

Organizadores
Rodrigo Agrellos Costa
Bianca Della Líbera da Silva
Diego Fernandes Coelho Nunes
Marcele Maria Ferreira Lopes
Margareth de Oliveira Olegário Teixeira
Rachel Maria Campos Menezes de Moraes
Sônia Regina Gomes Da Rocha
Thiago Parreira Sardenberg Soares

Conectando Conhecimentos

DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

Textos referentes às palestras e
trabalhos apresentados nas edições
XIII, XIV e XV do Seminário

Vol. IV



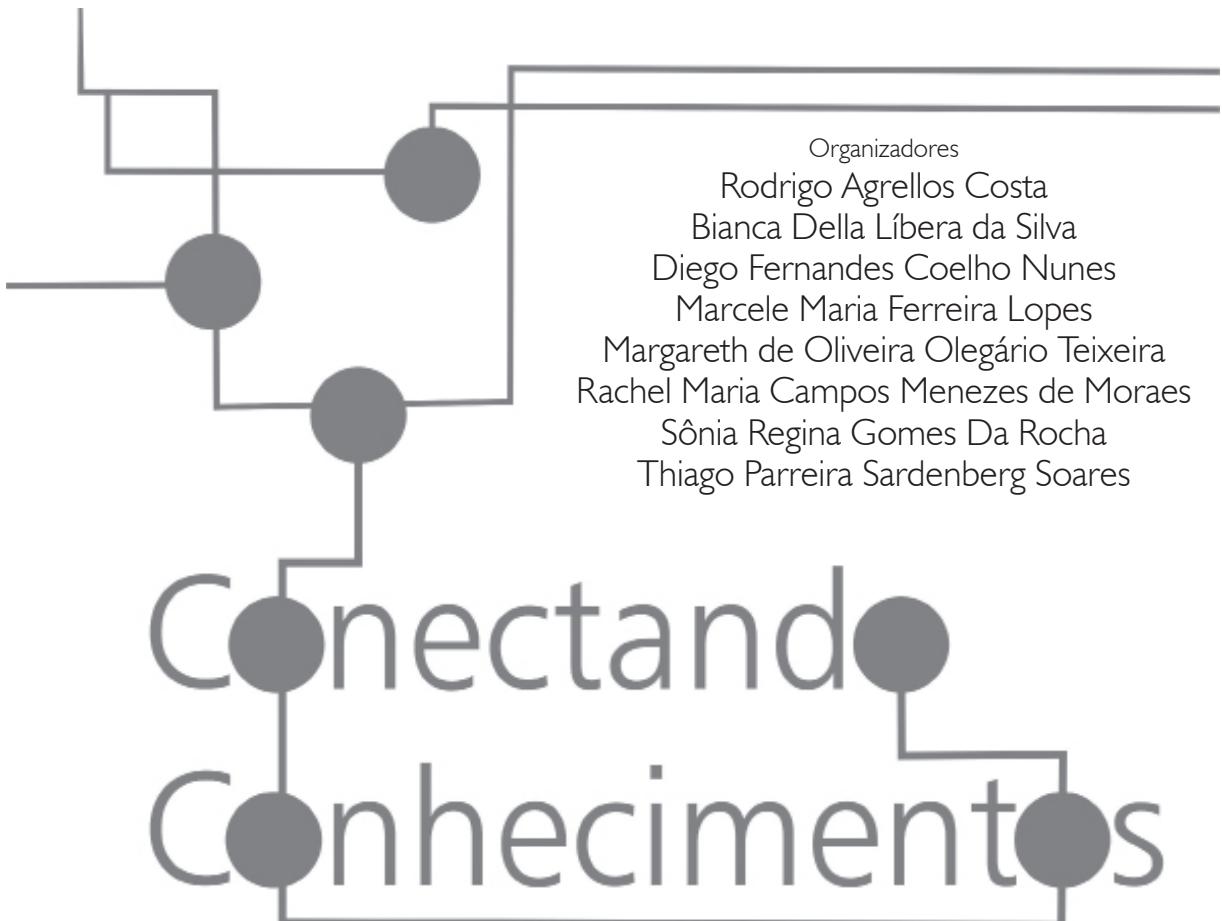
GOVERNO FEDERAL
PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Camilo Santana

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT
Mauro Marcos Farias da Conceição

DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA
E EXTENSÃO
Angélica Ferreira Bêta Monteiro

DIVISÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
Rodrigo Agrellos Costa



Organizadores

Rodrigo Agrellos Costa
Bianca Della Líbera da Silva
Diego Fernandes Coelho Nunes
Marcele Maria Ferreira Lopes
Margareth de Oliveira Olegário Teixeira
Rachel Maria Campos Menezes de Moraes
Sônia Regina Gomes Da Rocha
Thiago Parreira Sardenberg Soares

Textos referentes às palestras e
trabalhos apresentados nas edições
XIII, XIV e XV do Seminário

Vol. IV

IBC
INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

Rio de Janeiro
2025

Copyright © Instituto Benjamin Constant, 2025
Conectando Conhecimentos – Vol. IV – 2025

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

Copidesque e revisão geral
Marcela da Silva Abrantes

Capa e diagramação
Wanderlei Pinto da Motta

159 **INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT**

Conectando conhecimentos: textos referentes às palestras
e trabalhos apresentados nas edições de XIII, XIV e XV do
Seminário [recurso eletrônico] / Rodrigo Agrellos Costa... [et
al] (org.). – Rio de Janeiro : Instituto Benjamin Constant, 2025.
PDF; 3 MB – (Coleção Conectando Conhecimentos, v. 4)

ISBN: 978-65-88612-50-7

1. Educação especial. 2. Deficiência visual. 3. Pesquisa.
I. Silva, Bianca Della Líbera da. II. Nunes, Diego Fernandes
Coelho. III. Lopes, Marcele Maria Ferreira. IV. Teixeira,
Margareth de Oliveira Olegário. V. Moraes, Rachel Maria
Campos Menezes de. VI. Rocha, Sônia Regina Gomes da. VII.
Soares, Thiago Parreira Sardenberg. VIII. 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
E-mail: dpp@ibc.gov.br

COMISSÕES¹ RESPONSÁVEIS PELA SELEÇÃO DOS TRABALHOS E PELOS CONVITES AOS PALESTRANTES

XIII EDIÇÃO:

Bianca Della Líbera da Silva
Cauê de Camargo dos Santos
Fernando da Costa Ferreira
Marcia Noronha de Mello
Rachel Maria Campos Menezes de Moraes
Rodrigo Agrellos Costa (presidente)
Thiago Parreira Sardenberg Soares

XIV e XV EDIÇÕES:

Diego Fernandes Coelho Nunes
Marcele Maria Ferreira Lopes
Marcelo Bustamante Chilingue
Margareth De Oliveira Olegário Teixeira
Rachel Maria Campos Menezes De Moraes
Rodrigo Agrellos Costa (presidente)
Sônia Regina Gomes Da Rocha

Pareceristas *ad-hoc*:

Dr. Alexandre da Silva Ferry – CEFET-MG
Ma. Ana Rita Gonçalves Ribeiro de Mello – SMS-Mesquita
Dra. Angela Maria dos Santos – IFPR
Dra. Aracy Cristina Kenupp Bastos Marcelino - UNESA
Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES
Dra. Fernanda Cristina Falkosky – UFSCar
Ma. Helen Cristiane da Silva Theodoro (UFSCAR)

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.

Dr. Jean Carlos Miranda da Silva – UFF
Dr. José Antônio dos Santos Borges – UFRJ
Dra. Kelli Teixeira Penello – IBC
Dra. Lucelia Cardoso Cavalcante - UFPA
Dra. Maíra Gomes de Souza da Rocha – SMS-Duque de Caxias
Dr. Manoel Osmar Seabra Junior – UNESP
Dra. Márcia Denise Pletsch – UFRRJ
Dra. Marcia Rebeca de Oliveira – IFBA
Ma. Millene Barros Guimarães de Sousa – IBC
Dra. Naiara Miranda Rust – IBC
Dr. Naidson Clayr Santos Ferreira - IFBaiano
Dra. Patrícia Monteiro Lima Chagas – FAETEC
Dr. Pedro Gustavo Rieger – UFAL
Dra. Renata Martins Amaral – IFCE
Dra. Rosycléa Dantas Silva – UFAL
Ma. Tarcila Ovídio Sobreira – SMS-Volta Redonda

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
<hr/>	
APRESENTAÇÃO	15
<hr/>	
PARTE 1 – O LÚDICO NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	16
<hr/>	
CAPÍTULO 1 – O jogo de tabuleiro como estratégia para o ensino de morfologia para alunos com deficiência visual	17
<i>Yole Matias Silveira de Assis Krüger</i>	
<i>Michele Watz Comarú</i>	
<hr/>	
CAPÍTULO 2 – “Que descolorirá...”: a música e a ludicidade como elementos do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência múltipla associada à deficiência visual	29
<i>Rayane Pereira do Nascimento</i>	
<i>Mariana dos Reis Santos</i>	
<hr/>	
CAPÍTULO 3 – A valorização do lúdico no processo de alfabetização da criança com deficiência visual: narrativas a partir do cesto dos tesouros	41
<i>Ângela Ferreira Bêta</i>	
<i>Angélica Ferreira Bêta Monteiro</i>	
<hr/>	
CAPÍTULO 4 – A sociologia do brincar na infância cega	53
<i>Luciana Silva Torres Matsushita</i>	
<hr/>	
CAPÍTULO 5 – O lúdico aplicado a uma proposta pedagógica para o desenvolvimento do pensamento computacional em crianças com deficiência visual	67
<i>Joyce Miranda dos Santos</i>	
<i>Aristóteles Meneses Lima</i>	
<i>Débora Lembi Neves</i>	

CAPÍTULO 6 — <i>The Halloween Project: cultura, jogos e brincadeiras no ensino-aprendizagem de língua inglesa para estudantes com deficiência visual</i>	
<i>Diego Fernandes Coelho Nunes</i>	81
<i>Fabiane Bravo de Martins Bastos</i>	
<i>Isabel Cristina Ribeiro de Mello</i>	
<hr/>	
CAPÍTULO 7 — A cultura lúdica entre alunos com Deficiência Múltipla associada à deficiência visual	
<i>Maria do Socorro Fortes</i>	92
<i>Maria Vitoria Campos Mamede Maia</i>	
<hr/>	
PARTE 2 — DEFICIÊNCIA VISUAL E SUAS INTERSECÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE	106
<hr/>	
CAPÍTULO 8 — “Caminhos da inclusão”: um projeto interseccional sobre “Gênero e Sexualidade” em uma instituição especializada em deficiência visual	
<i>Mariana dos Reis Santos</i>	107
<hr/>	
CAPÍTULO 9 — Mães do Benjamin: a arte e a criação na potência do viver! – Relato de experiência de encontros entre mães de crianças e adolescentes com albinismo e/ou deficiência visual	
<i>Jaqueleine Lima Zetune</i>	121
<i>Nereida Palko</i>	
<i>Paula Renata Monteiro Mesquita</i>	
<hr/>	
CAPÍTULO 10 — Docente negra e baixa visão: potencialidades e desafios no Atendimento Educacional Especializado	
<i>Adriellen Santos Aragão</i>	138
<i>Cristina de Araújo Ramos Reis</i>	
<i>Maria Inês Corrêa Marques</i>	
<hr/>	
CAPÍTULO 11 — Intersecções em perspectiva: a construção da identidade étnico-racial de pessoas cegas	
<i>Ivone Silva de Jesus</i>	150

**PARTE 3 – REABILITAÇÃO E DEFICIÊNCIA VISUAL:
DESAFIOS E ESTRATÉGIAS INTERDISCIPLINARES DE
EDUCAÇÃO E SAÚDE NA DEFICIÊNCIA ADQUIRIDA**

167

**CAPÍTULO 12 – O uso do Sistema Braille e sua relevância:
experiências da Divisão de Reabilitação do Instituto Benjamin**

Constant

168

Kelem Zapparoli

Marta Dônola

**CAPÍTULO 13 – Desafios e estratégias interdisciplinares na
reabilitação de pessoas com deficiência visual: uma perspectiva da
teoria das capacidades de Martha Nussbaum e Amartya Sem**

177

Erika Neder dos Santos

**CAPÍTULO 14 – Interfaces entre educação e saúde no processo de
(re)habilitação de uma pessoa com surdocegueira plus**

187

Vanessa Rocha Zardini Nakajima

Aline Verneque Rosa

Paula Thaís dos Santos Soares

**CAPÍTULO 15 – A imanência da arte na educação de pessoas com
deficiência visual adquirida**

203

Caue de Camargo dos Santos

Marina de Assis Fernandes Nogueira

PREFÁCIO

A produção do conhecimento é uma atividade essencial à existência humana. Seja na busca por soluções para desafios ou na compreensão de fenômenos, novas ideias surgem constantemente, impulsionando a evolução da sociedade.

No contexto atual, a construção de uma sociedade mais inclusiva, especialmente para pessoas com deficiência, representa um desafio contínuo. Para superá-lo, é fundamental renovar constantemente os paradigmas em diversas áreas do saber, promovendo inovações práticas que reduzam ou eliminem barreiras que impactam a vida dessas pessoas.

Com o intuito de contribuir para esse processo, os textos reunidos neste volume resultam das pesquisas e trabalhos apresentados nas edições XIII, XIV e XV do Seminário Conectando Conhecimentos. Esse evento, promovido pelo Departamento de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão (DPPE) do Instituto Benjamin Constant (IBC), por meio da Divisão de Pós-Graduação e Pesquisa (DPP), traz reflexões e estudos sobre a deficiência visual em suas diversas dimensões.

A primeira parte do livro, referente à 13^a edição do seminário, intitulada “O Lúdico na Educação de Pessoas com Deficiência Visual”, apresenta sete capítulos. O texto que principia o compartilhamento de ideias trata do lúdico como estratégia de ensino em uma das diversas disciplinas do Curso Técnico em Massoterapia do Instituto Benjamin Constant: Morfofisiologia. Desta forma, no artigo “O jogo de tabuleiro como estratégia para o ensino de Morfologia para alunos com deficiência visual” de Yole Matias Silveira de Assis Krüger e Michele Waltz Comarú, as autoras expõem, em um relato de experiência, a vivência de utilizar um jogo de tabuleiro como estratégia de ensino na aula da disciplina de Morfofisiologia para alunos com deficiência visual.

O tema da ludicidade, agora com alunos mais novos e que apresentam além da deficiência visual deficiência múltipla associada, também está presente no artigo ‘Que descolorirá...’: a música e a ludicidade como elementos do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência múltipla associada à deficiência visual”, de Rayane Pereira do Nascimento e Mariana dos Reis Santos. O texto consiste em um relato de experiência cujo objetivo é elucidar práticas pedagógicas libertárias e inclusivas presentes na formação docente, visibilizando que é possível ofertar aulas com atividades para estudantes com deficiência múltipla. As autoras expõem as vivências das duas docentes a partir dos planejamentos de aulas para alunos com deficiência múltipla associada à deficiência visual, usando a música como ferramenta de ensino-aprendizagem.

No artigo “A valorização do lúdico no processo de alfabetização da criança com deficiência visual: narrativas a partir do cesto dos tesouros”, de Ângela Ferreira Bêta e Angélica Ferreira Bêta Monteiro, as autoras expõem um relato de experiência no qual demonstram como uma atividade lúdica pode contribuir para o processo de alfabetização de crianças, especialmente daquelas com deficiência visual (DV). Essa proposta foi realizada com cinco alunos com DV do ciclo básico de alfabetização, sendo três cegos e dois com baixa visão, com idades entre 7 e 8 anos.

Na sequência, em “A sociologia do brincar na infância cega”, de Luciana Silva Torres Matsushita, a autora tem por objetivo identificar o papel dos jogos e brincadeiras na infância em situação de cegueira congênita.

No artigo “O lúdico aplicado a uma proposta pedagógica para o desenvolvimento do pensamento computacional em crianças com deficiência visual” Joyce Miranda dos Santos, Aristóteles Meneses Lima e Débora Lembi Neves, propõem, a partir da estratégia do Pensamento Computacional, uma estratégia pedagógica para o ensino da Computação de forma desplugada, que inclui a aplicação de atividades lúdicas com o objetivo de ensinar o conceito de “Organização Lógica de Arquivos” para crianças com deficiência visual.

Em “*The Halloween Project: cultura, jogos e brincadeiras no ensino-aprendizagem de língua inglesa para estudantes com deficiência visual*” de Diego Fernandes Coelho Nunes, Fabiane Bravo de Martins Bastos e Isabel Cristina Ribeiro de Mello, amparados por uma visão sociointeracional do ensino-aprendizagem da língua inglesa, os autores compartilham um recorte do *Halloween Project*, projeto de ensino desenvolvido anualmente no Departamento de Educação do IBC com estudantes com deficiência visual dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

No último artigo que compõe esta primeira parte do volume, o tema da lúdicode é novamente apresentado em um trabalho com alunos com deficiência visual associada a outras deficiências. No artigo “A cultura lúdica entre alunos com Deficiência Múltipla associada à deficiência visual” Maria do Socorro Fortes e Maria Vitoria Campos Mamede Maia, compartilharam uma experiência de ensino que utilizou o lúdico como recurso motivacional e demonstraram, a partir da análise de dados e da observação, a importância de se empregar materiais lúdicos pedagógicos direcionados a alunos com deficiência múltipla associada à deficiência visual.

Na segunda parte do livro, referente à 14^a edição do seminário e intitulada “Deficiência visual e suas intersecções na contemporaneidade”, apresentamos quatro capítulos. O texto ‘Caminhos da inclusão’: um projeto interseccional sobre ‘Gênero e Sexualidade’ em uma instituição especializada em deficiência visual”, de Mariana dos Reis Santos, traz o relato de experiências de duas práticas pedagógicas, nos primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental

do IBC. O ponto de partida de tais atuações pedagógicas deu-se no momento em que se percebeu que a temática “Gênero e Sexualidade” não era abordada de maneira a contemplar as subjetivações e questionamentos deste perfil de estudantes quanto à temática naqueles segmentos da Educação Básica. Havia, portanto, a necessidade de adotar metodologias que possibilassem o diálogo diante das problematizações que as questões de gênero e sexualidade geram no cotidiano dos estudantes. Segundo a autora, estes diálogos permeiam questões subjacentes tais como: temores da família, falta de conversas formativas acerca da sexualidade, não incentivo ao namoro etc. Sendo assim, nas conversas ao longo desta pesquisa, os estudantes formavam-se e se informavam acerca de métodos contraceptivos e conheciam modelos anatômicos de órgãos feminino e masculino. Não menos importante, muitos pela primeira vez puderam tatear preservativos e compreender a maneira de usá-los.

Ainda no percurso de estudos e práticas que abarcam a interseccionalidade e a deficiência visual, o artigo intitulado “Mães do Benjamin: a arte e a criação na potência do viver! – Relato de experiência de encontros entre mães de crianças e adolescentes com albinismo e/ou deficiência visual”, de Jaqueline Lima Zetune, Nereida Palko e Paula Renata Monteiro Mesquita, relata a parceria interinstitucional entre o IBC e a UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), compondo esta narrativa em três momentos. Na introdução, há a contextualização do fenômeno. Em seguida, o desenvolvimento trata da motivação para o processo de trabalho, da maternidade de crianças/adolescentes com albinismo/deficiência visual e dos efeitos do trabalho em três encontros – Identidade: “mãe do Benjamin”; Ser uma “mãe do Benjamin”; e os Terceiros Encontros. O texto encerra-se com as considerações (temporariamente) finais como um exercício limitado de conexões com as múltiplas dimensões da vida e sua provisoriação, sempre em movimento. Desta maneira, este texto carrega em si a importância do cuidar e humanizar as relações, através das invenções múltiplas impelidas pela arte de fazer com as mãos, pela parceria e troca de saberes interinstitucionais.

No que concernem às intersecções que envolvem a deficiência visual e as questões raça, o texto “Docente negra e baixa visão: potencialidades e desafios no Atendimento Educacional Especializado”, de Adriellen Santos Aragão, Cristina de Araújo Ramos Reis e Maria Inês Corrêa Marques, analisa o cotidiano docente de uma professora com baixa visão e negra, que atua no Atendimento Educacional Especializado, no que concerne aos desafios e potencialidades vivenciadas no exercício deste serviço. Neste sentido, podemos refletir acerca das implicações, singularidades dos processos formativos e educacionais na atuação de uma professora negra baixa visão neste contexto educacional. Tal leitura faz-nos inferir que é de suma importância a criação de uma rede de apoio, a fim de buscar nestes suportes condições dignas de trabalho.

Ainda no que toca a interseccionalidade e às questões inerentes à raça, o artigo: “Intersecções em perspectiva: a construção da identidade étnico-racial de pessoas cegas”, de Ivone Silva De Jesus, é um recorte da dissertação da referida autora, intitulada: “Olhares e Histórias de Vida que emanam da voz: a construção da identidade étnico-racial de pessoas cegas”. Desta forma, propõe-se aqui refletir sobre a identidade étnico-racial, do ponto de vista da pessoa cega. Trazer esta temática, permite uma tentativa de tornar acessível a uma parcela maior de pessoas o debate acerca da luta contra as desigualdades e as discriminações, elementos que se interpõem como obstáculo ao desenvolvimento de uma consciência étnico-racial plena, inclusive, pelo fato de constatar que ser pessoa cega e negra implica em aspectos históricos significativos. Isto principalmente quando pensamos nas construções inerentes às diferenças instituídas pela sociedade como um todo.

Na terceira parte do livro, referente à 15^a edição do seminário, intitulada “Reabilitação e Deficiência Visual: desafios e estratégias interdisciplinares de educação e saúde na deficiência adquirida”, apresentamos mais quatro textos. Importa-nos aqui diferenciar reabilitação da pessoa com deficiência de habilitação desta pessoa. Na reabilitação, almeja-se uma habilidade para executar uma tarefa que o indivíduo fazia anteriormente. Já na habilitação, trata-se da aquisição de uma habilidade para realizar uma determinada função.

Tendo como horizonte o aprendizado do sistema braille por adultos cegos e com baixa visão, Kelem Zapparoli e Marta Dônola, com o artigo “O uso do Sistema Braille e sua relevância: experiências da Divisão de Reabilitação do Instituto Benjamin Constant”, discutem o acesso à escrita e à leitura que esta atividade de ensino almeja proporcionar. Deste modo, evidencia-se a relevância do acesso à informação por estes indivíduos: embora haja tecnologias digitais por meio das tecnologias assistivas, as autoras enaltecem os benefícios do aprendizado e usos do sistema braille.

Seguindo dentro das temáticas da reabilitação da pessoa com deficiência visual, “Desafios e estratégias interdisciplinares na reabilitação de pessoas com deficiência visual: uma perspectiva da teoria das capacidades de Martha Nussbaum e Amartya Sen”, na autoria de Erika Neder dos Santos, é um texto que traz os desafios e as estratégias interdisciplinares na reabilitação de pessoas com deficiência visual, com ênfase na aplicação da teoria das capacidades de Martha Nussbaum e Amartya Sen como uma estrutura conceitual para compreender e abordar essas questões, além de demonstrar os princípios estruturantes da sociedade para as pessoas com deficiência. Desta maneira, a autora discute a necessidade da atuação de uma equipe interdisciplinar, frente aos desafios diários vivenciados pelas pessoas com deficiência visual. Tal ação envolve profissionais de diversas áreas, incluindo oftalmologistas, terapeutas ocupacionais,

educadores especializados nas temáticas da deficiência visual, assistentes sociais, entre outros. Nesta perspectiva interdisciplinar, aponta-se a relevância de uma visão ampla, integrada no processo de reabilitação, a fim de reconhecer não exclusivamente as necessidades físicas, mas as emocionais, culturais e sociais das pessoas com deficiência visual.

No texto intitulado “Interfaces entre educação e saúde no processo de (re)habilitação de uma pessoa com surdocegueira plus”, Vanessa Rocha Zardini Nakajima, Aline Verneque Rosa e Paula Thaís dos Santos Soares enaltecem a importância de ações dentro de um caráter interdisciplinar no processo de reabilitação de uma pessoa com surdocegueira plus. Tais ações foram visibilizadas a partir da procura de outros profissionais da instituição, a fim de colaborarem com o trabalho na orientação e mobilidade. Nesta situação, a professora de Orientação e Mobilidade, recorreu à terapeuta ocupacional e à docente que atua especificamente com pessoas surdocegas. Além destes profissionais, recorreu-se à nutricionista. Tais ações e articulações destes profissionais possibilitaram a melhoria na qualidade de vida do reabilitando, que pouco a pouco foi descobrindo outros hábitos de vida, autonomia e saúde.

Por outro lado, no campo do estudo acerca de artes visuais, no texto “A imanência da arte na educação de pessoas com deficiência visual adquirida”, Cauê de Camargo dos Santos e Marina de Assis Fernandes Nogueira abordam o trabalho que desenvolvem no campo das artes visuais no IBC. A referida atividade tem como público-alvo pessoas que perderam a visão na idade adulta. O decorrer deste projeto tem possibilitado aos estudantes o aprimoramento de suas percepções sensoriais e o refinamento da percepção haptica. Tais possibilidades têm proporcionado o desenvolvimento da aprendizagem da atenção por meio da cognição inventiva, com a experimentação de técnicas de artes, desenvolvimento de processos de criação, e visitação de espaços culturais no município do Rio de Janeiro.

Este livro é mais do que uma coletânea de pesquisas, ele é um convite à reflexão e à ação. As experiências e análises aqui reunidas mostram que a inclusão não é apenas uma meta, mas um processo contínuo que requer criatividade, conhecimento e empatia. Esperamos que este volume inspire novos estudos, práticas inovadoras e políticas transformadoras, contribuindo para uma sociedade verdadeiramente inclusiva, em que as diferenças sejam respeitadas e celebradas como parte da diversidade humana.

Margareth de Oliveira Olegário Teixeira
Bacharel e Licenciada em Pedagogia pela Universidade
do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Mestre em Pedagogia pela Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
Doutora em Linguagens Digitais, Tecnologias e Educação pela Pontifícia
Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)
Professora do Instituto Benjamin Constant desde 2010

Rachel Maria Campos Menezes de Moraes
Bacharel e Licenciada em Letras (Português-Inglês) pela
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Mestre e Doutora em Estudos de Linguagem pela
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Professora do Instituto Benjamin Constant desde 2013

APRESENTAÇÃO

É com grande alegria e imensa satisfação que apresentamos o quarto volume da Coleção Conectando Conhecimentos, uma iniciativa do Instituto Benjamin Constant (IBC). Esta série de publicações é fruto do compromisso contínuo do IBC em promover debates e disseminar conhecimentos que abordam, de forma crítica e inovadora, a temática da deficiência visual em suas múltiplas facetas.

Os textos reunidos nesta edição são contribuições valiosas de participantes das sessões de comunicações orais e das mesas-redondas de três edições do Seminário Conectando Conhecimentos — a décima terceira, a décima quarta e a décima quinta — realizadas semestralmente nos anos de 2023 e 2024. Cada edição trouxe à tona discussões profundamente enriquecedoras, consolidando o seminário como um espaço privilegiado de troca acadêmica e construção coletiva de saberes.

Um dos grandes destaques deste volume é o amadurecimento contínuo, tanto teórico quanto técnico, do evento. Ao longo dessas edições, as comissões organizadoras delinearam uma trilogia temática consistente e instigante, com foco na inclusão das pessoas com deficiência visual em diferentes perspectivas e interfaces. Esses debates, ao promoverem uma interlocução coesa entre os participantes, ampliaram a compreensão sobre os desafios e as potencialidades da inclusão em diversos contextos.

Convidamos você a explorar os textos apresentados neste volume, que refletem a riqueza e a diversidade de reflexões construídas ao longo do seminário. Para aqueles que desejarem aprofundar ainda mais as discussões, todas as edições do evento estão disponíveis no canal do YouTube da Divisão de Pós-Graduação e Pesquisa (DPP) do IBC ([acesse aqui](#)).

Aproveitamos este momento para, mais uma vez, expressar nossa gratidão aos palestrantes, comunicadores e autores que generosamente compartilharam suas reflexões e pesquisas, contribuindo para a concretização deste volume. O engajamento de pesquisadores e estudantes é essencial para que o Instituto Benjamin Constant continue se afirmando como um centro de excelência na produção e disseminação do conhecimento científico sobre a deficiência visual no Brasil.

Desejamos a todos uma leitura proveitosa e enriquecedora. Que este volume inspire novas ideias, projetos e colaborações! Até o próximo volume da coleção!

Rodrigo Agrellos Costa

PARTE 1

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

XIII CONECTADO CONHECIMENTOS
16 de maio de 2023
78 participantes

O jogo de tabuleiro como estratégia para o ensino de morfologia para alunos com deficiência visual

Yole Matias Silveira de Assis Krüger¹

Michele Watz Comarú²

Introdução

Huizinga (2000), em sua obra, aponta o jogo como algo que precede a própria cultura, tendo em vista a existência de brincadeiras entre os próprios animais. Para ele, o jogo é algo significante, ou seja, possui um sentido, significa algo, e a sua principal característica consiste na capacidade de promover diversimento e fascinação em quem participa.

Os jogos, quando utilizados como recursos para o ensino, trazem diversos benefícios para o processo de aprendizagem do aluno que ultrapassam a compreensão dos conteúdos abordados. Tais recursos estimulam as relações interpessoais (entre os alunos, e entre eles e o professor), a criatividade, o trabalho colaborativo, o respeito, o raciocínio crítico, o desenvolvimento intelectual, dentre outras competências (Almeida; Oliveira; Reis, 2021).

Quando se pensa no uso dos jogos no contexto do ensino de disciplinas como Ciências e Biologia, o estudo de Conceição, Mota e Barguil (2020) discute a importância de o professor buscar utilizar metodologias variadas para abordar tais conteúdos, pois acredita-se que os distintos recursos metodológicos se complementam, e apenas um método não seria suficiente para suprir as demandas de aprendizado dos alunos. E dentre essas variações metodológicas estão os jogos educativos, estratégia importante para se criar um ambiente de sala de aula interessante para os alunos, permitindo-lhes assumir um papel ativo no processo e contribuindo para a formação de seres críticos e reflexivos.

No que diz respeito ao ensino do aluno com deficiência, a ludicidade pode se tornar uma ferramenta potente para a construção de uma escola inclusiva, tendo em vista a sua capacidade de proporcionar um ambiente prazeroso e que leva em conta as singularidades daqueles envolvidos na dinâmica. Para tanto, é necessário o completo envolvimento do professor, com a elaboração de metodologias adaptadas que gerem acolhimento, reflexão e autonomia para o aluno ao longo do processo de aprendizagem (Nery; Sá, 2019).

1 Instituto Benjamin Constant (IBC).

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz (PPGEBs-IOC-FIOCRUZ).

E-mail: yolematias@ibc.gov.br

2 Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e Instituto Oswaldo Cruz (IOC-FIOCRUZ).

Doutora em Ciências pelo Instituto Oswaldo Cruz (IOC-FIOCRUZ).

E-mail: michele.comarú@ifrj.edu.br

Quando se fala em alunos com deficiência visual (DV), sabe-se que estes fazem uso de outros sentidos, que não a visão, para a apropriação dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula, sendo o tato um importante aliado nesse processo. Daí vem a importância em se utilizar materiais didáticos gráfico-táteis no ensino desses alunos, pois são eles que irão promover uma melhor compreensão de assuntos mais teóricos e subjetivos (Medeiros, 2020).

Estudos corroboram com esta ideia no sentido de que, para se ter um processo de aprendizagem efetivo, é necessário fazer uso de materiais que estejam adaptados para atender às demandas dos alunos com DV, tenham eles cegueira ou baixa visão. A adequação de tais recursos metodológicos é fundamental para a construção de um ensino inclusivo, tendo em vista que para que a confecção e utilização destes materiais aconteça de maneira efetiva é preciso compreender o modo como cada aluno aprende os conteúdos, na perspectiva da deficiência que ele apresenta (Vaz *et al.*, 2012).

Sobre a produção de materiais especializados, em sua pesquisa, Tederixe e Lima (2020) elencaram sete fatores característicos do processo de elaboração de materiais didáticos voltados para o ensino da pessoa com DV que servem como motivadores para a criatividade docente. Tais fatores são: permitir a prática de uma educação inclusiva, possibilitar o uso de material de baixo custo e fácil acesso, permitir a produção de recursos que podem ser utilizados com alunos com ou sem deficiência, tornar o material acessível, permitir a ludicidade, reproduzir recursos visuais em formato tátil, e instigar a criatividade e curiosidade dos estudantes. Estes aspectos reforçam a relevância em se utilizar materiais especializados que estejam adequados às demandas dos alunos, para que assim seja promovida uma educação sem discriminação, garantida por lei.

Dentro desse contexto, o presente relato de experiência toma destaque por trazer uma reflexão sobre a diversificação de metodologias de ensino para alunos com DV, especialmente no que concerne à atividade lúdica. Reforça-se o quanto os jogos enriquecem o processo de ensino-aprendizagem de diferentes maneiras, tais como: favorecem a criação de um ambiente de aula divertido, geram motivação nos alunos quanto ao meio escolar, contribuem para o desenvolvimento do raciocínio crítico, permitem ao aluno ser protagonista do seu aprendizado.

A experiência relatada surgiu a partir do interesse em tornar uma aula densa, com conteúdos complexos, em algo agradável, de modo a favorecer a criação de uma prática docente leve e descontraída, deixando os alunos mais à vontade para interagirem e refletirem sobre os assuntos abordados. Nesse sentido, o objetivo deste relato consiste em descrever a vivência de utilizar um jogo de tabuleiro como estratégia de ensino na aula da disciplina de Morfofisiologia para alunos com deficiência visual.

2 Metodologia

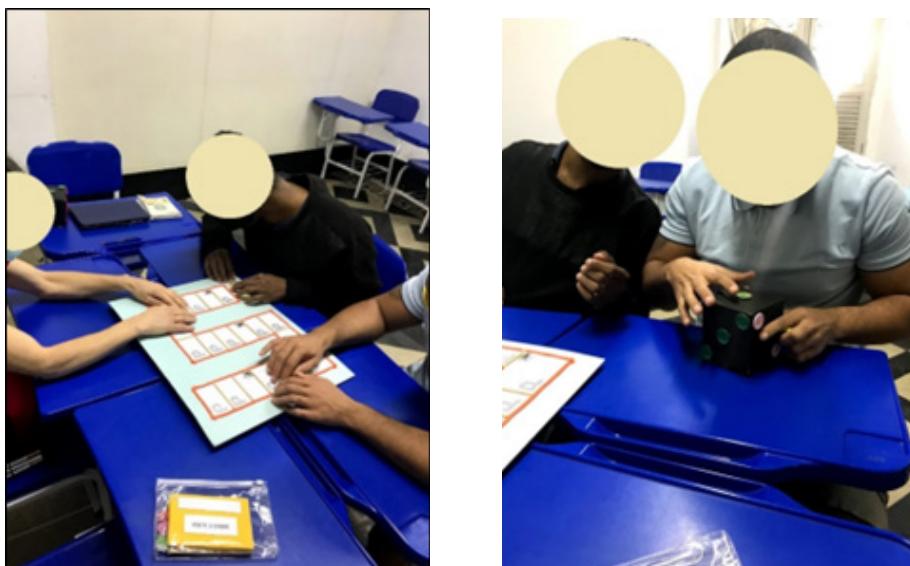
O presente estudo corresponde a um Relato de Experiência, método que visa narrar, de maneira crítica e reflexiva, determinada situação vivenciada, a partir de uma prática de ensino, pesquisa ou extensão. Para tanto, Mussi, Flores e Almeida (2021) propõem que a elaboração do relato de experiência deve ser embasada em um suporte teórico-metodológico, de modo a fortalecer o papel deste tipo de estudo no campo científico.

A vivência descrita a seguir aconteceu no mês de junho de 2022, em uma instituição especializada no ensino de alunos com deficiência visual, no estado do Rio de Janeiro (RJ). Participaram da dinâmica três alunos pertencentes a um curso técnico profissionalizante na área da saúde, todos cegos, entre 25 e 30 anos de idade, que faziam parte da turma do 1º período e que estavam matriculados na disciplina de Morfofisiologia. Destes três, apenas um não sabia ler braile, e todos conheciam o alfabeto em tinta.

A experiência consistiu em utilizar um jogo de tabuleiro para discutir conteúdos da disciplina mencionada relacionados à anatomia e fisiologia dos Sistemas Urinário e Reprodutor. Inicialmente, os tópicos foram abordados em aulas teóricas e práticas, com posterior envio de material para estudo. Em um outro momento, foi utilizado o jogo como mecanismo para a discussão de questões sobre as temáticas elencadas. A atividade compreendeu um jogo de tabuleiro, no qual os jogadores atuaram de maneira individual e competitiva, respondendo perguntas sobre os temas discutidos previamente.

Antes de iniciar a dinâmica, os alunos foram apresentados ao tabuleiro, ao dado e às cartas, para que, por meio do tato, eles pudessem se familiarizar com tais itens. A imagem 1 demonstra esse momento.

Imagen 1. Alunos conhecendo o tabuleiro e o dado



Fonte: Os autores (2023).

O tabuleiro possui uma trilha a ser percorrida, com dois tipos de casas: as casas que contêm a letra “P” indicam que o aluno deve sortear e responder uma pergunta sobre o tema discutido; já as casas que contêm a estrela indicam que o aluno deve escolher uma carta de ação, as quais podem ser de três tipos, “volte 2 casas”, “avance 1 casa” ou “passe a vez”. No início do jogo, cada aluno escolhe um pino que irá representá-lo no tabuleiro; e todos lançam o dado para determinar a ordem dos jogadores.

Definida a ordem, cada jogador começa respondendo uma pergunta; caso acerte, ele ganha a oportunidade de rolar o dado, e o número que aparecer irá determinar quantas casas ele vai andar no tabuleiro. Se o jogador der a resposta errada para a pergunta sorteada, ele não avança naquela rodada. Ganhador quem chegar primeiro ao final do tabuleiro.

A figura 1 demonstra as etapas do jogo.

Figura 1. Mecânica do jogo



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

3 Resultados e discussão

O jogo apresentado foi totalmente produzido pelo docente responsável pela dinâmica e conta com recursos tátteis para favorecer a utilização por pessoas com DV, dando-lhes autonomia durante o processo. Foram utilizados: cadarço laranja para delimitar o percurso da trilha a ser percorrida; palitos de churrasco para separar as casas; adesivos com a letra “P” em relevo para indicar as ca-

sas com perguntas; estrelas também em relevo para indicar as casas de ação; e duas coroas douradas indicando o final do jogo. Todos os itens utilizados no tabuleiro são em relevo, não sendo empregado nenhum recurso em tinta. A imagem 2 mostra o tabuleiro e o dado.

Imagen 2. Tabuleiro do jogo e dado



Fonte: Os autores (2023).

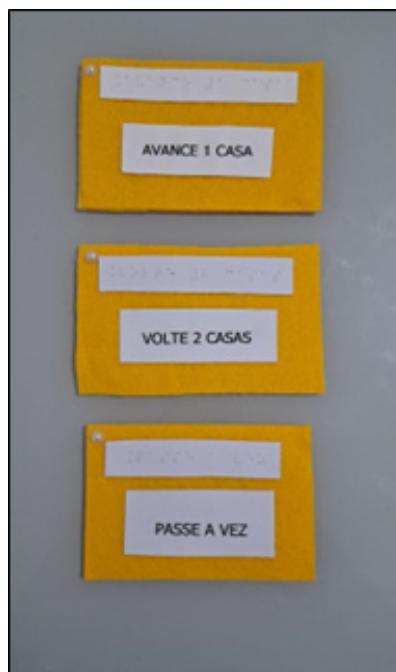
O tabuleiro foi construído utilizando elementos com diferentes texturas e cores, de modo a favorecer tanto a exploração tátil como a visualização no caso de alunos com baixa visão. Optou-se por utilizar apenas a letra P em relevo nas casas de perguntas pelo fato de ser o alfabeto conhecido por todos os alunos, diferentemente do braile. Além disso, outro fator limitador foi a delimitação do espaço de cada uma das casas, que além de ter a identificação da pergunta, precisaria de espaço para a alocação dos pinos que representariam os jogadores no tabuleiro.

Vale salientar que, ao longo da dinâmica, os alunos não relataram dificuldades em identificar a letra com base na textura do material utilizado. Além disso, estas características permitem que o jogo seja utilizado por qualquer grupo de alunos, sejam eles com ou sem DV, dando à ferramenta um papel importante enquanto recurso educacional inclusivo possível de ser aplicado em um contexto de sala de aula regular.

Também foi produzido um dado de tamanho 9cm x 9cm, feito de papel paranaí, recoberto com cartolina e com botões que sinalizam as numerações. Foi utilizada cartolina preta com botões coloridos para favorecer o contraste e a visualização de alunos com baixa visão.

As cartas de ação foram produzidas contendo texto em tinta e em braile. Elas possuem uma meia pérola colocada no canto superior esquerdo, para indicar o sentido de leitura do braile. A imagem 3 representa estas cartas.

Imagen 3. Cartas de ação



Fonte: Os autores (2023).

Apenas as cartas com as perguntas não foram adaptadas com recursos de acessibilidade, tendo em vista a dificuldade do docente em conseguir produzir uma quantidade considerável de perguntas em braile em um curto intervalo de tempo, já que as questões foram elaboradas próximas ao dia da dinâmica. Ao todo, foram estruturadas 30 perguntas abertas e, à medida que o aluno escolhia, o professor mediador lia para o grupo. Esta foi uma das limitações da dinâmica, tendo em vista que restringiu a autonomia de dois alunos que participavam, já que eles sabiam ler braile e poderiam atuar com independência nessa etapa do jogo.

No que se refere à aplicação do jogo como metodologia para discussão dos conteúdos em sala de aula, esta foi uma experiência bastante enriquecedora. Primeiramente, porque ela permitiu a formação de um ambiente de aula descontraído, minimizando a tensão que surge antes de algum processo avaliativo, já que as questões utilizadas no jogo serviriam para preparar os estudantes para tal momento. A cada pergunta sorteada, foi possível perceber um debate instigante e animador sobre os conteúdos, comandado pelos próprios alunos, estando o professor apenas como o mediador da discussão.

A literatura diz que práticas pedagógicas que favorecem essa interação entre os alunos são cruciais para se ter uma efetiva inclusão, tendo em vista o aprendizado mútuo e coletivo. Ou seja, é a partir dessas atividades em grupo, as quais buscam o entrosamento dos estudantes, que as suas capacidades são desenvolvidas, constituindo assim uma aprendizagem significativa (Silva, 2019).

Ademais, as atividades lúdicas, além de permitir esta convivência, consistem em diferenciais que podem ser utilizados como estratégia metodológica, favorecendo o ensino e aprendizagem a partir do entusiasmo e envolvimento dos alunos de uma maneira dinâmica, diferente da aula tradicional. Tais medidas são de baixo custo e podem ser aplicadas em diversos contextos, seja na mesma disciplina ou em disciplinas distintas (Alencar; Freitas, 2019).

Um outro ponto importante levantado nessa dinâmica e que merece reflexão foi algo relatado, com bastante entusiasmo, pelos alunos quanto à oportunidade de brincar de um jogo que eles ainda não haviam vivenciado, devido à escassez de ferramentas deste tipo em formato acessível a pessoas com DV. Como esse jogo foi pensado especialmente para esse público, eles puderam ter autonomia ao longo do processo, rolando o dado, lendo o número que caiu, e andando com o peão na trilha do tabuleiro. Desse modo, a brincadeira permitiu a inclusão desses alunos, fazendo-os ter a experiência de brincar de um jogo aparentemente simples e bem conhecido, mas pouco vivenciado por eles.

O relato desses estudantes permite instigar uma discussão sobre o real conceito de inclusão. Para Camargo (2017), a inclusão é entendida como uma prática social, tendo em vista que ela está inserida não apenas no contexto educacional, mas em outros âmbitos da vida dos indivíduos, como o profissional, o pessoal, o cultural etc. E, a partir do momento em que eles têm as suas particularidades ponderadas em qualquer um desses ambientes, a sua participação se torna mais ativa e satisfatória. Este fato aconteceu com os alunos participantes da experiência a partir do momento em que se sentiram incluídos pelo simples fato de conseguirem ter a experiência de brincar.

