesse meio. Outro argumento das professoras era que, por participarem do processo de feitura da imagem desde a sua criação, o trabalho seria seu. E, posteriormente, assim como todo trabalho artístico, seria entregue ao público e interpretado por esse público.

Desde os primeiros passos da pesquisa, muitos questionamentos e surpresas de colegas eram colocados quando conversava sobre meu tema. Investigar a relação de pessoas cegas com imagens aparentava ser um campo confuso demais, sem objetivos claros. Percebo então que estaria entrando em um campo da inexistência, tanto da perspectiva dos colegas cientistas sociais quanto no próprio campo (ANDRADE, 2016). Pensando essas perspectivas de inexistências, a primeira delas seria baseada na ideia de que a fotografia se apoia somente no visual. Enquanto os outros da pesquisa, descritos anteriormente, usam essas inexistências no cotidiano, muitas vezes as transformando em possibilidades. Assim, a pesquisa que antes era desenhada com muitas incertezas, quando é levada ao campo, se abre nas múltiplas formas que uma imagem pode ter e mostra-se tangível.

Um dos maiores desafios encontrados inicialmente que compartilho com outros pesquisadores da área de deficiência é como uma pessoa de fora (não deficiente) pode se aproximar desse modo de existência. Um dos recursos que utili-

zo, nesse primeiro momento, são as experimentações com o bordado. Pensando em uma fotografia impressa, se tocada por uma pessoa cega, com exceção da diferença de textura, ela poderá ser vazia como uma folha de papel escrita em letra de tinta. Porém, quando essa fotografia é alterada por ao menos uma linha bordada, mesmo sem o intuito de produzir uma figura, ela se modifica. O que anteriormente poderia ser pensado somente pelo sentido visual, agora, quando tocado, responde aos dedos (INGOLD, 2015). Modificar o vazio estaria atrelado à aproximação do campo, em como meu olhar estaria se ampliando para outros sentidos.

Pensando com Ingold sobre o conceito de seguir os materiais, é possível analisarmos a potência que um bordado poderia ter no contexto da fotografia em diálogo com a cegueira. Anteriormente, quando bordava em tecidos convencionais, me apoiava principalmente no sentido da visão. Porém, quando repenso quem irá tocar esses bordados, faço um exercício de experimentar novos materiais, linhas, texturas e pontos, modificando a bordadeira de antes. E através desse movimento, é possível pensar os materiais como outros, que respondem de diferentes maneiras quando a agulha atravessa. Sobre essa agência dos materiais, Ingold (2015, p. 309) escreve:

não é dar efeito a uma ideia preconcebida, nova ou não, mas aderir e seguir as forças e os fluxos de material que trazem a forma do trabalho a existência. A obra convida o espectador a juntar-se ao artista como companheiro de viagem, a olhar *com* ele enquanto desdobra-se no mundo, em vez de por detrás dele para uma intenção originária da qual ele é produto final”.

Essa participação do material, vem se mostrando nos materiais alternativos que tenho buscado utilizar. Como exemplo, cito um bordado feito recentemente (Figura 1) em que a ideia era construir uma flor dentro de um vaso de planta. Enquanto bordava a flor que sai do tecido, a lã se mostrava flexível, porém não se ajustava ao formato de uma pétala. Essas pétalas são feitas entrelaçando linhas alternadamente, similar a um cesto, em que somente a base se prende ao tecido. Indo de encontro à discussão de Ingold sobre a improvisação que o material pode suscitar, aqui foi necessário incorporar outras agulhas que ajudavam a criar a silhueta da pétala. Esse improviso é demonstrado pela diferença da pétala do lado direito, que parece esticada. Pensando no vaso, o último a ser feito, a ideia do desenho respondia que precisaria ir além de duas dimensões, assim como a flor. Recordando aos vasos de barro, repenso em algum material com textura similar, porém flexível, que pudesse se curvar e ainda se fixar ao tecido. A lixa aparece como uma tentativa não somente de diferenciação de texturas, mas como uma aproximação a algo já tocado (VALENTE, 2009), nesse caso o vaso de barro.