À medida em que a dinâmica foi acontecendo, pôde-se perceber a necessidade de realizar alguns ajustes quanto aos materiais utilizados para a confecção dos itens do jogo, o que pode ser justificado pelo fato de que foram confeccionados de maneira experimental, com conhecimentos mínimos sobre a produção de material adaptado para pessoas com DV na época. Por este ter sido o primeiro momento em que o material foi utilizado com os alunos, tais falhas surgiram com o uso das peças, sendo prontamente identificadas e corrigidas em seguida, levando em consideração as especificidades quanto à produção de material especializado.

Sobre isso, o estudo de Comarú *et al.* (2021) aponta quais os fatores a serem levados em consideração na elaboração de material acessível para o ensino

de morfologia voltado para alunos com DV. Nesta pesquisa, foram desenvolvidos modelos de imagens histológicas com o uso de recursos táteis, a partir de informações levantadas pelos próprios alunos sobre o que seria importante conter nesses materiais. As características elencadas pelos alunos foram: a presença de texturas e relevos, dimensões ampliadas, detalhes simplificados, braile e cores vivas. Para esses alunos, quando levados em conta nas metodologias adotadas, tais atributos favorecem a criação de um ambiente de ensino inclusivo, no qual é permitido que compreendam e participem das aulas de maneira satisfatória e com equidade.

Assim, na nova versão do material, tanto o tabuleiro como o dado foram pintados de preto para propiciar o contraste das cores com as demais informações, de modo a favorecer a percepção dos itens do jogo pelo aluno com baixa visão. Além disso, foi utilizado EVA substituindo os palitos de churrasco que dividiam as casas do tabuleiro, tendo em vista que esse material pode soltar farpas e causar lesões nos dedos de quem manipula. O EVA também foi utilizado para enumerar as faces do dado, substituindo os botões que se soltavam na medida em que era lançado, no intuito de gerar maior resistência ao recurso.

Vale destacar que o jogo ainda não foi utilizado com os alunos após sofrer as modificações mencionadas. Mas acredita-se que ele consiga atender melhor às necessidades dos alunos, sejam eles com ou sem DV. A imagem 4 apresenta os itens do jogo após as adequações.

Imagen 4. Tabuleiro e dado após a atualização



Fonte: Os autores (2023).

Sobre o uso de recursos didáticos aplicados no ensino de alunos com DV, a literatura traz que estes podem ser adquiridos por três caminhos: selecionados dentre os recursos utilizados por aluno sem deficiência, adaptados a partir de materiais já existentes, ou confeccionados com o uso de materiais de baixo cus-

to e fácil aquisição. São exemplos desses materiais: barbante, cartolina, botões, contas, dentre outros (Cerqueira; Ferreira, 1996).

Além disso, estes mesmos autores afirmam que alguns critérios precisam ser considerados nesse processo. É preciso produzir o material em tamanho adequado às necessidades do aluno, o recurso precisa ter significação tátil, promover aceitação dos alunos durante a manipulação, estimular a visão com cores fortes e contraste, ser de simples manuseio, não danificar com facilidade e ser seguro para quem manipula (Cerqueira; Ferreira, 1996).

Ademais, um outro relato feito por todos os alunos ao final da dinâmica foi sobre o fato de que a estratégia utilizada contribuiu consideravelmente para a apropriação do conteúdo debatido nas perguntas. Tal fato também foi percebido pelo professor que mediou a atividade, tendo em vista as trocas e reflexões que os estudantes foram construindo ao longo do percurso metodológico; o que foi corroborado pelas falas positivas quanto ao uso do jogo como estratégia de ensino.

Diante disso, é notório o quanto a utilização de metodologias acessíveis é benéfica para o ensino e aprendizagem desse público com o uso de materiais que atendam às particularidades dele. Essas adaptações instituem um processo de inclusão muito importante, na medida em que dá autonomia para o aluno e o torna parte integrante do processo, e não um mero expectador que apenas recebe a mensagem transmitida.

Sartoretto e Bersch (2010) apontam que os recursos pedagógicos e de acessibilidade consistem em estratégias educacionais que favorecem a ativa participação do aluno no processo de aprendizagem. E, para tanto, durante a etapa de elaboração desses materiais, é fundamental que sejam levadas em consideração todas as características desse aluno, de modo a permitir que ele possa manipulá-los sem dificuldades.

Nesse sentido, a presente discussão induz a uma reflexão sobre como o contexto educacional no Brasil vem evoluindo, e o quanto os professores precisam ser instigados a modificarem as suas práticas docentes, de modo a acompanhar as exigências que os novos tempos trazem. É preciso que a formação desses profissionais, portanto, seja norteada pela perspectiva da inclusão para torná-los aptos a lidarem com a diversidade encontrada em sala de aula, com vistas a não comprometer a aprendizagem dos seus alunos (Santana; Costa, 2022).

Considerações finais

Ao final da experiência relatada, pode-se concluir que a finalidade da dinâmica foi alcançada, na medida em que o jogo permitiu a participação efetiva dos

alunos, aliando a fixação dos conteúdos com descontração e diversão. As limitações já mencionadas serviram de ponto de partida para o aperfeiçoamento do material, com adaptações que melhor atendam às necessidades do público-alvo.

O material descrito no presente trabalho foi aplicado apenas para alunos com DV porque o local onde aconteceu a experiência corresponde a uma instituição de educação voltada ao aluno com esta deficiência especificamente. Porém, percebe-se que todo o material do jogo possui recursos que permitem a sua aplicabilidade em qualquer contexto de ensino, inclusive em uma escola de ensino regular, reforçando assim a sua atribuição enquanto um recurso que promove a inclusão.

Ademais, o papel da diversão e da inclusão em algo comum da sociedade em geral, como o jogo de tabuleiro, mas pouco vivenciado por pessoas com DV tornou a dinâmica mais relevante ainda. A experiência reforçou o quanto o lúdico pode ser um forte aliado para o processo de ensino-aprendizagem, quando bem utilizado, visto a sua capacidade de despertar o interesse dos alunos que muitas vezes se sentem desmotivados a participarem de maneira efetiva do que é proposto em sala de aula. As ferramentas lúdicas aproximam a linguagem da aula com a dos alunos, favorecem a interação entre estes e aproxima o professor da turma.

Logo, espera-se que com este estudo outros docentes sejam incentivados a repensarem a sua prática, de modo a investirem em metodologias diversas de ensino que considerem a heterogeneidade encontrada em sala de aula e que utilizem de estratégias facilitadoras da aprendizagem, com aulas inclusivas e empolgantes. Assim, talvez seja possível minimizar a evasão escolar nos diversos níveis de ensino.

Referências

ALENCAR, Adriana Carla da Silva; FREITAS, Adriana Dantas Gonzaga de. Uso de jogos didáticos: uma estratégia facilitadora para um melhor ensino-aprendizagem em sala de aula. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 215-219, 2019. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/6688#:~:text=A%20aplica%C3%A7%C3%A3o%20dos%20jogos%20did%C3%A1ticos,divertida%20os%20assuntos%20de%20Biologia>. Acesso em: 28 mar. 2023.

ALMEIDA, Franciane Silva; OLIVEIRA, Patricia Batista de; REIS, Deyse Almeida dos. The importance of didactic games in the teaching-learning process: an integrative review. *Research, Society and Development*, [s. l.], v. 10, n. 4, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14309>. Acesso em: 24 mar. 2023.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq/> Acesso em: 28 mar. 2023.

CERQUEIRA, Jonir Bechara; FERREIRA, Elise de Melo Borba. Recursos didáticos na educação especial. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n. 5, 1996. Disponível em: <https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/660>. Acesso em: 11 dez. 2023.

COMARÚ, Michele Waltz *et al.* Histology for the visually impaired: a study applying models at universities in Spain and Brazil. *Int. J. Morphol.*, [s. l.], v. 39, n. 1, p. 235-243, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/ijmorphol/v39n1/0717-9502-ijmorphol-39-01-235.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2023.

CONCEIÇÃO, Alexandre Rodrigues da; MOTA, Maria Danielle Araújo; BARGUIL, Paulo Meireles. Didactic games in teaching and learning Science and Biology: teaching concepts and practices. *Research Society and Development*, [s. l.], v. 9, n. 5, e165953290, 2020. Disponível em: <https://rsdjurnal.org/index.php/rsd/article/view/3290>. Acesso em: 28 nov. 2023.

HUIZINGA, JOHAN. *Homo ludens*: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MEDEIROS, Leonardo Rafael. Utilização de modelos táteis sustentáveis como alternativa no ensino de Química para alunos com deficiência visual. In: ALMEIDA, Breno Trajano de; SÁ, Rosana de Oliveira (org.). *Discursos interdisciplinares por uma educação transformadora*. Natal: Editora FAMEN, 2020. p. 35-47. Disponível em: <https://www.editorafamen.com.br/ebooks/2020/I4.pdf#page=35>. Acesso em: 27 mar. 2023.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010/6134>. Acesso: em 27 mar. 2023.

NERY, Érica Santana Silveira; SÁ, Antônio Villar Marques de. A deficiência visual em foco: estratégias lúdicas na Educação Matemática inclusiva. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, p. 1-26, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902100/313158902100.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2023.

SANTANA, Romulo Renato Cruz; COSTA, Vanderlei Balbino da. *A educação inclusiva na formação docente de Ensino Superior: análise dos resultados diante dos documentos observados nos capítulos 1 e 2*. Ponta Grossa, PR: Atena, 2022. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/701915>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43218>. Acesso em: 24 mar. 2023.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2019. (Colecção Ciências da Educação: aprendizagem e formação). Disponível em: <http://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar:8080/bitstream/CLACSO/7073/1/Gestao-das-aprendizagens.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2023.

TEDERIXE, Lisânia Cardoso; LIMA, Neuza Rejane Wille. Motivation to produce low-cost didactic materials to students with visual impairment. *Brazilian Journal of Policy and Development*, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 184-216, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Neuza-Wille-Lima/publication/348065680_Vista_do_MOTIVACOES_PARA_A_PRODUCAO_DE_MATERIAIS_DIDATICOS_DE_BAIXO_CUSTO_PARA_ESTUDANTES_COM_DEFICIENCIA_VISUAL/links/5fee30bd45851553a00d144a/Vista-do-MOTIVACOES-PARA-A-PRODUCAO-DE-MATERIAIS-DIDATICOS-DE-BAIXO-CUSTO-PARA-ESTUDANTES-COM-DEFICIENCIA-VISUAL.pdf. Acesso em: 11 dez. 2023.

VAZ, José Murilo Calixto et al. Material didático para ensino de Biologia: possibilidades de inclusão. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, [Belo Horizonte], v. 12, n. 3, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4243>. Acesso em 28 nov. 2023.

“Que descolorirá...”: a música e a ludicidade como elementos do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência múltipla associada à deficiência visual

Rayane Pereira do Nascimento¹

Mariana dos Reis Santos²

Introdução

Este trabalho é resultado de um relato de experiência da prática pedagógica de duas professoras do Ensino Fundamental I atuantes em uma instituição pública especializada na educação de pessoas com deficiência visual, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Estas profissionais utilizaram a música “Aquarela” do cantor e compositor Toquinho como ponto de partida para a centralidade dos conteúdos curriculares ao longo de alguns bimestres.

A sala de aula em que esta proposta foi desenvolvida possuía estudantes com Deficiência Múltipla³. A propósito, o conceito da Deficiência Múltipla é muito complexo, uma vez que não possui uma definição, pois existem diversos pontos de vistas a respeito do assunto circulando na academia, tanto dentro quanto fora do país (Rocha; Pletsch, 2015).

Ainda conforme as autoras Rocha e Plesch (2015, p. 116-117), algumas definições utilizadas tanto em âmbito nacional quanto internacional variam em: “uma deficiência inicial que foi geradora de outras” ou “associação entre duas ou mais deficiências, sem necessariamente uma ter sido causa do desenvolvimento da outra” ou “sendo a condição em que pessoas apresentam deficiência intelectual profunda e que frequentemente apresentam dificuldades adicionais nos movimentos, perdas sensoriais e problemas de comportamento”. As autoras também relatam uma outra concepção que compreende a Deficiência Múltipla que circula em documentos e trabalhos acadêmicos como a associação de duas ou mais deficiências primárias (auditiva, visual, intelectual, física).

A quantidade escassa de estudos e a não definição uniforme sobre a deficiência múltipla dificulta a coleta de dados e a implementação de políticas

¹ Professora Substituta do Instituto Benjamin Constant (IBC).
Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro
E-mail: rayanepn1990@gmail.com

² Professora do Ensino Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Benjamin Constant (IBC).
Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
E-mail: marianasantos@ibc.gov.br

³ O termo Deficiência Múltipla neste relato de experiência designa os sujeitos com deficiência visual e outras associações que estavam matriculados na turma no ano de 2022.

públicas (Rocha; Pletsch, 2018), uma vez que nem todos os documentos oficiais voltados para a inclusão da pessoa com deficiência fazem menção de forma clara ao termo, como por exemplo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

O glossário do Censo escolar de 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), descreve a deficiência múltipla como a "associação de duas ou mais deficiências" (Brasil, 2023, p. 8). Entretanto, neste instrumento de coleta de dados não há um espaço específico para o preenchimento do termo "deficiência múltipla". Assim, se forem informadas duas deficiências ou mais para um sujeito, o sistema instantaneamente irá considerar a pessoa com deficiência múltipla. Ainda segundo o Censo, existem 86.341 estudantes com deficiência múltipla matriculados na Educação Básica no país. Dentre esses estão os alunos envolvidos neste texto.

A classe em que o trabalho foi desenvolvido era a de uma turma multisseriada do Ensino Fundamental I, com cinco estudantes de idades entre 11 e 15 anos; assim, tínhamos em sala crianças e adolescentes. Alguns dos alunos ainda não tinham uma comunicação funcional estabelecida e todos os discentes apresentavam deficiência visual (cegos) e outras associações.

A esse respeito é importante destacar que dois desses alunos possuíam laudo para além da deficiência visual, mas aqui neste texto não evidenciaremos esta informação, uma vez que trabalhamos com sujeitos e não com pareceres médicos. Então, a partir da compreensão do perfil da turma, as docentes dialogavam intensamente para um planejamento que fizesse sentido aos estudantes levando em consideração suas habilidades e competências.

Desta forma, estas professoras construíram sua prática pedagógica compreendendo o conceito de "tema gerador"⁴ do teórico Paulo Freire e a perspectiva lúdica como caminho para desenvolver a formação desses educandos. Estes, por terem a deficiência visual e associações, necessitam de acessibilidade curricular e abordagens pedagógicas específicas para o seu desenvolvimento cognitivo no cotidiano escolar. Mendes e Zerbato (2018) sinalizam em seus estudos que o Brasil acompanhou uma tendência internacional, adotando diferentes expressões em seus documentos de Educação Especial, a fim de orientar como o currículo na expressão da perspectiva de inclusão deve ser. Sendo assim, temos como adaptações curriculares previstas em literatura adaptações curriculares, acomodações de ensino e flexibilização curricular, denominando assim as ações pedagógicas e as formas de ensino em salas de aulas inclusivas.

4 Freire (1987, p. 71) propõe o Tema Gerador como superação, tanto do dualismo sujeito-objeto, quanto da fragmentação do saber decorrente do paradigma científico moderno, que por causa da verticalização do saber, produziu uma ciência necrófila, sem vida e distante das demandas existenciais da humanidade. O tema gerador impulsiona a troca de saber através do diálogo que respeita as diferenças de cada sujeito cognoscente em suas visões de mundo próprias. O objetivo desta proposta é a superação de uma visão de mundo ingênuo para uma consciência crítica (mais objetiva) que se assume como sujeito responsável diante da realidade sócio-histórica comum a todos.

Sendo assim, as docentes trabalharam de modo a afastar o estigma colocado sobre esses sujeitos no campo educacional, seguindo o apontamento de Boato (2009) de que:

a problemática dos alunos com deficiência múltipla é, talvez, a mais significativa entre aqueles com necessidades educacionais especiais, pois pela ótica da produtividade são, quase sempre, considerados inúteis em virtude de suas impossibilidades diante de conteúdos acadêmicos e da formação para o trabalho. Sendo assim, além de não serem atendidos em seu direito à inclusão no meio social, ainda sofrem com [a] sua aceitação nas escolas do ensino especial. As instituições especializadas na educação de uma determinada deficiência apresentam resistência em aceitá-los, visto que possuem outra deficiência associada, o que dificulta o acesso às informações apresentadas nessas instituições (Boato, 2009, p. 21).

Desse modo, o tema gerador, por meio da sua abordagem dialógica, considera as diferenças e especificidades de cada indivíduo cognoscente, conforme sua relação com o mundo. Neste sentido, a construção metodológica dos temas geradores vai ao encontro de uma metodologia crítica, estruturada em conteúdos significativos para o cotidiano dos educandos e contraposta a uma educação bancária. Segundo Freire (1987), este último tipo de concepção tem por finalidade transmitir conhecimentos distantes das realidades dos educandos, tornando-se falsos saberes, que, por sua vez, operam na contramão de uma prática pedagógica transformadora.

Relacionando-se a essa ideia, em um Dossiê sobre a Ludicidade e a formação de professores, Pretto e D'Ávila (2014, p.7) referem-se à ludicidade "como um estado interno de integração plena à experiência que se realiza no plano objetivo, revelando-se como interseção indispensável entre sujeito pensante/sensível e atividades socioculturais". Assim, o lúdico na sala de aula exerce uma centralidade fundamental para a construção desta prática pedagógica, com o intuito de oferecer aos estudantes, aulas mais interativas e conectadas com suas realidades cotidianas.

Conforme Cunha, Souza e Andrade (2019, p.130), o lúdico, por atividades interativas com músicas, jogos e brincadeiras, impulsiona na educação inclusiva um momento de socialização, aprendizagem e conhecimento. Isso fornece às crianças um componente simbólico, bem como materiais que contribuem para a construção dos processos cognitivos, motores, éticos e socioafetivos.

Sendo assim, o objetivo deste relato de experiência é elucidar práticas pedagógicas libertárias e inclusivas presentes na formação docente, visibilizando que é possível ofertar aulas para estudantes com deficiência múltipla com atividades básicas, mas não esvaziadas de sentido educativo. Partindo deste pressuposto da centralidade de práticas libertadoras numa sala de aula de uma escola especializada em deficiência visual, concordamos com Freire, que ressalta em

sua obra “Pedagogia do oprimido” (1987) que, para analisar as dimensões políticas da educação e entender a relação entre oprimidos e opressores na sociedade, seria necessário se coadunar com os princípios de uma educação libertária. A adoção destas práticas pedagógicas se desdobra em um ambiente de sala de aula direcionado ao atendimento de alunos com deficiência múltipla associada à deficiência visual em uma instituição especializada.

Metodologia

Este é um trabalho de abordagem qualitativa (Lüdke; André, 2018), em que relatamos as experiências vivenciadas pelas duas docentes autoras deste texto a partir dos planejamentos de aulas para alunos com deficiência múltipla associada à deficiência visual, usando a música como ferramenta de ensino-aprendizagem.

No início do ano, ainda conhecendo os estudantes, expusemos algumas canções de modo a proporcionar um repertório diversificado, com diferentes ritmos de música e compreender suas reações ao estímulo. Nessa ocasião percebemos movimentações de corpo e sorrisos que a música “Aquarela” (Aquarela, 1983) causou aos alunos de algum modo. Assim, a partir dessa observação, pensamos em trabalhar os conteúdos pedagógicos com a letra desta música.

Desse modo foi feito um planejamento para o primeiro semestre de 2022, em que a cada semana um tema mencionado na música seria destrinchado e abordado em sala de aula, conforme a demanda dos estudantes. Abordamos com os alunos o conhecimento da letra da música diariamente antes de começarmos a realização das atividades para que estes tivessem familiaridade com a composição musical e consequentemente com os conteúdos a serem trabalhados. Leva-se assim em consideração que o

uso da música no processo educativo de pessoas com deficiência, tanto como recurso ou estratégia e estímulo à inclusão social quanto à preocupação didático-metodológica na formação do educador [...] [compartilha] evidências de que a música é agente facilitador para o processo de inclusão escolar, social e cultural [...] (Rodriguez *et al.* 2015, p. 47).

O projeto foi realizado ao longo do segundo, terceiro e quarto bimestre (de abril a dezembro), pois no primeiro estabelecemos vínculos e atribuímos uma diagnose pedagógica dos educandos em sala de aula. Foi neste início de semestre que pudemos apresentar um conjunto de opções de materiais concretos, canções e assuntos em geral, no intuito de identificar o que agradava os estudantes e o que eles tinham de maiores dificuldades que necessitavam de maior atenção.

Na primeira estrofe da música, o cantor menciona “*De uma folha qualquer eu desenho um sol amarelo*”. Nesta frase, consideramos pertinente a ideia de

trabalharmos pedagogicamente os elementos da natureza a partir da palavra “**folha**”⁵. Os conhecimentos envolvendo questões socioambientais foram fundamentais para construirmos a ideia das folhas de árvores encontradas em alguns espaços de natureza e a da folha de papel em que pintamos ou escrevemos (Figura 1). Foram levadas para sala folhas verdes e folhas secas, apresentadas de maneira sensorial para os educandos e com a associação aos elementos existentes no meio ambiente.

Figura 1. Atividade da folha



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2022).

Foram mostrados também aos educandos os diferentes tamanhos e texturas de folhas de papel, como: camurça, celofane, corrugado, entre outros. A partir da palavra “**amarelo**” trabalhamos as cores (Figura 2). Foram apresentadas as variadas cores existentes, associando-as a objetos e elementos dos ambientes em que frequentamos (sala de aula, casa, jardim, lugares em que saímos com nossa família, entre outros).

Figura 1. Representação do Sol



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2022).

⁵ Esta seção terá algumas imagens para ilustrar algumas das atividades pedagógicas que se desdobraram em consonância com a letra da canção.

A partir dos trechos “e se faço **chover**, com dois riscos tem um **guarda-chuva**” e “corro o lápis em torno da **mão**” trabalhamos os fenômenos da natureza, chuva, contextualização do “clima” e estações do ano trazendo exemplos concretos do dia a dia com vestimentas e objetos que usamos nos dias de Sol e calor ou quando está frio ou chovendo. A partir da palavra “**mão**”, apresentamos as partes do corpo aos educandos (figura 3), fazendo menção desde as partes da nossa cabeça aos membros superiores e inferiores, além de conversarmos sobre a importância do tato para as pessoas com deficiência visual.

Conforme íamos apresentando os conteúdos referentes ao projeto da música, os alunos com oralidade realizavam inferências com elementos de seu cotidiano por meio de diálogos. Os alunos ainda não oralizados reconheciam as mediações pedagógicas com expressões faciais, movimentos positivos de cabeça ou até mesmo balanço corporal.

Figura 3: Parte do corpo



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2022).

Abordamos também os demais sentidos de modo prático, ao paladar foram ofertados alimentos doces, salgados e azedos (Figuras 4 e 5). Para o olfato (Figura 6) mostramos cheiros de comida (cravo, canela, limão, cebola, etc.), cheiros de “limpeza” (sabonete, desodorante, desinfetante, etc.), cheiros da natureza (terra molhada, folha de planta amassada), entre outros. Com a audição, reproduzimos canções de diversos estilos musicais e conversamos sobre os tipos de música mais marcantes em cada região do nosso país.

Figura 4. Paladar – Salgado



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2022).

Figura 5. Paladar – doce



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2022).

Figura 6. Olfato



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2022).

Com o fragmento "*e num círculo eu faço o mundo*" inserimos as formas geométricas: círculo, quadrado, retângulo e triângulo. Foram levados para sala de aula objetos com alguns formatos, por exemplo: bambolê, caixa de sapato. Também realizamos atividades com texturas diferentes (Figura 7) para representar as formas, como massinha, palito de picolé e outras.

Figura 7. Círculo



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2022).

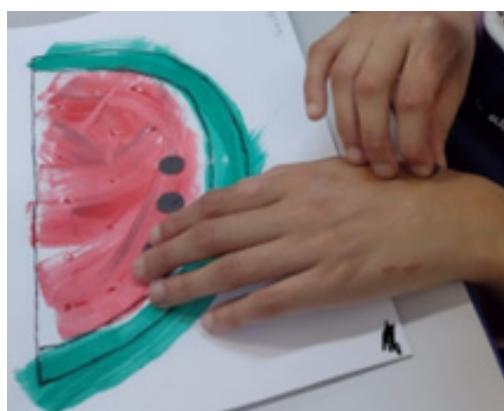
Com as palavras “**avião, astronave, navio e barco**” trabalhamos os meios de transportes aéreos, terrestres e aquáticos, construímos aviões e barcos de papel por dobraduras no material. Confeccionamos também um trem com figuras geométricas, utilizando diversos materiais com texturas e tamanhos diferentes (CD, canudo, bolinhas, barbante). Agregou-se, neste conhecimento, a percepção da audição diante dos sons de diversos meios de transportes evidenciados nas aulas.

Como a canção também menciona nome de lugares como as cidades “Havaí, Pequim ou Estambul”, consideramos pertinente contextualizarmos a ideia de espaços, como: minha casa, minha escola, minha rua, meu prédio, meu bairro e o bairro da escola. Posteriormente, após explorados todos estes espaços de forma a diferenciarmos os ambientes distintos existentes no cotidiano, mencionamos os nomes de outros bairros e cidades existentes. No contexto relacionado à deficiência visual, é sempre pertinente a abordagem do processo de ensino-aprendizagem que se apresente do “micro para o macro”, levando-se em consideração as limitações de uma sociedade majoritariamente imagética e pouco agregativa no sentido inclusivo da percepção dos territórios.

O educando, ao compreender as noções socioeconômicas e físicas de território a que pertence sua escola, sua rua e seu bairro, consequentemente constrói associações sobre territórios maiores, como cidade, estado e país. Além disso, destina um sentido à existência destes espaços pelo fato de os pontos de partida abordados pedagogicamente pelas professoras terem sido os territórios de pertencimento de seu cotidiano.

Utilizamos, durante este processo de ensino-aprendizagem, as mais variadas texturas, tamanhos, formas, além de materiais concretos, uma vez que nosso alunado possui deficiência múltipla associada à visual, como já mencionado. Em uma das atividades sobre o paladar (Figura 8), por exemplo, usamos cola 3D para contornar o formato da melancia cortada e fazer pontinhos representando as sementes.

Figura 8: Atividade relacionada aos sentidos



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2022).

É importante ressaltar que havia no planejamento uma duração estimada para a realização de cada atividade, entretanto cada estudante tem seu tempo de compreensão e de resposta. Além disso, fatores internos ou externos podem mudar esta dinâmica, como por exemplo: dormir mal, pegar engarrafamento, menstruação, fome, algum som, um determinado cheiro, entre outros. Deste modo algumas atividades eram realizadas em poucos minutos e outras tomavam mais de um tempo de 50 minutos para se realizar. Portanto, quem estabelecia o tempo das atividades eram os próprios alunos no dia.

Resultados e discussões

O estudante com deficiência múltipla tem um estigma no senso comum de que não acompanhará o conteúdo de sala de aula por suas especificidades. Rocha e Pletsch (2018, p. 103) corroboram essa reflexão quando relatam que professores e outros profissionais possuem "uma baixa expectativa em relação às potencialidades de desenvolvimento dos alunos com deficiência múltipla, bem como em relação aos sentidos e propósitos da escolarização para este público". Entretanto esta proposta de trabalho possibilitou uma troca mútua de aprendizado, e demonstrou que este estereótipo é falacioso. Tal projeto permitiu uma relação de muita confiança entre as docentes e os discentes, o que gerou confiança nos alunos, uma vez que percebiam que não estavam sendo subestimados.

De acordo com Vygotsky (1991), as formas de interação lúdica e o ato da brincadeira são compreendidos como necessidade básica do sujeito enquanto parte de seu processo de formação. Ainda segundo o autor, a brincadeira é entendida como atividade social cujas natureza e origens específicas são elementos essenciais para a construção de sua personalidade do educando/educanda. Além disso, a ludicidade e a brincadeira apresentam aspectos próprios, construindo caminhos para o mundo da imaginação no contexto da aprendizagem.

Deste modo, coube às professoras a observação de maneira sistemática e cotidiana destes aspectos da ludicidade e do brincar mobilizados por este projeto, uma vez que estas atividades pedagógicas trazem benefícios nos aspectos físico, intelectual e social dos estudantes de maneira singular em cada vivência discente. Questões relevantes como a capacidade de autonomia, construção da identidade, capacidade de socialização e interação são apresentadas de maneira muito individualizada em cada aluno/aluna.

Houve a experiência de aluno que assimilou o conteúdo abordado em sala de aula correlacionando com o seu cotidiano ao se referir aos meios de transportes. Em atividades de estímulo do sentido gustativo dos alunos com frutas, observou-se que o aluno que apresentava restrições ao paladar, sobretudo no contato com alimentos sólidos, demonstrou satisfação ao experimentar manga.

Ao sentir o gosto da fruta, bateu palmas e sorriu, causando certa emoção nas duas professoras, uma vez que apresentar novos alimentos para este aluno é extremamente desafiador. Este mesmo aluno possui bastante resistência a texturas e o contato com tintas, porém o projeto estimulou-o a realizar atividades com diferentes materiais aos poucos.

Neste processo de ensino-aprendizagem, uma determinada aluna ao ouvir a música, pulava e rodava, balançando a cabeça, e sorria. Inventava também movimentos originais com o corpo de pé e outros movimentos utilizando o chão. Havia também outra estudante em sala que, ao ouvir músicas, batia palmas e balançava o corpo, como se estivesse dançando na cadeira. Esta apresenta dificuldade postural ao sentar na cadeira, mas ao se contagiar pela melodia da música, acaba involuntariamente se adaptando à postura correta de sentar-se na cadeira.

Neste sentido, a interação da turma com os aspectos da música “Aquarela” possibilitou a abordagem de diversos conteúdos pedagógicos pertinentes à escolarização da turma. Tal metodologia possibilitou a presença constante da criatividade no desdobramento das atividades, que levou em conta que a “ludicidade revela-se com um enorme potencial para práticas de ensino criativas, inovadoras e voltadas ao enlevo em ensinar e aprender” (Pretto; D’Ávila, 2014, p. 7).

Ao nos referirmos ao lúdico na sala de aula, abrimos espaço para a possibilidade de criatividade e imaginação do mundo das crianças, onde a contação de histórias por meio de uma música pode ser fundamental para as etapas processuais do desenvolvimento cognitivo. Por esta razão, o ato de brincar é de suma relevância para a construção do conhecimento desses educandos. Conforme Cunha, Souza e Andrade (2019):

Os jogos e brincadeiras possibilitam maior interação entre o aluno com deficiência e o grupo de crianças no ambiente escolar. Nas brincadeiras as crianças adquirem experiências e, nelas acontecem as trocas de conhecimentos, que são imprescindíveis ao seu desenvolvimento, e claro, respeitando e diminuindo as diferenças e limitações de cada um (Cunha; Souza; Andrade, 2019, p. 126).

Cada estudante a seu modo, demonstrou interesse nas atividades propostas, manifestando de maneiras individualizadas, as relações concretas do aprendizado, por sorrisos, pulos, balançar de mãos, balbucios ou acenos de cabeça ou por breves palavras como “gostei”.

Conclusão

O desfecho pedagógico nos possibilitou perceber que a aprendizagem desses educandos em sala de aula foi significativa, pois levamos em consideração e respeitamos o tempo de cada estudante, compreendendo cada sujeito como

único com suas particularidades. A maior parte dos alunos desta turma não se comunica oralmente, por isso consideramos que todas as formas de comunicação não verbais são importantes e significativas em seu aprendizado.

A importância deste projeto “Aquarela” nesta turma de alunos de deficiência múltipla associada à deficiência visual foi crucial do ponto de vista de desenvolvimento cognitivo e fortalecimento de suas identidades, já que há toda uma construção de estereótipos destes sujeitos enquanto passivos, desprovidos de intelecto ou subjetividade até mesmo em alguns espaços educacionais.

A avaliação positiva do projeto foi fundamentada nas observações feitas dos alunos, a partir dos estímulos pedagógicos oferecidos. O *feedback* dos estudantes foi compreendido por seus movimentos corporais, expressões faciais, balbucios e algumas palavras, uma vez que é necessário respeitar o tempo de resposta de cada aluno, assim como ter em vista que cada um possui particularidades que devem ser respeitadas pedagogicamente (Rocha, Pletsch, 2015).

Outro elemento pedagógico bastante relevante neste processo de ensino-aprendizagem analisado é a singularidade de cada aluno na relação com a ludicidade do projeto. Equívocos muito recorrentes de algumas professoras é o pensamento de que alunos de deficiência múltipla possuem os mesmos processos cognitivos ou compreendem determinados conteúdos pedagógicos de forma similar.

E justamente por meio da observação atenta aos movimentos e sons particulares dos estudantes pudemos perceber o quanto rico e produtivo foi o processo de ensino-aprendizagem, em que os discentes demonstravam satisfação e compreensão dos conteúdos abordados em sala.

Deixa-se aqui a reflexão para que toda comunidade escolar nunca menospreze a capacidade de compreensão dos alunos com deficiência, uma vez que todo ser humano é capaz de aprender, mas que ele não necessariamente vai entender os modos padronizados e não acessibilizados às suas necessidades educativas.

Referências

- AQUARELA. Intérprete: Toquinho. Compositores: FABRIZIO, Maurizio *et al.* In: AQUARELA. Intérprete: Toquinho. [S. I.]: Ariola, 1983. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/toquinho/49095/>. Acesso em: 15 out. 2023.
- BOATO, Elvio Marcos. *Henry Wallon e a deficiência múltipla*: uma proposta de intervenção pedagógica. Edições Loyola, São Paulo, 2009.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar de 2022*: diretoria de estatísticas educacionais. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

CUNHA, Karina Miranda Machado Borges; SOUZA, Andréa Alves de; ANDRADE, Mônica Gonçalves de. O Lúdico na educação inclusiva: o processo de aprendizagem a partir dos jogos e brincadeiras. *Gestão & Tecnologia*, [s. l.], ano 8, v. 1, ed. 28, p. 125-137, jan./jun. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

PRETTO, Nelson De Luca; D'ÁVILA, Cristina. Editorial – Dossiê Ludicidade e formação de professores. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, v. 3, n. 2, p.7-10, jul./dez. 2014.

ROCHA, Maira Gomes de Souza da; PLETSCH, Márcia Denise. Deficiência múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 22, n. 1, p. 112-125, jan./abr. 2015.

ROCHA, Maira Gomes de Souza da; PLETSCH, Márcia Denise. Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização. *Horizontes*, Bragança Paulista, SP, v.36, n. 3, p. 99-110, set./dez. 2018.

RODRIGUEZ, Indira Arias *et al.* A música e a pessoa com deficiência: uma revisão narrativa da literatura. *Revista Música e Linguagem*, Vitória, ES, v.1, n. 4, p.37-51, ago. 2015.

VYGOTSKY, Lev. Aprendizagem e desenvolvimento cognitivo intelectual da idade escolar. In: LURIA, Alexander Romanovich *et al.* *Psicologia e Pedagogia*. Lisboa: Estampa, 1991.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, [São Leopoldo, RS], v. 2, n. 22, p. 147-155, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4496/449657611004/449657611004.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

3

A valorização do lúdico no processo de alfabetização da criança com deficiência visual: narrativas a partir do cesto de tesouros

Ângela Ferreira Bêta¹
Angélica Ferreira Bêta Monteiro²

A brincadeira é uma manifestação singular da constituição infantil. Uma experiência criativa que favorece a descoberta do eu e dos outros, por meio do recriar e do repensar sobre os acontecimentos naturais e sociais. Não é apenas reprodução de vivências, mas um processo de apropriação, ressignificação e reelaboração da cultura pela criança [...]. A brincadeira favorece a interação, a construção da identidade e da alteridade (Moura, 2006, p. 75).

Introdução

A imagem que inicia este manuscrito (Fig. 1) retrata uma atividade que foi desenvolvida com um grupo de alunos com deficiência visual (DV) do segundo ano de escolarização do Instituto Benjamin Constant, instituição de ensino especializada nas questões da deficiência visual. Quem passasse em frente ao espaço onde a atividade foi realizada veria apenas um grupo de crianças em idade de alfabetização, conversando e se divertindo sentadas ao chão, diante de uma caixa com vários objetos dentro. Entretanto, a partir de um olhar mais atento, constataria que essas mesmas crianças estavam na verdade construindo saberes, na medida em que dialogavam e refletiam sobre os objetos descobertos naquela caixa.

¹ Professora EBTT do Instituto Benjamin Constant.
Doutora em Ensino em Biociências e Saúde.
E-mail: angelicabeta@ibc.gov.br

² Pedagoga pela UNIP Brasília.
E-mail: betangela@yahoo.com.br

Figura 1. Brincadeira com o cesto dos tesouros

Fonte: As autoras (2023).

Diferente do olhar que se tinha em períodos passados, a concepção de criança/infância vem sofrendo grandes transformações ao longo dos anos (Kramer; Motta, 2010). Além dos documentos que legitimam seus direitos desde o nascimento, as novas abordagens pedagógicas, sobretudo os trabalhos envolvendo a ludicidade em sala de aula, têm contribuído de forma consistente para que as crianças sejam compreendidas não mais como “seres ainda sem identidade própria”, “páginas em branco”, “tábulas rasas”, mas sim sujeitos que estão constantemente construindo seu próprio conhecimento ao utilizarem as mais diferentes linguagens e capacidade para formular ideias e hipóteses originais sobre aquilo que descobrem ou experimentam.

Pensando nos direitos de aprendizagem desses sujeitos, no Artigo 4º das *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2010), a criança é definida como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Com base nisso, é importante considerar em que meio social a criança está inserida, quais seus valores mais significativos e quais atividades e artefatos são construídos em seu meio de convivência, pois, respeitando sua cultura, potencializaremos sua capacidade de recriar a partir do que ela já traz consigo e de seu poder de imaginação nos processos de ressignificação de novos conceitos e hipóteses.

No caso da criança com DV, termo que compreende a cegueira e a baixa visão, tal situação não é diferente. Ela precisa ser vista como um sujeito integral e capaz, isso é, como alguém que produz e reproduz conhecimentos. Mas para isso é necessário compreender que seu desenvolvimento se dará a partir das interações sociais, nas relações com as pessoas e com os objetos que a circundam. E o mais importante, “é necessário pensar a educação da pessoa com deficiência visual a partir das suas possibilidades, em um desenvolvimento singular do sujeito e não considerar a cegueira como um empecilho que invalida a pessoa” (Monteiro, 2015, p. 33).

Conforme já mencionado, as crianças da Figura 1 estão em idade de alfabetização, em processo de aquisição da linguagem escrita, que, diferente da linguagem oral que é espontânea, exige uma organização didática educacional específica para esse fim. A escola, espaço institucionalmente constituído para a transmissão do saber histórico, tem a responsabilidade de ensinar a ler e escrever, e as crianças, um grande desafio na apropriação desse saber. Por essa razão, o ambiente da sala de aula precisa privilegiar práticas que contribuam para compreensão do papel da escrita, além do desenvolvimento do gosto pela leitura, e nesse contexto, a ludicidade é uma grande aliada.

Portanto, pensando na escola enquanto espaço de oportunidades ricas e desafiadoras, que deve proporcionar o desenvolvimento da criatividade e da reflexão, considerando o processo de “alfabetização como essencial para a humanização do indivíduo” (Martins; Marsiglia, 2015, p. 48), realizamos uma atividade para um grupo de alunos do ciclo de alfabetização adaptada da brincadeira “O Cesto dos Tesouros”. O objetivo da proposta era que os alunos, em interação com os objetos, com os colegas e com a professora, inferissem sobre os itens apresentados, questionassem sobre os objetos, criassem hipóteses e narrativas sobre os itens e, assim, ampliassem a linguagem oral e escrita por meio de uma atividade lúdica mediada.

Dessa forma, este texto traz um relato de experiência cujo objetivo é descrever como uma atividade lúdica pode contribuir para o processo de alfabetização de crianças, especialmente daquelas com DV.

2 Fundamentação teórica

O lúdico, enquanto prática pedagógica, representa uma possibilidade positiva para a aquisição da leitura e da escrita, uma vez que contribui para que os educandos consigam se apropriar dos bens culturais com protagonismo e motivação, por meio de atividades que consideram o contexto e a fase em que o aluno se encontra no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor é o profissional habilitado a identificar, organizar e mediar este processo para que aprendizagem aconteça de fato, conforme afirma Tubelo (2004):

O brincar pode ser intelectual, pedagógico, terapêutico, socializador, simbólico, criativo, repetitivo, solitário, coletivo, paralelo. O importante é que ele promova autoria e autonomia, que possibilite à criança sua própria resolução dos conflitos ou desafios, onde o adulto tem papel apenas de mediador e não de condutor do brincar (Tubelo, 2004, p. 3).

Na direção do que defende a autora, espera-se que o professor, enquanto mediador, leve em consideração os aspectos afetivos e sociais do aluno fora da escola, melhorando as relações que perpassam o processo de ensino e aprendizagem e garantindo o direito a um ensino de qualidade.

Ainda sobre a citação de Tubelo (2004), é correto afirmar que ela considera o processo do brincar de extrema importância para as crianças, pois, além da diversão, os pequenos também aprendem sobre si e sobre o outro, considerando que muitas vezes a brincadeira os coloca no lugar de outra pessoa, de um animal ou até de seres mágicos. Isso exige esforço em compreender e representar realidades distintas, assim como em ludicamente fazer associações entre determinado objeto e vivências e processos do seu cotidiano.

Sobre isso, Vygotsky aponta que:

Uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; ao invés disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através da experiência. A criança, ao querer, realiza seus desejos. Ao pensar ela age. As ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa (Vygotsky, 1991, p. 114).

Esse simbolismo e representações do real, presentes no brincar, são fundamentais para a aquisição da linguagem escrita para a criança com DV, considerando que nas vivências a relação sujeito-mundo vai se constituindo e que “os processos envolvidos na brincadeira simbólica estão carregados de marcas culturais, integrando, de forma intrínseca o processo de alfabetização” (Rangel; Victor, 2016, p. 46).

Por isso, a atividade lúdica, inclusive em sala de aula, é um dos momentos em que a imaginação na infância se manifesta e se desenvolve, o que permite que a criança atravesse os limites impostos pela realidade. Nesse caso, o papel da ludicidade como estratégia de ensino vai além da simples satisfação e prazer e representa um recurso fundamental para a construção de elementos que contribuem para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, cognitivas, emocionais, físicas e sociais do estudante.

Dada a relevância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, diversos documentos norteadores da educação nos anos iniciais, sobretudo no ciclo de alfabetização, enfatizam sua importância. A exemplo disso, destacamos a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (2018), que pondera a centralidade do brincar na aprendizagem infantil:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2018, p. 37).

A citação da BNCC destacada acima vai na direção do que defendemos no início deste estudo, de que a criança com DV, ou não, não pode ser compreendida como uma “tábula rasa”, mas sim em sua integralidade. E especialmente no caso daquela com DV, ela deve ser reconhecida como sujeito no processo educacional, uma vez que, independentemente da deficiência, ela possui uma bagagem cultural por possuir um percurso histórico, e suas especificidades apresentam potencialidades e condições de desenvolvimento.

Todavia, para que isso aconteça, é preciso que o professor reconheça a importância do lúdico e da brincadeira simbólica para a criança com DV. É preciso que ele valorize a brincadeira e o simbolismo que ela possibilita, como instrumento para a alfabetização da criança cega, tanto quanto as experiências que os demais sentidos proporcionam, considerando que “a brincadeira faz parte de um processo cultural que traz marcas históricas de uma sociedade; marcas que se vão refinando e construindo outras elaborações, cada vez mais complexas” (Rangel; Victor, 2016, p. 49).

3 Metodologia

O presente estudo trata-se de uma investigação com uma abordagem qualitativa, cuja opção metodológica é o estudo de caso. Na abordagem qualitativa o pesquisador investiga o fenômeno para compreendê-lo, interpretá-lo e explicá-lo, dando sentidos às suas relações com o objeto de estudo (Creswell, 2014). Sobre o estudo de caso, o Creswell (2014) menciona que pode contribuir bastante na busca por investigar casos identificáveis e delimitados, de forma a compreender e descrever com destreza as situações analisadas.

Para desenvolver este estudo, utilizamos uma estratégia pedagógica inspirada no Cesto dos Tesouros, que segundo Goldschmied e Jackson (2006) reúne e oferece um conjunto variado de objetos do quotidiano, que são escolhidos com o objetivo de promover vivências e assegurar experiências significativas para as crianças. Em nossa proposta, os alunos devem manusear os objetos e dialogar entre si. Enquanto isso, o professor, junto aos estudantes, transcreve algumas palavras e narrativas surgidas, fazendo a mediação da atividade com o objetivo de enriquecer seus vocabulários à medida que dialogam sobre a função social dos objetos.

Essa proposta foi realizada com cinco alunos com DV do ciclo básico de alfabetização, sendo três cegos e dois com baixa visão, com idades entre 7 e 8 anos. Nossa estudo foi amparado na observação direta dos sujeitos envolvidos, além de gravação em áudio e transcrição do encontro para posterior análise e interpretação dos dados.

Colocamos no Cesto dos Tesouros os seguintes itens: livros em braille e em tinta, funil, chocalho, algodão, lixa, esponja, escova de roupa, caneca, carregador de celular, carrinho de brinquedo, caixas de remédios, papel celofane, boneca de pano, lenço umedecido. Em seguida pedimos para que os alunos observassem os itens durante cinco minutos, depois cada um deveria pegar dois objetos e falar sobre eles. Elegemos juntos a ordem das apresentações e combinamos que após todos apresentarem seus objetos, esses poderiam ser trocados entre si, trabalhando com isso, além da interação entre os pares, a importância e o respeito às “regras do jogo”, visto que, por vezes, brincar requer criatividade para criar regras, cumpri-las, organizar-se, errar, acertar, recomeçar.

4 Resultados e discussões

Considerar que o ser humano é historicamente situado e determinado pela cultura, nos leva à compreensão de que o desenvolvimento humano é mais que um simples processo orgânico, de maturação biológica (Vygotski, 2012). Essa lógica nos faz perceber que o ensino e a aprendizagem escolar precisam ser dinâmicos e contextualizados, considerando o aprendiz parte do processo, em uma relação viva e dialógica entre sujeito-objeto-mundo.

Na atividade realizada, vimos que os alunos inicialmente buscam identificar os objetos apresentados e, como estratégia de organização e adaptação à proposta, tendem a escolher aqueles que já conhecem, demonstrando seus conhecimentos prévios sobre alguns dos objetos. Em seguida começam a dialogar, expressando as funções sociais desses objetos, o que Vygotsky denomina “conceitos espontâneos”, que para o autor são construídos nas experiências cotidianas e utilizadas como instrumentos de mediação para a compreensão do mundo que nos cerca. A partir daí os sujeitos questionam a professora sobre os objetos que desconhecem, numa tentativa de transpor o não cotidiano ao cotidiano. Dito isso, ao analisar as interações dos participantes, percebe-se que, embora a atividade seja direcionada, há uma certa organização própria dos alunos na busca de caminhos para a compreensão e participação na tarefa proposta e na construção do conhecimento, que deve ser sempre orientada pelo professor (Vygotski, 2012).

Nossa experiência docente com crianças com DV tem nos mostrado o quanto esses sujeitos necessitam da atenção e intervenção constantes do professor durante as atividades realizadas, o que revela “a importância e a beleza do trabalho pedagógico na condução do processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos” (Monteiro, 2015, p. 131).

Outro aspecto observado na atividade é o papel dos pares na construção de conhecimentos. Com base em suas experiências, as crianças videntes ou com DV dialogam entre si sobre os objetos, de forma a constituírem novos saberes; e essas referências socioculturais, quando articuladas aos desafios promovidos pelas atividades lúdicas intencionais e direcionadas, favorecem a criação de outras realidades, ampliando o conhecimento. Essas influências corroboram o processo coletivo, dinâmico e necessariamente mediado da aprendizagem (Martins, 2020).

Por essa razão, as práticas de ensino escolar e a forma como os conhecimentos são tratados têm especial relevância. No processo de alfabetização, destacamos como essencial o uso de recursos lúdicos, como jogos e brincadeiras, uma vez que permitem que as crianças, por meio dos diálogos e trocas, reelaborem seus sentimentos, emoções e saberes, e criem outras maneiras para descrever e representar o real.

“A brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar” (Kishimoto, 2002, p. 139) e segue com seus pares durante toda a infância. Por meio das brincadeiras a criança passa a criar inúmeras possibilidades, enriquecendo sua imaginação e criatividade, desenvolvendo-se socioemocionalmente, construindo relações, partilhando, comunicando-se e aprendendo com suas emoções.

Na atividade em questão, por exemplo, à medida que os alunos dialogavam entre si questionando sobre os objetos, registramos os nomes de tais itens e suas funções sociais. Aqueles que não conheciam, perguntavam, conforme se observa nos diálogos a seguir a respeito dos objetos funil e escova de roupa:

a. O funil

Aluno A: *O que é isso?*

Professora: *Um funil. Alguém sabe o que é um funil?*

Aluno B: *Eu sei, é para colocar a água. No bar da minha avó tem um.*

Professora: *Isso mesmo. Aqui, vou mostrar* (coloca a mão do aluno e mostra por onde passa o líquido).

Figura 2. Mostrando para que serve um funil



Fonte: As autoras (2023).

b. A escova de roupa

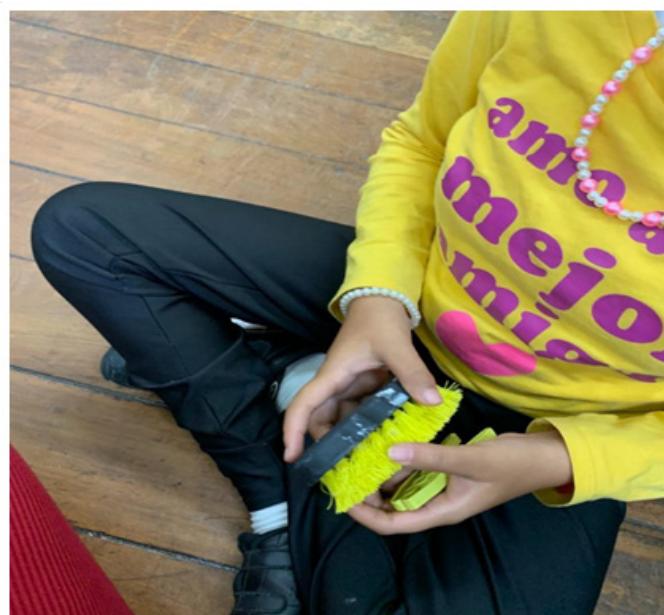
Aluna C: *Que “escovona” é essa?*

Aluno B: *Deixa eu ver!* (toca a escova e a aproxima dos olhos – é um aluno com baixa visão).

Aluno D: *É uma escova de lavar roupa. Esfrega assim ó!* (passa a escova em sua calça).

Professora: *Sim, é uma escova que usamos para esfregar a roupa quando ela está muito suja ou para limpar outras coisas: chão, parede, por exemplo.*

Figura 3. Aluna segurando a escova de roupa



Fonte: As autoras (2023).

Na medida em que os alunos escolhiam os objetos, registrávamos seus nomes, tanto em braille quanto em tinta, e também frases sobre suas funções.

Figura 4. Tabuleiro de palavras em tinta e em braille



Fonte: As autoras (2023).

Os alunos foram motivados a soletrar as letras das palavras escritas, destacando quais eram as primeiras e as últimas. Relacionamos essas letras com as iniciais de seus nomes, contamos as sílabas e fizemos associações entre as palavras, a fim de transformar as situações lúdicas em momentos de aprendizagem.

No início alguns alunos ficaram tímidos e um, inclusive, recusou-se a participar. Mas à medida que os colegas brincavam e trocavam os objetos entre si, ele, por iniciativa própria, escolheu dois itens da caixa dos tesouros e falou a respeito destes, passando a fazer parte da brincadeira.

A proposta demonstrou que é importante entender a brincadeira como uma atividade que, quando bem mediada pedagogicamente, amplia seu sentido, uma vez que “indica seu potencial criativo e sua habilidade no desenvolvimento da função simbólica, a qual se revela fundamental para o aprendizado dos conteúdos escolares” (Rangel; Victor, 2016, p. 56). Outro aspecto observado na atividade foi o desenvolvimento e enriquecimento dos diálogos e construção de conhecimentos a partir da colaboração entre os colegas e mediação da professora, o que só é possível a partir do trabalho pedagógico consciente e de formas adequadas e compatíveis no que diz respeito à seleção das metodologias, ações e operações que se pretendem mobilizar (Eidt; Duarte, 2007).

Conclusão

Sendo a alfabetização um processo extremamente complexo, que não pode ser considerado algo espontâneo ao aluno, uma vez que se faz necessário um longo caminho até que de fato a criança consiga converter a imagem do objeto em signo, isso é, na linguagem escrita (Martins; Marsiglia, 2015), escolhemos a atividade adaptada “O Cesto dos Tesouros” para analisar a ludicidade como ferramenta pedagógica para a alfabetização de alunos com DV no ciclo de alfabetização.

Segundo Lúria (2006), a aprendizagem da escrita principia muito antes do momento em que se coloca um lápis na mão da criança tendo em vista ensiná-la a escrever. Os processos de percepção, atenção, memória, linguagem oral, pensamento e sentimentos configuram o todo a partir do qual a linguagem escrita se edifica, e é neste sentido que a escola, sendo um espaço legítimo de aprendizagem, deve promover e impulsionar a conquista de novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo por meio de práticas pedagógicas lúdicas que envolvam os alunos, estimulem a curiosidade e a criatividade – elementos indispensáveis na construção do conhecimento, uma vez que despertam o universo imaginário da criança, podendo levá-la a compreender a realidade.

Por meio da interação dos alunos entre si e com os objetos, o mediador da atividade pode observar e inferir sobre o processo de desenvolvimento dos alunos, registrando suas potencialidades, assim como suas necessidades, intervindo de maneira intencional com novos recursos e abordagens, pois a relação do brincar com a aprendizagem só será eficiente e significativa se houver um planejamento. Como menciona Santos (2011, p. 17), “Para que o jogo possa desempenhar a função educativa é necessário que este seja pensado e planejado dentro da sistematização do ensino e com respaldo nas teorias contemporâneas do jogo”.

Dito isso, é preciso que o professor estabeleça uma prática que se comprometa com o incentivo ao potencial criativo de seus alunos, sendo a ludicidade uma ferramenta didática que tem se mostrado eficiente e interessante nos processos alfabetizadores. Vale registrar a compreensão docente do lúdico como uma atividade fundamental entre as crianças, porque inaugura e consolida o humano em nós, uma vez que nos proporciona o desenvolvimento de características peculiares que nos difere dos demais seres – como a imaginação, a emoção, a criatividade, a inteligência e o simbolismo – e que são constituídas pelo brincar e por esse mesmo brincar se expressam. Por isto nossa escolha pela atividade aqui mencionada: a partir do momento em que a criança vai experimentando os desafios dos objetos do cesto, ela vai amadurecendo e ressignificando conceitos de elementos que compõem o mundo à sua volta.

Referências

- CRESWELL, John. W. P. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. ed. São Paulo: Editora Penso, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC: SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 03 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC: SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 jun. de 2023.
- EIDT, Nadia Mara; DUARTE, Newton. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 24, p. 51-72, 1. sem. 2007.
- GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- KISHIMOTO, Tizuko Mochida (org.). *O brincar e suas teorias*. 1. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- KRAMER, Sonia; MOTTA, Flávia Miller Naethe. Criança. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (ed.). *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita da criança. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.
- MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.
- MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- MONTEIRO, Angélica Ferreira Bêta. *O uso de tecnologia assistiva para a inclusão do aluno com deficiência visual: um estudo de caso no município*

de Queimados, RJ. 2015. 253 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. Disponível em: <http://cmpdi.sites.uff.br/wpcontent/uploads/sites/186/2018/08/Disserta%C3%A7%C3%A3oAng%C3%A9licaFerreiraBetaMonteiro.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

MOURA, Maria Theresa Jaguaribe de. A brincadeira como encontro de todas as artes. *In: BRASIL. Ministério da Educação. O cotidiano na Educação Infantil: boletim 23.* Brasília: Ministério da Educação: Salto para o Futuro, 2006.

RANGEL, Fabiana Alvarenga; VICTOR, Sonia Lopes. A brincadeira de faz de conta e sua influência no processo de alfabetização de crianças cegas. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 22, v. 1, n. 59, p. 43-58, jan./jun. 2016. Disponível em: http://antigo.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2016/edicao-59-volume-1-janeiro-junho/BC_59_1.pdf. Acesso em: 14 nov. 2023.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. *O brincar na escola: metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas.* 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Coleção Brinquedoteca).

TUBELO, Liana Cristina Pinto. *Psicocinética e Brincar: construção do vocabulário linguístico, escrito e psicomotor da criança.* 2004. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004

VYGOTSKI. Lev Semenovich. *Obras Escogidas: III: Problemas del desarrollo de la psique.* Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A sociologia do brincar na infância cega

Luciana Silva Torres Matsushita¹

Introdução

De acordo com Barbosa e Barbosa (2021), o brincar é essencial para o desenvolvimento da criança e para a sua aprendizagem ao longo da vida. Contribui para a constituição do seu repertório de experiências necessárias à evolução de aspectos simbólicos e biopsicossociais da vida infantil.

Machado e Pereira (2019) apontam que na infância com deficiência visual os jogos e brincadeiras são ainda mais necessários, à medida que aproximam as crianças e contribuem para a formação de conceitos e para o desenvolvimento infantil. Segundo as autoras, os recursos e materiais devem atender às necessidades específicas de cada criança, a partir de orientações do campo técnico-teórico da educação na deficiência visual.

Visando descortinar um pouco mais da relevância do brincar, este trabalho tem como objetivo avaliar o papel dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento da infância em situação de cegueira congênita. A hipótese inicial deste trabalho era a de que os jogos e brincadeiras na infância em situação de cegueira congênita são diferentes daqueles que integram a infância vidente: alguns podem ser adaptações dos jogos tradicionais, enquanto outros podem ser próprios das crianças cegas. Além disso, acredita-se que, independentemente do caso, os jogos e brincadeiras colaboram estimulando a socialização e a imaginação, necessários ao processo de desenvolvimento da linguagem e cognição, bem como de aspectos socioafetivos. Isso corresponde, portanto, a uma condição essencial para o bom desempenho escolar em qualquer etapa da vida humana, quer seja na infância, quer seja na adolescência, quer seja na fase adulta.

O objetivo geral desta pesquisa concerne, portanto, à identificação do papel dos jogos e brincadeiras na infância em situação de cegueira congênita. Os objetivos específicos são a caracterização do perfil socioeconômico e da escolarização das pessoas pesquisadas; da origem dos jogos e brincadeiras praticados, em outras palavras, sua produção, aquisição e adaptação; das interações sociais e percepções acerca da acessibilidade dos brinquedos; dos marcos de desenvolvimento infantjuvenil na escola; e a identificação e caracterização do ingresso no mercado de trabalho.

¹ Professora Assistente na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Mestre em Administração Pública (EBAPE/FGV) e Doutoranda em Educação (PPGEdu/UNIRIO). E-mail: luciana.matsushita@unirio.br

A metodologia de pesquisa fundamentou-se numa abordagem qualitativa, que envolveu duas fases: uma teórica e a outra empírica. A etapa teórica foi baseada em revisão da bibliografia acerca do tema: papel dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento da infância em situação de cegueira congênita. A etapa empírica² foi fundamentada em pesquisa de campo, com aplicação de questionário aos participantes. Esta fase foi realizada por meio do Google Formulários, que garante a acessibilidade na Internet e permite o uso do leitor de tela para a navegação em questionários. Os participantes sem acesso à Internet ou celular foram contatados por meio de ligação telefônica ou e-mail. O tratamento de dados baseou-se na análise de discurso, segundo Lima *et al.* (2017), Cunha e Braga (2018), e Caregnatto e Mutti (2006).

De acordo com o Ministério da Saúde (Brasil, 2007), a Organização Mundial da Saúde (OMS) define a adolescência como a fase compreendida entre 10 e 19 anos de vida. Deste conceito inicial, têm-se desdobramentos, como os adolescentes jovens, de 15 a 19 anos, e os adultos jovens, de 20 a 24 anos. No Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 2019), em seu artigo 2º: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. Existe, deste modo, um descompasso entre a definição presente no ECA e a que consta na Organização Mundial da Saúde, também adotada pelo Ministério da Saúde.

Neste trabalho, adotou-se a definição da OMS, e os sujeitos da pesquisa foram pessoas entre 15 e 24 anos com deficiência visual congênita, isto é, a que existe no indivíduo ao nascer e, mais comumente, antes de nascer, durante a fase intrauterina (Sá *et al.*, 2007). A amostra foi composta por 8 pessoas das redes de relacionamento dos estudantes cegos participantes de projeto de extensão universitária com ledores, no ano de 2021. A escolha seguiu critérios baseados no acesso às pessoas com deficiência visual no período emergencial em função da Pandemia da covid-19.

2 Referencial teórico

2.1 O brincar e o desenvolvimento na infância

De acordo com Kishimoto (2019), o brincar pode ser analisado a partir de diversas perspectivas, entre elas destacam-se os aspectos socioculturais (socioantropológicos), filosóficos e psicológicos, a partir de onde é possível avaliar a participação dos jogos nos processos educacionais. A autora aponta que o brincar é a base do desenvolvimento infantil e destaca as contribuições das teorias

² Este trabalho foi realizado para fins de obtenção do título de especialista em Psicopedagogia Institucional (UCAM/AVM). Para tal, o projeto e seus resultados foram submetidos, avaliados e aprovados pela comissão de coordenação da instituição de ensino superior onde foi desenvolvido.

psicológicas de Wallon, Bruner, Vygotsky e Lacan. No campo das teorias filosóficas, indica Froebel e Dewey como seus principais representantes.

Segundo Kishimoto (2019), a sociologia do brincar nos apresenta os jogos e brincadeiras como fenômeno sociocultural e os paradigmas de natureza sociológica que os envolvem. Brougère e Perrot são apontados como fontes precisas de informações sobre aspectos da sociologia do brincar. Brougère (2019) afirma que a cultura lúdica envolve aspectos complexos das significações humanas, como o papel da experiência, da aprendizagem progressiva, da interação, da interpretação e da diversificação da cultura pela criatividade. Por meio do jogo, a criança experencia o processo cultural e a interação simbólica em toda a sua complexidade. Já Perrot (2019) apresenta os *livros vivos* e os *livros-surpresa* como importantes meios para o aprendizado de itens culturais, a partir do estímulo das preferências do público leitor moderno pela essência dos jogos e brincadeiras. A forma como estes livros apresentam-se estimulam o gosto pela leitura e o prazer pelo “mundo encantado das *surpresas literárias*” (Perrot, 2019, p. 34).

Segundo Brites (2020), que atua na área de distúrbios do desenvolvimento infantil, existe enorme relevância no estímulo e participação da família e da escola no desenvolvimento infantil, em especial na primeira infância (0 a 6 anos de idade). A autora afirma que “a aprendizagem é uma construção individual, cumulativa, baseada nas experiências diárias” (Brites, 2020, p. 41). Neste sentido, o envolvimento em atividades da vida cotidiana, como aborda Montessori (2019), é condição essencial para a aquisição de habilidades necessárias ao aprendizado, como aquelas que envolvem para o desenvolvimento linguístico e a comunicação. De acordo com Montessori (2019), a criança cresce com o exercício, o que corresponde ao trabalho que se materializa no mundo exterior, como verdadeira operária:

A criança se exercita e se move fazendo experiências: assim coordena os próprios movimentos e vai registrando as emoções, provenientes do mundo exterior, que plasmam sua inteligência; assim vai arduamente conquistando a própria linguagem com milagres de atenção e esforços iniciais que só a ela são possíveis, e com irrefreáveis tentativas consegue manter-se de pé e correr (Montessori, 2019, p. 233).

Segundo Cruz e Cruz (2019), o Método Montessori propõe como novo papel para o professor a observação e o conhecimento dos interesses da criança, possibilitando que esta interaja e explore o meio em que vive. Nesta nova perspectiva, a criança é estimulada a ter autonomia e a conceituar o próprio aprendizado. As necessidades educacionais de cada uma orientam a produção de materiais e permitem a diversidade de possibilidades de aprendizado.

Horn *et al.* (2018) diferenciam os conceitos de jogo, brinquedo, brincadeira e lúdicode e apontam o grande valor da formação de professores no estímulo

ao gosto pelas brincadeiras nas aulas, reforçando a importância do brincar no processo de ensino-aprendizagem. Propõem que a brincadeira é essencial na infância pois colabora para a constituição de conhecimentos. Apresentam, também, as fases de brincadeiras e as aquisições de aprendizado em cada uma delas, como os ganhos que acontecem na etapa dos jogos simbólicos. E oferecem propostas de construção de materiais de baixo custo que podem ser elaborados pela família e educadores, indicando o potencial de estímulo no desenvolvimento da criança.

Neste sentido, Winnicott (2019) afirma que no trabalho do campo da psicoterapia ocorre um fenômeno importante, considerado sua teoria a respeito do brincar e da realidade:

A psicoterapia ocorre na intersecção de duas áreas do brincar: a do paciente e a do terapeuta. Tem a ver com duas pessoas brincando juntas. O corolário disso é que, quando essa brincadeira não é possível, o trabalho do terapeuta consiste em retirar o paciente de um estado pela incapacidade de brincar e trazê-lo para um estado em que se consegue fazê-lo (Winnicott, 2019, p. 69).

Portanto, pode-se perceber a relevância do brincar para a vida e para uma condição biopsicossocial de saúde, que deve não só ser estimulada na escola, mas garantida como direito essencial da infância.

Deste modo, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 2019) – em seu Capítulo II, que trata do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade –, temos o artigo 16, que comprehende diversos aspectos, entre eles o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se e participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação. O brincar é, portanto, um direito primordial, considerado como condição essencial para o desenvolvimento infantil, isto é, no desenvolvimento socioafetivo e da linguagem e cognição.

De acordo com Goldfeld e Chiari (2005 *apud* Poyares; Goldfeld, 2008), a criança aprende de modo lúdico, adquirindo e utilizando conceitos e incorporando características mais complexas do aprendizado, conforme o seu desenvolvimento linguístico. Estes autores elaboraram uma classificação das brincadeiras segundo a sua função e grau de complexidade, dividindo-as em: psicomotoras, construtivas, projetivas (imitação, faz de conta e devaneio) e jogos com regras. Existem marcos de desenvolvimento infantil associados ao início da ocorrência de cada tipo de brincadeira. Segundo Poyares e Goldfeld (2008):

A separação entre o jogo e seu significado já ocorre na imitação, mas no faz de conta a separação já está consolidado a ponto de não mais necessitar do objeto. Neste sentido, Kishimoto (2002) afirma que as brincadeiras de faz de conta são mais duradouras, com efeitos positivos no desenvolvimento, quando há imagens mentais para subsidiar a trama. Crianças que brincam aprendem a decodificar o pensamento dos parceiros por meio

da metacognição, o processo de substituição dos significados, típicos de processos simbólicos. É essa perspectiva que permite o desenvolvimento cognitivo (Poyares; Goldfeld, 2008, 03).

Com as crianças cegas, o processo de aquisição da linguagem e a evolução das brincadeiras seguem uma trilha singular, em que a ausência do sentido da visão pode provocar dificuldades associadas a aspectos motores, afetivos, sociais e cognitivos. Compreender como os adolescentes jovens e os jovens adultos alcançaram determinado grau de desenvolvimento e a influência das brincadeiras da infância no seu processo de crescimento pode contribuir para que sejam elaboradas novas teorias e conceitos capazes de apoiar o pleno desenvolvimento da criança com deficiência visual congênita.

No caso de pessoas videntes, as informações chegam accidentalmente pelo sentido visual, o que colabora de modo involuntário para a evolução da criança. Avaliando tais aspectos do desenvolvimento da criança sem deficiência, Poyares e Goldfeld (2008) afirmam que a cegueira não é um impedimento para o desenvolvimento da linguagem, mas não o favorece.

Deste modo, torna-se necessário compreender o papel do brincar na infância com cegueira congênita a fim de que se descortinem os processos de estímulos necessários para que o desenvolvimento da criança seja compatível com sua idade e escolarização, sem perdas no neurodesenvolvimento do adulto.

2.2 O brincar na infância em situação de cegueira congênita

A OMS desenvolveu, em 1980, uma abordagem definindo a deficiência em três níveis: deficiência, incapacidade e desvantagem social. Esta proposta foi reeditada, em 2001, com a inserção dos aspectos do funcionamento global da pessoa com deficiência (PcD) e suas relações com a sociedade, em que se destacaram os efeitos do meio sobre a autonomia da PcD. A partir desta reformulação, houve a proposta de substituição da terminologia *pessoa deficiente* por *pessoa em situação de deficiência* (Assante, 2003 *apud* Gomes *et al.*, 2007). A expressão *pessoa em situação de deficiência* é desde então comumente utilizada nos fóruns de debates sobre inclusão social da PcD, em todo o mundo.

Em se tratando de infância, Cohn (2013), ao analisar crianças indígenas, propõe a existência de diversas infâncias, sujeitas a ambientes culturais de aprendizagem distintos, cada qual com as suas singularidades. Aponta, também, que a infância institucionalizada ocidentalizada possui um mecanismo de adequação da criança ao modo de ser previamente estabelecido. Neste ponto, pode perceber-se a busca pela normalização da diversidade, o que pode restringir aspectos do aprendizado que requer a produção de sentidos na educação.

Apesar disso, considera-se que o meio ainda exerce influência no processo de escolarização e que as brincadeiras e jogos de cada infância correspondem a mecanismos naturais de interação social e aprendizado. Deste modo, a participação em jogos e brincadeiras, mediados ou com características de acessibilidade, representa uma garantia de inclusão social da pessoa com deficiência visual congênita.

Considerando a infância do público com deficiência, Andrade, Alves e Peranzoni (2021) apresentam a atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado na sala de recursos multifuncionais das escolas regulares, que disponibiliza mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos com deficiências e transtornos, em turno contrário à escolarização. Deste modo, o AEE consiste numa estratégia do sistema de ensino para a oferta de boa parte dos suportes necessários para a inclusão educacional na escola regular e possui atuação correspondente no ensino especializado.

Este mecanismo de inclusão, é previsto na Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015), no artigo 28, inciso VII, que afirma que o poder público deve assegurar a inclusão na educação a partir de: “planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva”. Este mesmo documento assegura o direito de participação da PCD, em igualdade de condições, “a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar” (Brasil, 2015). Deste modo, pontua-se que é garantido o direito de participação em jogos e brincadeiras, o que não deve se restringir às salas de atendimento educacional especializado, mas envolve também as atividades realizadas em todo o ambiente escolar.

3 Resultados e discussão

Nesta etapa do trabalho serão apresentados os resultados da pesquisa de campo bem como a discussão acerca das informações colhidas. Foi aplicado um questionário pelo Google Formulários, que foi identificado como o mais utilizado no momento e acessível para pessoas com deficiência visual. O questionário foi composto por três partes, que abordam o perfil socioeconômico (parte I), os jogos e brincadeiras na infância (parte II) e as características do processo de educação e trabalho (parte III), com 31 questões entre abertas e fechadas.

O acesso às pessoas com cegueira congênita deu-se por meio dos contatos pessoais de dois estudantes cegos que fazem parte de um projeto de extensão de uma universidade pública com ledores. Foram sete respostas obtidas pelo questionário eletrônico e uma resposta oferecida pelo telefone, por uma questão

de acesso do entrevistado.

3.1. Perfil socioeconômico

Os dados relativos ao perfil socioeconômico das pessoas participantes da pesquisa foram organizados na Tabela 1, a seguir. Apesar do tamanho reduzido da amostra, com apenas oito participantes, pode-se considerar que o estímulo à qualificação, especialmente no Ensino Superior, e ao trabalho pode contribuir para uma maior participação da PCD na sociedade. A renda familiar também parece estar aquém das necessidades da menor família, o que pode significar uma maior necessidade de inserção social PCD. Neste trabalho, não se questionou o recebimento de benefícios pelo Estado³, o que pode ser um item para análise em pesquisa futura.

Tabela 1. Informações sobre o perfil socioeconômico dos participantes

Características	Números			
Idade	20 – 24 anos (2)		24 anos (6)	
Gênero	Feminino (5)		Masculino (3)	
Raça	Branca (5)		Parda (2)	Preta (1)
Escolaridade	5º-9º ano fundamental (4)		Graduação (4)	
Trabalho	Trabalham (3)		Não trabalham (2)	Estudante (1)
Renda familiar – RN	Até 1 salário mínimo (5)		De 1 a 3 salários mínimos (3)	
Dependentes da RN	2 dep. (4)	3 dep. (1)	4 dep. (1)	> 6 dep. (2)

Fonte: elaborado pela autora (2023).

³ A Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) corresponde a um benefício disponibilizado pelo Governo Federal, no valor de 1 salário-mínimo, a pessoas com deficiências e a idosos acima de 65 anos cuja renda familiar é inferior a ¼ do salário-mínimo vigente (LOAS, 2020).

3.2. Jogos e brincadeiras na infância

Quando perguntados sobre o que brincavam quando crianças, os participantes informaram que as brincadeiras eram bastante comuns e variadas, como: (1) “De maneira geral, brincava muito de futebol (com bola com guizo), carrinho, luta, bicicleta e faz de conta. Às vezes, brincava também de outras brincadeiras como adedonha, cabra-cega e dominó e faz de conta”; (2) “Quando eu era pequena, andava de bicicleta, brincava de boneca e de panelinha, jogava dominó, brincava de pique-pega, 20 outras brincadeiras que não me recordo mais”; (3) “Futebol na escola”; (4) “Bicicleta e vídeo game”; (5) “Pique-pega, pique-esconde, boneca, futebol, casinha, stop e muitas outras”; (6) “Bicicleta, patins, boneca, piano, às vezes brincava na terra”.

A Tabela 2, a seguir, apresenta os tipos de companhias com as quais as pessoas respondentes interagiam em suas brincadeiras na infância.

Tabela 2. Informações sobre as companhias nas brincadeiras

Brincavam com	Números		
Pais e responsáveis	3		
Cuidadores	1		
Irmãos	5		
Primos	3		
Vizinhos	2		
Colegas da escola	3		
Professores	0		
Sozinho	1		
Brincava com outra PCD	Sim (7)	Não (2)	
Tipo de deficiência	Visual (6)	Intelectual (1)	Motora (1)
PCD na família	Sim (2)	Não (5)	Talvez (1)
Tipo de deficiência	Visual (2)	Intelectual (2)	

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Apenas três pessoas relataram como eram as brincadeiras em família:

Meus pais brincavam comigo de brincadeiras que sabiam que poderiam me incluir de alguma maneira (apesar de não terem muita instrução sobre o assunto). Quando as brincadeiras não eram plenamente acessíveis, tentavam adaptar de alguma maneira. Quando a adaptação não era possível, tentavam me mostrar de algum jeito para que pelo menos eu conhecesse a brincadeira. Brincávamos de dominó, adedonha, além [de] algumas que não me recordo mais (Participante 1).

Eu costumava jogar dominó quando meu pai chegava do trabalho, com ele e com meus irmãos. Além disso, meu pai, minha mãe e meus irmãos brincavam comigo de contar histórias. Meus irmãos também saíam comigo para andar de bicicleta na rua. (Eles iam ao meu lado segurando a minha bicicleta para eu não bater. O objetivo era proporcionar essa experiência para mim.) (Participante 2).

Não tinha (Participante 3).

Todos os participantes da pesquisa tiveram acesso a livros de contos de fadas e folclóricos, e sete deles afirmaram ter brincado de faz de conta, o que pode indicar estímulo ao gosto pela leitura e às habilidades necessárias para a compreensão de aspectos abstratos e culturais, bem como à imaginação e à criatividade, essenciais na infância e vida adulta.

A Tabela 3 apresenta o modo como os jogos e brinquedos eram adquiridos, e a Tabela 4 apresenta o lugar onde as brincadeiras aconteciam, como se pode observar a seguir.

Tabela 3. Informações sobre o modo de aquisição de jogos e brinquedos infantis

Aquisição de jogos e brinquedos	Números
Adquiridos em lojas convencionais	6
Produziam o próprio brinquedo	1
Produzidos por pais e familiares	1
Adquiridos com artesãos ou lojas especializadas em PCD	0
Acessibilidade dos brinquedos de lojas convencionais	Boa (1) Razoável (4) Baixa (3)

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Tabela 4. Informações sobre o lugar onde as brincadeiras aconteciam

Lugar das brincadeiras	Números
Casa	6
Pátio da escola	4
Sala de recursos psicopedagógicos	4
Rua	3
Casa de familiares	2
Casa de amigos	0

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Todos, pela presença ou ausência, relataram de algum modo a importância da família, da rua e da escola no brincar. O mais interessante foi perceber que a experimentação do mundo pelo brincar traz segurança na vida adulta e inclusão social.

3.3. Características do processo de Educação e Trabalho

A Tabela 5 apresenta algumas características da escolarização das pessoas participantes da pesquisa, como se constata a seguir.

Tabela 5. Informações sobre algumas características da escolarização dos participantes

Escolarização	Números
Escola regular pública	5
Escola especializada pública	5
Escola regular privada	2
Escola especializada privada	0
Ingresso na educação infantil	Até 2 anos (2) >2 anos (2)

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Estes resultados demonstram a importância da educação pública, regular ou especializada. Os dados também apontam para o ingresso tardio na escola, o que poderia causar prejuízos na escolarização que deveria se dar na Educação Infantil. Esta etapa da pesquisa, portanto, sinaliza a necessidade de identificar os impedimentos e barreiras ao acesso da criança cega na Educação Infantil.

A Tabela 6, por sua vez, apresenta algumas das características da transição para a vida adulta das pessoas participantes da pesquisa, como o ingresso no Ensino Superior e no mercado de trabalho.

Tabela 6. Transição para a vida adulta das pessoas participantes da pesquisa

Transição para a vida adulta	Números			
Ingresso no Ensino Superior	19-24 anos (3)	>24 anos (1)		Não (4)
Ingresso no mercado de trabalho	19-24 anos (2)			Não (6)
Processo seletivo	Empresas (2)		Serviço público (0)	
Interação com os colegas de trabalho	Excelente (0)	Boa (1)	Razoável (1)	Baixa (3)

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Percebeu-se pequeno atraso no ingresso no ensino superior que, normalmente, ocorre aos 18 anos, sendo mais preocupante o fato de que apenas quatro dos entrevistados participam da Educação Superior. A profissionalização da juventude consiste em um dos meios mais eficazes para o seu ingresso no mercado de trabalho e para a transição para a vida adulta. Acredita-se que o acesso, permanência e conclusão do Ensino Superior resultem em melhores oportunidades e carreiras, com recompensas simbólicas e financeiras mais significativas.

No entanto, apenas a profissionalização da PCD não é garantia de inclusão no mercado de trabalho. Existe um outro aspecto que diz respeito à adequação das organizações para que atendam à diversidade humana, o que corresponde à eliminação das barreiras e garantia de participação plena da PCD, como prevê a LBI (Brasil, 2015).

Vale aqui ressaltar que a visão não é fator limitante para o desempenho intelectual e capacidade produtiva do adulto cego, mas a infância é primordial para estimular sua orientação e mobilidade e suas aquisições sociocognitivas.

Considerações finais

Os jogos e brincadeiras são essenciais para que a criança com cegueira congênita se torne um adulto com autonomia e habilidade de participação na sociedade. Isso colabora para a sua interpretação do mundo a partir da construção de representações mentais de si e da sociedade.

Apesar da crença inicial na existência de diferenças entre jogos e brincadeiras para crianças com e sem deficiência, percebeu-se que são partilhados interesses similares e que existe um esforço do ambiente social, em boa parte dos casos, para que todos experimentem a infância e a vida. Isso parece modificar-se quando o assunto é vida economicamente produtiva.

Confirmou-se a crença de que os jogos e brincadeiras devem fazer parte de qualquer infância e de que colaboram para o desenvolvimento global da criança, sendo, deste modo, essenciais para o bem-estar biopsicossocial da pessoa humana, ao longo de toda a vida.

Este estudo inicial também sugere que as crianças cegas podem apresentar outras habilidades desenvolvidas a partir dos sentidos remanescentes. Para além disso, existe ainda uma longa agenda para pesquisas futuras, em que se podem correlacionar os dados indicando os aspectos da sociologia do brincar que mais impactam na vida adulta, bem como identificar os tipos de brincadeiras que mais interferem no desenvolvimento da criança e na autonomia do adulto.

Referências

ANDRADE, Maihara Pereira Franco; ALVES, Carla Rosane da Silva Tavares; PERANZONI, Vaneza Cauduro. *Práticas sociais e o brincar: alunos com deficiência visual – Atendimento Educacional Especializado*. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2021.

BARBOSA, Heloísa Monte Serrat; BARBOSA, Laura Monte Serrat. *A construção simbólica na aprendizagem: brincar, criar, imaginar e pensar*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2023.

BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania: Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. *Marco legal: saúde, um direito de adolescentes*. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007.

BRITES, Luciana. *Brincar é fundamental*: como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância. São Paulo: Editora Gente, 2020.

BROUGÈRE, Giles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morschida (org.). *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso *versus* Análise de Conteúdo. *Texto & Contexto – Enfermagem*, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio/ago., 2013.

CRUZ, Viviane Edna; CRUZ, Gisele Thiel Della. O método Montessori e a construção da autonomia da criança na educação infantil. *Caderno Intersaberes*, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 1-22, 2019.

CUNHA, Gustavo Ximenes; BRAGA, Paloma Bernardino. Definindo o comentário metadiscursivo em uma perspectiva interacionista da Análise do Discurso. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 22, n. 44, p. 171-188, 1. quad. 2018.

GOMES, Adriana L. Limaverde et al. *Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental*. Brasília: SEESP: SEED: MEC, 2007.

HORN, Cláudia Inês et al. *Pedagogia do brincar*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morschida (org.). *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

LIMA, Deivson Wendell da Costa et al. Historicidade, conceitos e procedimentos da Análise do Discurso. *Revista Enfermagem UERJ*, Rio de Janeiro, v. 25, e12913, p. 1-4, 2017.

LOAS 2023: Benefício LOAS. In: IRPF 2023. [S. l.], 20 mar. 2020. Disponível em: <https://irpf2021.com.br/loas-beneficio/>. Acesso em: 29 mai. 2023.

MACHADO, Ana Paula Rodrigues; PEREIRA, Josefa Lídia Costa. O lúdico na formação de conceitos: o brincar da criança com cegueira congênita. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (org.). *Práticas educacionais inclusivas na educação básica*. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2019.

MONTESSORI, Maria. *O segredo da infância*. Tradução de Jefferson Bombachim. Campinas, SP: Kirion, 2019.

PERROT, Jean. Os “livros-vivos” franceses: um novo paraíso cultural para nossos amiguinhos leitores. In: KISHIMOTO, Tizuko Morschida (org.). *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

POYARES, Maria Monteiro Drumond; GOLDFELD, Márcia. Análise comparativa da brincadeira simbólica de crianças cegas congênitas e de visão normal. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n. 40, p. 1-12, 2008.

SÁ, Elizabet Dias; CAMPOS, Izilda Maria; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual*. Brasília: SEESP: SEED: MEC, 2007.

WINNICOTT, Donald Woods. *O Brincar e a realidade*. Tradução de Breno Longhi. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

O lúdico aplicado a uma proposta pedagógica para o desenvolvimento do pensamento computacional em crianças com deficiência visual

Joyce Miranda dos Santos¹

Aristóteles Meneses Lima²

Débora Lembí Neves³

Introdução

O crescente avanço tecnológico vivenciado nas últimas décadas vem trazendo transformações significativas que refletem diretamente nas dinâmicas sociais e de trabalho. Essa realidade apresenta uma necessidade latente em relação à adoção de estratégias que possibilitem o desenvolvimento de competências que preparem, cada vez mais, as crianças para lidarem com os desafios de forma autônoma, lógica e crítica. Quando analisamos a educação da criança com deficiência visual, é importante que seja feita uma reflexão sobre se essas estratégias têm sido inseridas em seu itinerário educacional formativo e se estão sendo feitas de maneira acessível e adaptada.

De maneira geral, dentre as competências consideradas fundamentais para a interação do indivíduo nas dinâmicas do trabalho, estão o raciocínio lógico e a criatividade. Nesse contexto, o Pensamento Computacional (PC) tem sido frequentemente apresentado como uma alternativa para o desenvolvimento dessas competências dentro do cenário escolar.

O PC consiste na habilidade de resolver problemas em diferentes áreas do conhecimento, utilizando para isso as mesmas técnicas e estratégias básicas oriundas da Computação seguidas por profissionais da área quando criam algoritmos e programas de computador. Assim, como fazem esses profissionais, aqueles que optam por aplicar o PC dividirão os problemas em fragmentos menores e, em seguida, irão expressar a solução de uma forma sequencial e por etapas, buscando torná-la comprehensível para todos. Reiteramos a definição do Pensamento Computacional, como

¹ Instituto Benjamin Constant
Doutora em Informática pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
E-mail: joycemiranda@ibc.gov.br

² Instituto Benjamin Constant
Mestre em Ensino na Temática da Deficiência Visual pelo Instituto Benjamin Constant (IBC)
E-mail: aristoteles.lima@ibc.gov.br

³ Instituto Benjamin Constant
Mestre em Ensino na Temática da Deficiência Visual pelo Instituto Benjamin Constant (IBC)
E-mail: debora.neves@ibc.gov.br

[...] uma técnica de resolução de problemas que imita o processo pelo qual os programadores de computador passam ao escrever programas e algoritmos de computador. [...] Assim, como os programadores, aqueles que aplicam técnicas de pensamento computacional dividirão os problemas em fragmentos menores e mais simples e, em seguida, delinearão soluções para resolver cada problema em termos que qualquer pessoa possa compreender (Brooks, 2022).

Sobre a filosofia do PC é possível afirmar que:

O pensamento computacional é o modo como os humanos resolvem problemas; não é tentar levar os humanos a pensarem como os computadores. Os computadores são monótonos e aborrecidos; os seres humanos são espertos e imaginativos. Pensar como um cientista informático significa mais do que ser capaz de programar um computador. Requer reflexão em múltiplos níveis de abstração (Wing, 2021).

Segundo Zanetti, Borges e Ricarte (2016), as técnicas e estratégias básicas oriundas da Computação que são aplicadas no PC para a solução de problemas são: (i) Decomposição: divisão de um problema complexo em partes menores e mais simples de resolver; (ii) Reconhecimento de padrões: identificação de similaridades em diferentes processos para solucioná-los de forma mais ágil; (iii) Abstração: análise dos elementos relevantes, com foco no que realmente é necessário; (iv) Algoritmos: criação de um conjunto de passos para a resolução de determinado problema.

Seymour Papert, considerado o precursor do PC, utilizou na década de 80 o termo pela primeira vez com a ideia de nomear o conjunto de habilidades e conhecimentos no campo de estudo da ciência da computação que poderiam ser utilizados em diversas áreas do cotidiano. Alinhado a isso, Papert (1985) já argumentava que era necessário promover o desenvolvimento do pensamento analítico nos alunos, afirmando que a tecnologia poderia auxiliar nesse processo.

Considerando que o desenvolvimento do PC pode funcionar como um elemento ativo na construção do conhecimento, é possível vislumbrar os benefícios que podem ser obtidos a partir da sua inserção nos currículos escolares desde as séries iniciais. Em 2017, o PC passou a integrar a *Base Nacional Comum Curricular* - BNCC (Brasil, 2016), que associa essa habilidade com o desenvolvimento de competências para o letramento digital e matemático.

De Oliveira (2021) afirma que são várias as práticas pedagógicas possíveis de serem aplicadas para estimular o desenvolvimento do PC em crianças, porém, antes é necessário analisar a faixa etária de cada série a fim de alinhar os conteúdos trabalhados aos temas que sejam próximos do público a ser alcançado.

Segundo Zanetti *et al.* (2017), dentre as possibilidades de práticas pedagógicas para o desenvolvimento do PC estão: Computação Desplugada; Jogos Digitais; Linguagens de Programação; e Robótica Pedagógica. Neste trabalho, é

apresentada uma proposta para a prática pedagógica da Computação Desplugada. Embora possa ser utilizado com o apoio de tecnologias digitais, o pensamento computacional não exige o uso de um computador, nem se restringe a esse universo. A Computação Desplugada consiste na utilização de métodos que buscam promover o ensino da Computação sem o uso do computador.