Figura 1. Bordado de uma flor, com lã azul para as pétalas e vermelha para o miolo, em um vaso de planta, feito de lixa marrom

Fonte: Acervo da autora

Essas primeiras tentativas de bordado tátil são como um ensaio que, após horas repassando os passos, finalmente irá se apresentar para as pessoas cegas. Como o momento da apresentação ainda não chegou, procuro experimentar os mais diversos materiais para que, na apresentação, possa escutar e observar os que funcionam, precisam de ajustes ou até mesmo são desconsiderados. Como exemplos dos materiais, uso diferentes tecidos como juta, viscose e microfibras para variar texturas. E, relacionado com a lixa citada anteriormente, uso papel alumínio com o intuito de relembrar texturas lisas e lã para remeter a roupas de inverno. Contribuindo de maneira mais concreta para essas experimentações, recordo o curso feito no Instituto Benjamin Constant, já citado anteriormente. A partir desse curso, principalmente nas aulas de audiovisual, novas técnicas de acessibilidade foram aprendidas e agora são aplicadas.

Algo importante de salientar é que não almejo fazer a tradução de uma imagem por meio do bordado tátil. Retornando a discussão sobre as brechas visuais é possível percebermos que o sentido da visão depende do corpo que a viu. E pensando no tato, a interpretação atravessa a experiência de cada indivíduo. Para transitar por esses sentidos, um trabalho aprofundado com cada interlocutor se mostra necessário. René, por exemplo, pela diminuição da sensibilidade tátil provocada pela diabetes, conta que não conseguiu aprender o braille assim que ficou cego. Então, apesar de ainda não conversamos sobre a fotografia tá-

til, caso desejasse experimentar comigo, seria preciso uma busca por materiais com ele. A fotografia tátil que venho refletindo e costurando é uma maneira de transformar uma imagem vista apenas pelos olhos em uma imagem vista com os dedos. Mais à frente, trago um exemplo de uma fotografia tátil.

Por se tratar de um processo, o bordado tátil se mostrou como uma introdução às fotografias táteis. Para pensar em conjunto com as pessoas cegas, pretendo seguir o mesmo caminho de introduzir certas figuras, como a flor, e posteriormente pensar as fotografias. Assim, um primeiro movimento foi o de transformar o bordado visual em bordado tátil e mais recentemente começo a pensar em como aplicá-lo nas fotografias. Na primeira fotografia que venho experimentando (Figuras 2 e 3) aplico essas texturas discutidas anteriormente. Apesar de ser um bordado em construção, aqui, se tratando de uma fotografia de pessoa, pretendo salientar as texturas que se destacam, como cabelo, sobrancelhas e além disso os relevos e rebaixos que criam as formas, como nariz, boca e olhos. Para a criação desses relevos foi usado o feltro, que é um tecido grosso e macio, sendo maleável para traçar pontos em cima. E, pela sua espessura, cria volumes elevados.

Esse trabalho feito e pensado com o bordado até o momento, extrapola o pensamento como algo desvinculado do corpo. Ao trazer o artesanato, para além de um objeto de estudo, pretendo usá-lo como meio argumentativo e de reflexão no próprio campo. Algo que foi vivenciado pelo meu corpo no curso Diálogos entre arte-educação foi a diferença de tempo quando nos privamos da visão. Esse outro tempo, em contraste com o tempo da visão, se mostra desacelerado e muitas vezes subjugado. Indo de encontro ao bordado, o tempo da agulha se mostra numa velocidade reduzida se comparado ao tempo do desenho, por exemplo. Cada ponto exige seu próprio tempo e sua duração precisa ser respeitada, do contrário, o que se planeja inicialmente não é possível. Um dos primeiros sinais corporais sentidos em uma das vivências do curso foi a desconfiança dos pés com o chão. Antes capazes de caminhar se elevando, agora rastejavam lentamente pelo desconhecido. Andávamos em outra velocidade e refletindo, provavelmente, que o ato de correr seria inviável. Como os pés que Tateavam à procura do próximo chão, a agulha encontra o tecido no seu próprio tempo. Imergir nesse tempo manual, para criar uma figura tátil, me faz retornar a esse tempo experimentado que é responsável por disparar reflexões. Essa outra velocidade pode ser vista no bordado da Figura 1.

Em um movimento posterior, a fotografia, um dos focos iniciais da pesquisa, entra em cena (Figuras 2 e 3). Para pensar a fotografia, pretendo realizar uma oficina (acompanhada de uma audiodescritora) de bordado com pessoas cegas, cujo local de realização ainda precisa ser definido. Apesar de fazer uso

da visão para bordar, pretendo fazê-lo vendada quando o local da oficina for definido. Essa oficina seria feita em encontros semanais, e uma das propostas seria pedir aos participantes que levassem fotografias do seu acervo pessoal no primeiro dia para serem bordadas por mim e devolvidas no último dia da oficina. Através dessas fotografias, pensaríamos nos motivos que os levaram a escolhê-las. Nas razões que os motivaram a desejar (ou não) levar essas fotografias para se tornarem táteis. No último dia, na entrega dessas fotografias, seria questionado como foi tocar essas fotos.