Nesse cenário, é muito comum que as estratégias adotadas para o ensino da Computação Desplugada incluam atividades lúdicas, com o intuito de torná-las divertidas, recreativas, alegres e interessantes, de forma que seja possível alcançar o público de todas as idades. Prestes (2011) afirma que o tema lúdico está muitas vezes mais fortemente associado aos conceitos de passatempo e de diversão do que ao conceito de intencionalidade. Nesse sentido, é importante que as atividades lúdicas propostas no contexto do ensino e da aprendizagem façam uso de recursos com a intenção não só de buscar o divertimento, mas também de garantir o desenvolvimento do conhecimento.

Vigotski (2008) afirma que a brincadeira tem um importante papel no desenvolvimento psíquico da criança, auxiliando no processo no qual ela pode transitar de um campo abstrato para um campo semântico, ou seja, de uma situação imaginada para uma situação real. Sobre a preocupação da escolha do público-alvo e da faixa etária para a adoção de atividades lúdicas, é interessante considerar a seguinte reflexão:

Ao crescer, as pessoas param de brincar e parecem renunciar ao prazer que obtinha[m] do brincar. Contudo, quem comprehende a mente humana sabe que nada é tão difícil para o homem quanto abdicar de um prazer que já experimentou. Na realidade, nunca renunciamos a nada: apenas trocamos uma coisa por outra. O que parece ser uma renúncia é, na verdade, a formação de um substituto ou sub-rogado. Da mesma forma, a criança em crescimento, quando para de brincar, só abdica do elo com os objetos reais: em vez de brincar, ela agora fantasia. Constrói castelos no ar e cria o que chamamos de devaneios (Freud, 1980, p. 106).

Um dos papéis dos educadores da sociedade moderna, nessa lógica, é o de proporcionar um aprendizado alinhado aos recursos inerentes ao mundo tecnológico, entendendo que: “Na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade” (Vigotski, 2021, p. 238-239).

Atualmente, é possível encontrar diversos ambientes virtuais que propõem atividades voltadas para o desenvolvimento do pensamento computacional. Entretanto, muitos dos materiais utilizados nessas atividades não são acessíveis. Apesar de defenderem que as atividades podem ser realizadas por pessoas de todas as idades, os planos propostos em muitos desses ambientes virtuais não apresentam alternativas para a realização das atividades por alunos que possuam algum tipo de deficiência, em especial, por alunos com deficiência visual.

Uma vez compreendido o papel do PC no desenvolvimento de competências relevantes, é importante que estejam disponíveis materiais acessíveis para a realização das atividades propostas para este fim. Sendo assim, o planejamento dessas atividades deve prever a adoção de estratégias e recursos que considerem as especificidades da pessoa com deficiência, incluindo a pessoa com deficiência visual.

A partir dessa realidade, este trabalho propõe uma estratégia pedagógica para o ensino da Computação de forma desplugada que inclui a aplicação de atividades lúdicas com o objetivo de ensinar o conceito de “Organização Lógica de Arquivos” para crianças com deficiência visual.

Metodologia

Para o desenvolvimento deste trabalho foram instituídas as seguintes etapas: definição do público-alvo; escolha do tema; planejamento da aula; definição dos recursos pedagógicos acessíveis para pessoas com deficiência visual; e avaliação do experimento.

Inicialmente, para participar da experiência lúdica associada ao desenvolvimento do pensamento computacional, foi escolhida uma turma do 4º ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental, composta em sua integralidade por crianças com deficiência visual, todas cegas, sendo, quatro meninas e dois meninos, na faixa etária de 10 a 13 anos. A condução do experimento foi realizada por três professores com suas respectivas formações nas áreas de Computação, Matemática e Pedagogia/Fonoaudiologia.

A etapa do planejamento da aula trouxe alguns questionamentos, tais quais: como criar associações do mundo real e do cotidiano das crianças para tirar do abstrato terminologias técnicas; como atrair e reter a atenção das crianças de forma que o processo de construção do conhecimento seja alcançado; e quais recursos pedagógicos utilizar de forma a garantir acessibilidade e inclusão de crianças com deficiência visual.

O tema "Organização Lógica de Arquivos" foi selecionado com o objetivo de levar os alunos a compreenderem a lógica envolvida no armazenamento de conteúdos digitais nas formas de arquivos e de pastas. A estratégia adotada para trabalhar o tema escolhido de forma desplugada consistiu na realização de uma aula-passeio. Esta foi defendida com base no interesse ativo das crianças no ambiente externo, notando que, em lugares abertos, os estudantes dispõem de mais vigor e animação para aprender, em meio à natureza (Imbernón, 2012).

Considerando que o tema “Organização Lógica de Arquivos” possui em si conceitos técnicos como “árvore de diretórios” e “diretório raiz”, foi levantada a hipótese de que seria interessante incluir durante a aula referências ao funcionamento das árvores no mundo real, considerando a ligação das raízes com as folhas e dos galhos com os frutos. Assim, do desejo de incluir atividades lúdicas no ensino da Computação Desplugada, foram consideradas atividades que possibilitaram a subida das crianças nos galhos das árvores, com segurança, em atos perceptivos e de impressões sensoriais.

Para a produção dos recursos pedagógicos adaptados para o trabalho com as crianças com deficiência visual foram utilizados os seguintes materiais: Papel para Braille, Reglete, Puncão, Máquina Perkins, EVA, Velcro, Cola, Tesoura, Caixa Organizadora com Gavetas e Pastas Organizadoras de Documentos.

O primeiro recurso pedagógico utilizado foi uma árvore feita em material EVA (Figura 01), tendo, em sua estrutura, material em velcro removível com texto acessível impresso, em tinta e em braille, para trabalhar os conceitos de “nó raiz” (raiz/caule), “pastas” (galhos) e de “documentos/arquivos” (folhas/frutos). O caule da árvore foi confeccionado com material EVA cortado na cor bege. A copa da árvore foi confeccionada com material EVA cortado na cor verde. Velcros foram colados tanto no caule quanto na copa da árvore.

As pastas foram representadas com material EVA cortado em formato retangular na cor azul. Sobre esse material, de um lado foram colados papéis com impressão em tinta e em braille, com a identificação de alguns nomes que simbolizam nomes de diretórios ou pastas comuns em um computador, como por exemplo: “Meu computador”, “Documentos”, “Downloads”, “Imagens” e “Vídeos”. Do outro lado desse material, foram colados velcros para que pudessem ser conectados aos velcros que estavam colados tanto no caule quanto na copa da árvore.

Os documentos/arquivos foram representados com material EVA cortado no formato de folhas na cor amarela. Sobre esse material, de um lado foram colados papéis com impressão em tinta e em braille, com a identificação de alguns nomes que simbolizam nomes de arquivos, como a identificação dos nomes dos próprios alunos, simulando documentos pessoais que são criados no computador.

Figura 01. Árvore confeccionada com o material EVA

Fonte: Autores (2023).

O segundo recurso utilizado foi um gaveteiro de plástico (Figura 02), com 4 gavetas, para ser trabalhado o conceito de “pastas”. No interior das gavetas foram colocadas pequenas pastas de plástico contendo papéis com textos impressos em tinta e em braille, que representavam o conceito de “subpastas” e “documentos/arquivos”. Cada gaveta foi identificada com duas etiquetas, uma com o texto impresso em tinta e a outra com o texto impresso em braille, de forma a tornar acessível a interação dos alunos com o material. Essa identificação por meio de etiquetas em tinta e em braille também se fez presente nas pastas internas ao gaveteiro.

Figura 02 - Gaveteiro em plástico adaptado com etiquetas em tinta e em braille

Fonte: Autores (2023).

A brincadeira proposta como parte da aula-passeio consistiu em um desafio associado à conquista de chocolates, no qual os alunos, sentados ao chão sobre uma toalha em formato circular e divididos em grupos, deveriam colar, no local correto da árvore, os velcros no formato de folhas e de pastas, assim como fazer a leitura do nome em braille e explicar o funcionamento de cada compartimento.

Ao final da aula-passeio foi feita a coleta dos depoimentos dos participantes sobre a experiência vivenciada juntamente com um lanche coletivo. Como complemento, para estimular todos os sentidos, no intuito de confraternização, no encerramento foram escolhidas a banana e a água de coco para o lanche, destacando a presença das árvores frutíferas no ambiente escolhido para a aula-passeio.

A avaliação do experimento levou em consideração aspectos como a participação, envolvimento, alegria, satisfação, colaboração, produção e resultados alcançados.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, este trabalho foi submetido à Plataforma Brasil para avaliação e teve autorização concedida pelo Comitê de Ética (CAAE: 52395621.7.0000.5246).

Resultados e discussões

O planejamento foi a etapa fundamental para garantir que a execução da aula ocorresse de forma organizada e assertiva. Como resultado, foi possível obter um plano de aula passível de ser reproduzido por outros professores e adaptado para diferentes perfis de alunos. O Quadro 1 apresenta o plano de aula produzido como resultado deste trabalho.

Quadro 1. Plano de aula

TEMA	Organização Lógica de Arquivos.
CONTEÚDO	Documentos, Árvore de Diretórios, Arquivos, Hierarquia, Pastas, Subpastas.
PÚBLICO-ALVO	Alunos do 4º ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental.
OBJETIVO	Reconhecer a organização lógica associada ao armazenamento de pastas e de arquivos em dispositivos computacionais por meio de associações de elementos do cotidiano reconhecidos no trajeto de uma aula-passeio.
DURAÇÃO	90 minutos.
RECURSOS	Papel para Braille, Reglete, Puncão, Máquina Perkins, EVA, Velcro, Cola, Tesoura, Caixa Organizadora com Gavetas, Pastas Organizadoras de Documentos, Toalhas/Cangas, Chocolate, Itens alimentícios para piquenique.

DESENVOLVIMENTO	ATO 1	Explicar a proposta e a dinâmica da aula para os alunos.
	ATO 2	Iniciar a caminhada saindo do ambiente de sala de aula até uma área externa com a presença de plantas e árvores de diferentes tipos.
	ATO 3	Realizar audiodescrição do ambiente, para a turma perceber elementos da natureza: descrever árvores presentes no trajeto; permitir que os alunos interajam com as árvores por meio do toque.
	ATO 4	Reforçar o entendimento sobre as partes de uma árvore e suas funções: raiz, caule, folhas e frutos.
	ATO 5	Sentar os alunos formando um círculo sobre uma toalha/canga sobre a grama e iniciar uma conversa com eles fazendo a associação das partes de uma árvore com os conceitos da área da Computação: diretório raiz (raiz/caule); pastas e subpastas (galhos); arquivos (folhas/frutos).
	ATO 6	Promover a interação dos alunos com os recursos pedagógicos: árvores em EVA e gaveteiro, fazendo a devida associação de suas partes com os conceitos técnicos previamente apresentados.
	ATO 7	Realizar brincadeira de montagem das partes de velcro da árvore EVA por grupos de alunos.
ENCERRAMENTO	Coletar depoimentos e realizar piquenique.	

Fonte: Autores (2023).

A atividade foi iniciada com uma certa euforia por parte dos alunos, que logo se entusiasmaram com a notícia de que a aula de Informática do dia não seria realizada no laboratório e de que eles fariam um passeio pela escola para que pudessem perceber que muitos dos conceitos que foram vistos durante as aulas até aquele momento poderiam ser observados durante o trajeto.

O itinerário planejado incluiu, desde o início, o direcionamento dos alunos para a área de jardim da escola, na qual se destaca a presença de diferentes tipos de plantas e de árvores frutíferas. A escolha do espaço foi intencional, a fim de proporcionar um campo rico de informações que pudesse colaborar ao se relacionar aos tópicos que seriam abordados.

Após uma audiodescrição do espaço e algumas das árvores ali presentes, foram apresentados aos alunos diferentes maneiras de pensar (conceber) uma árvore. A partir desse ponto, os alunos puderam tocar as árvores mais jovens, percorrendo de forma tátil sua estrutura, desde a parte inferior do caule até os galhos, suas folhas e frutos. A Figura 03 apresenta os alunos interagindo com um pé de acerola. É importante destacar que a árvore possuía altura adequada para tornar possível o contato dos alunos com toda a sua estrutura.

Figura 03. Alunos interagindo com uma árvore durante a aula-passeio



Fonte: Autores (2023).

A intenção nesse momento foi de possibilitar aos alunos uma percepção relativa às ramificações da árvore, chamando a atenção para como a partir do caule abriam-se novas possibilidades de caminhos com os galhos, e a partir dos galhos abriam-se novas possibilidades de caminhos até os ramos e seus frutos. Uma associação possível foi pedir que os alunos descrevessem o caminho tátil para se chegar a um fruto, a partir do seu caule, buscando por uma referência computacional no sentido de definir o caminho (diretório) para se encontrar um item dentro do computador. Os galhos foram referenciados como “pastas”, que podem armazenar tanto folhas quanto frutos. As folhas e os frutos seriam “tipos diferentes de arquivos” que estão armazenados nos galhos (pastas). Assim, houve outra referência computacional, uma vez que nas pastas podem ser armazenados arquivos de diferentes tipos, tais como: imagem, áudio e vídeo. Após essa interação, a utilização do gaveteiro, como recurso pedagógico, só reforçou o entendimento da função de armazenamento dos arquivos em pastas e subpastas dentro de um computador.

Ao final da aula-passeio, foi realizado um jogo no qual os alunos, separados em grupos, foram desafiados a montarem partes da árvore em EVA, de forma a reforçar e testar os conteúdos abordados. Nessa fase, foi possível perceber que sem muita dificuldade os alunos, em sua maioria, conseguiram executar a dinâmica proposta, demonstrando o entendimento dos conceitos apresentados. Essa constatação foi observada na agilidade que eles tiveram para cumprir a tarefa

de colocar os velcros no formato de folhas e de pastas no local correto da árvore em EVA, reforçando assim o entendimento da organização lógica dos itens em um diretório computacional. A mesma performance foi observada na gincana de pedir para os alunos fazerem a leitura das etiquetas em braille e explicarem o funcionamento de cada compartimento do gaveteiro. Apenas um dos seis alunos não conseguiu organizar os itens na árvore EVA da forma esperada. Nesse momento, houve uma intervenção dos professores e dos próprios alunos, reforçando o entendimento com uma nova explicação sobre os principais conceitos.

Com o encerramento da dinâmica, foi realizada uma entrevista com os alunos participantes de forma a obter suas opiniões e impressões sobre a aula. O diálogo revelou algumas percepções interessantes dos alunos em relação à experiência.

Uma aluna expressou que achou a aula legal e interessante, destacando que gostou de não utilizar computadores. Ela também mencionou que gostaria que as aulas desse tipo se repetissem, mas com a inclusão de mais chocolates. Outro aluno manifestou que achou a aula criativa. Ele pontuou o esforço da equipe responsável pela aula e expressou orgulho em relação ao seu resultado. Uma outra aluna compartilhou opiniões semelhantes, afirmando que a aula foi desafiante e criativa. Ela elogiou o tempo investido na preparação e destacou a satisfação em realizar atividades ao ar livre.

Durante a entrevista, foi questionado aos alunos se eles conseguiram entender os conceitos de estrutura de diretórios, pastas, subpastas e arquivos. Eles reforçaram a relação desses conceitos com a natureza e com o cotidiano, reconhecendo que os seres humanos desenvolvem os computadores baseados nessas relações do dia a dia. Um exemplo dessas conexões foi a relação citada entre a estrutura de diretórios do computador e as ramificações das raízes e dos galhos de uma planta dentro de um vaso, como se fosse algo que poderia ser aumentado e multiplicado diversas vezes até o limite do espaço e da capacidade do vaso, fazendo uma referência à capacidade da memória de um computador. Outra conexão foi a associação mencionada entre as pastas, subpastas e arquivos com os mobiliários e itens que os estudantes possuem em suas casas, como guarda-roupa, suas gavetas e as roupas; assim como armários de cozinha que têm gavetas e espaços separados de acordo com o tipo de item, como talheres, panelas e alimentos.

Os resultados da entrevista demonstram que a proposta pedagógica baseada no lúdico foi eficaz na promoção do desenvolvimento do pensamento computacional em crianças com deficiência visual. Os alunos expressaram satisfação e interesse em participar de aulas semelhantes no futuro, evidenciando a importância de uma abordagem educacional inclusiva, criativa e contextualizada.

Utilizar a aula-passeio para ensinar conceitos técnicos abstratos foi uma estratégia eficaz para a construção do conhecimento dos alunos sobre o assunto. Em especial, foi possível perceber que, para os alunos com deficiência visual, a utilização dos recursos táteis e a associação prática com elementos comuns do cotidiano foi fundamental para a compreensão e fixação do conteúdo, havendo um forte engajamento dos alunos nas atividades propostas.

Ao planejar uma aula, é importante levar em consideração as características dos alunos, como idade, nível de conhecimento, habilidades e especificidades. A partir disso, a busca na forma de adaptação das atividades foi essencial para atingir os objetivos. Visando compreender a importância da influência do ambiente e do contexto social em que as crianças estão inseridas, estando elas carregadas de histórias e de lembranças, optou-se pela estimulação da linguagem, da interação e da diversão, exercitando as funções psicológicas superiores, em especial, o afeto.

Essa discussão evidencia que a abordagem lúdica utilizada na aula permitiu aos alunos com deficiência visual compreender conceitos técnicos abstratos por meio de associações práticas e sensoriais. A utilização de recursos táteis e a associação com elementos familiares do cotidiano, como árvores e alimentos, foram elementos-chave para o engajamento dos alunos e para a fixação dos conceitos abordados.

Conclusão

Considerando que as competências digitais se tornaram uma exigência para os profissionais não só do futuro, mas também da atualidade, é imperativo que as pessoas com deficiência visual também estejam preparadas para essa realidade. Para alcançar essa meta é necessário que existam ações direcionadas para a capacitação desse público em habilidades digitais fundamentais. No entanto, a vulnerabilidade de infraestrutura presente em muitas das instituições públicas de ensino ainda é um dos principais motivos que dificultam a inserção de ferramentas tecnológicas nos planejamentos dos professores. Por esse motivo, a proposta de desenvolver o pensamento computacional seguindo a estratégia da Computação Desplugada, que dispensa a necessidade da utilização de computadores ou tecnologias específicas, torna-se ainda mais interessante, pois permite uma maior pluralidade do público a ser alcançado.

A realização da aula-passeio em um ambiente externo, como no caso deste trabalho, em um jardim, foi uma excelente oportunidade para trabalhar o conteúdo de “Organização Lógica de Arquivos” de forma lúdica a partir da prática da Computação Desplugada. A utilização de elementos da natureza permitiu que os alunos com deficiência visual tivessem um ponto de referência mais concreto

para o entendimento de conceitos técnicos abstratos. Como trabalhos futuros, serão realizados novos experimentos para a produção de recursos pedagógicos acessíveis que permitam trabalhar de forma lúdica o ensino desplugado de conteúdos computacionais para alunos com deficiência visual.

É fundamental reiterar a importância de promover o acesso de pessoas com deficiência visual a uma educação de qualidade, pública e gratuita, de forma colaborativa, respeitando as diversidades. Apontamos que as atividades e os recursos utilizados estabeleceram princípios colaborativos, de respeito mútuo e de diversão.

Com audácia e muitos risos, foi possível estruturar com ludicidade conceitos que encontraram princípios de horizontalidade, pautados na igualdade, rompendo com a relação hierárquica, entre professor e aluno. Com uma instrução nos preceitos da equidade e essa troca de relações, é importante prezar pelo planejamento de aulas de modo que a criança sinta satisfação e interesse.

Em depoimento, os alunos apreciaram a aula, qualificando-a como criativa e interessante sem o uso do computador; eles gostaram, também, das “coisas para comer”, como chocolates e bombons e alegaram querer “fazer mais aulas como essa”.

O desenvolvimento deste trabalho com os alunos atestou a importância de ressaltar que a aula-passeio não deve ser vista como uma atividade isolada, mas sim como uma estratégia integrada ao planejamento pedagógico mais amplo que busca utilizar diferentes recursos e abordagens para a atender as necessidades de aprendizagem de todos os alunos. A vivência estabelecida entre professor e alunos permitiu a reflexão sobre suas subjetividades, com isso, garantindo respeito e compromisso. Outro aspecto a ser ressaltado é a importância do envolvimento dos alunos na implementação e na avaliação das ações, considerando os benefícios, o envolvimento multisectorial e multidisciplinar e o enfoque personalizado, segundo o contexto social, o que fez com que não houvesse desistências nem resistências.

O uso dos materiais adaptados, tais como o gaveteiro de plástico e a árvore construída com EVA, foi fundamental para garantir a inclusão e o aprendizado efetivo dos alunos durante a aula. Esses recursos foram essenciais para que alunos com diferentes habilidades e necessidades pudessem participar de forma efetiva das atividades propostas.

Espera-se que essa iniciativa possa ser multiplicada e democratizada para diferentes profissionais e que o material possa ser produzido em formatos acessíveis, contemplando o número máximo de pessoas. Como trabalhos futuros, pretende-se realizar novos experimentos para a produção de recursos pedagógicos acessíveis de forma lúdica para alunos com deficiência visual, voltados para o ensino de conceitos da área da Computação, de forma desplugada.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 11 set. 2023.
- BROOKS, Ruth. What is computational thinking? In: UNIVERSITY OF YORK. Articles. York, United Kingdom: University of York, 2022. Disponível em: <https://online.york.ac.uk/what-is-computational-thinking/>. Acesso em: 17 dez 2023.
- DE OLIVEIRA, Aletheia Machado. Ensino de programação para crianças e o desenvolvimento do pensamento computacional: algumas reflexões. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 18, n. 1, p. 100-113, jan./dez. 2021.
- FREUD, Sigmund. Escritores criativos e devaneios. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 18.
- IMBERNÓN, Francisco. *Pedagogia Freinet*: a atualidade das invariantes pedagógicas. Tradução: Alexandre Salvaterra. Revisão técnica: Maria Clara Bueno Fischer. Porto Alegre: Penso, 2012.
- PAPERT, Seymour. *LOGO: Computadores e Educação*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 1., 2011, Florianópolis, SC. *Anais* [...]. Florianópolis, SC: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, 2011.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 23-36, 2008.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Psicologia, Educação e Desenvolvimento*: escritos de L. S. Vigotski. Tradução e organização: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.
- WING, Jeannette M. Pensamento computacional. *Educação e Matemática*, n. 162, p. 2-4, 4. tri. 2021.
- ZANETTI, Humberto; BORGES, Marcos; RICARTE, Ivan. Pensamento computacional no ensino de programação: uma revisão sistemática da literatura brasileira. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 27., 2016, Uberlândia, MG. *Anais* [...]. Uberlândia, MG: Sociedade Brasileira de Computação, 2016.

ZANETTI, Humberto Augusto Piovesana *et al.* Proposta de ensino de programação para crianças com Scratch e Pensamento Computacional. *Tecnologias, sociedade e conhecimento*, Campinas, v. 4, n. 1, p. 43-58, dez. 2017.

The Halloween Project: cultura, jogos e brincadeiras no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para estudantes com deficiência visual

Diego Fernandes Coelho Nunes¹

Fabiane Bravo de Martins Bastos²

Isabel Cristina Ribeiro de Mello³

Introdução

Para muitas pessoas, aprender um idioma implica somente no conhecimento de questões gramaticais ou estruturas da língua, entretanto também é preciso ter em mente que língua e cultura são aspectos intrínsecos. Baseados na perspectiva de que a língua inglesa é uma língua franca, isto é, uma língua que "não é mais aquela do 'estrangeiro', oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa" (Brasil, 2018, p. 237), entendemos a cultura como sendo híbrida e fluida, não pertencente a uma única comunidade. Isso nos oferece a liberdade de experimentarmos, recriarmos, refletirmos e questionarmos à medida que nos aprofundamos no estudo da língua inglesa.

Assim, neste capítulo, amparados por uma visão sociointeracional do ensino-aprendizagem da língua inglesa, compartilhamos um recorte do *Halloween Project*, projeto de ensino que temos desenvolvido anualmente no Departamento de Educação do Instituto Benjamin Constant (IBC) com estudantes com deficiência visual dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Acreditamos, ainda, que o ensino-aprendizagem de língua inglesa que considere a interculturalidade pode promover práticas mais lúdicas e colaborativas que extrapolam a sala de aula. Nesta perspectiva, organizamos este texto em discussões sobre a língua inglesa, a cultura e a interculturalidade; apresentação do *Halloween Project*; uma breve discussão; e considerações finais.

¹ Professor EBTT de Língua Inglesa do Instituto Benjamin Constant.
Doutor em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio.
E-mail: diego.nunes@ibc.gov.br

² Professora EBTT de Língua Inglesa do Instituto Benjamin Constant.
Doutora em Educação Especial pela Universidade de Wisconsin - Madison.
E-mail: fabianebastos@ibc.gov.br

³ Professora EBTT de Língua Inglesa do Instituto Benjamin Constant.
Mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
E-mail: isabelcristinamello@ibc.gov.br

2 Língua Inglesa, Cultura e Interculturalidade

Muitas vezes, estudantes de Língua Inglesa, à medida que tomam consciência do seu espaço geográfico, questionam seus professores sobre quais países falam inglês. Normalmente, a resposta que precede a pergunta lista países como Reino Unido, Canadá e Estados Unidos, reforçando a ideologia de que os países localizados no círculo interno do modelo concêntrico de Kachru (Schmitz, 2014) ocupam um melhor *status* em relação àqueles que possuem a língua inglesa como segunda língua ou língua estrangeira. O modelo concêntrico de Kachru descreve um mundo onde, no círculo interno, a língua inglesa é a língua nativa. No círculo externo, o idioma foi imposto a países colonizados como Índia e Nigéria e, no círculo em expansão, o inglês aparece como língua estrangeira (Schmitz, 2014). A representação do círculo concêntrico reforça a ideia da língua inglesa como um objeto puro em contraste com seu caráter híbrido descrito por Kachru (Kirkpatrick, 2014; Schmitz, 2014), Rajagopalan (2009) e Canagarajah (2012). O reconhecimento desse caráter híbrido da língua inglesa foi denominado de *World Englishes* (Kirkpatrick, 2014), possuindo desdobramentos no ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Considerando que língua e cultura são inseparáveis, da mesma forma que relacionamos a língua a um determinado país, temos a tendência de categorizar costumes e celebrações a países específicos. É de costume pensarmos em culturas nacionais como entidades compartmentalizadas e atribuirmos a cada país símbolos e celebrações características. Enquanto relacionamos a festa do Carnaval ao Brasil, a festa do *Halloween* nos remete a países anglófonos, isto é, países que possuem o inglês como língua oficial ou dominante. Entretanto, a globalização desafia essa ideia de culturas bem definidas e intocáveis. Estas tornam-se ainda mais híbridas desde o local até o global. Não existem culturas puras quando compreendemos, por exemplo, que o famoso chá inglês veio da China e acabou sendo incorporado à cultura inglesa com o famoso chá das cinco.

A globalização desafia esses rótulos. Não existe cultura ou língua pura. Esta constatação ocorre de forma mais enfática com a língua inglesa por esta ser uma língua com *status* de língua franca. Nesta perspectiva, temos buscado estabelecer o entendimento de seu ensino em uma perspectiva intercultural, ou seja, transcendendo "o ensino de estruturas linguísticas e adentra(r) o universo das estruturas sociais nas quais se funda a própria língua" (Silva, 2019, p. 159). A interculturalidade no ensino da língua inglesa, portanto, celebra esse hibridismo e as formas pelas quais podemos potencializar o ensino-aprendizagem do idioma sem desconsiderar os aprendizes, suas experiências, vivências e usos cotidianos da própria língua.

Nesta perspectiva, é importante observar o que dizem documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (Brasil, 2018), em suas competências gerais e específicas sobre propostas interculturais:

Competência Geral 3 da Educação Básica: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (Brasil, 2018, p. 9).

Competência Específica 5 de Linguagens para o Ensino Fundamental: Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2018, p. 65).

Assim, por meio da competência geral 3 da Educação Básica e da competência específica 5 de linguagens para o Ensino Fundamental supracitadas, é possível construir propostas para um ensino da língua inglesa localizado em um mundo globalizado que desafia fronteiras pré-estabelecidas, impulsionando os aprendizes a tomarem posse do inglês de modo a agirem na sociedade, seja para aprender, refletir, criticar etc.

Esta proposta de ensino intercultural do inglês (Siqueira; Barros, 2013) tem nos levado, em nossas práticas pedagógicas, a viabilizar momentos de aprendizado e reflexão sobre a língua inglesa que motivem os estudantes a usarem a língua para se comunicar, brincar e se divertir, valorizando diferentes culturas e favorecendo o respeito e o convívio, indo de encontro ao que é proposto na Dimensão Intercultural da BNCC (Brasil, 2018). Assim, a seguir, apresentamos o *Halloween Project*.

3 The Halloween Project

O *Halloween*, ou Dia das Bruxas – como é popularmente conhecido no Brasil –, é uma festividade comum em diferentes países anglófonos. A celebração tem se tornado cada vez mais popular no Brasil, assim como em outras partes do mundo. Eventos como esses, que dizem respeito às diferentes culturas existentes, podem ser excelentes oportunidades para expandir o conhecimento sobre assuntos relacionados aos países de língua inglesa, por exemplo; incentivando os alunos à pesquisa, ampliando seu repertório cultural, propondo reflexões necessárias e os ajudando a se tornarem cada vez mais cidadãos do mundo.

Por conta disso, temos defendido a celebração do *Halloween* como sendo uma oportunidade para a aprendizagem da língua inglesa para além do ensino de vocabulário ou estruturas gramaticais, valorizando: a socialização; o desenvolvimento da capacidade de organização e colaboração em equipes; o acultura-

mento; a ampliação do conhecimento acerca de histórias do imaginário popular mundial (contos de fadas, histórias de horror); a aquisição de vocabulário pertinente ao evento de forma lúdica; a produção de alguns itens de ornamentação (cabeças de abóbora, desenhos); e a cooperação na montagem do evento e confecção do convite para o evento (desenhos). Deste modo as áreas de linguagem e comunicação, coordenação motora e orientação espacial se inter-relacionam.

Desta forma, durante todo o mês de outubro de 2022, os estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental participaram de diferentes atividades de língua inglesa que culminaram no evento do *Halloween*, celebrado no dia 31 de outubro. Dentre essas atividades, destacamos o *Reading Club*, o *Halloween Word Search* e o *Jack O'Lantern Carving*.

O *Reading Club* foi uma proposta na qual os estudantes do 6º e 7º anos foram apresentados aos clássicos do terror na literatura através de encontros na biblioteca infantojuvenil da escola. Nesses encontros, foram lidos diferentes textos oriundos de culturas diferentes com a temática do horror/terror. Para se preparar para os jogos do *Halloween*, os estudantes do 6º ao 9º ano precisaram pesquisar o vocabulário relacionado a celebração como, por exemplo: *black cat* (gato preto), *pumpkin* (abóbora), *ghost* (fantasma), *mummy* (múmia) etc. Esta atividade foi o *Halloween Word Search*, que culminou na exposição do vocabulário pesquisado nas paredes da escola, em inglês e português. Além disso, a pronúncia dessas palavras foi gravada em áudio e enviada para o grupo de *Whatsapp* dos responsáveis, de modo que os estudantes pudessem praticar até o dia do evento, quando, em diferentes brincadeiras, precisariam utilizá-las.

Figura 1. Vocabulário em braille na parede



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2022).

Figura 2. Vocabulário em tinta ampliada no mural

Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2022).

Já nas turmas de 1º ao 5º ano, os estudantes fizeram um *Jack O' Lantern*. À medida que iam ajudando a esculpir os olhos, nariz e boca da abóbora, aprenderam sobre a tradição em que as famílias, nos países do hemisfério norte, fazem esculturas de abóboras com velas no seu interior para decoração. No dia da celebração do *Halloween*, as atividades foram organizadas em dois turnos diferentes, visto que a previsão de público-alvo era de 67 estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de 71 estudantes para os anos finais do Ensino Fundamental. Desta forma, a parte da manhã foi dedicada aos anos iniciais e a parte da tarde aos anos finais desse segmento.

Na parte da manhã, o local da celebração foi a sala onde normalmente ocorrem as aulas de judô, visto que é um espaço amplo, permitindo o trabalho com bastantes estudantes. Com o objetivo de administrar as atividades da melhor maneira possível, os estudantes dos anos iniciais, incluindo as turmas multisseriadas, foram divididos em dois grupos que participaram das atividades em horários diferentes. Embora separados, os dois grupos realizaram as mesmas atividades.

Primeiramente, os professores da equipe de Língua Inglesa, em colaboração com as equipes de Audiodescrição e de Música, apresentaram um teatro sobre a lenda do *Jack O' Lantern*. Em seguida, os alunos passaram por diferentes atividades organizadas em estações: *Make-a-Monster*, *the Witch 's cauldron*, *Witch mini golf game*, *PhotoBooth* e *Poke-a-Pumpkin*. Em cada uma das estações, os estudantes fizeram monstros de massinha, exploraram o caldeirão da bruxa, jogaram a bola na boca da bruxa, tiraram uma foto de recordação e, ao final, ganharam um brinde escondido em uma abóbora gigante. E ainda tivemos

o *Ghost ball*, um jogo coletivo, e muito divertido, com um lençol com dois buracos. O objetivo era jogar a bola no buraco do grupo adversário, fazendo, assim, pontos.

Figura 3. Mural da peça do *Jack O' Lantern*



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2022).

Figura 4. Estação *Make a Monster*



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2022).

Figura 5. Estação *Witch mini golf game*

Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2022).

As atividades com os anos finais do Ensino Fundamental ocorreram na parte da tarde, no teatro. Além dos responsáveis dos estudantes, alguns servidores técnicos e docentes auxiliaram na organização dos jogos. Os alunos, organizados em equipes de diferentes cores, participaram de diferentes desafios divertidos tais como: *The Mummy* (a Múmia), na qual, dado um tempo regulamentar, os alunos de baixa visão deveriam enrolar com papel higiênico um colega cego tal qual uma múmia; *Jealous Ghost Ball* (dança das bolas), em que os pares deveriam dançar com uma bola colocada em suas testas, sem deixá-la cair, até o final da música; e o *Costume catwalk* (desfile de fantasia), no qual foram consideradas a criatividade dos concorrentes na montagem de suas fantasias, os trajes em si e o desempenho na “passarela”.

Outras brincadeiras também foram realizadas: *Bits and Pieces for a magic potion* (a poção mágica), em que os estudantes precisavam encontrar os objetos falados em língua inglesa pelo/a professor/a em uma caixa cheia de coisas; *Witch literacy* (o soletrando da bruxa), jogo em que os estudantes precisavam dizer como as palavras em inglês eram escritas; o Quiz, com perguntas sobre o Halloween; e *The wart of the witch* (a verruga da bruxa), jogo em que os estudantes precisavam colocar uma verruga no nariz de uma bruxa em um mural na parede.

Em ambos os eventos tivemos o tradicional *trick or treat* (doce ou travessura), em que as crianças ganharam doces doados pelos servidores da escola, além de um lanche com suco e bolo e uma bela mesa cheia de guloseimas.

Figura 6. Estudantes brincando de *The Mummy*



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2022).

Figura 7 - Estudantes brincando de *Bits and Pieces for a magic potion*



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2022).

Para a realização desse evento, a equipe de Língua Inglesa construiu um planejamento por meio de diferentes reuniões e encontros (virtuais), assim como uma proposta de programação e projeto de ensino – a qual foi submetida à apreciação da Direção do Departamento de Educação. Ao todo, foram dois meses de organização do evento – com as reuniões supracitadas, bem como conversas com docentes de outras disciplinas como Educação Física e Música para ajuda na construção de jogos/brincadeiras e repertório musical e ensaios da peça para os anos iniciais do Ensino Fundamental –, que incluíram momentos para a elaboração de audiodescrição, confecção e organização da decoração.

Além da organização das atividades, a equipe buscou parcerias para a aquisição das prendas, brindes e doces que seriam oferecidos aos estudantes ao longo das gincanas. Todo o material foi doado por servidores. Houve, ainda, o apoio do IBC com a oferta do lanche que finalizou o evento.

De igual forma, foi necessário adquirir materiais que não eram disponibilizados pelo IBC para confecção de cartazes, jogos táteis, entre outros aspectos da ornamentação. Dentre os recursos utilizados e disponibilizados, podemos listar: TNT de diferentes cores, coral, verde, roxo e preto para decoração, delimitação de piso e cobertura de janelas/mesas; figuras em EVA e cartolina de diferentes personagens presentes no Halloween: bruxas, monstros, esqueletos etc. Estes materiais também foram adquiridos por meio de doação ou aquisição da equipe de Língua Inglesa.

Conclusão

Ao final da vivência cultural, foi possível observar a apropriação e a ressignificação da cultura do *Halloween* pelas crianças de uma forma lúdica, por meio das expressões e do vocabulário relacionados ao evento, que de forma híbrida, junto à língua portuguesa, surgiram durante as interações e brincadeiras propostas. Assim, o *Halloween Project* nos leva a refletir sobre como o ensino da cultura por meio da língua inglesa, abordado de forma lúdica, contribui para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem.

Sabemos que o *Halloween* é uma celebração oriunda de um contexto hegemônico da língua inglesa, porém, assim como discute Silva (2019), em uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês como língua franca, temos entendido que outras práticas pedagógicas podem ser construídas por meio da festividade em tela. Em um movimento de ressignificação, por meio do *Halloween*, podemos investigar outros momentos culturais como, por exemplo, o *Día de los muertos* (Dia dos mortos), no México, ou até mesmo revisitar as lendas de nossa própria cultura – como Saci, Curupira, Iara –, ou aprender sobre outras como a Baba Yaga, da Rússia.

Esta experiência, ainda, nos aparenta ser uma oportunidade de compartilhar outras práticas sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa no contexto da deficiência visual com professores e estudantes, de modo a colaborar com a ampliação das possibilidades de propostas que desenvolvam tal idioma no contexto da escola pública. Assim como Medrado (2014), percebemos que essas ações nos ajudam a construir novos saberes e conhecimentos, os quais dinamizam os processos de ensino-aprendizagem, bem como estão de acordo com documentos oficiais como a BNCC (Brasil, 2018, p. 246), uma vez que vão de encontro com a competência específica 6 de Língua Inglesa: *Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.*

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão Final. Brasília, DF: MEC: SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 nov. 2023.
- CANAGARAJAH, Suresh. Postmodernism and intercultural discourse: World Englishes. In: PAULSTON, Christina Bratt; KIESLING, Scott F.; RANGEL, Elizabeth S. (ed.) *The handbook of intercultural discourse and communication*. West Sussex, UK: Blackwell Publishing, 2012. p. 110-132.
- KIRKPATRICK, Andy. World Englishes. In: LEUNG, Constant; STREET, Brian V. (ed.). *The Routledge companion to english studies*. Abingdon, UK: Routledge, 2014. p. 33-45.
- MEDRADO, Bêtania Passos (org.). *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. The identity of "World English". In: GONÇALVES, Gláucia Renate et al. (org.) *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 97-107.
- SCHMITZ, John Robert. Looking under Kachru's (1982, 1985) three circles model of World Englishes: the hidden reality and current challenges. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 373-411, 2014.
- SILVA, Flavia Matias. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 58, n. 1, p. 158-176, jan./abr. 2019.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; BARROS, Kelly Santos. Por um ensino intercultural de inglês como língua franca. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 48, p. 5-39, jul./dez. 2013.

A cultura lúdica entre alunos com Deficiência Múltipla associada à deficiência visual

Maria do Socorro Fortes¹

Maria Vitoria Campos Mamede Maia²

Introdução

Este artigo foi desenvolvido a partir de observações realizadas entre alunos com Deficiência Múltipla (de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social) associada à deficiência visual. Eles são estudantes do Instituto Benjamin Constant (IBC), uma tradicional instituição federal de ensino e centro de referência na área da deficiência visual localizada na Cidade do Rio de Janeiro. Todos faziam parte do atendimento individualizado, oferecido por esta instituição, em que a primeira autora atua. O número de participantes neste atendimento era de 12 alunos do Ensino Fundamental I e II.

As observações advieram das anotações diárias da primeira autora, sendo estas escritas ao longo dos atendimentos individualizados. Como princípio/presuposto dos planejamentos individualizados, teoricamente, estes marcam o necessário trabalho com o aluno de forma que as habilidades sociais, motoras, as dificuldades de comunicação, a possibilidade de prever resultados, discriminar formas e texturas, desenvolver orientação espacial, entre outras singularidades percebidas nos atendidos possam ser contempladas, facilitando e promovendo sua inclusão (Quitério; Nunes, 2017; Glat; Pletsch, 2013).

Outra fonte de levantamento de dados quanto à observação feita foram fotos dos jogos utilizados, não sendo focalizado nenhum dos participantes, e sim o jogo em si. O objetivo deste artigo foi o de compartilhar uma experiência de ensino que utilizou o lúdico como recurso motivacional (Brasil, 2006, 2000).

A partir da leitura de todos os relatos feitos e análise das fotos tiradas, ao longo da pesquisa de doutoramento da primeira autora, estando cadastrada na Plataforma Brasil (PARECER 3.2381.865 CAAE 04553318.6.0000.5582), foi possível perceber a importância de se empregar materiais lúdicos pedagógicos direcionados a esses alunos com Deficiência Múltipla associada à deficiência visual. Foram levantados os seguintes questionamentos no doutorado: i) os materiais

¹ Instituto Benjamin Constant e Universidade Federal do Rio de Janeiro
Pós-doutorado em andamento no Programa de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
E-mail: mariadoscorrofortes@ibc.gov.br

² Universidade Federal do Rio de Janeiro
Pós-doutorado em Design Pedagógico pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
E-mail: mariavitoriamai@gmail.com

lúdicos minimizariam as dificuldades encontradas por esses alunos no processo de aprendizagem? ii) estes materiais ofereceriam suporte adequado a todos os envolvidos neste processo? Aqui, é trazido um dos materiais que ajudaram a responder essas perguntas – O “Dominó Tátil”, feito para o estudo individualizado de 12 alunos. A sua base é o Dominó regularmente conhecido no mercado, com as adaptações necessárias para que os alunos pudessem não somente jogar, mas aprender brincando.

O “Dominó Tátil” trata-se de um jogo de tabuleiro com 28 peças. Cada peça (medida com trena) tem 2 polegadas de comprimento, com 1 polegada de largura e $\frac{3}{8}$ de polegada de espessura. Essa é uma medida de fácil manuseio, nem grande/espessa nem pequena/fina a ponto de apresentar perigo ao ser levada à boca equivocadamente, portanto, com confortável encaixe e manuseio. Cada orifício das peças, cujas combinações variam de zero a seis, foram preenchidas com meias contas, com cores diferentes para cada combinação. As meias contas eram de plástico e as peças em madeira na cor preta. Inicialmente estas foram coladas com cola branca lavável, para a real participação dos alunos. Posteriormente, para maior aderência e com o conhecimento dos alunos, as peças foram retiradas e coladas (por um dos pesquisadores) com cola adesiva instantânea (nada apropriada ao manuseio de crianças ou adolescentes com Deficiência Múltipla e deficiência visual). Também foi colado, na parte posterior de cada peça, um pequeno imã redondo; a linha do meio foi texturizada com tinta expansiva; e o jogo era/foi praticado em um quadro metalizado.

2 Referencial teórico

Inicia-se este subitem com alguns aspectos legais relacionados aos Direitos das Pessoas com Deficiência. Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi promulgada pela Assembleia-Geral das Nações Unidas (ONU), assinada e assumida como emenda Constitucional pelo Brasil, houve e há um reconhecimento de que a deficiência é um conceito em evolução (SEDH, 2010). Esta diz respeito às pessoas que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Esses impedimentos obstruem/dificultam sua participação efetiva na sociedade, de forma que ficam comprometidas em igualdade de oportunidades em relação às demais pessoas. Acrescenta-se que o propósito desta Convenção é promover e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, promovendo o respeito à dignidade dessas pessoas (Brasil, 2009). Nesse mesmo sentido, o Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Fica aprovado, nos termos do §3º do art. 5º da Constituição Federal, o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

Parágrafo Único. Ficam sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que alterem a referida Convenção e seu Protocolo Facultativo, bem como quaisquer ajustes complementares que, nos termos do inciso I do caput do art. 49 da Constituição Federal, acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional.

Art. 2º Este Decreto Legislativo entra em vigor na data de sua publicação (Brasil, 2010, p. 17).

Em relação à especificidade da Deficiência Múltipla, é importante registrar que se adotará o conceito oficial brasileiro de que a

Deficiência Múltipla é a expressão adotada para designar pessoas que têm mais de uma deficiência. É uma condição heterogênea que identifica diferentes grupos de pessoas, revelando associações diversas de deficiências que afetam, mais ou menos intensamente, o funcionamento individual e o relacionamento social (Brasil, 2000, p. 47).

É mister enfatizar que as necessidades educacionais vão além da associação entre as deficiências, sejam de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. Estas necessidades se estendem para o nível do desenvolvimento, das possibilidades funcionais, da comunicação, da interação social e da aprendizagem (Brasil, 2006, p. 11), o que pode ocasionar impactos significativos na vida da pessoa (Pletsch; Rocha; Oliveira, 2020).

No caso deste trabalho, a Deficiência Múltipla está associada à deficiência visual, sendo que a última, por si só, possui implicações que dificultam as percepções do meio e a interação das pessoas com este. É importante e oportuno definir que a deficiência visual é um conjunto de alterações com variações, desde as mais simples que admitem correções, até as mais graves que podem culminar com a cegueira, nas quais as alterações acometem a capacidade de perceber e se locomover no ambiente (Azeredo, 2007; Garcia; Braz, 2020).

É importante salientar também que os processos interacionais e socioafetivos realizados nos ambientes familiar e educacional irão contribuir para o desenvolvimento da criança. Há um vasto campo normativo em relação ao último ambiente, garantindo ao deficiente visual o acesso e a permanência nas escolas, assim como as condições estruturais necessárias ao seu atendimento – estas amparadas legalmente desde a educação precoce (Masini, 2007). Contudo, é fundamental que haja uma relação dinâmica, com trocas de informações entre os familiares e os professores que atendam a esse aluno (Garcia; Braz, 2020; Meletti; Kassar, 2013).

Ressalta-se que em várias situações/circunstâncias foi possível perceber que os alunos demonstram e manifestam suas intenções em realizar alguma proposta sugerida; em vários momentos suas intenções podem ser contempladas, causando impactos nos núcleos envolvidos e provocando reflexões para a família, para o próprio aluno e para o corpo docente. Tanto as reflexões quanto

os aprendizados além dos muros da escola podem beneficiar o estudante com deficiência visual, uma vez que esta pluralidade poderá contribuir com modificações, criações e adaptações. Os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem podem atuar na confecção de materiais que sejam adequados e facilitadores da aprendizagem, respeitando, inclusive, os diferentes níveis de acuidade visual de cada um (Junior; Libera; Gomes, 2019).

Nessa direção, aponta-se para o seguinte direito, que assegura ao aluno as condições de aprender e de se desenvolver, o de:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempo, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2018, p. 38).

A partir destes referenciais, as autoras defendem neste artigo que o lúdico propicia um ambiente no qual é possível vivenciar desafios e construir significados, seja sobre si mesmo, seja sobre o ambiente no qual se está incluído. Conforme apontam Maia e Vieira (2020, p. 38), “O lúdico configura-se, portanto, como uma forma alternativa de ensino que se volta ao processo criativo”. Ao promover um ambiente lúdico, também possibilitamos ao aluno um universo vital para que ele possa aprender por meio de recursos que possibilitem a fruição. O uso de jogos e brincadeiras é um exemplo disso. Assim, mesmo sendo um tema recorrente entre os educadores, é possível lidar com as diferenças no cotidiano escolar por meio do lúdico, procurando favorecer a inclusão sem evidenciar as diferenças (Maia, 2014; Silva; Costa; Pérez-Ramos, 2018).

Para além da relação com o prazer e o brincar, o lúdico é um recurso incentivador da criatividade, sendo essa tão cara ao processo educacional. Por ser um espaço intermediário entre o subjetivo e o objetivo do mundo, o lúdico conclama a um diálogo menos tensionado entre o sujeito e o mundo externo. Para Winnicott (1975), o lúdico nos ajuda a controlar os elementos externos, o que nos demanda pensamento, desejo e, principalmente, ação. Este autor considera que o brincar se trata de um fenômeno natural e, por ser tão óbvio, despreza a necessidade de ilustrá-lo, já que a importância dessa atividade reside tão somente na magia da imaginação. Será na imaginação que o professor idealizará o enriquecimento de sua prática, pois ao fazer com que o aluno brinque este ato já repercutirá no desenvolvimento da comunicação, da cognição, das capacidades motoras, da afeição e da socialização (Brougère, 1998; Meletti; Kassar, 2013).

Em pensamento similar, Pozas (2015) nos lembra de que as brincadeiras cumprem a dupla função de propiciar tanto prazer quanto o desenvolvimento global e cognitivo do aluno. A partir do brincar, possibilitamos aos alunos a construção e a ressignificação de palavras e situações, assim como o desenvolvimento da criatividade. Aos professores, será necessário que seus planejamentos

incluem atividades claramente direcionadas para o aprendizado, com intencionalidade pedagógica, e consigam simultaneamente promover sentido e fruição para os alunos.

À luz dos aportes aqui apresentados, entende-se que a utilização dos jogos e das brincadeiras seria um meio apropriado para uma prática inclusiva e significativa, contribuindo para o progresso da aprendizagem do aluno. Ao favorecer o ato da aprendizagem e as relações interpessoais, essas atividades contribuem para atenuar a rigidez dos padrões tradicionais de ensinagem. Dessa forma, ao aluno, são oferecidas oportunidades simultâneas de qualificar os comportamentos sociais, desenvolver a comunicação, o pensamento e o imaginário, assim como aprender a solucionar problemas (Kishimoto, 2019).

3 Metodologia

A pesquisa maior, assim como o seu recorte, conforme explicitado na introdução, foi submetida ao comitê de ética do CFCH-UFRJ, sob o número CAAE: 56880916.4.0000.5582. Ambas as pesquisas foram de cunho qualitativo, e especificamente a que aqui é apresentada utilizou da observação participante para coletar os dados. A partir do caderno de campo, de escrita diária, assim como do registro fotográfico do jogo aqui elencado como recorte para esta pesquisa, os dados levantados foram analisados a partir da técnica da análise temática de conteúdo (Bardin, 2011). As palavras primárias utilizadas foram: jogo, lúdico e barreiras na aprendizagem. Neste capítulo não se pretende utilizar a análise fotoetnográfica, pois a pesquisa da qual se origina este recorte consiste em trabalhar pedagogicamente o jogo. As imagens produzidas de seus objetos podem permitir captar o que não é imediatamente perceptível ou expressável por meio da escrita. Assim, ao transpassar este texto acadêmico, o uso das imagens/narrativas visuais se enche de possibilidades para reflexões e compreensão sobre os panoramas existentes no contexto educacional, no qual os modos de ser, efetivamente um professor, devem ser interpretados/compreendidos/significados com o objetivo de compor este relato de experiência de alunos com Deficiência Múltipla associada à deficiência visual.

Para haver melhor delineamento desta pesquisa, estiveram presentes 12 alunos, sendo sete do Ensino Fundamental I e cinco do Ensino Fundamental II. Eles estavam matriculados em turma multisserieadas. Dos alunos do Ensino Fundamental I, quatro são cegos e três têm visão reduzida ou Baixa Visão. Dos alunos do Ensino Fundamental II, três possuem visão reduzida ou Baixa Visão e dois são cegos. Esses participantes estavam matriculados nos 7º, 8º e 9º anos.

Os estudantes observados nesta pesquisa eram atendidos em ambiente reservado ao atendimento individualizado na própria instituição. O foco, tanto deste estudo quanto do trabalho desenvolvido pela primeira autora deste artigo,

foi o jogo, sua confecção e o estudo, que compreendia a aquisição de cor, forma e relevo. Todos os 12 atendidos da turma poderiam adquirir as habilidades necessárias para essa identificação de forma e relevo, porém seis deles não identificariam as cores devido ao fato de serem cegos. Quanto às deficiências múltiplas, independentemente das diferentes condições manifestações/comportamentos descritas/disponíveis no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014) e que os alunos possuíam, nesta proposta esse ponto não foi abordado nem se mostrou significativo para a consecução da pesquisa ora apresentada.

A questão norteadora desta pesquisa aqui apresentada foi: como o jogo “Dominó” poderia contribuir para que os alunos com Deficiência Múltipla associada à deficiência visual pudessem aprender cores, formas e relevos?

Os procedimentos desta pesquisa foram assim delineados: a primeira parte do estudo consistiu em identificar as habilidades dos alunos para, então, averiguar a aplicabilidade do jogo “Dominó Tátil”. Percebeu-se que os alunos precisavam dominar a contagem e a identificação de texturas e de formas a partir dos seguintes critérios observados: atenção, raciocínio e identificação de formas e texturas. A segunda parte comportou a confecção do “Dominó Tátil” para todos os alunos, feitos a partir de sucata. A terceira parte gerou, a partir da análise temática bardiniana, os resultados e a análise que serão apresentadas e, igualmente, a discussão feita para este artigo.

Descreve-se, neste momento, o jogo “Dominó Tátil” para que o leitor possa replicá-lo em seu fazer docente (vide figura 1). Ele é composto por 28 peças retangulares. Elas são confeccionadas em madeira, na cor preta. Nos orifícios de cada peça foram coladas meias contas coloridas na seguinte disposição: um = cor branca; dois = azul médio; três = azul celeste; quatro = verde; cinco = dourada; seis = vermelha. No verso de cada peça foi colado um pequeno imã redondo, para facilitar o manuseio e aderência das peças na área imantada, assim como para evitar seu deslocamento, impedindo a união das peças sem a intencionalidade do aluno (figura 1).

Figura 1. Peças do Dominó Tátil



Fonte: Acervo da pesquisa de um dos autores (2018).

A forma de jogar o “Dominó Tátil” foi pensada da seguinte forma para o público aqui escolhido: as peças foram embaralhadas e viradas para baixo, sendo assim distribuídas entre os participantes. O jogo era iniciado por quem tivesse a maior combinação das peças. A rodada girava no sentido horário e o jogador da vez dava a sequência combinatória, imantando cada peça no quadro magnético de cor prata. Se um dos participantes não possuísse a peça correspondente a uma das extremidades, este perdia a vez. Ao fim da partida, vencia aquele que ficava sem nenhuma peça ou com o menor número delas. Ao fim de cada partida, era feita a organização das peças em uma caixa leitosa, completando a ação de início, meio e fim do jogo e uso das peças, contribuindo para que houvesse a organização do pensamento do aluno (vide figura 2).

Figura 2. Peças do jogo



Fonte: Acervo da pesquisa de um dos autores (2018).

4 Discussão

O jogo “Dominó Tátil” foi pensado como importante recurso para propiciar a compreensão de conceitos como orientação espacial, formas e texturas, sendo estes conhecimentos caros para pessoas com deficiência visual. Considerando a simplicidade das peças e a própria facilidade em acessá-las, julgou-se que a atividade propiciaria diversas possibilidades para desenvolver habilidades nos sujeitos desta pesquisa. Abaixo estão listadas algumas dessas habilidades pensadas e vistas ao longo do uso do jogo para que o leitor observe o que acontece quando a sala de aula promove um ambiente seguro para se ousar, criar e brincar: a habilidade de localização e abstração do próprio corpo, ou seja, possibilidade de transferir e generalizar o conhecimento de seu corpo; a habilidade de autoidentificação, isto é, a facilitação da identificação de si próprio e de o sujeito se sentir participante do jogo; a habilidade de organização do próprio corpo no espaço, ou seja, a habilidade de controlar integradamente os objetos no espaço

próximo a si; a habilidade de controlar as relações sensório-motoras demonstradas no domínio dos movimentos olho/mão; a habilidade de associação audioverbal, que significa dominar e compreender ordens verbais; a habilidade de equilíbrio e ritmo, ou seja, manter o equilíbrio motor geral e fino, domínio imprescindível para o aprendizado da escrita; a habilidade de sentido de direção, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de distinguir o que está à direita, à esquerda, acima e abaixo, conhecimentos importantes para a leitura e escrita; a habilidade de discriminação tátil, ou seja, o aluno precisava identificar e combinar as peças do jogo por meio do toque, sentindo-as e memorizando diferentes texturas e relevos; a habilidade de desenvolver competências/processos aritméticos com os recursos disponíveis nas peças; a habilidade de compreender as regras do jogo e de desenvolver as relações socioemocionais; a habilidade de qualificar e quantificar o vocabulário, assim como melhorar a comunicação.

As estratégias pensadas para o jogo em sala de aula foram o contato com as peças, o reconhecimento destas em sua textura, formato e colocação na placa imantada. Com o hábito de lidar com as peças, os alunos teriam facilidade de lidar com o jogo proposto.

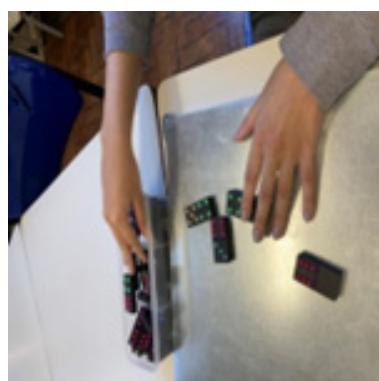
As figuras 3, 4, 5, 6, 7 e 8, com suas devidas audiodescrições, demonstram ao leitor o uso do jogo “Dominó Tátil” e como este era colocado na mesa para ser utilizado.

Figura 3. Jogo em andamento



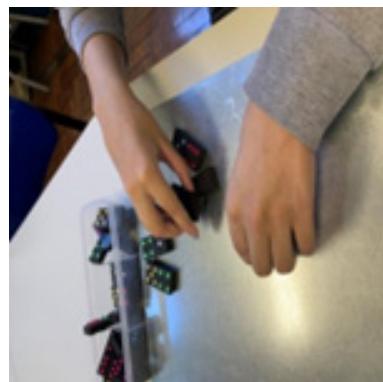
Fonte: Acervo da pesquisa de um dos autores (2018).

Figura 4. Jogo em andamento



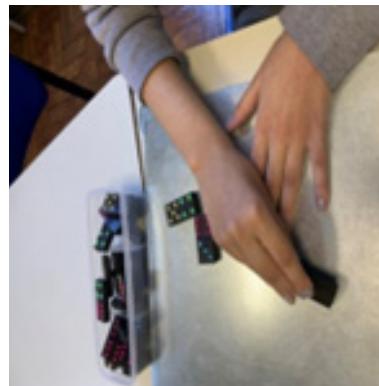
Fonte: Acervo da pesquisa de um dos autores (2018).

Figura 5. Jogo em andamento



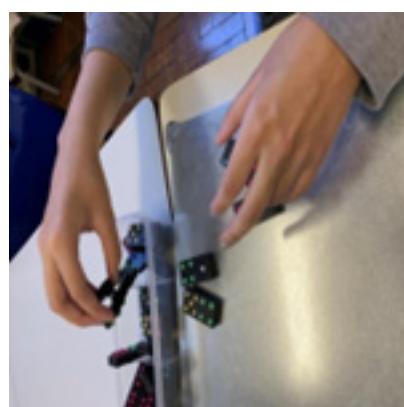
Fonte: Acervo da pesquisa de um dos autores (2018).

Figura 6. Jogo em andamento



Fonte: Acervo da pesquisa de um dos autores (2018).

Figura 7. Finalização do jogo



Fonte: Acervo da pesquisa de um dos autores (2018).

Figura 8. Término do jogo



Fonte: Acervo da pesquisa de um dos autores (2018).

As habilidades propostas a partir do jogo “Dominó Tátil” podem ser percebidas pelos registros fotográficos feitos. Mas, aqui, se retornará a elas em alguns aspectos singulares conseguidos no jogo. Das habilidades propostas, a partir das fotos e dos relatórios, pode-se perceber:

1. A habilidade de organização do próprio corpo no espaço, ou seja, a habilidade de controlar integradamente os objetos no espaço próximo a ele. *Os alunos conseguem guardar, tirar, e colocar as peças na placa imantada para jogar.*
2. A habilidade de controlar as relações sensório-motoras demonstradas no domínio dos movimentos olho/mão. *Os alunos conseguem colocar as peças conforme a regra do jogo e, com o anteparo, identificá-las e igualmente jogar.*
3. A habilidade de associação audioverbal, que significa dominar e compreender ordens verbais. *Os alunos receberam ordens verbais por parte da primeira autora do que fazer e conseguiram obedecê-las.*
4. A habilidade de equilíbrio e ritmo, ou seja, manter o equilíbrio motor geral e fino, domínio imprescindível para o aprendizado da escrita. *Os alunos conseguem manusear as peças desde o início até final do jogo.*
5. A habilidade de sentido de direção, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de distinguir o que está à direita, à esquerda, acima e abaixo, conhecimentos importantes para a leitura e escrita. *Nem sempre os alunos seguem a regra do jogo, como igualmente, nem sempre cumprem os comandos ditos a eles ou ainda, aqueles percebidos a partir do tato, para continuar a jogada.*
6. A habilidade de discriminação tátil, ou seja, o aluno precisava identificar e combinar as peças do jogo por meio do toque, sentindo-as e memorizando diferentes texturas e relevos. *Para jogar, o aluno consegue, a partir do conhecimento do material dado a ele, fazer esse inventário anterior ao jogo em si.*
7. A habilidade de desenvolver competências/processos aritméticos com os recursos disponíveis nas peças. *O aluno, com o dominó tátil, estabelece o número de cada peça, discrimina-a e igualmente localiza a peça na qual a dele se encaixaria dentro das regras do jogo.*

Quanto à parte socioafetiva, os alunos, no decorrer da confecção do jogo e do ato de jogá-lo, foram se desinibindo, se tornando mais participativos, integrando e se interessando em estar inseridos no processo proposto. Foi possível perceber que estavam mais integrados entre si e consigo mesmos. Essas observações nos levaram a pressupor que o jogo “Dominó Tátil” fez fluir a confiança e a autoestima, contribuindo para um sentimento de pertencimento coletivo a partir de um pertencimento de si mesmo.

A utilização de planejamentos individualizados com recursos lúdicos contribuiu para a permanência e o rendimento escolar dos alunos deste estudo. Essa estratégia facilitou a promoção da autoestima do estudante, pois ele foi capaz de perceber o caráter individual da preparação de uma aula ou da atividade para si. Trata-se de um cuidado que minimiza conflitos e dificuldades que poderiam culminar no atraso da sua aprendizagem. Além desse aspecto, cada um foi capaz de se identificar como sujeito essencial e participante em seu próprio aprendizado, pois emerge como sujeito de saber e de afeto nas interações com os demais colegas (Winnicott, 1975). Logo, toda a turma foi beneficiada quando estes recursos simples e criativos foram propostos no ambiente de aprendizagem.

Além de demonstrar que a sala de aula é um lugar para ousar em mudanças, o uso do jogo confirmou quão impactante é a utilização de recursos lúdicos no ambiente escolar e como estes contribuem para o processo de aprendizagem. Os alunos puderam brincar em grupo e se apropriaram de suas regras, pois o jogo deu suporte para dar sentido ao conteúdo e facilitar a experimentação de diferentes habilidades. A motivação e o saber fazer e aprender ficou patente com o desejo e o interesse de os alunos duplicarem o jogo “Dominó Tátil” para levá-lo para suas casas e jogar com seus familiares.

Os resultados obtidos nesta pesquisa indicaram que os jogos abrem um ambiente que suspende o tempo e o espaço enquanto os alunos brincam e jogam. Logo, tanto a cognição quanto o afeto são percebidos e validados entre os pares e no grupo, assim como pelo professor. Utilizar jogos em sala de aula traz consigo um ato de resistência, além de mostrar a necessidade de uma contínua atualização do fazer docente, na medida em que os resultados observados levam a novas questões e, obrigatoriamente, a outras pesquisas, contribuindo para que os alunos com Deficiência Múltipla tenham seu atendimento aprimorado com olhares multidisciplinares.

Conclusão

Alunos que apresentam Deficiência Múltipla associada à deficiência visual podem apresentar demandas mais desafiadoras para o ambiente escolar e seus múltiplos atores. A prática pedagógica para este público requer intervenção diferenciada, planejamento fundamentado e práticas adequadas a este contexto (Brasil, 2006). Por esse prisma, a utilização de recursos lúdicos atua como importante meio que minimiza as dificuldades típicas da educação para alunos com deficiência, bem como oferece suporte adequado a todos os alunos envolvidos no processo de aprendizagem (Rau, 2011; Zapparoli, 2020). Perante o exposto, torna-se necessária a prática observacional por parte do professor em relação ao seu aluno no processo de ensino-aprendizagem e em seu dia a dia escolar para, então, planejar com o objetivo de atender às suas peculiaridades.

Por meio do lúdico e deste espaço de interrelação, concluímos que a utilização do jogo foi profícua para os alunos com Deficiência Múltipla associada à deficiência visual. Observou-se que o jogo facilitou adaptações significativas ao aprendizado destes alunos, propiciando experiências cognitivas, afetivas e sensoriais que foram marcantes para eles. Concordamos com Maia (2020) e Almeida, Lima e Melo (2023) que os recursos lúdicos promovem importantes subsídios alternativos que orientam e fundamentam o fazer pedagógico por meio da fruição e da imaginação.

Assim, o jogo “Dominó Tátil”, na condição de atividade lúdico-pedagógica, assinalou a aplicabilidade deste recurso como estratégia educacional que favorece um ambiente escolar mais igualitário e inclusivo de ensinagem, na medida em que os alunos manuseiam as peças, compartilham momentos de construção, aprendem coletivamente e desenvolvem sentimento de solidariedade e respeito às regras. Desta forma, entendemos que os resultados analisados sinalizam os benefícios do lúdico na educação de alunos com Deficiência Múltipla associada à deficiência visual, de forma que propicia a apropriação gradativa e prazerosa de novos conteúdos.

Referências

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de; LIMA, Luana Caetano de Medeiros; MELO, Charlline Vladia Silva de (org.). *Lúdico: um ato de brincar e de vida*. Fortaleza, CE: Instituto Nexos, 2023. E-book.

AZEREDO, Almiro Pinto de. *A visão e seus problemas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. [Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro]. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 24 maio. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*: protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto nº 6.949/2009. 3. ed. rev. atual. Brasília: SEDH, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Múltipla*: Vol. 1. Fascículos I-II-III. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2000. (Série Atualidades Pedagógicas; 5). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_multipla_1.pdf. Acesso em: 03 jun. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação. *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla*. [Elaboração prof.ª Ana Maria de Godói]. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 maio 2023.

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. [Tradução Patrícia Chittoni Ramos]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GARCIA, Fabiane Maia; BRAZ, Aissa Thamy Alencar Mendes. Deficiência visual: caminhos legais e teóricos da escola inclusiva. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 622–641, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802399> Acesso em: 26 maio 2023.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (org.). *Estratégias diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de Carvalho; LIBERA, Bianca Della; GOMES, Marcia de Oliveira (org.). *Para além do olhar: políticas e práticas na educação de pessoas com deficiência visual*. Curitiba: Appris, 2019.

KISHIMOTO, Tizuco Morschida (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

MAIA, Maria Vitoria Campos Mamede (org.). *Criar e brincar: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MAIA, Maria Vitoria Campos Mamede; VIEIRA, Camila Nagem Marques (org.). *O brincar na prática docente*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

MANUAL diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. [American Psychiatric Association]. 5. ed., Porto Alegre: Artmed, 2014.

MASINI, Elcie F. Salzano (org.). *A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. São Paulo: Vetor, 2007.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Organizadoras). *Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

PLETSCH, Márcia Denise; ROCHA, Maíra Gomes de Souza da; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de (org.). *Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional: pesquisa, extensão e formação de professores*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2020. E-Book.

POZAS, Denise. *Criança que brinca mais aprende mais: a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo*. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2015.

QUITÉRIO, Patricia Loren; NUNES, Leila Regina d'Oliveiras de Paula. *Formação de professores em habilidades sociais educativas e inclusivas: guia prático*. São Paulo: Memnon, 2017.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. *A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica*. Curitiba: IBPEX, 2011. (Série Dimensões da educação).

SILVA, Silvana Maria Moura da; COSTA, Maria da Piedade da; PÉREZ-RAMOS, Aidyl Macedo. *Brincadeiras para criança com deficiência visual: do nascimento aos 6 anos*. Curitiba: Appris, 2018. (Educação, Tecnologias e Transdisciplinaridade).

WINNICOTT, Donald Woods. *O Brincar & a Realidade*. [Tradução José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre]. Imago: Rio de Janeiro, 1975. (Coleção Psicologia Psicanalítica).

ZAPPAROLI, Kelem. *Estratégias lúdicas para o ensino da criança com deficiência*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

PARTE 2

DEFICIÊNCIA VISUAL E SUAS INTERSECÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE

*XIV SEMINÁRIO CONECTANDO CONHECIMENTOS
DEFICIÊNCIA VISUAL E SUAS INTERSECÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE
13 e 14 de novembro de 2023
51 participantes*

“Caminhos da inclusão”: um projeto interseccional sobre “Gênero e Sexualidade” em uma instituição especializada em deficiência visual

Mariana dos Reis Santos¹

Introdução

Este artigo apresenta o relato de experiências de duas práticas pedagógicas de dois professores pesquisadores, atuantes em uma instituição especializada na educação de pessoas com deficiência visual². Estas práticas pedagógicas consistiram em uma oficina, rodas de conversas e debates interseccionais sobre o tema “Gênero” em sala de aula. As práticas surgiram no momento em que os autores, uma professora das séries iniciais do Ensino Fundamental e um professor da disciplina Ciências da Natureza, perceberam que os temas “Gênero e Sexualidade” não eram abordados de maneira a abranger as subjetivações e questionamentos deste perfil de estudantes quando à temática no Primeiro e no Segundo Segmentos da Educação Básica, em sua unidade escolar. Havia, portanto, a necessidade de adotar metodologias que possibilitassem o diálogo diante das problematizações que as questões de “Gênero e Sexualidade” geravam no cotidiano dos estudantes.

Os estudos de Scott (1995) definem “Gênero” como um elemento constitutivo das relações sociais ao lado de outras categorias, assim como classe, etnia e sexualidade. Deste modo, tais categorias entrelaçadas marcam as diferenças de poder entre os sujeitos na história. Com relação ao Gênero, estas diferenças são percebidas muitas vezes entre sexos através das relações sociais, diferenças que foram politicamente convertidas em diferenças e assimetrias entre homens e mulheres. Sendo assim, Scott (1995) comprehende que Gênero é uma maneira primordial de significação, excede, portanto, a relação masculino/feminino, servindo para dar visibilidade a complexos processos culturais e redes de relação de poder que demarcam a articulação entre diferentes vetores de opressão (raça, etnia, classe, nacionalidade, religiosidade e sexualidade).

1 Professora de Ensino Técnico e Tecnológico do Instituto Benjamin Constant
Doutorada em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro
E-mail: marianasantos@ibc.gov.br

2 De acordo com a Secretaria de Educação Inclusiva do Ministério de Educação (Brasil, 2006, p. 13-14), educandos com deficiência visual (cegos e com baixa visão) necessitam utilizar outros sentidos (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e cinestésico) no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Sendo assim, o acesso à leitura se dará pela utilização do código braille diante dos educandos cegos e de letras ampliadas para os educandos com baixa visão.

Já a categoria “Sexualidade” vem a ser uma dimensão simbólica que articula nosso corpo e psique (Chauí, 1991, p. 30 *apud* Giffin, 1994, p. 152) ou “uma zona de interação com outras pessoas” (Bleier, 1994 *apud* Giffin, 1994, p. 152), colocando justamente as questões da relação corpo/mente no ser e na relação entre os sujeitos.

O Instituto Benjamin Constant (IBC), local onde as práticas pedagógicas relatadas aqui aconteceram, é uma instituição federal de referência nacional na educação e capacitação profissional de pessoas cegas, com baixa visão, surdo-cegas e com outras deficiências associadas à deficiência visual. O IBC, embora se localize no bairro Urca, um espaço geográfico privilegiado da cidade do Rio de Janeiro, atende alunos predominantemente pretos e residentes, em sua maioria, das zonas periféricas da cidade e zonas metropolitanas do estado do Rio de Janeiro. No IBC, o setor educacional na Educação Básica organiza-se pelas seguintes etapas da educação básica: Educação Infantil (pré-escola), para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade; Ensino Fundamental (anos iniciais e finais); e Educação Profissional Técnico nas modalidades integrado ao Ensino Médio e concomitante, subsequente. Na época do referido projeto, 2015, a Educação Profissional não existia na instituição, portanto o projeto foi destinado às turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental (6º a 9º anos).

Segundo coleta de dados dos estudos de Pós-doutoramento de Lupetina e Damasceno (2022) sobre “Narrativas de professoras cegas”, essa instituição é composta por 151 professores em exercício, em que apenas 9 professores possuem deficiência visual. A pesquisa foi realizada entre os anos de 2020 e 2022, portanto os números são passíveis de alterações até o presente ano de 2024. No Ensino Fundamental 1, da Educação Básica, as turmas são separadas, organizando-se entre turmas de alunos de baixa visão e turmas de alunos cegos do primeiro até o terceiro ano. Do quarto ano do Ensino Fundamental 2 até os anos finais do Ensino Médio, as turmas compreendem tanto alunos de baixa visão quanto alunos cegos.

Além disso, o perfil de responsáveis pelos educandos que são mulheres e chefiam os lares de maneira solo é significativo. Este perfil de responsáveis é composto majoritariamente de mães e avós que na maioria das circunstâncias têm de abdicar de sua empregabilidade no mercado de trabalho para se dedicar aos cuidados de escolarização destes educandos.

Diante destes elementos de análise do perfil desta comunidade escolar, é de suma relevância a apropriação do conceito de interseccionalidade nos projetos em educação desta instituição abarcando temáticas sobre capacitismo, gênero, raça e classe em seu cotidiano. Contudo, com relação à escolarização das pessoas com deficiência visual, a professora e autora em questão observava, através das suas vivências no cotidiano escolar, posturas pedagógicas de

docentes resistentes à abordagem da temática “Gênero e Sexualidade” em sala de aula. Alguns destes professores internalizavam na sua prática, ou em falas informais, a ideia deste perfil de estudantes enquanto desprovidos de subjetivação ou passivos e dóceis de modo a não suscitem questionamentos plausíveis a este assunto em sala de aula. No início do processo de desdobramento das oficinas do projeto, a autora e professora percebeu um silenciamento do grupo ou certa timidez quando se abordavam assuntos relativos à “puberdade”, “reprodução”, “menstruação”, “gravidez” ou até mesmo assuntos relacionados à pré-adolescência tais como: “namoro”, “ato sexual”, “métodos contraceptivos” e “cólicas menstruais”.

Neste sentido, o planejamento educacional desenvolvido para estes estudantes a ser descrito levou em consideração as experiências do projeto denominado “Caminhos da Inclusão: sexualidade, aids e deficiência”. Esta ação pedagógica foi promovida em parceria com a organização não governamental CEDAPS³ (Centro de Promoção da Saúde), para as séries finais do Ensino Fundamental. Esta iniciativa contou com aulas práticas em turmas de alunos com deficiência visual, utilizando modelos anatômicos de órgãos genitais (masculino e feminino) e preservativos (camisinha masculina e feminina) para que os jovens conhecessem os formatos dos órgãos e a forma correta de colocar o preservativo. As práticas educativas e metodologia do projeto escolhidas promoveram a ruptura com a padronização do ensino ou generalizações destes estudantes, desdobrando para as barreiras de aprendizagem.

2 Metodologia: o projeto Caminhos da Inclusão

A metodologia do projeto “Caminhos da Inclusão” foi constituída frente à articulação de educadores parceiros do CEDAPS juntamente com os dois professores da instituição envolvidos neste desdobramento das atividades propostas. A estruturação do projeto tinha como cerne promover a saúde e a educação sexual dos educandos, suscitar as questões iniciais envolvendo o debate de “Gênero e Sexualidade” e abrir o diálogo destes assuntos com a comunidade escolar de maneira geral.

O CEDAPS é um Centro de Promoção da Saúde que atua no Rio de Janeiro desde 1993, tornando-se modelo para o desenvolvimento do Programa de Saúde da Família, uma das principais ações do Ministério da Saúde. Esta organização não governamental cresceu e se desenvolveu direcionando seu trabalho para comunidades e capacitando moradores locais para identificação e melhor qualidade de vida e de promoção da saúde. Diante desta parceria pedagógica junto a esta instituição, os dois professores parceiros elaboraram a proposta do

³ Para mais informações sobre a instituição: <https://cedaps.org.br/>

projeto, enfatizando sempre a busca de uma educação dialógica e democrática. Sendo assim, acreditam nos ensinamentos de Freire, que afirma: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39). Portanto, para que a culminância do projeto se direcionasse de maneira promissora a este perfil alunado, tinha-se como elemento prioritário a abertura do diálogo como alicerce das relações nos momentos das oficinas.

A metodologia da roda de conversa foi o formato selecionado pelo grupo de educadores, considerando a construção do pensamento crítico no espaço escolar a partir de uma participação coletiva e plural de um grupo de estudantes. O objetivo geral do projeto pedagógico consistiu em propagar o acesso ao conhecimento intelectual e disseminar informações iniciais acerca de algumas temáticas relativas à “Gênero e Sexualidade” para o perfil de estudantes selecionado. Os objetivos específicos foram desdobrados em: a) introduzir as primeiras informações acerca do assunto referente à “Gênero e Sexualidade”, doenças sexualmente transmissíveis e deficiência visual; b) destinar formação a estudantes e professores, objetivando que estes se sintam inclinados no futuro a refletir criticamente sobre estas questões, não somente na sala de aula como na sociedade.

Considerando os elementos a serem debatido referente à “Gênero”, “Deficiência visual” e “Sexualidade”, o recorte teórico desta metodologia utilizou como conceito central de análise a categoria “interseccionalidade”.

Moutinho (2014), ao referenciar em seus estudos o conceito de interseccionalidade citado por Crenshaw, destaca o momento em que a autora norte-americana sinaliza a necessidade de compreender o conceito não como somatório de opressões, mas sim o intercruzamento delas, enfatizando as mulheres negras como exemplo na sociedade:

[...] às vezes, “a experiência da dupla discriminação é vivida com base no gênero (sex) e na raça” e, por fim, destaca que em algum destes momentos elas experimentam a discriminação como “mulheres negras”: “não a soma da discriminação por raça e sexo, mas como mulheres negras” (Crenshaw, 1998, p. 44 *apud* Moutinho, 2014, p. 207).

Sendo assim, compreender o elemento da “interseccionalidade” na educação sinaliza para a necessidade dos professores de Educação Especial/Inclusiva refletirem sobre as tensões causadas por uma complexa intersecção de opressões, identificando vivências singulares ou nuances específicas de cada aluno com deficiência visual. Para além destes elementos de intersecção já mencionados (gênero, sexualidade, deficiência visual), existem também os diferentes arranjos familiares, trajetórias de vida, classe social, etnia ou território. Desse modo, é fundamental ensejar ações pedagógicas que se orientem por esta perspectiva.

Diante de vários marcadores de análise do perfil da comunidade escolar existentes nesta instituição, elencados acima, e de evidências epistemológicas, é de suma relevância a apropriação do conceito de “interseccionalidade” nos projetos em educação do instituto, abarcando temáticas que compreendam o intercruzamento dos marcadores sociais de anticapacitismo, gênero, sexualidade, raça e classe no cotidiano escolar. Assim, Crenshaw define que:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

Deste modo, as conceituações deste estudo consideram o balizamento de intersecções de gênero, raça e deficiência visual. No entanto, como já mencionando anteriormente, Crenshaw (2002) propõe a reflexão da intersecção não como somatório das opressões de raça, gênero ou capacitismo, mas a compreensão de suas opressões. Portanto, se temos o exemplo de uma pessoa do gênero feminino, negra e com deficiência visual, a compreensão destes três marcadores estruturam-se no entendimento de uma sociedade de classes, com histórico de desigualdade racial e viés capacitista.

Diante da relevância do balizamento deste conceito com a temática de “Gênero e Sexualidade”, considerando o intercruzamento de diferentes marcadores sociais, apresentamos nesta seção algumas etapas do projeto “Caminhos da Inclusão: sexualidade, aids e deficiência”.

É sabido que a sexualidade faz parte do desenvolvimento integral de qualquer ser humano e, apesar de toda a abertura da nossa sociedade para este tema, o contrário acontece quando se trata da sexualidade de pessoas com deficiência. Conforme Paula *et al.* (2010, p. 56), é bastante arraigado, entre familiares, profissionais e educadores, o mito de que a sexualidade das pessoas com deficiência é, por natureza, problemática e até patológica. Partindo desta premissa da invisibilidade da sexualidade destes indivíduos, os estudos de Paula *et al.* (2010, p. 58), a representação errônea da sexualidade da pessoa com deficiência não só prejudica o pleno desenvolvimento de sua potencialidade, mas também contribui para o aumento de sua vulnerabilidade frente a situações relacionadas ao HIV/aids.

A metodologia das oficinas foi previamente organizada e articulada pelos mediadores, uma vez que a abordagem da temática de “Gênero e Sexualidade” na escola requer primeiramente realizar uma sondagem com as demandas

das principais questões, além da adequação do conteúdo a ser debatido. Neste sentido, a sequência dos assuntos desdobrou-se primeiramente em explicações iniciais do que consiste o debate sobre “Sexualidade” e “Deficiência” em aula e sua relevância na vida deste perfil discente, com as intersecções necessárias.

3 Resultados e discussões

O desdobramento das oficinas se organizou em uma sequência de explicações iniciais realizadas dos mediadores, interseccionando a temática de “Gênero e Sexualidade” com a “Deficiência Visual”. A abordagem pedagógica se constituiu diante de uma sondagem inicial de assuntos relevantes para este perfil de alunado através de conversas anteriores em sala de aula.

Os atores sociais parceiros do CEDAPS, que atuaram juntamente com os professores da instituição no projeto “Caminhos da inclusão”, eram responsáveis por organizar as oficinas formativas, com o objetivo de formar agentes multiplicadores da informação. Além disso, caso fosse necessário, se disponibilizaram a propagar a informação acerca da promoção de saúde e políticas públicas saudáveis para outros agentes da comunidade escolar, como servidores, terceirizados e responsáveis de alunos.

As perguntas norteadoras utilizadas pelos dois professores para introduzir a discussão pedagógica do projeto no primeiro dia foram: a) O que entendemos por deficiência?; b) O que entendemos por sexualidade?; c) Por que sexualidade é importante?. Os mediadores do projeto consensuaram estes questionamentos com os demais professores da instituição a partir de experiências anteriores ao desenvolver esta dinâmica, sinalizando as palavras-chave e assuntos relevantes ao longo do desdobramento das oficinas.

No segundo dia de oficina, estas palavras-chave e assuntos foram elencados pelos professores e mediadores do projeto nos debates desenvolvidos pelo coletivo. Neste momento, os educadores observaram o desenvolvimento do grupo envolvido na dinâmica e posteriormente selecionaram materiais consonantes ao perfil deste.

No terceiro dia, houve o momento inicial de abordagem de elementos na roda de conversa relativos à promoção de saúde, tais como: a) Apresentação das doenças sexualmente transmissíveis; b) De que maneira ocorre o contágio das doenças sexualmente transmissíveis e como evitar o contágio destas doenças; c) Se já ouviram falar de métodos contraceptivos, e, se sim, como eles são utilizados pelas pessoas. A seguir, os educadores apresentaram as camisinhas masculinas e femininas para os estudantes e iniciaram o processo de mediação auxiliando os educandos com deficiência visual a realizar o processo de colocar as camisinhas nos modelos anatômicos de órgão sexual.

Na oficina posterior, realizou-se uma discussão em formato de roda de conversa, uma vez que a aula organizada desta maneira permite uma maior interação e diálogo entre os estudantes. As rodas também possibilitam a troca e a ruptura de silêncio diante de um assunto tão sensível e cerceado pela sociedade nesta faixa etária, além de proporcionarem a chamada “chuva de ideias”, abrindo, assim, portas para outras temáticas de interesse do grupo em foco.

As rodas de conversa também foram mediadas pelos educadores envolvidos, que suscitavam falas e questionamentos iniciais a serem lançados na discussão. Alguns temas geradores foram selecionados e outros debates foram aprofundados na discussão conforme a recorrência de algum assunto ou colocação emblemática que gerou outros questionamentos dos demais discentes. Tais metodologias adotadas no projeto serão explicitadas mais adiante no texto. Desta forma, é importante ressaltar que os assuntos levantados nesta dinâmica levaram em consideração a enunciação dos discursos dos alunos com deficiência visual e, portanto, a construção do conhecimento destes indivíduos. Para isso, foi necessário criar, neste espaço, um ambiente acolhedor e atrativo.

Ao realizar estas oficinas em forma de roda, levou-se em consideração não só a organização espacial das rodas, que propicia o contato ocular entre as pessoas, mas sobretudo uma interação mais informal com, também, a ideia do “quebra-gelo”, ao utilizarmos vocabulários mais coloquiais e aproximados da faixa etária dos alunos, bem como a utilização de perguntas mais objetivas e menos acadêmicas.

Participaram do projeto, dois alunos do sexto ano, Milena⁴ (16 anos) e Patrícia (16 anos), e cinco do sétimo ano, Jaqueline (12 anos), Bianca (13 anos), Paulo (14 anos), Lauro (16 anos) e Nilson (21 anos). Destes, pertenciam à condição visual de alunos baixa visão: Jaqueline, Paulo, Lauro e Patrícia. E pertenciam à condição visual de alunos cegos: Bianca, Milena e Nilson.

Já no primeiro dia Nilson, perguntou se “quem tem aids” pode ou não trabalhar. Esta questão sobre o preconceito gerou um debate muito rico entre os participantes. Em seguida, a sala foi dividida em grupos, considerando o equilíbrio do quantitativo do gênero masculino e feminino nos grupos, e foram realizadas duas perguntas: (1) Por que é bom ser mulher e porque é bom se homem?; (2) O que é ser sensual?

As respostas das mulheres sobre a primeira questão foram: “poder gerar filhos”; “poder se arrumar mais”; “fazer mais coisas ao mesmo tempo”; “ser mais sensível”. Enquanto as respostas dos homens sobre a mesma questão foram: “homem não menstrua”; “homem é mais forte” e “homem é mais objetivo”. Nilson respondeu: “Eu achava que como sou cego não conseguia fazer nada. Também tinha preconceitos com homens realizarem tarefas de casa”.

4 Respeitando as normas da pesquisa brasileira, utilizamos pseudônimos ao mencionarmos os nomes dos alunos no estudo.

Nas questões relativas às diferenciações de sexo entre feminino e masculino, percebemos o marcador normativo para diferenciá-los através de comportamentos e conceituações individuais prévias realizadas. A ideia de a mulher “poder gerar filhos”, por exemplo, leva em consideração a existência do órgão e aparelho reprodutor feminino, ignorando a existência de homens trans que podem gerar vidas, seja pelo desconhecimento desta identidade de gênero nesta faixa etária e grupo social, seja pela concepção hegemônica de “mulher” na sociedade. Esta afirmação tem a mesma base de raciocínio da fala de que “homem não menstrua”, podendo vir de um dessaber da identidade de gênero de um homem trans que não faça uso de substâncias hormonais em sua transição de identidade de gênero para findar o período menstrual no seu cotidiano.

O aluno Nilson mencionou ter “*preconceitos com homens realizarem as tarefas de casa*”. Tal pensamento apareceu de maneira frequente nos diálogos da roda de conversa. Este pensamento referencia a naturalização dos papéis de gênero fixados na sociedade, segundo os quais competem à mulher as atribuições relacionadas ao lar ou à vida privada, enquanto aos homens, as relacionadas à vida pública. Conforme Andrade (2000 *apud* Santana; Dimenstein, 2005. p. 95), a domesticidade é um componente associado à mulher e à história. É tão fortemente vinculado à figura feminina que se confunde e se funde em um mesmo aspecto ao analisar a história das mulheres; assim, o espaço privado mostra-se como uma condição indispensável de análise.

Ao se remeter à ideia de “*se arrumar mais*”, o grupo de mulheres associa o estereótipo da vaidade e de hábitos de beleza ao aspecto feminino socialmente, enquanto homens supostamente se preocupariam menos com aspectos envolvendo a beleza. Concomitantemente, as falas masculinas sobre o homem ser “*mais objetivo*” e “*mais forte*” estão associadas aos códigos da masculinidade que condicionam estas características a uma suposta capacidade de ter poder nas decisões na vida e de bravura no enfrentamento das diferentes situações cotidianas. Complementar a esse pensamento, estaria a construção do feminino como frágil, dócil e muitas vezes incapaz de tomar decisões sem interferência de uma segunda pessoa. Há estudos que ressaltam a construção destes códigos de masculinidade desde a infância e adolescência, e até mesmo evidenciam a fixação deste binarismo comportamental entre homens e mulheres em diversos espaços da sociedade:

Não é por acaso que, desde muito cedo os meninos já possuem seus códigos de como ser sujeitos masculinos, tendo um arsenal de informações que os credenciam a dizer se são homens, se são machos, se não são meninas, nem bichas, nem mulherzinhas. Porém, não se percebe a existência de posições fixas de poder entre eles, isto é, não há ainda, nessa faixa etária, uma hierarquia definidora de quem é mais ou menos “homem” que os outros. É evidente que em determinados momentos

aconteciam “flashes” de hierarquia, que após uma claridade muito grande voltava a apagar. Talvez seja[m] justamente esses jogos de experimentações que acabam, ao longo da vida, “estruturando” as relações entre homens e possibilitando a visualização do binômio hegemonicó/subordinados (Bello; Felipe, 2010, p. 179).