Figura 2. Fotografia de rosto de uma mulher branca, com os cabelos pretos e lisos na altura do ombro, que posa sem olhar para a câmera

Fonte: Acervo da autora



Figura 3. Reprodução em bordado da fotografia representada na Figura 2

Fonte: Acervo da autora

O mecanismo básico que faz com que uma imagem seja captada pela máquina fotográfica é similar a um olho que abre e fecha rapidamente. Esses centésimos (ou milésimos) tão rápidos, como uma piscada nervosa, captam um instante que, mesmo sendo uma *selfie* tirada no mesmo dia, não irão retornar. É possível argumentar que com a quantidade de fotografias e disparos em série possibilitadas pelos celulares, esses instantes se repitam. Porém enfatizo que ao menos um detalhe estará diferente. Seja uma mecha de cabelo que cai ou uma

boca levemente aberta. Refletindo sobre esses momentos, é possível interpretá-los como memórias que foram captadas pelo instante de uma foto. E, nessa oficina, pretendo sugerir uma conversa por esse caminho. Caso tragam fotos de um passado mais distante, suponho que uma memória diferente daquela exemplificada anteriormente seja evocada. Enfatizo aqui que a memória não é lida somente como algo distanciado, de meses ou anos remotos, mas como um acontecimento passado sem hierarquias temporais.

Traçando reflexões

Uma vez, René me contou que sua esposa indagava como ele não percebia sua baixa visão. Em resposta, ele disse: “Eu não sei como eu enxergo, eu não sei como você enxerga, né?”. Aqui retorno para as discussões sobre brechas visuais. O enquadramento (do olhar) de Wim Wenders e a dupla visão de Iberê em um intervalo, nos levam a pensar diferentes olhares. Diante disso, podemos seguir a pergunta de René e discutir como esses olhos classificados da mesma forma, como videntes, enxergam.

Por não se tratar de um grupo social específico que se aproxima espacialmente, pesquisar no campo da deficiência visual difere de outros campos (VON DER WEID, 2017). Ao longo do texto, por exemplo, ao aproximar de escritores ao presidente da Condef, junto modos de existência distintos e isso se justifica pela condição corporal que ambos compartilham. Até o momento, o que é destacado em ambas as experiências, questiona o modelo médico (DINIZ, 2007) e traça outras possibilidades.

Ensaar o bordado como aproximação dessas vivências, apesar de desafiador, entra em diálogo com o próprio modo de fazer antropológico. Trazer linhas e pontos como possível método ao invés de objeto de análise é uma maneira (mesmo que sutil) de criar outras sensibilidades. Aprendendo com o campo essa outra sensibilidade, que pode ser interpretada como uma possibilidade. Como escreve Ingold (2015, p. 313): “Talvez a chave para a ontologia do fazer possa ser encontrada em um pedaço de barbante”.

Referências

ANDRADE, Aretha Ferreira. A moça dos olhos de sangue. *O Percevejo on-line*, [s. l.], v. 8, n. 2, 2016. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/6500>. Acesso em: 29 set. 2019.

BORGES, Jorge Luis. *Elogio da sombra*. São Paulo: Globo, 2000.

BORGES, Jorges Luis. *Sete noites*. São Paulo: Max Limonad, 2008.

DINIZ, Debora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007. Disponível em: <http://bds.unb.br/handle/123456789/513>. Acesso em: 29 set. 2019.

INGOLD, Tim. *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

JANELAS da alma. Direção: João Jardim e Walter Carvalho. Produção: João Jardim. Música: José Miguel Wisnik. 2001. 1 DVD (73 min.), widescreen, color.

VALENTE, Dannyelle. Os diferentes dispositivos de fabricação de imagens e ilustrações táteis e as possibilidades de produção no contexto perceptivo do cegos. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 2, n. 1, 2009 Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/1991>. Acesso em: 29 set. 2019.

VON DER WEID, Olívia. Provinciliar a visão: esboços de uma abordagem metodológica. *Teoria e Cultura*, Juiz de Fora, v. 11, n.3, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12342>. Acesso em: 29 set. 2019.

VON DER WEID, Olívia. “Visual é só um dos suportes do sonho”: práticas e conhecimentos de vidas com cegueira. 2014. 484 f. Tese (Doutorado em Antropologia Cultural) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1866544 . Acesso em: 15 out. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC)

Av. Pasteur, 350/368 – Urca

CEP 22290-250 – Rio de Janeiro / RJ

www.abc.gov.br



INSTITUTO
BENJAMIN CONSTANT

ISBN 978-65-00312-18-8