Em relação à segunda questão (“o que é ser sensual?”), as respostas foram: “*ter autoestima*”; “*ser atraente*”; “*o jeito de ser*”, “*ter presença*”; “*ser notado*”; “*não passar despercebido*”. Nota-se que a maior parte das respostas do que venha a “ser sensual” está associada a um conjunto de comportamentos sociais ou atributos estéticos que despertariam esta sensualidade nos sujeitos. Porém as expressões “*ser atraente*”, “*ser notado*” ou “*ter presença*” estão mais interligadas a padrões estéticos no imaginário social de um mundo vidente do que relacionadas a características sociais, acadêmicas ou de afinidades. Por isso, é interessante compreender determinadas construções subjetivas de um grupo de estudantes com deficiência visual.

Em consonância a este debate sobre padrões estéticos esperados de uma mulher num mundo imagético, os estudos de Wolf no livro “O Mito da Beleza” (1992) ressaltam que os ideais de beleza feminino foram construídos para serem inalcançáveis. O tema é abordado perante a preocupação excessiva das mulheres com a própria aparência, levando a distúrbios alimentares e a gastos excessivos em estética. Assim, a autora ressalta as consequências por esta incessante busca pelo padrão socialmente aceito:

A fome, a náusea e as cirurgias invasivas da reação do sistema contra o feminismo são armas políticas. Através delas, uma tortura política amplamente disseminada está ocorrendo entre nós (Wolf, 1992, p. 371).

Em um segundo momento, perguntamos para os alunos o que eles fazem ou gostam de fazer para desestressar, em um questionamento mais coloquial utilizado para estimular a interação de todos na roda de conversa. Algumas das respostas foram: “*Gosto de colocar o som no último volume*” (Paulo); e “*Respiro fundo*” (Nilson). Em seguida perguntamos de onde vem o preconceito, as respostas foram: “*Vem da criação familiar*” (Nilson); “*Já sofri preconceito por ser deficiente visual*” (Nilson); “*Já ouvi comentários como: coitada, tadinha, a menina é cega*” (Milena).

Ao comentarem sobre o preconceito sofrido por serem pessoas com deficiência visual, evidencia-se o comentário do aluno Nilson ao dizer que esse juízo se expressa a partir da “*criação familiar*”. A compreensão deste estudante direciona-se ao pensamento de que as pessoas reproduzem preconceitos ou estereótipos a partir de suas vivências iniciais no mundo social, não sendo inato ao ser humano este tipo de comportamento. Ele poderia ter afirmado que tal pensamento condiz com o caráter individual de cada um, já que contou ter sofrido preconceito por sua deficiência visual. Assim, percebe-se a importância do de-

bate dialógico sobre “Gênero e Sexualidade” na escola, uma vez que os próprios estudantes compreendem o sentido da formação individual a partir do seu meio social, adquirindo determinada consciência sobre diferentes assuntos.

Ainda sobre as tensões sociais que reforçam estereótipos ou performances esperadas dos gêneros masculinos e femininos na sociedade em seus papéis sociais, Louro (2011) reflete em seus estudos sobre estes elementos, considerando como contraponto a este paradigma o debate sobre “Gênero e Sexualidade” realizado pelos professores cotidianamente. Assim enfatiza que:

Para educadoras e educadores parece muito complicado assumir que as identidades de gênero parecem assumir que as identidades de gênero e sexuais se “multiplicaram”; que há sujeitos que atravessam as fronteiras desses territórios; sujeitos que inscrevem e misturam em seus corpos, deliberadamente, as marcas da feminilidade e da masculinidade; sujeitos que aspiram a ambiguidade e ambivalência. O campo da Educação proclama, frequentemente, ideias de integração, inclusão, ajustamento. Mas como costumam ser defendidos estes ideais? E, ainda para complicar um pouco mais: de que valem tais propósitos face àqueles que não estão ansiosos por serem “integrados” e que querem, menos ainda, ser tolerados? O que fazer com quem viver como diferente? (Louro, 2011, p. 68).

O estudo de Louro (2011) sinaliza não somente para a mudança de mentalidade dos professores, como também para a adesão de metodologias mais abertas e dialógicas em sala de aula que estimulem a interação dos alunos.

Neste sentido, os educadores envolvidos no projeto realizaram oficinas no contraturno da instituição, convocando também professores/as de diferentes disciplinas, como Português, Matemática, Biologia, História, Inglês e Geografia. Sendo assim, a cada momento havia um/a docente de determinada disciplina convidado/a a realizar as mediações, sendo orientado/a pelos educadores a escoherem recursos pedagógicos agregativos à faixa etária dos alunos, tais como músicas, vídeos no YouTube, poesias, minivídeos e conteúdos referentes a esta pauta publicados em redes sociais na internet. Assim, dependendo do rendimento do dia da oficina, havia o momento da mediação dos professores e momento da roda de conversa.

Sobre os principais pontos debatidos nos dias de oficina, cabe ressaltar que praticamente todos os jovens comentaram que a família não os apoia a namorarem por serem cegos ou terem baixa visão. Bianca comentou que, por ser deficiente visual, a mãe não a deixa sair sozinha já que tem medo de que lhe aconteça algo, e alguns mencionaram terem autopreconceitos em alguns momentos da vida.

Ao fazer uma retrospectiva, os alunos destacaram:

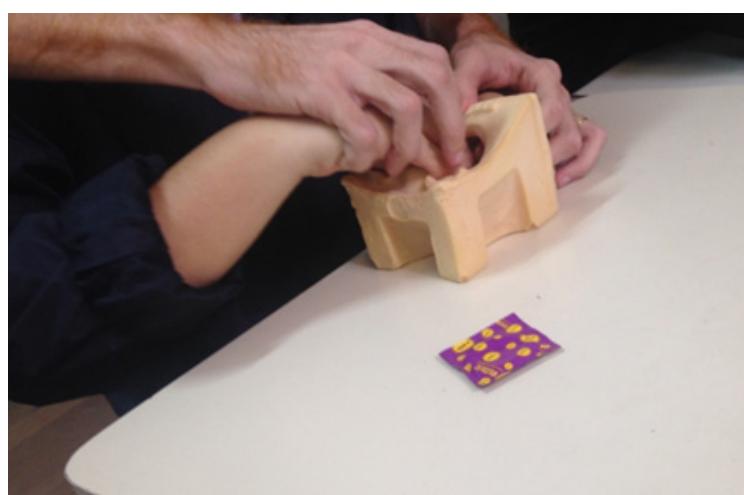
- a. Jaqueline: lembrou da conversa sobre o que é ser mulher;
- b. Bianca, sobre preconceito: “*o deficiente visual sofre muito preconceito*”;

- c. Paulo: lembrou que a vantagem de ser homem é não engravidar;
- d. Nilson: "*homens têm menos exigência com a aparência e costumam ser menos vaidosos que as mulheres*".

Novamente, na fala do estudante Nilson fixa-se o estereótipo de cuidados com a aparência estética e vestimenta a mulheres.

As figuras de 1, 2 e 3 correspondem a mãos de alunos/as cegos/as na faixa etária de 13 a 16 anos. Após realizadas as rodas de conversa no primeiro momento da oficina, o professor de Ciências levou os modelos anatômicos de órgãos genitais (masculino e feminino) e preservativos (camisinha masculina e feminina) para que os jovens conhecessem os formatos dos órgãos e a forma correta de colocar o preservativo. Alguns jovens cegos nunca haviam colocado a mão em um preservativo, nem conversado sobre o assunto com a família.

Figura 1. Jovem com deficiência visual tateando modelo de órgão genital feminino embrorrachado



Fonte: acervo da autora (2015).

Figura 2. Jovem cega tateando uma camisinha masculina



Fonte: acervo da autora (2015).

Figura 3. Jovem cega reconhecendo um protótipo do órgão genital masculino



Fonte: acervo da autora (2015).

Ao obter estas experiências sensoriais com os modelos anatômicos de órgãos genitais, estes educandos não só puderam construir sua autonomia individual referente a questões de âmbito mais íntimo da sua vida, como se inserem nas discussões mais amplas da agenda política da sociedade brasileira. Esta experiência contou com a observação dos educadores do CEDAPS mediando, ajudando no contato sensorial e respondendo as indagações dos estudantes juntamente com os dois professores envolvidos no projeto. Ao manusearem o modelo anatômico pela primeira vez, alguns destes alunos possuíam certa insegurança pelo protótipo representar um órgão sexual ou por esta situação não ser familiar em seus cotidianos. Outros estudantes já se mostravam mais receptivos à experiência e menos constrangidos no manuseio dos métodos contraceptivos e modelos anatômicos. Deste modo, a garantia do acesso à educação sexual e da prevenção à saúde destes alunos, como atores sociais, está sendo abordada pedagogicamente em uma escola pública especializada.

Conclusão

A experiência do projeto “Caminhos da Inclusão: sexualidade, aids e deficiência” procurou disseminar informações e conhecimentos acerca sobre o debate de “Gênero e Sexualidade”, interseccionado a temática da pessoa com deficiência num instituto especializado em deficiência visual. Nessa perspectiva, o desenvolvimento das oficinas objetivou formar agentes multiplicadores de conhecimento ao abordar assuntos de tamanha cumplicidade para o universo destes alunos deficientes visuais, tais como “deficiência visual”, “capacitismo”, “papéis de gênero na sociedade”, bem como o contato com o uso de contraceptivos que evitam doenças sexualmente transmissíveis.

A invisibilidade da abordagem da sexualidade das pessoas com deficiência de maneira geral, em vários âmbitos da sociedade, aponta para a necessidade da construção de projetos pedagógicos similares ao apresentado neste estudo. Nessa mesma lógica, Paula *et al.* (2010, p. 56) advertem em suas pesquisas que é importante que os jovens e adultos com todos os tipos de deficiência recebam as informações adequadas no sentido de se protegerem de abusos. Deste modo, estes poderão evitar o contágio com doenças sexualmente transmissíveis e ao mesmo tempo vivenciar sua sexualidade como comportamento social e expressão da afetividade, da libido e do prazer.

A experiência do projeto intitulado: “Caminhos da Inclusão: sexualidade, aids e deficiência”, embora tenha elucidado a pouca informação dos educandos deficientes visuais no que se refere ao uso de métodos contraceptivos e prevenção das infecções sexualmente transmissíveis e HIV/aids, incidiu questionamentos e colocações muito amadurecidas do grupo. Mesmo sendo recorrentes as colocações dos educandos no que tange à fixação de papéis de mulher e de homem, percebe-se uma reflexão inicial do coletivo com relação às desigualdades de gênero existentes na sociedade deste o início da puberdade. As colocações destes educandos com deficiência visual referentes ao capacitismo que sofrem cotidianamente sinalizam a necessidade de políticas públicas e formação de professores que compreendam as especificidades destes sujeitos na temática de “Gênero e Sexualidade”.

Referências

BELLO, Alexandre Toaldo; FELIPE, Jane. Delineando Masculinidades desde a Infância. *Instrumento*: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 175-182, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/revistainstrumento/article/viewFil e/930/813>. Acesso em: 21 out. 2023.

BRASIL. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Especial, 2006. (Série Saberes e práticas da inclusão). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/alunoscegos.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2023.

CRENSHAW, Kimberlé W. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. *Estudos Feministas*, [Florianópolis], ano 10, n. 1, p. 171-188, 1. sem. 2002.

GIFFIN, Karen. Violência de gênero, sexualidade e saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 10, p. 146-155, 1994. (Suplemento 1).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, jan./jul. 2011.

MOUTINHO, Laura. Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 42, p. 201-248, jan./jun. 2014

LUPETINA, Raffaela; DAMASCENO, Allan. *Vozes femininas*: narrativas de professoras cegas. Curitiba: Editorial Casa, 2022.

PAULA, Ana Rita de et al. Pessoas com deficiência: pesquisa sobre sexualidade e vulnerabilidade. *Temas sobre Desenvolvimento*, [s. l.], v. 17, n. 98, p. 51-65, jan./mar. 2010

SANTANA, Munich; Dimenstein, Magda. Trabalho doméstico de adolescentes e reprodução das desiguais relações de gênero. *Psico-USF*, [Itatiba, SP], v. 10, n. 1, p. 93-102, jan./jun. 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 27 mai. 2023.

WOLF, Naomi. *O mito da beleza*: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

Mães do Benjamin: a arte e a criação na potência do viver! – Relato de experiência de encontros entre mães de crianças e adolescentes com albinismo e/ou deficiência visual

Jaqueline Lima Zetune¹

Nereida Palko²

Paula Renata Monteiro Mesquita³

Introdução

O presente texto aborda o relato da experiência profissional a partir de uma oficina semanal de arte, criação e cuidado com mães de crianças e adolescentes com albinismo e/ou deficiência visual, as “mães⁴ do Benjamin”, formalizada em uma parceria interinstitucional extensionista entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o Instituto Benjamin Constant (IBC).

A composição desta narrativa se dá em três momentos. Na introdução, há a contextualização do fenômeno. Em seguida, o desenvolvimento trata da motivação para o processo de trabalho, da maternidade de crianças/adolescentes com albinismo e/ou deficiência visual (DV) e dos efeitos do trabalho em três encontros – Identidade: “mãe do Benjamin”; Ser uma “mãe do Benjamin”; e os Terceiros Encontros. Encerramos com as considerações (temporariamente) finais, como um exercício limitado de conexões com as múltiplas dimensões da vida e sua provisoriação, sempre movimento.

Tomando a abordagem da pesquisa qualitativa com inspiração cartográfica (Rolnik, 1989) como bússola direcionadora do trabalho desenvolvido nas oficinas de Arte, Criação e Cuidado, visitamos os registros em diário cartográfico (Slomp Junior *et al.*, 2020), ferramenta de registro do trabalho empregado pela equipe

1 Pós-graduada em Arteterapia – Educa Minas

Membro Externo do PEPADS, Projeto de Extensão “As pessoas com albinismo e o direito à saúde: visibilidade e reconhecimento público – A enfermagem no contexto interdisciplinar da construção da carta de demandas do controle social” – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
E-mail: jaqueline657@hotmail.com

2 Doutora em Enfermagem – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Professora Associada e coordenadora do PEPADS – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
E-mail: albinismo.extensao.ufrj@gmail.com

3 Graduanda em Administração – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Discente extensionista do PEPADS – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
E-mail: paularenata.mesquita@gmail.com

4 A designação da maternidade aqui abarca todas as mulheres que se dedicam na corresponsabilização do cuidado de crianças e adolescentes com albinismo e/ou deficiência visual e que integram a narrativa do relato de experiência em curso; são as tias, avós, amigas, mães biológicas e de coração que fundem a experiência do seu viver ao de suas crias nesse grande e profundo encontro que é o binômio “mãe e filha/o”.

extensionista da UFRJ no processamento semanal das oficinas, a partir do qual há a discussão e análise do vivido, sentido e registrado, justamente porque dizem da imprevisibilidade, das incertezas e dos desafios que implicam estar em um processo de produção criativa.

Deste exercício de memória como fonte e alteridade, emerge a possibilidade da análise conjunta dos modos como os fios da produção são tramados e como, a partir desse emaranhado de linhas, são tecidas as redes de afetos e sentidos das quais e pelas quais pululam diferentes saberes, valores e disputas de projetos de vida entre as participantes.

Ainda, como se faz no acesso à memória como fonte – uma memória não institucional trazendo muito do que habita a oralidade dos processos dos encontros e criações de viver a partir da arte –, seguimos na narrativa sem a preocupação com a cronologia, mas investindo na exploração das afecções pela experiência (Gomes; Merhy, 2014). A partir da provocação do editorial da Revista *Saúde e Sociedade*, “Literatura e Saúde Pública: Territórios e Cuidado: gênero, família, vida e morte” (Lima; Gaudenzi, 2023), apostamos que a apresentação da narrativa, tal qual a produção literária, leva a/o leitora/or diretamente para os cenários nos quais as políticas públicas deixam de ser vistas apenas como um conjunto de programas, protocolos, instituições, normativas, e ganham carne, corpo, sangue e suor, expondo os modos como as vidas são afetadas e produzem os excessos da experiência vivida. Nesse sentido, uma produção narrativa que transpõe sintomas individuais com reconhecimento de generalizações, é tão rica quanto só a arte pode criar para, ao mesmo tempo, ultrapassar e tornar sustentável o vivido.

Neste relato da experiência, trazemos o objetivo de apresentar aspectos da maternidade de mães de crianças e adolescentes com albinismo e/ou deficiência visual a partir de encontros cuidadores de arte e criação em uma oficina extensionista universitária.

2 Desenvolvimento: os três encontros

É preciso começar esta narrativa pelo que antecede o que nomeamos de **Primeiro Encontro - identidade: “mãe do Benjamin”**, o que nos conduz à motivação para o desenvolvimento do trabalho, de modo a situar a/o leitora/or sobre o que nos levou ao começo dos encontros. Explicar sobre o albinismo compõe o contexto narrado.

O albinismo é uma condição rara caracterizada por uma base genética e congênita, decorrente da ausência total ou parcial de melanina. A **deficiência** na produção de melanina em pessoas com albinismo (PcA) se manifesta fenotipicamente através da redução ou ausência de pigmentação na pele, pelos e

olhos, levando a uma sensibilidade exacerbada aos efeitos da radiação ultravioleta (UV). Essa vulnerabilidade aumentada amplia os riscos de desenvolvimento de lesões cutâneas que podem evoluir para o câncer de pele. Ainda, a formação do aparelho visual é afetada pela **deficiência na produção de melanina**, que compõe uma das camadas da retina, regulando a luminosidade e participando do processo de formação da imagem. Por esse motivo, as Pca do tipo ocular possuem baixa visão, sendo então consideradas pessoas com **deficiência visual** (Kimura, 2021).

A partir de abril de 2010 nossa experiência começou, com a maternidade de uma criança com albinismo de um ano e dez meses por uma das autoras. Naquele momento, havia muitos questionamentos, medos, sensações e sentimentos de insuficiência e incapacidade diante das questões do cotidiano que a maternidade de uma criança com dupla deficiência (visual e da produção de melanina) impunha. Após o primeiro momento de paralisia, a potência do agir se configurou em processos internos de cuidado, mas também em processos que pudessem cuidar (contribuir para o cuidado de outras crianças e pessoas com albinismo), em linhas de fuga que serviam de estrutura para a produção da vida (Deleuze; Guattari, 1995). Assim, em 2013 nasceu o Projeto de Extensão Universitária "As pessoas com albinismo e o direito à saúde: visibilidade e reconhecimento público – A enfermagem no contexto interdisciplinar da construção da carta de demandas do controle social" (PEPADS), vinculado à Pró-reitoria de extensão universitária da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Com a temática do albinismo e o direito à saúde, o projeto tem a finalidade de produzir, sistematizar e disseminar conhecimento sobre o albinismo, uma ação movida por uma composição objetiva e subjetiva do viver, que teve início a partir da maternidade.

A primeira vez em que o Instituto Benjamin Constant (IBC) foi procurado, no ano 2010, em decorrência da deficiência visual da criança com albinismo, ocorreu após uma extensa procura por atendimento/acompanhamento em que todos os caminhos levavam ao IBC. Não houve êxito no acesso à vaga para a estimulação precoce (denominada assim naquela época) pois havia uma longa fila de espera pelo acompanhamento. Não falamos de meses, falamos de uma espera por anos.

O acesso ao IBC não é objeto deste texto, mas o registro se faz importante na expressão do percurso de muitas mães e crianças com DV na cidade do Rio de Janeiro que, geralmente, após um diagnóstico de deficiência visual, se veem às voltas com a procura por acesso à rede de atenção à saúde da Pessoa com Deficiência e uma rede de educação que, de fato, atenda às necessidades e especificidades dessas crianças e adolescentes. A situação é traduzida na tão almejada "vaga no Benjamin", contexto e percurso que explicita a intersetorialidade

entre saúde e educação e a limitação dos recursos e serviços disponíveis para o cuidado das crianças com DV no município do Rio de Janeiro.

Diante dessa realidade, pelo privilégio que uma família da classe média branca detém em uma sociedade capitalista, foi possível dar sequência ao cuidado da criança com albinismo e dupla deficiência em serviços privados de atenção à saúde e educação, além do acesso a profissionais de saúde e reabilitação. Assim, a produção da vida seguiu inevitavelmente marcada pela experiência do primeiro encontro com as “mães do Benjamin”, mulheres que conhecemos nas filas de espera e pelos espaços institucionais, que relataram, à época, o “ver a passagem da vida” diante da espera da estimulação precoce e/ou escolaridade de suas/seus filhas/os.

No caminho, desenrolou-se a vida como ela é em suas iniquidades. Iniquidades de uma sociedade cuja cosmovisão está equivocada, que direciona as Pca/Pcd como se devessem adaptar-se aos modos de vida da sociedade dita “normal”. Sociedade na qual a deficiência impõe e mantém barreiras para que as Pca/Pcd exerçam seus direitos de cidadania e para que vivam uma experiência de sociedade inclusiva (Santos *et al.*, 2023).

Foi então que, em 2022, um contrato para a prestação de serviço de ensino, com uma cláusula com a designação no linguajar jurídico de “Leonino” – ou seja, cláusula abusiva inserida unilateralmente num contrato que lesa os direitos da outra parte, aproveitando-se de uma situação desigual entre os pactuantes – atravessou os planos da vida. A falta de fiscalização e do cumprimento da Lei 13.146/2015 (Brasil, 2015) fez-se presente, mesmo quando a vida de privilégios da classe média branca estava em cena, pois o que nos atravessou foi maior, foi a vida dissonante de uma Pca/Pcd em uma sociedade preconceituosa, capacitista e deficiente.

"CLÁUSULA TERCEIRA – DAS CONDIÇÕES E SAÚDE DO ALUNO BENEFICIÁRIO

*1. O CONTRATANTE declara neste ato que o ALUNO BENEFICIÁRIO **não demanda atenção, dedicação e/ou serviços especiais para o seu aprendizado, encontrando-se em condições de atender às atividades escolares coletivas** sob supervisão disponibilizada pelo CONTRATADO no âmbito dos Serviços Educacionais e sem acompanhamento individual de profissional especializado. [...].”* (Colégio QI, 2022, grifo nosso).

A partir de uma experiência de ruptura com os desejos e planos de futuro, fomos atravessadas pelo fenômeno social que se expressa cotidianamente nas vidas de adolescentes com albinismo/DV nas escolas, que se explicita na experiência do viver transcendendo uma perspectiva identitária de produção de unidades e identidades fixas e estáveis de um grupo populacional com identidade comum, houve a captura pelo equívoco da normalização dos corpos-vidas com a negação da multiplicidade dos modos de existir. Vê-se, aqui, uma tentativa da

destruição da potência do outro em produções de corpos dóceis, subalternos, controlados, normalizados e serializados, objetos de biopoder (Santos *et al.*, 2023). Nesse momento, a ruptura produtora de paixões tristes em nosso viver se fez presente na intersetorialidade da saúde e educação com o judiciário.

Tal situação evidenciou a perpetuação do ciclo da cultura capacitista e preconceituosa expresso cotidianamente na matriz discursiva micropolítica do espaço escolar como um agir necropolítico. Houve o silenciamento e a conivência de trabalhadoras/es de diferentes funções da escola (direção, coordenação, orientação educacional, secretaria), de mães, pais e responsáveis de estudantes que se calaram, afastaram e normalizaram a situação ilegal que estava em curso (Moreira, 2021; Mbembe, 2018; Foucault, 2011).

A conivência na instituição escolar afeta gravemente a produção da vida de PcA/PcD, além de explicitar a deficiência de uma sociedade em seu microespaço de interação e produção existencial, reforçando que a política aniquilante das “vidas dissonantes” como modo aberrante da experiência do viver, como na vida de PcA/PcD, autoriza a impunidade na sociedade, uma perspectiva equivocada, discriminatória e necropolítica nos processos relacionais (Mbembe, 2018).

Nessa experiência da produção de paixões tristes, sentimos que, embora os corpos de PcA/PcD não devam nada, muitas vezes são tratados como se fossem devedores pelas sociedades capitalistas. Não raro, são vistos em uma construção fantasiosa de um ideal a ser alcançado, em uma sociedade que só reconhece corpos que são considerados úteis pela perspectiva de capital e de mercado. São corpos com potência de existir e agir, que, por vezes, incomodam os corpos ditos “normais” e sofrem os efeitos continuados da violência e discriminação que, entre outras, são produtoras de baixa autoestima, sofrimento e medo do viver (Santos *et al.*, 2023).

Para nós, as muitas mães, crianças e adolescentes com quem a violência e a desigualdade acontecem, em uma narrativa individual e invariavelmente coletiva, sentir na carne o conceito-ferramenta interseccionalidade e a deficiência social tocou, feriu, desesperou; ou seja, houve uma produção de agenciamentos compondo elementos que se fazem presentes durante a relação de uma subjetividade se constituindo no intercruzamento entre aspectos psíquicos e sociais, expressão do corpo simbólico atravessado pela cultura (Abrahão; Merhy, 2014; Lima; Gaudenzi, 2023).

Quando a inclusão escolar não é assegurada, mesmo sob a vigência da Lei 13.146 (Brasil, 2015) há oito anos, o que ocorre é a busca por acolhimento, apoio, segurança e futuro para a vida capitalística de crianças e adolescentes com albinismo/DV, pois ter a vida reafirmada em localizações subordinadas em múltiplas categorias identitárias, vida invisibilizada e excludente, traz à tona mais que uma busca por compreender a lógica e as consequências políticas do

entrecruzamento de múltiplos eixos de subordinação. Para além do privilegamento unilateral da noção de gênero ou de apenas dois marcadores de diferença específicos quaisquer, a experiência do capacitismo dá visibilidade aos atravessamentos identitários do campo comum e não apenas do campo individual (Nogueira, 2017; Mello; Gonçalves, 2010).

Mas, na vida como ela é, muitos caminhos são percorridos, uma vez que a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca e nos faz seguir em movimento de produções subjetivas continuamente, produção cotidiana da potência da vida vivida por mulheres, experiência realizada nos encontros, com o poder de afetar e de sermos afetadas pelas potências alegres ou tristes (Bondía, 2002; Deleuze, 2002).

Sim! Essas mulheres priorizam no seu viver a aposta de futuro e da vida capitalística (Deleuze; Guattari, 1995) de suas/seus filhas/os com albinismo e/ou DV, e, nesse processo, produzem as Redes Vivas, redes construídas em ato, que extrapolam os muros formais das instituições, fluindo a partir do encontro, presente nas mais diversas maneiras em que a vida pulsa (Merhy *et al.*, 2016b), carregando em si uma produção de “mães multidão”, aquelas que em seus corpos biopolíticos coletivos, em um misto de inteligência, conhecimento, afeto, e desejo, criam novas fontes de valor e de energia que o capitalismo globalizado tenta controlar, modular e capitalizar. As “mães do Benjamim” são mulheres que carregam consigo uma multiplicidade de maneiras de ser no mundo, que vazam diagnósticos, protocolos de saúde, prognósticos e produzem vida (Pelbart, 2014; Gomes; Merhy, 2014).

Não há como não se deter brevemente na atribuição social do cuidado à maternidade, uma vez que o cuidado com a criança/adolescente com albinismo/deficiência, na maioria dos casos, acaba realizado pela mãe, ou por outra mulher (como avó, irmã, tia), aumentando a carga de trabalho desses corpos femininos, em especial quando as crianças e adolescentes com albinismo/deficiência necessitam de cuidados pessoais, alimentares e relacionados a terapias em saúde especializada e em espaços institucionais com essas finalidades (Menezes *et al.*, 2021).

Ainda, infelizmente, não é raro que junto com o diagnóstico e estabelecimento da condição da deficiência da criança/adolescente haja o abandono paterno. Por vezes, mesmo sem o abandono paterno, as atividades de cuidado são majoritariamente femininas, de mães e/ou outras mulheres da família, reafirmando a divisão sexual do cuidado na modalidade do trabalho doméstico. Há produção das desigualdades de gênero na estrutura patriarcal da sociedade brasileira, sobretudo, quando, diante da condição da deficiência, frequentemente as mães se veem sós, tendo que produzir articulações institucionalizadas e não institucionalizadas para a produção da vida com garantia de direitos (Menezes *et al.*, 2021).

Nesse cenário, faz-se dimensão do viver das mulheres no que é rotulado como “ser heroína”, uma vez que, com base na perversa normatização e normalização do ideal de boa mãe, esse é mais um rótulo que romantiza o viver, despotencializando os seus modos (multidão) de andar a vida, tanto nos espaços domésticos, como fora deles. Essa situação é avolumada pela impossibilidade socialmente construída de uma negativa à sobrecarga da maternidade, quando as mães seriam rotuladas de irresponsáveis e/ou resistentes (Menezes *et al.*, 2021).

As “mães do Benjamin” dedicam o viver aos cuidados de pessoas com deficiência, visto que o cuidado de filhas/os é socialmente uma condição determinada para a mulher. Em nossa sociedade, é na centralidade desses encargos impostos culturalmente que as mulheres fabricam suas linhas de fuga e produzem diversas conexões existenciais, em diferentes contextos, pela articulação de redes institucionais e Redes Vivas (Menezes *et al.*, 2021; Merhy *et al.*, 2016a).

No contexto em cena, o debate da interseccionalidade de categorias analíticas tomadas como conceitos-ferramentas nos possibilita ampliar a perspectiva analítica da lógica de cuidado e da produção do viver, frequentemente circunscrita na análise de determinantes e marcadores sociais – tais como gênero, raça, etnia, sexualidade, idade/geração, localidade geográfica, classe, estado civil... –, fomentando um cruzamento de percursos de construção identitária interseccional correspondente à desigualdade (Nogueira, 2017).

A desigualdade, situação da diferença em sua construção social mais perversa, coloca em questão a definição social sobre quem pode ou não reivindicar o sentimento de pertencimento aos grupos respeitados socialmente em termos econômicos, políticos e culturais (Mello; Gonçalves, 2010), estes não são os das pessoas com deficiência, do gênero feminino, da raça não branca e sob o desfavorecimento econômico, como na existência de muitas das mães com as quais nos encontramos ou que somos (Assis, 2019; Zanello, 2022).

Lembramos que a interseccionalidade é compreendida como uma categoria analítica, ainda pouco utilizada, que permite a leitura do social a partir das múltiplas opressões que atravessam a existência singular de cada pessoa, em todos os contextos sociais. Possibilita ler e interpretar a realidade para melhor atuar sobre ela, visando a sua transformação, dando visibilidade a uma perspectiva aprofundada das desigualdades e sobreposição de opressões e discriminações existentes na sociedade (Mello; Gonçalves, 2010; Lima; Gaudenzi, 2023).

Assim, na produção de modos de viver em tensão e jogos de forças para a transformação social e as suas múltiplas opressões, a instituição especializada na educação formal de crianças e adolescentes com albinismo/DV se anunciou como a esperança de um porto seguro. Em fevereiro de 2023, partimos para o segundo encontro!

O Segundo Encontro - ser uma “mãe do Benjamin”, ocorreu após vivermos a insuficiência de sermos uma família branca de classe média no “encobrimento” da desigualdade da sociedade aos corpos dissonantes de uma pessoa com dupla deficiência. Vimo-nos, a partir de um edital de vagas remanescentes de janeiro de 2023, em direção a mais um encontro com o IBC.

As necessidades que “apenas” ser mãe de uma criança com dupla deficiência exige, foram mobilizadoras para que as dimensões pessoais e profissionais se fundissem. Assim, participar de pesquisas multicêntricas sobre a rede de cuidados das PcD, estudar e produzir sobre o albinismo e a vida das PcA, integrar o movimento social de PcA no Brasil e internacionalmente, além de estudar sobre a legislação para a PcD, denunciar a escola e o contrato abusivo vivido em 2022 no Ministério Público e na Defensoria Pública da PcD e abrir um processo jurídico trouxe de modo esmagador o entendimento de que, mesmo quando se pensa estar mais preparada para a luta cotidiana, a sociedade exerce suas linhas de forças despotencializadoras que amedrontam, paralisam e devastam, violentando e violando a possibilidade do viver.

Dessa forma, vivemos a necessidade de apoio jurídico, psicológico e psiquiátrico para lidarmos com a violência que nos atropelava nessa sociedade deficiente, excludente em uma cultura que ensina, especialmente para as meninas, que o corpo é um capital de prestígio, que a beleza dentro do padrão eleito deve ser buscada (Zanello, 2022) e, mais do que o clássico *bullying* cotidiano, o corpo dissonante da norma estava desamparado na instituição escolar que deveria protegê-lo – um microespaço social que se constitui em uma referência do afeto e do viver, mas que não o fez. Ao contrário, exerceu a normatividade e a desigualdade no dispositivo jurídico do contrato como ferramenta de exclusão e aniquilamento social.

Não houve nada fácil no nosso caminho! Não há nada fácil no caminho das “mães do Benjamin”!

Após treze anos do primeiro encontro com as “mães do Benjamin”, reviver as memórias de anos atrás em um reencontro foi inevitável, ainda que houvesse mais força, conhecimento e preparo após o crescente acesso à informação (inclusive devido à internet). Mesmo com o municiamento nas lutas por visibilidade, reconhecimento público e por direitos (Honneth, 2009), não foi possível ignorar o que atravessava o corpo, tal qual acontece com as outras mães. O tempo (treze anos) parecia parado!

As mães continuavam e continuam na escola, passando seus dias em grupos distribuídos pela área física do IBC, ou na sala da associação de mães/responsáveis, esperando as/os filhas/os terminarem os estudos. A maioria tem o tempo, entre as 8h, quando as crianças entram nas atividades escolares, e as 11h, quando precisam ir para o refeitório ajudar com a alimentação (e/ou turnos

de espera maiores), dedicado a estar lá. Uma espera que pode ser consumidora da potência da vida e, ao mesmo tempo, a única aposta de potência de futuro para as crianças e adolescentes com albinismo/DV.

Muitas enfrentam vários transportes públicos e horários difíceis para a locomoção na chegada e saída na escola. Algumas conseguiram que as prefeituras de seus municípios fossem açãoadas judicialmente para fornecerem o transporte. Todas nós, em maior ou menor grau, passamos a conhecer a intersetorialidade educação-saúde-atenção-social (e, por vezes, o judiciário) para garantirmos os acessos que códigos de doenças e comprovações de necessidades nos oferecem na busca por inclusão e equidade. Para as mães em movimentos de reinvenção das vidas com suas/seus filhas/os, o IBC é um lugar comum da centralidade do cuidado, tendo a função de produzir caminhos, redes que oferecem habilitação/reabilitação, escolaridade, renda e assistência.

A sensação de reviver as situações vai e vem no cotidiano da experiência, não apenas por não ser a mesma época, mas por, agora, ser coletivamente uma “mãe do Benjamin” em suas multiplicidades, construindo inventivamente as múltiplas trajetórias de vida, produzindo modos singulares de cuidar de si e do outro, apesar das constantes normatizações impostas pela sociedade patriarcal sobre nossa maternidade.

E foi com uma aposta na nossa multiplicidade e na potência da produção de paixões alegres, diante das barreiras no campo da saúde-educação e da vida, que encontramos novos caminhos em nossa micropolítica do existir, superando as paralisações no cotidiano do viver.

Construímos, a partir da parceria interinstitucional, os encontros de cuidado de nós – participantes: “mães do Benjamin”, estudante extensionista e membra da equipe do projeto de extensão –, como na filosofia africana Ubuntu, que significa “eu sou, porque todos somos” e promove e estimula uma sociedade igualitária, de empatia e de solidariedade. Dia a dia, vamos nos tornando acordes em uma mesma melodia a resgatar a essência de ser, um ser, humanamente consciente do coletivo humano que somos (Neves, 2023; Cavalcante, 2020; de Lima Saar Xavier; Mendonça, 2018). Assim, nasceu a Oficina de Arte, Criação e Cuidado, fruto da parceria extensionista entre a UFRJ e o IBC. A oficina ocorre semanalmente, desde 15 de junho de 2023, com as mães que se implicaram e se comprometeram com o processo do cuidado de si, de nós.

Sobre os efeitos dessa experiência, pegamos carona na literatura de Guimarães Rosa e falamos dos **Terceiros Encontros - a arte e a criação do comum na potência do viver**, inspiradas na análise da obra *Tutaméia* (Cidade, 2019). Pegamos de empréstimo que a vida também é para ser lida, não literalmente, mas em seu suprasenso, não se dando o entendimento da obra na independência do leitor, mas sim na sua participação ativa através da leitura cuidadosa e do desejo de transcendência dos limites do humano.

Na corrente do devir, as “mães do Benjamin” ressignificam o viver, experienciando reterritorializações existenciais, protagonistas em corpos-alma de entendimento (Merhy *et al.*, 2016a; Deleuze, 2002). Nos processos de territorialização e reterritorialização, as “mães do Benjamin”, na criação e diálogo em encontros de arte, têm se mostrado em importante movimento coletivo, Ubuntu, alargando/criando uma fresta de tempo para si com suas muitas vozes, visto que essa é uma das formas de estarmos presentes para a escuta de nossas experiências, sentimentos, desejos e demandas, inclusive, pela cidadania e direitos (Philippini, 2020, 2021).

Para a formulação e oferta extensionista da Oficina de Arte, Criação e Cuidado, usamos como base a arte como linguagem na comunicação, como ferramenta criativa e como dispositivo analisador (Deleuze, 2016) que nos serve como ferramenta transversal para operar a produção coletiva englobando os conteúdos teóricos e práticos, dando liga às atividades, dando luz e visibilidade ao que não está visível na instituição (cada uma de nós).

No processo criativo, a partir de uma direção de proposta artística criativa – com materiais tais como papel, cola, tesoura, lápis de cor, lápis de cera, massa de modelar, guache, pincéis, canetas hidrográficas, folhas e flores, sucatas, entre outros (Carrano; Requião, 2022) –, sentimentos, afetos, emoções, não ditos, ganham a cena e são acolhidos e processados pelo coletivo que se autogere na produção do tempo e do cuidado de si.

Para o processamento no coletivo, conceitos-chave da socioanálise (L’Abbate, 2012; Lourau, 1993) nos servem de ferramentas de intervenção nas ações coletivas, na reconceituação de grupo e de instituição, na análise das demandas, dos analisadores históricos ou construídos e na análise da transversalidade e das implicações como uma postura frente ao trabalho que resulta em transformar para conhecer, em desestabilizar o instituído e acompanhar os movimentos instituintes, produzindo a aprendizagem em tempo contínuo e indissociável aos processos reflexivos, críticos e propositivos individuais e coletivos, associada às influências trazidas das experiências.

A partir do emprego de conceitos da socioanálise, temos como marcador o conceito de restituição, cujo efeito analisador produz reverberações, como ondas de rádio não sintonizado ecoando e afetando os corpos, as mentes e a subjetividade individual e coletiva no modo de produzir conhecimento, nos mais diferentes campos de saber, situando mais uma pista do agenciamento na abordagem do próprio social (Lourau, 1993; Romagnoli, 2014).

Nesse sentido, o cenário de criação entre mulheres cuja existência se dá em uma profusão de categorias analíticas interseccionais ganha dimensão de cuidado, expondo na ferida da pele-alma os modos como são afetadas, nas quais a vulnerabilidade produz os excessos da experiência. Na produção narra-

tiva apoiamo-nos na transposição de sintomas individuais com reconhecimento de generalizações, ao mesmo tempo, tornando sustentável o vivido (Lima; Gaudenzi, 2023).

No dia 15 de junho de 2023, nossa apresentação aconteceu em uma sala do IBC. Houve um convite e abertura das inscrições para o encontro, divulgadas institucionalmente, mas na hora de começarmos, somente a equipe da extensão e a representação institucional estavam na sala. Havia uma expectativa e uma tensão no ar. Havia café, bolo, desejo, mas havia muito mais do que a oferta da atividade e sua realização em jogo. O tempo passava e as mães não chegavam... O representante institucional, convededor dos espaços ocupados pelos muitos grupos de mães no IBC, foi arregimentá-las. Situação importante, tendo em vista que houve divulgação da atividade nas redes de contato da instituição.

Pelo que soubemos posteriormente, o “desinteresse” remetia ao desconhecimento da atividade, pois as mães relataram ser a primeira oferta de uma atividade que não trata do treinamento para o acompanhamento e cuidado das/os filhas/os ou da capacitação profissional e geração de renda como foco. Ao contrário, é uma atividade de pausa e respiro, de produção de mais tempo no tempo de espera na instituição, tempo de dedicar-se a se escutar, se ver, escutar e ver as outras diferentes e iguais mulheres que ali estão em suas presenças. Uma atividade que acaba se conectando com nossas subjetividades e produzindo afecções, conexões e processos criativos de si, não raro, vazando a camada institucional atribuída a nós, responsáveis de crianças e adolescentes com DV, ou, como infelizmente algumas pessoas na instituição nos chamam, excluindo toda a nossa identidade e subjetividade da cena, MÃEZINHAS.

Pouco tempo depois, a sala estava cheia, aproximadamente 20 mães participaram da conversa inicial. Fizemos a apresentação do grupo e da proposta. Dava para sentir que muitas não ficariam, e assim, o foi. Nos encontros subsequentes houve oscilação na participação. São múltiplos os argumentos possíveis e experimentados: adoecimento das/os filhas/os, problemas com condições climáticas e transporte, reuniões institucionais concomitantes, recesso escolar e, inclusive, a falta de sentido da proposta para o momento da vida. Mesmo assim, sustentamos o processo e a ocupação do tempo do espaço e do desejo, e a nós mesmas em processamentos do vivido.

Havia o receio e a extrema curiosidade das participantes. Também, ansiedade e angústia de algumas⁵, verbalizando a necessidade de compartilhar. A primeira apresentação é marcante! As mães se apresentaram, antes mesmo do nome, pelo ano escolar das filhas/os e tipo/grau da sua deficiência visual – baixa

5 Destacamos que não há pais em espera pelas/os filhas/os nos grupos mapeados. O único pai/homem com quem tivemos contato desde 15 de junho de 2023 esteve apenas no primeiro encontro e, justificou que excepcionalmente estava lá naquele dia porque a esposa estava em uma consulta médica.

visão/zero (cegueira) –, havendo ainda as múltiplas deficiências. No processamento realizado pela equipe, discutimos que tais “complementações” ao nome eram as identidades dentro da instituição, afinal de contas, é o que faz cada uma estar ali, suas crianças/adolescentes e a narrativa das deficiências.

Nos encontros semanais algumas mães entraram e outras saíram, variando entre 12 e 7 participantes. Gradativamente ampliamos nossas relações para além de um grupo de mães, tornamo-nos um grupo de mulheres, uma constatação substancial na produção da vida frente à trajetória, às renúncias diárias e à invisibilidade que cercam a vida. Identificamos/reconhecemos que é imprescindível se lembrar de ser mulher, que se tem uma história e uma vida para além do cuidado do outro e que é preciso olhar e cuidar de si.

No decorrer dos meses uma nova grupalidade se constituiu, e com o espaço que a convivência criou, a porosidade aos afetos e afecções é acontecimento. A escuta de si na boca das outras cria espaços de cuidado, de pertencimento, sororidade em laços e conexões que dão visibilidade, de modo fluido, zeloso e cuidadoso, de que antes de qualquer coisa somos mulheres com nossas histórias, sonhos, alegrias, frustrações e tudo o mais. É nessa complexa produção do viver que as “mães do Benjamin” estão inscritas. E é na composição da multiplicidade desse viver que nossos encontros tomam corpo, afetos, sentidos através da subjetividade expressa na produção a partir da arte.

As sete mulheres que seguem em produção criativa, encontram-se semanalmente das 9h às 11h com a equipe do projeto de extensão. Propuseram, organizaram, montaram e realizaram nos dias 06, 07 e 08 de dezembro de 2023 a Exposição MOVIMENTARTE, apresentada no Espaço Cultural do IBC, evidenciando o reconhecimento da potência de suas ações, artes e criações. Nesse processo, as multiplicidades são expressas e se compõem e misturam/alternam nos protagonismos com a dimensão “mães do Benjamin”.

Nesse conjunto de acontecimentos, as grupalidades que se dão nos espaços do IBC vieram para o encontro. Elas têm relação com os ciclos escolares das crianças e adolescentes, a idade, interesses, religião, estilo de vida, visão de mundo etc., como na vida fora do IBC, só que lá, a vida é observada e mapeada pelos muitos olhares da instituição. Suas rotinas, amizades e histórias se confluem em espaços de afetos e convivências.

Assim, seguimos em possibilidades de experiências singulares em termos existenciais, e em busca por campos simbólicos de reconhecimento, intencionando vazar com a lógica capacitista, para a criação de potências de novos sentidos para o viver em nossas próprias experiências com muitos “terceiros encontros” por vir (Santos *et al.*, 2023).

Considerações finais

Na tentativa de tecermos as considerações finais sobre a experiência relatada, marcamos a certeza de que as “**Mães do Benjamin**” – **outros encontros**” segue em movimento, pois, a sociedade capacitista e deficiente segue fora do espaço de estarmos juntas.

As áreas da saúde e da educação, enquanto práticas sociais, necessitam estabelecer uma dimensão cuidadora na perspectiva da promoção à saúde individual e coletiva por meio da prática interdisciplinar e intersetorial, com potência para colocar em cena a multiplicidade dos modos de viver, considerando a proposição sobre a micropolítica do cuidado em saúde e as estratégias de análise do social serem traçadas em fluxos contínuos entre a macro e a micropolítica, estas dotadas de provisoriação na formulação de matrizes discursivas em zonas de processualidade (Merhy *et al.*, 2016a; Lourau, 1993; Romagnoli, 2014).

Seguimos, em nosso pequeno tempo e espaço de respiro, lutando para que seja estimulada a participação social e a reflexão, envolvendo alunos, educadores e famílias nos espaços institucionais e da sociedade, reconhecendo-nos (mães e suas/seus filhas/os) como sujeitos de necessidades e direitos.

Algumas considerações são fundamentais: toda vida vale a pena; o cuidado acontece no encontro e o encontro pode ser potência de paixões alegres, quando alicerçado em relação de alteridade. Considerar o outro tão humano quanto o eu implica na possibilidade de reconhecer o outro (suas características e dissonâncias) como cidadão de direitos, nos afastando da cultura dominadora e das dominações em direção à valorização da parceira e da reciprocidade, em uma cultura na qual se possa aprender a amar adotando a diversidade em uma vida mais significativa (hooks, 2022).

Tomando o lema do coletivo nacional das PcA no Brasil, “Tudo sobre nós, conosco!”, consideramos a experiência aqui descrita uma inovação que traz a reboque a proposta de cuidado e acolhimento das e com as “mães do Benjamin”. Sua constituição e efeitos mais que ultrapassam, rompem a cadeia de reprodução e manutenção social de corpos e vidas das mulheres na restrição à dimensão cuidadora e materna, potencializando a multiplicidade da produção da existência.

Nesse sentido, investidas da prática do amor que (nos) transforma em nossos encontros semanais, nas nossas vidas pessoais e no próprio exercício da maternidade, nos empenhamos para a continuidade da oferta de ações que, de fato, sejam implantadas a partir de processo de diálogo frente às realidades cotidianamente experienciadas no viver. Uma prática do amor necessária e singular no cotidiano de nossas vidas, em oposição à dominação em todas as suas formas, tornando possível que todas e todos vivam humanamente alterando a

cultura de dominação, capacitismo e exclusão, enquanto trabalhamos pela mudança (hooks, 2022).

Ainda, os efeitos transcendem a dimensão individual e coletiva da experiência quando a subjetividade e a objetividade são expressas no processo e nas obras de arte criadas, assim como na formação de estudantes extensionistas e demais integrantes da equipe. A oportunidade de ressignificação e sociabilidade sobre a temática da produção de existência de PcA/PcD a futuros trabalhadoras/es formadas/os pela universidade possibilita que, além de compreenderem e terem contato com a temática, produzam reflexões críticas e aprendizados com outras perspectivas de olhares e sentidos para lutas constantemente negligenciadas, se tornando porosas/os, sensíveis e engajadas/os na ruptura com o capacitismo e as iniquidades da vida em sociedade, explicitando o papel da extensão universitária em processo dialógico com a sociedade.

Referências

ABRAHÃO, Ana Lúcia; MERHY, Emerson Elias. Formação em saúde e micropolítica: sobre conceitos-ferramentas na prática de ensinar. *Interface*, Botucatu, v. 18, n. 49, p. 313-324, [abr./jun.] 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0166>.

ASSIS, Dayane N. Conceição de. *Interseccionalidades*. Salvador: UFBA: Instituto de Humanidades, Artes e Ciências: Superintendência de Educação a Distância, 2019.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

CARRANO, Eveline; REQUIÃO, Maria Helena. *Materiais de arte*: sua linguagem subjetiva para o trabalho terapêutico e pedagógico. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.

CAVALCANTE, Kellison Lima. Fundamentos da filosofia Ubuntu: afroperspectivas e o humanismo africano. *Revista Semiárido de Visu*, Petrolina, v. 8, n. 2, p. 184-192, 2020.

CIDADE, Antonio Ricardo Ribeiro. *Tutameia*: construção de sentidos e estratégias de diálogo (meta)ficcional nas *Terceiras Estórias*. 2019. 89 f.

Dissertação (Mestrado em Letras (Letras Vernáculas)) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

COLÉGIO QI. *Contrato de prestação de serviços educacionais*, 25 nov. 2022. Rio de Janeiro: Colégio QI, 2022

DELEUZE, Gilles. *Espinosa*: Filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 2.

DELEUZE, Gilles. Deleuze – O que é um dispositivo? In: ESCOLA Nômade de Filosofia. [São Paulo], 24 fev. 2016. Disponível em: <http://escolanomade.org/2016/02/24/deleuze-o-que-e-um-dispositivo/>. Acesso em: 07 set. 2016.

DE LIMA SAAR XAVIER, Joana Marques; MENDONÇA, Maria de Fátima dos Santos. Ubuntu: desenvolvendo relações saudáveis na educação infantil. *Revista Em Favor de Igualdade Racial*, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 80-89, fev./ jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/1996>. Acesso em: 17 abr. 2024.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GOMES, Maria Paula Cerqueira; MERHY, Emerson Elias. (org.). *Pesquisadores in-mundo*: um estudo da produção do acesso e barreira em saúde mental. Porto Alegre: Rede Unida, 2014.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento*: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2009.

hooks, bell. *Escrever além da raça*: teoria e prática. São Paulo: Elefante, 2022.

KIMURA, Lilian. Albinismo: raro, mas não invisível. *Genética na Escola*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 54-65, 2021. DOI: 10.55838/1980-3540.ge.2021.356. Disponível em: <https://geneticanaescola.emnuvens.com.br/revista/article/view/356>. Acesso em: 28 fev. 2023.

L'ABBATE, Solange. Análise Institucional e Intervenção: breve referência à gênese social e histórica de uma articulação e sua aplicação na Saúde Coletiva. *Mnemosine*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 194-219, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41580>. Acesso em: 20 ago. 2023 .

LIMA, Fátima; GAUDENZI, Paula. Racismo, iniquidades raciais e subjetividade – ver, dizer e fazer. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 32, n. 2, e230313pt, 2023.

LOURAU, René. *Analise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993. (René Loural na UERJ: 1993)

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MELLO, Luiz; GONÇALVES, Eliane. Diferença e interseccionalidade: notas para pensar práticas em saúde. *Revista Cronos*, [s. l.], v. 11, n. 2, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/2157>. Acesso em: 23 ago. 2023

MENEZES, Tarcisio Almeida *et al.* Caminhos do cuidado de si e para uma criança com deficiência: cartografando movimentos construídos por uma mãe-cidadã-usuária-guia. In: BERTUSSI, Débora Cristina *et al.* (org.). *O Cer que Precisa Ser*: os desafios perante as vidas insurgentes. Porto Alegre: Rede Unida, 2021. p. 51-62. (Série Micropolítica do Trabalho e o Cuidado em Saúde, v. 13).

MERHY, Emerson Elias *et al.* (org.). *Avaliação compartilhada do cuidado em saúde*: surpreendendo o instituído nas redes. Rio de Janeiro: Hexit, 2016a. (Políticas e cuidados em saúde, v. 1).

MERHY, Emerson Elias *et al.* Redes Vivas: multiplicidades girando as existências, sinais da rua. Implicações para a produção do cuidado e a produção do conhecimento em saúde. In: MERHY, Emerson Elias *et al.* (org.). *Avaliação compartilhada do cuidado em saúde*: surpreendendo o instituído nas redes. Rio de Janeiro: Hexit, 2016b. p. 31-42. (Políticas e cuidados em saúde, v. 1).

MOREIRA, Tatiana Oliveira. Albinismo e produção de subjetividade: uma análise dos diversos aspectos que compõem o tema. *CAOS*, v. 2, n. 27, p. 89-105, jul./dez. 2021.

NEVES, Elen Marins dos Santos. *A potência na produção de existência com a Miastenia Gravis*. 2023. 63 f. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidade e Ecologia Social.) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

NOGUEIRA, Conceição. *Interseccionalidade e psicologia feminista*. Salvador: Editora Devires, 2017.

PELBART, Peter Pál. Por uma arte de instaurar modos de existência que “não existem”. In: 31ª BIENAL de São Paulo: como (...) coisas que não existem. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2014. p. 250-265.

PHILIPPINI, Angela. *Grupos em arteterapia*: redes criativas para colorir vidas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

PHILIPPINI, Angela. *Para entender arteterapia: cartografias da Coragem*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

ROLNIK, Sueli. *Cartografia Sentimental*: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo. Estação Liberdade, 1989.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 44-52, abr. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000100006&lng=e&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100006>.

SANTOS, Mara Lisiane de Moraes dos *et al.* Personas con discapacidad: cuerpos políticos e insurgentes, existencias singulares. In: MERHY, Emerson Elias (org.). *Micropolítica del trabajo en salud*: teoría, métodos y aplicaciones. Porto Alegre: Rede Unida; Manágua: OPS/OMS – Nicaragua: UNICA, 2023. p. 112-116.

SLOMP JUNIOR, Helvo *et al.* Contribuições para uma política de escritura em saúde: o diário cartográfico como ferramenta de pesquisa. *Athenea Digital*, [s. l.], v. 20, n. 3, e2617, nov. 2020.

ZANELLO, Valeska. *Prateleira do amor*: sobre mulheres, homens e relações. Curitiba: Appris, 2022.

Docente negra e baixa visão: potencialidades e desafios no Atendimento Educacional Especializado

Adriellen Santos Aragão¹
Cristina de Araújo Ramos Reis²
Maria Inês Corrêa Marques³

*A sensação que eu tenho é que minha luta
pela acessibilidade vai ser eterna.*
Professora Ramos (2022).

Introdução

Uma pessoa com deficiência é “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade” (Brasil, 2015). A implementação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) revela, nessa definição atual da pessoa com deficiência, que ela não está em posição de horizontalidade com as pessoas sem deficiência na sociedade. A obstrução da participação social plena do primeiro grupo é instaurada nas estruturas sociais, arquitetônicas e atitudinais. Esse prejuízo não vem da deficiência, mas sim da ausência de acessibilidade que oportunize a inclusão de forma efetiva.

Pessoas com deficiências (PCD) compõem um grupo que já passou por diversas classificações identitárias no curso da história até se chegar à definição legal vigente. De acordo com Sassaki (2003), a primeira metade do século XX denominava formalmente o grupo PCD enquanto “incapacitados” e “inválidos”, posteriormente como “deficientes” e “excepcionais”, transitando nas décadas seguintes os termos “especial”, “portador” e “necessidades”. Até que o termo “pessoas com deficiência” foi galgado no encontro das organizações de pessoas com deficiência no ano 2000, em Recife.

¹ Graduanda em Licenciatura em História na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
Bolsista de Iniciação Científica CNPq
E-mail: adriell3n@gmail.com

² Pessoa Baixa Visão, professora de AEE/EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)
Doutoranda no programa de doutorado em difusão do conhecimento (DMMDC) UFBA (2021)
E-mail: professoracristina.arr@gmail.com

³ Professora Titular da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no Departamento de Educação II da Faculdade de Educação (FACED), professora permanente do Programa de Pós-graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC) Mestrado e Doutorado na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em ensino de História e História da Educação Superior, respectivamente
E-mail: br3imarques@yahoo.com.br

Esses termos signatários sobre as pessoas com deficiência trazem questões que o autor Tomaz Tadeu da Silva (2014) elucida sobre o debate entre identidade e diferença, sendo orientado teoricamente por uma perspectiva pós-estruturalista. A produção da identidade implica uma produção da diferença, pois “o que é”, relacionalmente, também é aquilo que “não o é”. Tais terminologias são resultado de criações linguísticas que, inseridas em um mundo social e cultural, perpassa por disputas de diversos grupos humanos.

Essa disputa acontece dada a existência das relações de poder, e a identidade dá o poderio para a produção de significado de algo imposto por um grupo hegemônico. Ser branco, heterossexual, homem, cisgênero e “normal” não são meras palavras classificatórias, mas sim formas de delimitar o que é o referencial e o que é o Outro, que vira alvo de classificação a partir de uma identidade autorreferenciada, comumente eurocêntrica, heteronormativa e não PCD.

Essas oposições implicam que a identidade referenciada torna a outra invisível. No sistema de representações do mundo cultural e social, a pessoa com deficiência é deslocada para a margem, tornando-a rejeitável e anormal por não se encaixar nos pontos de referência de uma sociedade com identidade construída na normatividade. Com a identidade e a diferença sendo produções sociais, as pessoas com deficiência são tidas como diferentes e com necessidades especiais.

Assim, a pessoa com deficiência existe pois as barreiras sociais não são sanadas. Contudo, a luta não é vencida pela categoria. As pessoas com deficiência e aliadas/os têm se mobilizado pela conquista de seus direitos e disputando a produção de sua identidade, por ser fluida e transitória (Silva, 2014).

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar o exercício docente vivenciado no cotidiano de uma professora baixa visão negra do Atendimento Educacional Especializado (AEE), especialmente no que tange aos desafios enfrentados nesse serviço, bem como suas potencialidades. Partiu-se de uma questão central: quais as implicações e singularidades dos processos formativos e educacionais na atuação profissional de uma professora negra baixa visão no AEE? Para realização desse relato, usou-se o método qualitativo com abordagem (auto)biográfica, um processo de narrar sobre si e o outro (Passegi; Souza, 2017), por meio do relato de experiência de uma mulher negra com deficiência visual, professora de AEE na educação básica pública.

A pessoa com deficiência está inserida em diversos sistemas complexos de subjugação social, que incluem o racismo, o sexism, o patriarcado, a opressão de classe e outros sistemas similares para além do capitalismo. Como resultado, ela pode enfrentar múltiplas formas de discriminação, tendo seus marcadores sociais interseccionalizados (Crenshaw, 2002).

Conforme os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, mais de 50% das pessoas com deficiência no Brasil se autodeclaram pretas ou pardas (IBGE, 2022). A comunidade negra tem construído uma luta contínua contra a discriminação sistemática sofrida, enraizada sob as marcas do escravismo colonial brasileiro e nas tentativas de branqueamento da sociedade (Almeida, 2020), o que se intensifica quando associado à deficiência. Essas barreiras somadas representam um desafio significativo para que essas pessoas possam acessar plenamente seus direitos, agravando as assimetrias sociais.

O relatório “A situação das pessoas negras com deficiência no Brasil” (2023), promovido pelo *Minority Rights Group International* com apoio do movimento Vidas Negras com Deficiência Importam (VNDI), destaca não apenas as dificuldades enfrentadas por esse grupo, mas também a falta de visibilidade nos dados censitários, evidenciando a invisibilidade das pessoas negras com deficiência nos dados oficiais e nas pautas das políticas públicas.

Concomitantemente, as mulheres negras com deficiência vivem circunstâncias de estigmas e preconceitos, moldadas à experiência de gênero que põe o que está alinhado ao feminino em posição de subalternidade (Scott, 1990). Tais experiências oportunizam a construção de um enfrentamento político — como o caso da colaboradora que forneceu seu relato — através da formação de redes de apoio e para alcançar recursos acessíveis, sendo pedagógicos e/ou humanos. Esses elementos possibilitam o impulsionamento para uma profissionalização docente e processos inclusivos qualitativos (Aragão; Reis; Marques, 2023).

2 Metodologia

Para realizar este estudo, foi adotada uma abordagem metodológica qualitativa, que permitiu a exploração de um ambiente social repleto de significados e complexidades que não podem ser reduzidos a números quantitativos, como destacado por Minayo, Deslandes e Gomes (2001). A metodologia qualitativa baseou-se em um Relato de Experiência que foi construído por meio de narrativas (auto)biográficas (Passeggi; Souza, 2017). Nessas narrativas, as pessoas contam histórias sobre si mesmas e sobre o outro, focando em uma experiência específica em suas vidas. As narrativas (auto)biográficas podem criar novas maneiras de compreender os sujeitos ao longo da pesquisa, permitindo que o próprio sujeito explore e reflita sobre sua experiência.

A produção deste trabalho apoiou-se no relato realizado pela colaboradora da pesquisa, a professora Ramos, uma mulher negra baixa visão, pedagoga atuante no Atendimento Educacional Especializado entre fevereiro de 2022 e outubro de 2023. O relato centrou-se na sua atuação em uma escola municipal

em que trabalhou nesse período em Feira de Santana-BA. A professora colaborou com uma narrativa pessoal que vem sendo vivenciada desde o início de sua carreira acadêmica. Os dados do relato estão sendo divulgados e analisados mediante concessão da autora.

A análise foi construída a partir da leitura da transcrição do relatado, utilizando de pistas visuais para auxiliar visualmente a análise. Utilizamos diferentes cores que correspondessem a cada uma das categorias visadas — raça/etnia, gênero, deficiência e interseccionalidade — e destacamos os trechos que se relacionassem às categorias, como forma de tornar o material acessível para encontro e sistematização das informações por meio dessas “pistas” coloridas, com o objetivo de contemplar uma das colaboradoras, que é baixa visão.

Para este estudo, também foi feita a revisão bibliográfica das categorias raça/etnia, gênero, deficiência e interseccionalidade⁴, consultadas em livros, artigos, anais e outros materiais, bem como os dados legais desenvolvidos sobre o Atendimento Educacional Especializado. Ancora-se aqui, ainda, numa perspectiva interseccionalizada das categorias de “gênero”, “raça” e “deficiência”, tratando-se a última especificamente da baixa visão, um tipo de deficiência visual. A interseccionalidade busca se localizar nas consequências sociais dos pontos de encontro entre eixos de subordinação (Crenshaw, 2002), ou seja, comprehende como sistemas opressivos — capacitismo, cisheterossexismo, racismo, preconceito de classe... — entrecruzam-se na produção de assimetrias sociais. Portanto, a partir da interseccionalidade foi possível compreender como diferentes maradores sociais da sujeita da pesquisa interferiram em sua trajetória docente.

3 Resultados e discussões: avanços e entraves no AEE da Educação Básica ao Ensino Superior

A relação entre gênero, raça e deficiência é complexa e multifacetada, envolvendo questões sociais, culturais e estruturais que impactam de maneira única as experiências das pessoas que vivenciam essas interseccionalidades. No Brasil, mulheres com deficiência enfrentam desafios específicos em relação à sua saúde, ao acesso a serviços de saúde por não ter demandas específicas atendidas e ao mercado de trabalho (IBGE, 2022). Também, viver em um corpo negro e enfrentar desafios associados à deficiência são experiências entrecruzadas que acarretam impactos nos âmbitos profissional e educacional. A pessoa negra com deficiência se encontra em uma posição única, navegando entre duas esferas sociais, muitas vezes marginalizadas em uma sociedade predominantemente moldada por construções hegemônicas. Estas construções, caracteriza-

⁴ Especificamente inspirado e desenvolvido a partir de um artigo produzido pelas mesmas autoras do presente texto (Aragão; Reis; Marques, 2023). Este trabalho consta com trechos do relato produzidos na escrita anterior, contudo, possui novo enfoque ao visar o Atendimento Educacional Especializado.

das por uma perspectiva normativa que favorece a visão de mundo centrada em padrões brancos, masculinos, cisheterossexuais e sem deficiência, deixam de lado as experiências de vida de pessoas negras e com deficiência.

No contexto educacional, os desafios são ainda mais evidentes, pois o ambiente educativo muitas vezes não está preparado para lidar com a diversidade de experiências e necessidades desses indivíduos. A falta de representatividade nos materiais didáticos, a escassez de professores treinados para lidar com a interseccionalidade e a ausência de políticas com perspectivas inclusivas exacerbam as barreiras educacionais.

Nas últimas duas décadas vêm sendo desenvolvidos trabalhos pensando a representatividade negra na utilização de recursos didáticos, em uma estratégia de ensino-aprendizagem que se apoia no feminismo negro (Cavalleiro, 2001). A docente Ramos relata essa experiência de racializar o ensino-aprendizagem na Sala de Recursos Multifuncionais:

Uma das coisas que me fez eu sair do pior ponto que já estive foi a convivência com meus pares deficientes primeiramente, mas também com os meus pares negros. Quando uso os materiais na sala de recursos quero que os estudantes consigam se ver e ver o mundo ao redor como lugar deles também (Ramos, 2022).

No ambiente profissional, o preconceito racial e a falta de acessibilidade se somam, criando um ambiente de trabalho desafiador. O sujeito negro com deficiência, portanto, se vê confrontado não apenas com as expectativas e estígmas associados a cada uma dessas identidades, mas também com as interações complexas entre elas. Ao mesmo tempo, a divisão sexual do trabalho e a hierarquização das forças produtivas e de reprodução social são elementos que acentuam as assimetrias sociais, e as barreiras criadas nos processos seletivos e na falta de acessibilidade nas esferas públicas e privadas materializam o lugar de desvantagem das mulheres com deficiência (Botelho, 2022). Nesse contexto, este estudo foca em três interseções específicas: ser negra, ser uma mulher, ter uma deficiência visual e, somados, inserir-se em uma luta pelos acessos a direitos sociais básicos, como a educação.

Pessoas com baixa visão são aquelas cuja capacidade de indicar a projeção da luz e o grau de redução da acuidade visual interfere em seu desenvolvimento (Brasil, 2008). Ao viver com essa condição, essas pessoas apresentam oscilações entre a capacidade de enxergar e a falta de visão, o que difere de outras deficiências. Essas oscilações dependem da condição visual, do estado emocional, das circunstâncias e da iluminação natural ou artificial (Sá; Campos; Silva, 2007, p. 16).

Assim como a sujeita de pesquisa em questão – professora Ramos, mulher negra, baixa visão e profissional de AEE –, as pessoas com baixa visão podem

encontrar muitas barreiras sociais em seu processo de desenvolvimento, pois, majoritariamente, os mais diversos ambientes de convivência humana não são dotados de acessibilidade para pessoas com deficiência visual, cerca de 18,6% da população brasileira (IBGE, 2012).

Tratando-se da formação educacional de uma pessoa com baixa visão – seja um aluno, um profissional técnico ou um educador –, essa prática ocorre principalmente mediante estímulos visuais auxiliados por ferramentas específicas (Brasil, 2008). Isso implica que o acesso a essas ferramentas e sua utilização acontecem no contexto do Atendimento Educacional Especializado, independentemente da fase da vida da pessoa em questão. O AEE é um serviço projetado para eliminar as barreiras que pessoas com deficiência visual enfrentam em sua educação, considerando suas necessidades e particularidades (Brasil, 2008).

A professora Ramos demonstrou em seu relato que o processo de descoberta da sua deficiência foi tardio e difícil – num período em que o AEE não havia sido desenvolvido – por não compreender as barreiras visuais que ela enfrentava desde seus primeiros processos formativos na Educação Básica, como relata: “meu rendimento na escola não foi bom, eu lembro de meus professores falarem com meu pai, como eu me desempenhava bem falando, mas quando chegava na leitura e na escrita, nada” (Ramos, 2022).

Ao se deparar com o Ensino Superior, Ramos pontuou como o racismo e o machismo também eram opressões que a atravessavam em sua trajetória, momento em que descobre sua deficiência e comprehende como o capitalismo também opera sobre suas vivências:

Lembro do meu eu na USP dos anos 90, eu era a única negra no curso também, nordestina. Eu me lembro das primeiras semanas, uma colega de turma arrumou um jeito de fazer umas perguntas para mim para saber quem pagava minha faculdade, porque naquela época, meus últimos boletos eram de R\$500,00, era muito caro fazer faculdade, há mais de 20 anos, porque eu me formei em 2001. Ela desconfiava que eu era prostituta (Ramos, 2022).

Intelectuais docentes negras expericiam diversos formatos de dúvida e autodepreciação em seu processo formativo pois, apesar de seu importante papel enquanto professoras por uma educação antirracista, vivenciam o racismo e misoginia como barreiras a serem encontradas no sistema educacional sob influência do racismo institucional (Carneiro, 2011). Os colegas de turma de graduação – ocorrida em São Paulo, entre 1999 e 2001 – da professora Ramos não conseguiam conceber como uma mulher negra poderia estar em um mesmo espaço em posição de igualdade, fazendo com que esta precisasse constantemente se reafirmar enquanto profissional em formato de luta na sua trajetória.

Ainda, ao tomar posse em um concurso, a docente também já foi barrada pela junta médica, o que demonstrou diversas limitações na concepção sobre uma pessoa com deficiência ocupando um espaço de poder e de ensino, um elemento que precisou ser disputado com resiliência:

Eu lembro que quando eu fui tomar posse para esse concurso da UNEB, em 2002, eu fui barrada na junta médica, disseram que eu não podia tomar posse porque eu era baixa visão. Nessa época eu fiz uma carta, foi um protesto, rodou o Brasil todo e até fora do país saiu essa carta. Aí oito anos depois eu voltei para a UNEB já em seleção de professora auxiliar, e eu não encontrei essa barreira. [...] Essa instituição que eu fui professora visitante e encontrei um obstáculo para entrar, oito anos depois foi justamente o contrário. Eles colocavam no mural a aprovação ampliada, na hora de fazer a minha prova didática eles me levavam na sala um dia antes, perguntavam se a sala estava acessível, luminosidade, tudo, foi outro tratamento (Ramos, 2022).

O fortalecimento da luta política de Ramos, embasada por sua rede de apoio, a fez ocupar seu espaço por direito, apoiada por seus “pares deficientes” (Ramos, 2022); e, na relação de identificação com as identidades de seus pares, a professora conseguiu solidificar uma rede de enfrentamento para conquista de seus direitos.

Em sua atuação no Atendimento Educacional Especializado da Educação Básica, serviço garantido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) que visa assistir as pessoas com deficiência, a docente encontrou uma série de barreiras. O Art. 28 implica que o poder público deve assegurar que o profissional de AEE tenha meios para realização de “planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015, título II, cap. IV, art. 28, inc. VII).

Porém, esta não foi a realidade prática da professora Ramos, visto que a lei se demonstra direcionada apenas para o AEE dos estudantes, sem considerar uma pessoa com deficiência em posição de docente, um mediador ativo no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, o processo de inclusão deve ser multifacetado, e não somente voltado a um sujeito que se pressupõe precisar de auxílio por não ter autonomia.

Nesse contexto, as atividades que a professora Ramos realizava no AEE da rede pública se tornam barreiras quando ela relata que os documentos não estavam adequados à sua baixa visão, os recursos pedagógicos da escola em que trabalha não contavam com acessibilidade para deficiências visuais e “as tecnologias assistivas precisam ser pensadas e adequadas junto à minha profissional de apoio, demandas que podiam ser atendidas em uma sondagem quando entrei

no cargo”, como relata a docente (Ramos, 2022). Isso é ilustrado na Figura 1, em que a professora está fazendo uma formação com as auxiliares de educação inclusiva com um computador com a tela ampliada pela docente e números na parede com sinais gráficos em libras, braille e *sign-writting* produzidos também por Ramos.

Figura 1: Processo formativo sobre Educação Inclusiva na Sala de Recursos Multifuncionais com as auxiliares de educação inclusiva da escola, local da pesquisa



Fonte: acervo das autoras (2022).

Assim, no início de sua carreira profissional, a luta da professora não se limitou apenas aos desafios comumente enfrentados na sala de aula regular, mas também se estendeu ao exercício no Atendimento Educacional Especializado, um serviço que apresenta singularidades diversas para os docentes em relação a seus estudantes, demandando adequações e exigências específicas para garantir a plena inclusão de todos os alunos.

Além da questão de adequação de materiais à sua baixa visão, a professora enfrentou desafios relacionados à implementação de recursos pedagógicos adaptados, visando atender às necessidades específicas de seus alunos. Essa adequação vai além da simples modificação de conteúdos, envolvendo ainda estratégias que considerem as características e necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Outro ponto crucial é a demanda por recursos humanos, como a presença de um profissional de apoio dedicado a auxiliá-la em sua atuação no AEE. Esse suporte é fundamental para assegurar que a inclusão seja efetiva, proporcionando um ambiente educacional enriquecedor e igualitário para todos os estudantes.

Dessa forma, as adequações necessárias na carreira da professora não se resumem apenas a acomodações físicas na acessibilidade da escola, mas também abrangem um comprometimento institucional com a promoção da inclusão e a garantia dos direitos fundamentais. A luta persistente da professora representa além um desafio pessoal: destaca a importância de uma abordagem abrangente e inclusiva no sistema educacional, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades.

Em outubro de 2023, a professora Ramos tomou posse como professora efetiva do Instituto Federal da Bahia por meio das cotas para pretos e pardos: “pela primeira vez, me sinto confortável”, sendo um “marco significativo na minha vida, ser professora EBTT [Ensino Básico, Técnico e Tecnológico] dedicação exclusiva, minha nova fase no AEE” (Ramos, 2022). A docente relatou também ter a possibilidade de ser contemplada pelas cotas para pessoas com deficiência, tendo reconhecimento das políticas afirmativas enquanto uma oportunidade de uma construção profissional pensada na equidade. No entanto, há demandas a serem reivindicadas, pois é uma luta que não se fez contemplada apenas pela legalidade institucional:

Estar no AEE atravessa todos os níveis de ensino e consigo apoiar os meus pares e todos da Educação Especial. Me sinto plena na minha realização... Contudo, com quase três meses de ingresso no IFBA já precise[i] fazer uma carta, um ofício, solicitando profissional de apoio, computador com leitor de tela, de fazer algumas coisas na minha vida dentro do IFBA. A sensação que eu tenho é que minha luta pela acessibilidade vai ser eterna. Às vezes me vem esperança, um sentimento de "tudo bem", mas às vezes fico a pensar se vou conseguir me desenvolver dentro do IFBA. Estou fazendo minha parte, que é lutar pelos meus direitos e os direitos das outras pessoas com deficiência dentro da instituição, e com isso me sinto forte a maior parte do tempo (Ramos, 2022).

Considerações finais

A história da professora Ramos revela interseções entre raça, gênero, deficiência e outras formas de opressão social. No contexto específico das mulheres negras com deficiência, emerge a realidade dos estigmas e preconceitos que elas enfrentam cotidianamente. No entanto, também é notável resiliência demonstrada por essas mulheres ao construir redes de apoio e engajar-se na disputa por recursos que possibilitam o exercício digno de suas profissões. A jornada de descoberta da deficiência, as barreiras no sistema educacional e o comprometimento da docente em superar adversidades tornam-se elementos centrais em sua trajetória como educadora. Esse processo foi corroborado pela construção e empoderamento da própria identidade, atravessada por marca-

dores sociais de diferença que não a impediram de estar presente nas esferas sociais em que convive.

Essa experiência no Atendimento Educacional Especializado ressalta a importância da adequação de materiais e recursos, assim como a necessidade de escuta das demandas específicas de seus estudantes para garantir um processo qualitativo de ensino-aprendizagem e acompanhamento pedagógico. Nesse contexto, fica evidente que a resiliência da professora Ramos não é apenas um exemplo individual, mas também uma representação mais ampla de como as políticas afirmativas desempenham um papel crucial em assegurar oportunidades equitativas para grupos marginalizados, como para pessoas negras e para pessoas com deficiência, que embora representem uma solução paliativa — visto que não garantem a permanência —, oportunizam o ingresso e a luta política nos mais variados espaços.

A conquista dessa docente em um concurso por meio de cotas de pessoas pretas e pardas — podendo também ser contemplada por cotas para pessoas com deficiência — é um marco significativo em sua carreira e vai além de um testemunho pessoal. Esse relato destaca, por meio de uma realidade material concreta perpassada por raça, classe, gênero e deficiência, como tais políticas podem contribuir para a construção de carreiras profissionais com dignidade, promovendo inclusão e equidade tanto na educação quanto no mercado de trabalho.

Referências

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2020.

ARAGÃO, Adriellen Santos; REIS, Cristina de Araújo Ramos; MARQUES, Maria Inês Corrêa. "As discussões me dão força para seguir": Autoestima em conquista de uma professora baixa visão negra. *Revista Educação Inclusiva*, [Campina Grande], v. 8, n. 1, p. 96-109, 2023.

BOTELHO, Luanda Chaves. Panorama de indicadores sobre as mulheres com deficiência no mercado de trabalho. *[SYN]THESIS*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 45-57, jan./abr. 2022. DOI: 10.12957/synthesis.2022.69286. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/synthesis/article/view/69286>. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC: SEESP, 2008.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 27 jan. 2024.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 171-188, 1. sem. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/#>. Acesso em: 30 set. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): Pessoas com Deficiência*: 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2011.

MINORITY RIGHTS GROUP INTERNATIONAL. *A situação das pessoas negras com deficiência no Brasil*. [s. l.]: MRG, 2023. Disponível em: <https://minorityrights.org/app/uploads/2024/01/mrg-brief-brazil-port-1.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Revista Investigación Cualitativa*, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Maria-Passeggi-2/publication/342824263_ENFOQUES_NARRATIVOS_EN_LA_INVESTIGACION_EDUCATIVA_BRASILENA/links/61def0d43a192d2c8af70e56/ENFOQUES-NARRATIVOS-EN-LA-INVESTIGACION-EDUCATIVA-BRASILENA.pdf. Acesso em: 30 set. 2023

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. *Atendimento educacional especializado: deficiência visual*. Brasília: MEC: SEED: SEESP, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Vida independente*: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*:

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença*: a perspectivas dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

SCOTT, Joan Wallach. *Gênero*: uma categoria útil para a Análise Histórica. Recife: SOS CORPO, 1990.

Intersecções em perspectiva: a construção da identidade étnico-racial de pessoas cegas

Ivone Silva de Jesus¹

Introdução

Pessoas cegas, em suas diversas formas de coexistir (comunidade, âmbito escolar, universidade, profissionalidade), assim como nós, pessoas não cegas, são paralelamente transversalizadas pelo “tornar-se negra”, no sentido de compreender a própria percepção e assunção da própria identidade étnico-racial. Nesse contexto, esse conjunto de experiências motivam o nosso percurso acadêmico e consolidam a produção da dissertação de mestrado “Olhares e Histórias de Vida que emanam da voz: a construção da identidade étnico-racial de pessoas cegas” (Jesus, 2010).

A imersão em estudos sobre a deficiência – compreendida não apenas como fenômeno biológico, mas, sobretudo social, tendo como ponto de partida o confronto entre o modelo médico e o modelo social (Diniz, 2007) – aguça o vigor analítico para não apenas estudar sobre a deficiência visual, mas ouvir a pessoa cega enquanto cidadã, sujeito que tem o direito de também ser construtor-analista da sua própria história, percebendo suas múltiplas identidades e refletindo sobre as alteridades constitutivas da diversidade humana.

Trabalhar com o tema “A Construção da identidade étnico-racial de pessoas cegas” é uma tentativa de tornar acessível a uma parcela maior de pessoas o debate acerca da luta contra as desigualdades e as discriminações, elementos que se interpõem como obstáculo ao desenvolvimento de uma consciência étnico-racial plena, inclusive, pelo fato de constatar, durante a realização da pesquisa, o quanto cumulativa é a discriminação, afinal, ser pessoa com deficiência visual e ser pessoa negra remetem a aspectos históricos significativos quando atentamos para as construções relacionadas às diferenças elaboradas pela sociedade como um todo.

É importante destacar que a deficiência visual agrupa pessoas com baixa visão e pessoas cegas, portanto, a cegueira é uma deficiência visual, mas não a única: são consideradas pessoas com baixa visão aquelas que apresentam des-

¹ Docente de Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal da Bahia (AEE) – IFBA. Doutora em Educação (UFBA). Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Especialista em Atendimento Educacional Especializado – AEE (UCAM). Especialista em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (UNEB). Especialista em Literatura Infantil (UNEB).
E-mail: ivonesj2@hotmail.com

de condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho (Brasil, 2005). O processo educativo destes indivíduos se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos, como, por exemplo, com o auxílio de lentes específicas, entre outros recursos ópticos e não ópticos.

Por outro lado, são consideradas cegas as pessoas que apresentam desde a ausência total de visão até a perda da projeção de luz. Nessa condição, o processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato e paladar), utilizando-se o sistema Braille como principal meio de comunicação escrita (Brasil, 2005).

Pensar na assunção da identidade étnico-racial na perspectiva das pessoas que têm limitações severas de visão perpassa por considerar como estes indivíduos constroem esta identidade. A deficiência, ainda vista como desvantagem por muitos, longe de ser um fator impeditivo, foi o fio condutor do trabalho: “Como a pessoa com deficiência visual constrói sua identidade étnico-racial?” constituiu-se como questão central deste estudo.

O objetivo principal perpassou por investigar como se dá a construção da identidade étnico-racial de pessoas cegas, analisando os dados que emergem a partir dos discursos dos sujeitos, tomando como base suas histórias de vida, na tentativa de capturar, em suas narrativas, percepções, crenças, valores e círculos de convivência (família, escola, escola especializada e universidade), elementos intrinsecamente ligados a este processo de construção identitário.

Dessa forma, repercutiram, nesse estudo, os seguintes objetivos específicos: 1) perceber como os grupos sociais – família, escola, escola especializada e universidade – têm participação neste processo identitário; 2) verificar se o sujeito pesquisado, além da deficiência visual, elemento também significativo neste contexto que envolve o estudo da diferença em suas diversas variáveis, percebe o reconhecimento de sua identidade étnico-racial como mais um fator de inclusão/exclusão na sociedade, refletindo como se manifesta a articulação entre a deficiência visual e a identidade étnico-racial, partindo dos relatos de história de vida; e 3) identificar, nos relatos trazidos pelos sujeitos, a relação deste processo de construção de identidade com a interação com pessoas viventes (aqueles que não possuem a privação sensorial dos órgãos do sentido da visão).

Esse estudo nos provoca à reflexão sobre a “Diferença” enquanto signo e enquanto categoria conceitual, uma vez que a contemporaneidade emerge como pano de fundo para refinarmos nossa compreensão sobre a diferença enquanto possibilidade de exercício do conhecimento pelo reconhecimento do outro (Santos, 2000), portanto não mais como sinônimo de desconhecimento, negação e marginalização deste.

Dessa forma, conhecer é reconhecer e progredir no sentido de elevar o outro à condição de sujeito, favorecendo, inclusive, a articulação entre os diferentes. Afinal, segundo Coimbra (2003):

Por outro lado, assumindo uma concepção mais ampliada do sentido de conhecimento, pode-se dizer que o ato de conhecer é a capacidade de o sujeito agir sobre o objeto da realidade, para modificá-lo, ao mesmo tempo modificando-se e modificando as suas relações com o mundo (Coimbra, 2003, p. 76).

Mulheres, crianças, jovens, pessoas em sua orientação sexual, pessoas idosas, indígenas, quilombolas, migrantes, pessoas negras, entre tantos outros segmentos populacionais são atravessadas por desigualdades e iniquidades sociais, às quais, também não escaparam as pessoas com deficiência. Todos esses grupos lidam desigualmente com a inércia e a força das ideologias e das tradições, passadas e presentes. Para Munanga (1999, p. 13), "Remover esses obstáculos exige a construção de novas ideologias, capazes de atingir as bases populares e convencê-las de que, sem adesão às novas propostas, serão sempre vítimas fáceis da classe dominante e de suas ideologias".

Todos estes grupos constituem um "outro" que, segundo Silva (2009), quando se atenta para os estudos sobre a diversidade, é aquele que

atualmente circula com mais facilidade apesar das atitudes que ainda bloqueiam as relações, forjam guetos e constroem muros. Sem dúvida que as fronteiras estão menos nítidas em alguns sentidos: geográfico, estético etc., porém, o foco precisa ser também no que causa tal fenômeno e não somente nos seus efeitos, principalmente porque a sociedade contemporânea em nada substitui, em termos de evolução para a emancipação, a velha lógica do exercício do poder concentrado e controlado por um segmento social cuja racionalidade continua sendo a de dominação e expropriação (Silva, 2009, p. 36).

Dessa forma, em tempos de incisiva e profunda afirmação e reparação, privilegia-se o estudo da diferença que emerge como categoria e como problema social, agregando em nosso estudo os signos de raça e deficiência, ambos permeados por conceitos e práticas sociais, para um conhecimento que enseje uma ação transformadora real e efetiva, e contribuindo para um processo educativo de conhecimento identitário que pertença a todos e a cada um, em sua individualidade e coletividade.

A diferença, como categoria de estudo, é também o resultado de um processo relacional-histórico e discursivo (Silva, 2005): não é apenas um fato, uma coisa, é também dinamicamente passível de mudança e transformação. A diferença contempla o(s) sujeito(s) que fazem parte de cada um de nós, mas que muitas vezes são dizimados, invisibilizados, negligenciados e ocultados. Tanto o é que a definição de quem é ou deve ser reconhecido como sujeito de direitos

(quem tem direito a ter direitos) é social e histórica e recebeu diferentes respostas no tempo e nas diferentes sociedades (Brasil, 1997), assim contrapõe-se esse reconhecimento a um ideal hegemônico que por muito tempo oprimiu esses sujeitos.

Desconstruir a diferença como signo e como prática social da desigualdade requer lidar com as representações, sobretudo em sua construção linguística e discursiva dependente das relações de poder, expressas sob a forma de ideologias acompanhadas de uma linguagem com aparência de científicidade que impediu os grupos oprimidos de exigir modificações das estruturas sócio-políticas que perpetuavam seu suposto estado de inferioridade.

A diferença como signo da desigualdade foi traduzida por inúmeros estereótipos, bem como pelo silenciamento de acontecimentos históricos, socioeconômicos e culturais, ou seja, “nesse sentido, as diferenças tornam-se desigualdades nas quais os indivíduos são negados entre os que se consideram iguais” (Silva, 2009). Todo este processo é questionado atualmente por várias teorias e movimentos sociais que se empenham em levar a sério pontos fortes, experiências, estratégias e valores dos grupos oprimidos, ajudando-os a analisar e compreender as estruturas sociais que os oprimem para elaborar estratégias e linhas de atuação, contrapondo-se à produção social dessa diferença como resultado de atitudes, preconceitos, estereótipos e estigmatização.

Nesse contexto, afrodescendência e deficiência não podem ser pensadas apenas como parte da diversidade cultural. Esta diversidade é fundamentalmente parte do ser humano, sujeito social, histórico, cultural e por isso mesmo diferente, independente de tantas relações estabelecidas entre os grupos, que não estão fora das relações de poder, afinal estas dizem respeito aos padrões e valores que as regulam (Jesus, 2010).

A assunção da afrodescendência perpassa pelo constituir-se afrodescendente, ou seja:

[...] a expressão afrodescendente [...] resgata toda essa descendência negra que se dilui nas miscigenações, desde a primeira miscigenação que foi o estupro colonial, até as subsequentes, produto da ideologia da democracia racial. A expressão resgata a negritude de todo esse contingente de pessoas que buscam se afastar de sua identidade negra, mas que têm o negro profundamente inscrito no corpo e na cultura. (Carneiro, 2000, p. 25).

Analizar afrodescendência e deficiência, portanto abarca realidades entrelaçadas que se conformam também na produção, no consumo, na cultura e na política estatal, porque também compõem os fenômenos sociais (Minayo, 2008). Dessa maneira, aqueles que vivem sob o signo destas diferenças e identidades (em processo contínuo de construção ou desconstrução) também precisam estar conscientes do seu papel de sujeito histórico na construção social.

A compreensão dessas e de tantas outras realidades entrelaçadas exige, segundo Gomes (2007), entender a diversidade como possibilidade efetiva de dialogar com outros tempos e com múltiplos espaços em que nos humanizamos: a família, o trabalho, a escola, o lazer, os círculos de amizade, a história de vida de cada um, isto é para que haja uma mudança interna de valores, de lógica e de representações sobre o outro e sobre si mesmo, porque de acordo com Silva (2009),

entender o indivíduo é entendê-lo, essencialmente, como uma categoria social, que, em sentido ampliado, se contrapõe ao ser natural pela apropriação subjetiva da cultura, pelos processos de formação. Se isto não está sendo possível, cabe denunciar as condições que o inviabilizam e/ou reforçam sua negação. O que não se pode negar é que o processo de individuação dos seres humanos está condicionado ao contexto de suas relações, à evolução histórica da sociedade (Silva, 2009, p. 32).

Este indivíduo precisa entender-se como diferente porque a diferenciação é própria da condição humana: pesam os interesses, os pontos de vista, que funcionam como alicerces, para o desenvolvimento próprio. A pessoa cega também faz parte desse processo, é elemento essencial à esta reflexão: de si, sobre si e da sociedade em que está inserida.

A diferença é a qualidade do que é diferente, o que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança, assim permanece a ideia de uma nova abordagem do desenvolvimento humano – que não o reduza à classe social, isto é, à pobreza, aos ativos econômicos, mas que também não a desvincule – que, ao enfatizar aspectos sociais e culturais, em uma perspectiva histórico-social, demonstre a natureza ativa e deliberada da exclusão com base nas diferenças que envolvam culturas, histórias, religiões, tradições, saberes, etnias, orientações sexuais, nacionalidades e sociedades diferentes (Silvério, 2005).

Entende-se, então, que a “nomeação da diferença no contexto de uma sociedade marcada pela exploração e pela segregação, cujas causas estão estreitamente relacionadas às relações de dominação” (Silva, 2009, p. 38), traduz, desta forma, essa diferença como desigualdade, como algo essencialmente depreciativo: para o que novamente Silva (2009, p. 39) chama a atenção, uma vez que esta suposta nomeação da diferença venha “ser utilizada como mais um mecanismo de controle e não como um passo na emancipação do indivíduo”.

Uma concepção ampliada e histórica da diversidade pode articular todas as diferenças e promovê-las com maior dignidade, pois o processo de diferenciação da diversidade possui uma história que não pode ser negada nem ocultada, permitindo que os sujeitos da diversidade sejam percebidos como históricos, não-naturalizados, não-fixos e não-absolutos.

Isso implica em dizer que a diferença também é diversa: os segmentos até então silenciados também representam em cada indivíduo que os compõem um símbolo da singularidade. A população de mulheres é diversa, bem como a de homossexuais, negros, indígenas, pessoas com deficiência, entre tantas outras. Assim, os grupos não são constituídos por indivíduos iguais em todos os aspectos.

É também a elaboração que cada um constrói acerca de sua realidade que nos faz diversos. A outra parte da sociedade, que não se vê nestes grupos e em tantos outros, elaborou-os durante muito tempo como “portadores” emblemáticos de diferenças não consideradas relevantes ao entender-se como “ser humano”, privilegiando tão somente características que o Estado capitalista neoliberal imprime como definidoras de um padrão “normal” de “ser” e que alimentam caracteristicamente nossa cultura, por meio, sobretudo, dos estereótipos, fios condutores para a propagação do preconceito (Cavalleiro, 2000).

Os estereótipos mascaram os efeitos das condições sociais que contribuem para a exclusão e o desajustamento destes grupos, mas não os erradicam, desarticulando o exercício de pensar o mundo real, como de fato se apresenta. Essas imagens prontas, disponíveis sobre estes grupos, atuam como mecanismos sociais que visam manter o *status quo* de um determinado segmento social, obviamente aquele que não se vê representado nos seus “dessemelhantes” (Cochik, 1995 *apud* Cavalleiro, 2000). Adota-se, assim, a conveniência do discurso da diferença, para o qual Silva (2009) atenta:

A conveniência do discurso da diferença se expressa pela necessidade de pacificação social naquilo que inquieta. É necessário harmonizar as relações com o outro marginal e estranho para fortalecer a segurança e garantir minimamente a “paz social”. Impedir o conflito e a violência das relações sem superar as causas que assim as configuram, apenas forja uma aparência de sociedade acolhedora e democrática pois que a essência do conflito irracional não é superada (Silva, 2009, p. 43).

É o que urge ser evitado: formatar uma atmosfera de tolerância que, em essência, é intolerante e estabelece-se como um obstáculo ao real entendimento da diferença, diversa no âmbito de cada grupo que a representa. Pensar sociedades com dinâmicas sociopolíticas e culturais implica perceber a complexidade das relações sociais numa espécie de intradiversidade, das relações que derivam desta e de seus vínculos com as vidas singulares comunitárias, outrossim, dessa mesma intradiversidade e sua relação com a pluralidade de mundos sociais e estatais circundantes. O ser humano precisa ter a liberdade de combinar as experiências pessoais com a coletividade, delineando sua identidade particular, reforçando sua identidade individual. A contribuição de cada pessoa, deste modo, é que expressará a diversidade humana.

É Hall (2006) que nos oferta importantes reflexões sobre os processos identitários: o autor evidencia que, historicamente, a Modernidade não traduz a diferença como uma característica inerente à dinâmica das relações entre os seres, mas, sim, como uma nova ordem social, questionada e problematizada em suas diversas instâncias, que acaba por disseminar, posteriormente, um ato coletivo de desconstrução e reconstrução de uma dimensão política da diversidade, dos processos de diferenciação e de ampliação das possibilidades culturais, tornando-se, assim, um aspecto central para a reflexão em vários campos de estudo, sobretudo o sociológico.

Para Hall (2006), esse ato coletivo envolve um tipo diferente de mudança estrutural transformadora das sociedades modernas desde o final do século XX. O autor sinaliza a “fragmentação” das paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais, ou seja, como se a partir de nosso nascimento já trouxéssemos características fixas e estáveis e até mesmo imutáveis, o que, já no contexto da Modernidade, ainda que tardia, passa por várias mutações.

O autor conceitua a identidade através do sujeito iluminista, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno: o sujeito iluminista define o homem como um indivíduo centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, consciência e de ação, assim, o centro essencial do eu, seu núcleo interior, era a identidade de uma pessoa; o sujeito sociológico define o indivíduo com uma identidade que é formada na interação entre o “eu” e a sociedade, isto é, permanece o núcleo ou a essência interior do eu, mas sempre em diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores; o sujeito pós-moderno, por sua vez, define o indivíduo como aquele que não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, resultado que é de um processo de identificação provisório, variável e problemático, consequência de mudanças estruturais, e, como já foi mencionado, institucionais. Nesse processo, a diversidade atua, então, como o território das identidades e mais especificamente, como um mosaico que agrega a(s) diferença(s).

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente (Hall, 2006, p. 13).

Reconhecer a diversidade por meio da diferença significa admitir a existência múltipla, variada e concreta da população mundial e, mais especificamente, brasileira. A visibilidade que se deve dar à diferença abriga não uma soma de identidades particulares, mas uma construção que as dispõe estrategicamente, com o fim de configurar uma síntese não difundida delas, e uma ordem social política que redefine as relações sociais (Santomé, 1994).

Importa-nos o exercício da compreensão multicultural dos processos identitários: do entendimento do caráter fluído que a identidade alcança, percebendo o indivíduo não como resultado de uma soma de identidades particulares, mas de identidades que coexistem num mesmo indivíduo. Para Taylor (1994) *apud* Franco (2008), o reconhecimento da pluralidade cultural permite, então, que as minorias, aprisionadas em um modo de ser distorcido, sejam aquilo que são, completamente, sem que suas identidades sejam ameaçadas.

A perspectiva multicultural, base real diversa de uma sociedade (Silvério, 2005), constitui-se, assim, como política que afeta todo o sistema social, ainda que se dirija institucionalmente a grupos particulares e diferenciados, portanto desdobra a multiculturalidade como a qualidade do multicultural, isto é, a significação e o sentido outorgado ao conjunto das expressões culturais diversas, tanto por sua quantidade como por sua qualidade. A quantidade se refere às expressões culturais, étnicas, regionais, urbanas, entre outras. A qualidade expressa a riqueza, a potencialidade e a capacidade de simbolizar e criar ordens sociais e políticas.

Essa mesma perspectiva de multiculturalidade intenta desaprisionar vozes e entender as “minorias” como voz qualitativa: para atribuir a essas vozes o valor de “lugar”. Como Muniz Sodré (2005) define, a minoria constitui, então, um território, um espaço afetado pela presença humana, um lugar da ação humana, que, inclusive, fez entender nosso estudo como caminho para que percebêssemos como pessoas cegas constroem sua identidade étnico-racial e como esse processo de construção também é o de um lugar onde se animam os fluxos de transformação de uma identidade ou de uma relação de poder. Implica uma tomada de posição grupal no interior de uma dinâmica conflitual (Sodré, 2005). A minoria atua como um dispositivo simbólico com uma intencionalidade ético-política dentro da luta contra-hegemônica (Sodré, 2005).

Em nosso estudo assumimos o lugar da recusa de consentimento a um discurso hegemônico, isto porque entendemos a identidade como fenômeno social: sendo assim, pensar e ser uma contra-hegemonia demanda de nós o reconhecimento do exercício de uma identidade que não seja reduzida, refutada, omitida e sobretudo autorrejeitada, para conhecer a si sem desconhecer o outro, ou seja, reconhecê-lo para também se conhecer.

Nosso itinerário de pesquisa reforça a nítida compreensão de que os processos identitários são resultado de uma evolução sócio-histórica, e não biológica. Atentando-se que conteúdos biológicos foram utilizados equivocadamente para sustentar polos de inferioridade/superioridade entre os seres humanos, na tentativa de eliminar o sentimento de pertença a determinados grupos em detrimento de um ou outro segmento populacional. Tanto o é que Hall (2006, p. 17) caracteriza “a “diferença” na modernidade tardia como divisões e antagonismos

sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é, identidades – para os indivíduos”.

São essas posições que nos captam a atenção por meio das falas das pessoas colaboradoras deste estudo, que nos orientam a consolidar uma proposta de trabalho que integra o estudo de um determinado processo identitário, sobretudo no que se refere à *construção da identidade étnico-racial*, que implica em assumir-se num processo de formação de consciência política, transcendendo o *continuum* biológico que alicerçou as relações de dominação entre os povos, não desprezando-o, dado o seu valor como um instrumento de acesso ao conhecimento do homem pelo próprio homem, mas não o legitimando como única verdade.

2 Metodologia

Adotamos como perspectiva metodológica a História Oral de Vida (Meihy, 2005, 2007), tentando capturar nas narrativas percepções, crenças, valores e círculos de convivência: família, escola, escola especializada e universidade, elementos intrinsecamente ligados a este processo de construção identitário, conforme atesta a análise dos dados.

A história oral de vida constitui o movimento de controle da narrativa sobre si mesmo: caracteriza-se assim por ser a narrativa do conjunto da experiência de vida de uma pessoa, valorizando, desta forma, os papéis individuais, não os isolando do contexto em que são exercidos, mas dando-lhes a devida relevância social. Pauta-se, ainda, em descobrir o ponto de vista e as motivações dos também participantes-protagonistas da história, geralmente descartados da historiografia oficial que privilegiou outras dinâmicas de poder, sobre os acontecimentos de seu tempo.

Adotar a história oral como método implicou na opção de utilizar as entrevistas como ponto de partida para os demais andamentos da pesquisa, privilegiando-as como essência dos estudos. Deu-se aos testemunhos o lugar de ponto fundamental, básico, das análises (Meihy, 2007), colocando em relevância os atos, as relações e as estruturas sociais em que ambos se dão, resultado que são de construções humanas significativas (Minayo, 2008). As entrevistas semiestruturadas e a observação dos colaboradores e colaboradoras são uma extensão do fazer pesquisa. Como um todo, ao longo da pesquisa, agregamos, como colaboradores e colaboradoras do estudo, três homens cegos e três mulheres cegas². Neste artigo fazemos um recorte e apresentamos quatro pessoas.

² Narrativas colhidas entre 2009 e 2010, durante o curso de Mestrado (2008-2010), da Universidade do Estado da Bahia (UNEBA). O lócus de pesquisa foi o setor Braille de uma biblioteca pública da cidade de Salvador-Bahia.

A composição metodológica deste estudo é pautada na compreensão de que analisar afrodescendência e deficiência abarcam realidades entrelaçadas que se conformam também na produção, no consumo, na cultura e na política estatal, porque também compõem os fenômenos sociais (Minayo, 2008), logo aqueles que vivem sob o signo destas diferenças e identidades (em processo contínuo de construção ou desconstrução) também precisam estar conscientes do seu papel de sujeito histórico na construção social.

O que é dito pelos colaboradores e pelas colaboradoras, cujos nomes neste texto são fictícios, parte de seu ciclo de vida, dos valores advindos de suas circularidades sociais, desde a infância até a vida adulta, do momento presente e também da compreensão do passado, da vinculação de sua experiência individual ao seu contexto social, em seu exercício vital de interpretar e de dar significados às suas experiências de vida.

As informações colhidas foram estruturadas a partir de acontecimentos nucleares cronológicos – nascimento, infância, adolescência, processo de escolarização inicial até o atual, casamento, emprego –, vinculados a um contexto mais amplo, porque também estão imersos em estruturas sociais e culturais que abrigam vida social, cultura, situação econômica, política e religiosa, aspectos que circundam tanto a vida privada como pública dessas pessoas. São pessoas que refletem acerca de sua condição de pessoas com deficiência visual, bem como também sobre outras questões em pauta no cenário político-histórico brasileiro, inclusive a étnico-racial. São cidadãos e cidadãs que não entendem sua deficiência como uma questão individual, mas que a situam no mundo a partir de sua própria interação com “todos os valores culturais que a elas se apresentam, e se compõem, em si mesmas, numa rede de sentimentos, preocupações e consequentes ações” (Ribas, 2003, p. 51).

3 Resultados e discussões

Três categorias operacionais emergem a partir da análise das narrativas: a) percepção da identidade étnico-racial (partindo-se de uma pergunta pré-teste, feita antes da entrevista propriamente dita); b) reconhecimento da identidade étnico-racial (partindo-se do roteiro de entrevista semiestruturada); e, por fim, c) ser cego e ser negro (tomando-se como base os relatos advindos tanto da pergunta pré-teste, bem como da entrevista).

As categorias constituídas gravitam em torno das categorias analíticas mais amplas (classe social, gênero, etnia, faixa etária). Minayo (2008, p. 178) explica as categorias analíticas como “construções históricas que atravessam o desenvolvimento do conhecimento e da prática social”, ou seja, permeiam uma forma de pensar a realidade através dos fenômenos que a sociedade vivencia. Isto

implica em dizer que, para uma melhor aproximação dos dados e do objeto de estudo, delineiam-se *categorias operacionais* (Minayo, 2008), construídas com a finalidade de permitir a observação e o trabalho de campo, ou advindas posteriormente aos mesmos. Traremos, de forma sintética, narrativas correspondentes a cada categoria, para justificarmos a importância da intersecção entre raça e deficiência, categorias analíticas que orientam o nosso “fazer” pesquisa:

Partindo de minha experiência de vida, inclusive na condição de deficiente visual acho importante definir a minha identidade racial. Hoje eu me considero, me declaro como uma pessoa negra, eu acho isso importante, você ter consciência da realidade [...]. Se eu não tenho consciência de que eu como cego eu vou ter limitações e eu tenho que saber conviver com estas limitações, certamente eu vou ter dificuldades de conviver, então, as pessoas que não conseguem, não se reconhecem como negras, terminam dificultando o processo de luta, de luta de classes. É fundamental ter consciência de que você é negro, que assim você vai ver os problemas que atingem ainda hoje a pessoa negra e, juntos, podermos lutar (Jaime, 33 anos).

Como fala representativa da primeira categoria, o trecho supracitado expressa que a consciência da identidade étnico-racial atua como uma forma de confrontar, inclusive, as diferenças de classe, que não são definidas pelo pertencimento a uma ou outra raça, mas, que repercutem na desigualdade entre os grupos étnicos que formam a atual sociedade brasileira. Sob tal lógica, Cardoso (1979, p. 14), ao prefaciar Hasenbalg (1979), pontua “A explicação estrutural-funcional da reposição do preconceito e da discriminação racial é elaborada, mas a ela se acrescenta uma dimensão nitidamente política” que inclui, como o próprio Hasenbalg (1979, p. 83-84) afirma, “uma permanente modificação do significado da raça como critério de alocação a posições na estrutura de classes e estratificação social”. Nesse contexto, o relato de Jaime explicita não apenas a importância do reconhecimento de uma determinada identidade, mas a sua relação com a repercussão social que isso representa, sobretudo pelo caráter mobilizador que ele traz em sua fala. Sobre “assumir-se” negra, Renata coloca:

Eu me assumo como negra, sabe, nos relatórios, nos questionários, eu me assumo como negra e isso vem, mais uma vez eu me volto lá para o meu avô, eu sempre gostava quando ele me falava assim “Escapou de branco, preto é”. Então, se você não é branco, você é negro, se você não é branco nem negro, você é indígena. Mas, como a gente vive num país, numa terra em que tudo é tão misturado, então a incidência da gente se considerar como negro é muito maior do que tentar se considerar como branco, só que a nossa sociedade, aí vem toda uma questão histórica, que acredito já estar até no nosso gene, essa questão da discriminação, da rejeição do negro. Muitas vezes a gente não consegue assumir-se enquanto negro, porque quando você declara-se negro, é como se as portas se fechassem, é como se as pessoas se afastassem, porque isso já está incutido em nós. Então, eu observo que muitas pessoas não se consideram enquanto negras para que não sofram essa questão do afastamento,

da rejeição, só que elas são negras, e qual é o mal em ser negro? E qual é o mal em ser branco? (Renata, 36 anos).

Esse relato confirma a assunção de uma identidade afrodescendente, mas, problematiza, questiona a repercussão que isso tem na sociedade atual frente às evidências do dia a dia. Fala ainda da naturalização da autorrejeição, da discriminação sofrida pela pessoa negra, que, na opinião de Renata, omite, ou mesmo não reconhece essa identidade afrodescendente em virtude do que possivelmente deixará de ter acesso ao reconhecer-se como negro, no que Silva (2001, p. 17) sinaliza ainda inexistir “o reconhecimento social das diferenças, enquanto distinções fenotípicas e culturais, e não como desigualdades”.

Essa suposta omissão ou não reconhecimento identitário perpassa pela invisibilidade e pelo recalque, ambos essencialmente presentes na autorrejeição, trazida à tona no relato acima, e na rejeição ao outro assemelhado, que Silva (2001, p. 19) enfatiza como “um tipo insidioso de autodesvalorização que resulta em desagregação da identidade étnico-racial e em desmobilização coletiva”.

Mas, afinal “Qual é o mal em ser negro? E qual é o mal em ser branco?” (Renata, 36 anos): de acordo com Munanga (1999), para o senso comum, estas denominações parecem resultar da evidência e recobrir realidades biológicas que se impõem por si mesmas. No entanto, este mesmo autor afirma que tais denominações tratam-se, de fato, de categorias cognitivas largamente herdadas da história da colonização, apesar da nossa percepção da diferença situar-se no campo do visível. Isso significa que através dessas categorias cognitivas, cujo conteúdo é mais ideológico do que biológico, adquire-se o hábito de pensar a identidade sem, muitas vezes, nos darmos conta da manipulação do biológico pelo ideológico.

A segunda categoria contempla a percepção de como os grupos sociais – família, escola, outras instituições (escolas especializadas, universidade) – têm participação neste processo identitário, passando, assim, pela infância, adolescência e adulteza. Abaixo, Carina evoca suas memórias escolares, revelando explicitamente a atuação do ambiente escolar como elemento de sedimentação dos estereótipos advindos das relações socioraciais, sem a perspectiva de nenhuma intervenção na desconstrução destes, atentando-se ao fato de que nem estarem em uma escola da rede privada, utilizando um capital financeiro para custear seus estudos, poupou as meninas afrodescendentes de um racismo nada velado:

As meninas negras, mesmo na escola, eram vistas como empregadas ou filhas de empregadas, gente de classe baixa, gentinha, tinha sempre aquele negócio de “neguinha”, aquela “neguinha”. [...] É, tudo parte daí mesmo, e essa questão da cor de pele é relevante mesmo, porque era muito mais vantagem, você ia tirar muito mais vantagem já que você tinha uma pele mais clara se você se identificasse com os brancos que

estavam na classe dita superior, do que com os negros ou com os índios que eram considerados inferiorizados mesmo (Carina, 38 anos).

Márcia também aponta, dentro da escola especializada, situações que contemplam o tema de estudo dessa pesquisa:

[...] eu estava me lembrando, no estágio que faço lá, na instituição, de uma situação. [...] estou fazendo estágio lá na parte que trabalha com crianças de zero a cinco anos e a gente estava falando, a funcionária estava falando, pois, ela é da época em que eu estava lá, que teve uma briga minha com uma coleguinha, e essa colega era negra, depois do ocorrido, ela colocou as duas de castigo. Ah! Ela me mordeu, eu me lembro que essa menina me mordeu, então a gente brigando com dez/onze anos e ela me mordeu. A funcionária deixou as duas de castigo, aí eu me lembrei da funcionária dizendo “É, o pessoal ficava numa agonia para você não ser protegida, porque a outra menina era negra e você não, e não sei o quê...”, mas, ela colocou as duas de castigo, ela não me tratou com diferença, não. Ela disse que deixou as duas de castigo, eu acho que na hora ela pensou que eu não tinha tanta culpa, porque na verdade eu fui mordida, entendeu? Mas ela acabou fazendo isso para não parecer uma coisa de estar protegendo porque uma é negra e a outra não. Para que não ficasse caracterizado como uma situação de preconceito (Márcia, 28 anos).

Márcia, em seu relato, traz uma outra singularidade que repercute o silêncio em relação a um entendimento mais significativo da importância da Educação nas relações étnico-raciais: a preocupação da funcionária em aplicar o “castigo” não se deu por uma questão de justiça, quando o momento deveria ser de conciliação entre as duas alunas, mas de isolamento da aluna que havia sido hostil com a colega, portanto se nesse momento houvesse uma abordagem mais consciente da questão racial, qual seria o problema em advertir a aluna que mordeu a colega? A cor de pele não teria que ser levada em consideração, entretanto, foi transformada em uma preocupação que poderia gerar transtornos de outra natureza no plano institucional.

Nesse sentido, a relação da escola especializada com o processo de construção da identidade étnico-racial de pessoas cegas é um aspecto potencialmente relevante nesse estudo. Isto porque valida a necessidade de entendermos o campo da Educação Especial não apenas como aquele em que a pessoa com deficiência terá serviços de apoio especializados, mas como uma etapa na transição para uma Educação em que “a inclusão deve ser pensada não apenas no sentido de expansão de oportunidades escolares, mas numa acepção alargada de sociedade inclusiva” (Silva, 2009, p. 99). É preciso vislumbrar a escola especializada como um ambiente também parte do processo de socialização da pessoa com deficiência visual, possibilitando-lhe o desenvolvimento gradativo de um senso crítico que a coloque diretamente como construtora de suas múltiplas identidades, percebendo-as como diferenças inerentes à existência humana.

No que se refere à terceira categoria, temos narrativas que trazem à tona reflexões sobre o ser pessoa com deficiência visual e ser pessoa negra, narrativas que reivindicam o ser parte da sociedade e não estar “à parte” dela.

Nunca passei por nenhuma situação de constrangimento por ser negra. A deficiência se sobrepõe à questão racial, com toda certeza (Renata, 36 anos).

Em relação à minha cor de pele, não sofri nenhuma discriminação, mas pelo fato de ser deficiente, com certeza. Até hoje, às vezes, as pessoas ainda têm algumas atitudes em relação à minha deficiência (Márcia, 28 anos).

Partindo desse princípio percebo que a cor de pele tem repercussão na vida da pessoa sim, no meu caso, por exemplo, não lembro de nenhuma repercussão positiva e/ou negativa, mas acredito que por conta daquilo que a gente já conversou, a cegueira termina estando em supremacia em relação a essa cor da pele (Jaime, 33 anos).

A interação com pessoas videntes atua como aspecto constitutivo na construção da identidade étnico-racial de pessoas cegas. O discurso, nesse sentido, configura-se como um agente determinante, seja na assunção ou na invisibilização da identidade afrodescendente. As narrativas de Márcia, Renata e Jaime destacam a sobreposição da deficiência no seu ir e vir cotidiano, mas não deixam passar despercebida a questão racial. Vejamos a fala de Jaime quando retoma a questão da assunção ou não da identidade étnico-racial:

Penso que o problema é quando a gente vê a diferença como um grau, como a gente interpreta a diferença como um grau de superioridade e inferioridade. E quando isso se estende ao conceito de raça acho importante você se declarar como você é, se branco, negro ou índio, se reconhecendo também naquilo que você é, isto porque as raças são diferentes, todas elas têm suas riquezas próprias: seu conteúdo, seu conhecimento, sua riqueza cultural, mas o grande problema é quando a raça é vista nesse sentido de superioridade e inferioridade. Partindo desse princípio percebo que a cor de pele tem repercussão na vida da pessoa sim (Jaime, 33 anos).

Jaime, que se identifica como negro, explica o caráter desigual atribuído à diferença, elaborado historicamente pela sociedade quando caracteriza a diferença, e mais especificamente, a raça, como “vista nesse sentido de superioridade e inferioridade” (Jaime, 33 anos), atestando, mais uma vez, que a condição de pessoa cega não é um fator limitante no que toca à construção da identidade étnico-racial.

Conclusão

Incorporar de forma interseccional as dimensões de raça e deficiência, sem que uma suprima a outra, de modo que ambas tenham um ponto de conver-

gência, fomentando um discurso que une e não segregue ainda mais saberes e pessoas foi também uma das motivações deste trabalho de pesquisa. Pensar a condição racial na perspectiva da deficiência é também reafirmar a raça como um atributo socialmente elaborado, signo produtor de uma identidade coletiva e diversa, que contemple os negros brasileiros em sua forma de ser e estar no mundo, inclusive, na condição de pessoas com deficiência. De acordo aos objetivos deste estudo observamos a relação direta que a família, a escola comum, a escola especializada e a universidade têm neste processo identitário, outrossim destacamos que os sujeitos pesquisados percebem o reconhecimento de sua identidade étnico-racial como mais um fator de inclusão/exclusão na sociedade, assim como o percebem em outras pessoas. Por fim, identificamos que, de fato, há a relação deste processo de construção de identidade com a interação com pessoasvidentes.

Destarte, os colaboradores e as colaboradoras demonstram, por meio de seus relatos, não estarem, de forma alguma, alheios ao tema em questão. Seus discursos são permeados pela interação entre a consciência individual e a estrutura social vigente, mostrando, de uma forma ou de outra, como reagem à realidade, mantendo-a, modificando-a, adequando-a ao seu olhar, traduzido não pela visão do “visível”, mas pela visão que emana de um conjunto de experiências, parte de suas vidas, olhar que emana da voz.

Referências

BRASIL. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. Organização de Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC: SEESP, 2005. (Coleção Saberes e Práticas da Inclusão).

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. (v. 10).

CARNEIRO, Suely. Uma guerreira contra o racismo. [Entrevista cedida a] Marina Amaral, Marina Fuentes, José Arbex Jr., Ricardo Vespucci, Marco Frenette. *Caros Amigos*. São Paulo, ano III, n. 35, p. 24-29, fev. 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da submissão e do fracasso escolar. In: QUEIROZ, Delcele Mascarenhas *et al.* (org.). *Educação racismo e anti-racismo*. Salvador: Novos Toques: UFBA, 2000. p. 193-219.

COIMBRA, Ivanê Dantas. *A inclusão do portador de deficiência visual na escola regular*. Salvador: EDUFBA, 2003.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

FRANCO, Claudio de Paiva. A contemporaneidade através de um olhar multicultural. In: *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 27, p. 45-56, out./dez. 2008. Disponível em: http://www.claudiofranco.com.br/publicacoes/franco_unigranrio_03.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Tradução de Patrick Burglin. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

JESUS, Ivone Silva de. *Olhares e histórias de vida que emanam da voz: a construção da identidade étnico-racial de pessoas cegas*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; BARBOSA, Fabíola Holanda. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MUNANGA, Kabenguele. *Redisputando a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. (Coleção Identidade Brasileira).

RIBAS, João Batista Cintra. *O que são pessoas deficientes*. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos).

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Curriculum, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 93-124.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Luciene Maria da. *Diferenças negadas: o preconceito aos estudantes com deficiência visual*. Salvador: EDUNEB, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A pedagogia como cultura, a cultura como pedagogia. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 139-142.

SILVA, Ana Célia da. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A (re) configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papirus, 2005, p. 87-107.

SODRÉ, Muniz. Por um conceito de minoria. In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre (org.). *Comunicação e cultura das minorias*. São Paulo: Paulus, 2005.

PARTE 3

REABILITAÇÃO E DEFICIÊNCIA VISUAL: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS INTERDISCIPLINARES DE EDUCAÇÃO E SAÚDE NA DEFICIÊNCIA ADQUIRIDA

*XV SEMINÁRIO CONECTANDO CONHECIMENTOS
REABILITAÇÃO E DEFICIÊNCIA VISUAL: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS
INTERDISCIPLINARES DE EDUCAÇÃO E SAÚDE NA DEFICIÊNCIA ADQUIRIDA
15 e 16 de maio de 2024
89 participantes*

O uso do Sistema Braille e sua relevância: experiências da Divisão de Reabilitação do Instituto Benjamin Constant

Kelem Zapparoli¹

Marta Dônola²

Introdução

Em 1854, foi fundado o Instituto Benjamin Constant (IBC), que no dia 17 de setembro de 2024 completa 170 anos. Ao longo desse tempo, a instituição se consolidou como uma referência no Brasil no ensino e atendimento a pessoas com deficiência visual, oferecendo suporte desde a estimulação precoce até a idade adulta. O IBC também se destaca na produção de materiais acessíveis, na capacitação de profissionais da área, na realização e divulgação de pesquisas acadêmicas e no atendimento médico-oftalmológico, entre outras atividades.

Dentre as diversas divisões de departamentos que possui o IBC, a Divisão de Reabilitação, Preparação para o Trabalho e Encaminhamento Profissional (DRT) tem foco na habilitação e reabilitação de pessoas com cegueira adquirida ou congênita, sendo, no último caso, pessoas que “mesmo tendo nascido com alguma deficiência visual, não tenham tido acesso a nenhum programa de atendimento especializado até a idade adulta” (IBC, 2021, p. 30). Tais serviços, possibilitam que este público retome suas atividades cotidianas, mobilizando saberes e se reinventando, em busca de qualidade de vida, pois o indivíduo que perde a visão sai de um estágio de autonomia para um estágio de grande dependência de outras pessoas.

Nesse contexto, no que diz respeito à deficiência visual adquirida, Born, Pereira e Nascimento (2015, p. 245) apontam que:

A deficiência visual adquirida implica a ruptura do automatismo geralmente envolvido no desempenho de atividades rotineiras. Além da perda da visão, a pessoa sofre com outras perdas que implicam restrições ao desenvolvimento, à mobilidade, às atividades profissionais, à execução das atividades cotidianas – como alimentação e vestuário, limpeza da casa –, entre outras. Assim, a pessoa depara com situações que a levam a uma condição de dependência e perda de autonomia para desempenhar tarefas que até então realizava independentemente.

¹ Professora do Instituto Benjamin Constant
Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense
E-mail: kelemzapparoli@ibc.gov.br

² Professora do Instituto Benjamin Constant
Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá
E-mail: martadonola@ibc.gov.br

Neste sentido, uma das áreas de grande ênfase na reabilitação destes sujeitos é o acesso à informação, e para isso há uma variedade de recursos que contribuem para a autonomia neste campo. No entanto, escolheu-se, para o presente trabalho, um recorte na aquisição da leitura e escrita por meio do Sistema Braille, por ser, esta, uma das atividades oferecidas na DRT. O objetivo aqui é investigar a importância deste recurso para o adulto com cegueira adquirida. Desta maneira, cabe-nos questionar: Com tantos recursos tecnológicos nos dias de hoje, podemos considerar que o braille está caindo em desuso? Qual sua real importância para a pessoa com deficiência visual? Isso é sobre o que pretendemos refletir no decorrer deste trabalho.

2 Fundamentação teórica

Antes de refletirmos sobre os dados da pesquisa, convém trazer a definição de deficiência visual. De acordo com Conde (2016) existem dois agrupamentos de pessoas com deficiência visual, os cegos e aqueles que possuem visão subnormal (mais conhecida atualmente como baixa visão), que se caracterizam “por duas escalas oftalmológicas: acuidade visual (aquito que se enxerga a determinada distância) e campo visual (amplitude da área alcançada pela visão)”.

De acordo com o mesmo autor (Conde, 2016, p. 2) o conceito educacional da deficiência visual é determinado por outras questões:

define-se como cego aquele que, mesmo possuindo visão subnormal, necessita de instrução em braille (sistema de escrita por pontos em relevo) e como portador de visão subnormal aquele que lê tipos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos ópticos.

Outro dado bastante importante para esta avaliação está relacionado ao período em que a lesão ocorreu, ou seja, se é uma deficiência visual congênita ou adquirida, o que diferencia muito o processo de subjetividade e desenvolvimento de cada um. Para Rodrigues (2007), na cegueira adquirida o sujeito desenvolveu processos de interação com o mundo que contribuem muito para sua memória visual, mas passa por dificuldades emocionais relacionadas à perda. Já na cegueira congênita este último fator não está presente, mas a pessoa terá prejuízos em seu desenvolvimento psicomotor e comportamental.

Nos casos de cegueira congênita e adquirida, a percepção do mundo dá-se pelos sentidos remanescentes em interação com o meio social. Porém, este meio deve mostrar-se favorável à autonomia da pessoa com deficiência, pois de nada adiantará ter um bom aprendizado e desenvolvimento se houver barreiras em seu dia a dia que dificultem o processo de interação.

Um exemplo destas barreiras podemos encontrar no acesso à informação, já que poucos são os espaços que oferecem informações acessíveis à pessoa

cega. Até mesmo aqueles destinados ao acesso a informações escritas oferecem pouco material adaptado. Segundo Kavanagh e Sköld (2009), a maioria das bibliotecas públicas, mesmo em países desenvolvidos, oferece menos de 5% do seu acervo acessível à pessoa cega. Já Malheiros e Cunha (2018, p. 3) indicam que “de 5% a 7% do que é publicado pelo mercado editorial dos países desenvolvidos e menos de 1% nos países em desenvolvimento é disponibilizado em formato adaptado”.

No Brasil existem algumas bibliotecas especializadas para o público com deficiência visual, como é o caso da biblioteca Louis Braille, do Instituto Benjamin Constant, na cidade do Rio de Janeiro, ou da biblioteca Dorina Nowill, na cidade de São Paulo. Também existem seções de livros em braille em outras bibliotecas, como na Biblioteca Pública do Paraná, em Curitiba, e na Biblioteca Pública de Santa Catarina, em Florianópolis. Nesta foi realizada uma pesquisa (Dallabrida; Lunardi, 2008) com os seguintes números no acervo em braille: 194 livros, distribuídos entre religião, direito, português, música, pedagogia, história, alguns dicionários e literatura infantil. O último gênero apresenta apenas 56 opções de títulos. Fora destes espaços, a acessibilidade comunicacional é ainda mais difícil, mesmo com direitos garantidos por lei (Brasil, 2000, 2009, 2015).

Convém, ainda, destacar que o aprendizado do Sistema Braille é um processo bastante diferente da alfabetização convencional. Esse método consiste em um código de até 6 pontos em relevo, divididos em 2 colunas, com 3 pontos cada. Estas duas colunas juntas são chamadas de cela ou célula braille e possibilham 63 combinações diferentes, variando entre letras, números e símbolos. A escrita manual, aqui, é realizada da direita para a esquerda, e a leitura, da esquerda para a direita, sendo um aprendizado bastante complexo e que requer o desenvolvimento de várias habilidades como destreza e força manual, percepção tátil, localização espacial, dentre outras.

Este sistema foi criado por um jovem cego francês chamado Louis Braille, mas num primeiro momento foi rejeitado por profissionais, apesar de ter sido amplamente aceito pelas pessoas cegas. Em 1837, definiu-se sua estrutura, mas posteriormente sofreu algumas alterações, como no caso da musicografia, por exemplo (Lemos; Cerqueira, 2017). Foi adotado, no Brasil, em 1854, junto à criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant, e trazido da França pelo jovem cego José Alvares de Azevedo (Reily, 2004).

Apesar das grandes dificuldades no aprendizado e acesso, muitos teóricos consideram o braille fundamental para a autonomia e inclusão da pessoa cega na sociedade. Lupetina, Nascimento e Lima (2017) expõem algumas funções sociais de seu uso, como por exemplo a organização de produtos em casa, a identificação de caixas de remédio, o uso de elevadores, de partituras musicais, dentre outros. Em outro aspecto, cabe ressaltar que é por meio da leitura autô-

noma que o indivíduo, cego ou vidente, poderá se apropriar dos bens culturais produzidos pela humanidade. Reily (2004) aponta, também nesse sentido, que a interação com o material escrito permite aos leitores o aperfeiçoamento de “habilidades linguísticas altamente complexas”.

Minimizando as dificuldades em relação ao braille, as tecnologias com recurso de voz facilitaram muito o acesso à informação escrita por meio de leitores de tela, livros falados, uso de QR Code, audiodescrição, dentre outros recursos. Porém, como muitos deles não são desenvolvidos para a pessoa com deficiência visual, seria necessária uma maior conscientização e orientação à população para que essas ferramentas possam estar disponíveis, de forma acessível, em estabelecimentos comerciais, espaços culturais ou qualquer espaço de uso público.

3 Metodologia

A proposta deste estudo é trazer reflexões sobre a importância da leitura e escrita braille nos dias de hoje, trazendo como fundamento um estudo bibliográfico, mas também a experiência da equipe da DRT do IBC com alunos com cegueira adquirida. O trabalho teve caráter qualitativo e bibliográfico, utilizando-se como fontes artigos científicos, monografias, bem como documentos da DRT – relatórios da equipe de docentes do Sistema Braille e *Carta de serviços ao cidadão* (2021) – que balizam as atividades desenvolvidas na instituição e apoiam as reflexões aqui aludidas.

O recorte de estudos analisados foi feito a partir de pesquisas dos últimos 10 anos nas bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Nesta perspectiva, utilizaram-se como descritores os termos “braille”, “adultos” e “deficiência visual”. A partir da busca destas palavras-chave, encontramos as seguintes referências: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD): 2 trabalhos; Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES: nenhum trabalho.

Sendo assim, optamos por fazer uma busca no *Google Acadêmico*, e então encontramos 5660 artigos. Para refinar a pesquisa, alterou-se o termo “braille” para “desbrailização”, já que não seria possível ler o resumo de mais de cinco mil artigos. A escolha pelo termo “desbrailização” deu-se pela necessidade de compreender a relevância (ou não) do Sistema Braille e seu uso atual. Desta vez restaram apenas 51 trabalhos, dentre os quais selecionamos os que julgamos mais pertinentes às reflexões da pesquisa, ou seja, o uso do braille na atualidade (Quadro 1).

Quadro 1. Artigos selecionados para a pesquisa

AUTORES	TÍTULO	ANO
Laiza Lidiane Cordeiro Ferraz	A aprendizagem do sistema braille por pessoas com cegueira adquirida	2018
Ruth Emanuelle Carvalho Moreira	A formação leitora e a deficiência visual: reflexões sobre o acesso à literatura braille	2023
Amanda Botelho Corbacho Martinez; Alessandra Santana Soares e Barros; Anabela Cruz-Santos	Letramentos de estudantes cegos do Brasil e de Portugal: uma análise sobre os usos da leitura em diferentes espaços sociais e educacionais	2022
Ligiane Gomes Marinho Salvino	Tecnologias na reabilitação da pessoa com deficiência visual adquirida	2018

Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

Além destas pesquisas, também utilizamos outros materiais de suporte às nossas reflexões, como por exemplo a pesquisa de Maria Eloisa Martins Vieira, publicada na revista *Benjamin Constant*, com o título: “Recursos utilizados por estudantes com cegueira no Ensino Superior e o possível processo de *desbrilhização*” (2022).

4 Resultados e discussões

Tendo em vista a singularidade da pessoa com deficiência visual, em especial aquela com cegueira adquirida, vamos agora discutir a questão central da pesquisa, com base no conhecimento trazido a partir do referencial teórico aqui abordado.

Assim como aborda Rodrigues (2007), as dificuldades emocionais enfrentadas pela perda da visão foram observadas em várias das pesquisas encontradas (Ferraz, 2018; Salvino, 2017). Em uma delas, aborda-se como uma das consequências a influência nos familiares, segundo a autora, “ao menos um parente próximo do sujeito que se tornou cego deixa o emprego para se tornar cuidador” (Salvino, 2017, p. 4). Ainda, este artigo aponta que são comuns alterações no humor e tendências depressivas nas pessoas que perderam a visão (Salvino, 2017). Estas questões também são observadas em nosso trabalho na Divisão de Reabilitação e Trabalho do IBC, onde buscamos diversas estratégias para que estes indivíduos retomem suas vidas em sociedade de forma independente e autônoma.

Um dos trabalhos desenvolvidos, dentre muitos que oferecemos na DRT, é o aprendizado do Sistema Braille, foco desta pesquisa, pois entende-se como fundamental instrumento para que os reabilitandos possam retomar a autonomia nos seus processos de interação com a leitura e escrita. Percebemos que a procura pelo serviço no setor ainda é grande, porém já observamos uma diminuição do interesse por parte de alguns usuários quando pesquisamos nos estudos recentes. Esse é o caso da pesquisa de Vieira (2022), que entrevistou três universitárias cegas sobre o uso desse sistema – não fica claro no texto se todas possuem cegueira adquirida, mas, segundo os relatos, uma delas aprendeu braille na educação infantil, uma aos 9 anos e a outra aos 16 anos, quando perdeu a visão. Todas afirmam utilizar pouco, pois na faculdade a quantidade de leitura e escrita é muito grande e por isso preferem outros recursos, como podcasts, textos em formato digital, uso de notebook, apresentações do *Google*, vídeos no *YouTube*, dentre outros métodos. O pouco uso do sistema, segundo uma das entrevistadas, faz com que suas habilidades fiquem prejudicadas, e isso pode provocar um processo de desbrailização. Uma delas ressalta que seus outros amigos cegos vivenciam o mesmo processo.

Na pesquisa de Ferraz (2018), os entrevistados também ressaltam o pouco uso do Sistema Braille, com uma preferência pelos leitores de tela, mas reconhecem sua importância. Ao serem perguntados sobre os motivos que os levaram a aprender o código, as respostas são diversificadas: curiosidade, único recurso disponível na época, e voltar a ler e escrever. Quando são perguntados sobre a forma como utilizam o braille, eles respondem: leitura de livros e revistas, lista de mercado, agenda de telefones, rotulação de objetos e leitura de caixas de medicamentos.

Convém destacar que esta queda na utilização do sistema não ocorreu apenas pela ascensão das tecnologias digitais, mas, sim, desde a introdução do audiolivro aliada à grande dificuldade de encontrar materiais transcritos para o braille e até mesmo ao despreparo e desconhecimento deste sistema por parte dos educadores da escola inclusiva (Souza, 2001 *apud* Vieira, 2022). Martinez, Barros e Cruz-Santos (2022) concordam com a escassez de material, apontando que muitas vezes era necessário contar com a ajuda de ledores.

Esta percepção dos usuários de braille vai ao encontro das pesquisas de Kavanagh e Sköld (2009), Malheiros e Cunha (2018) e Dallabrida e Lunardi (2008) sobre a pouca oferta de variedade no acervo das bibliotecas e mercado editorial, com o acréscimo do despreparo dos educadores da escola de educação inclusiva, o que agrava ainda mais a situação. Esse realmente pode ser um fator que leva a uma redução no uso deste sistema já que os recursos tecnológicos mais utilizados atualmente para a comunicação da informação são de mais fácil manejo e menor custo do que o material em braille. Porém, Martinez, Barros e

Cruz-Santos (2022, p. 21) ressaltam a necessidade de acesso e aprendizagem “a uma ampla variedade de sistemas semióticos”.

Em nossa instituição, especificamente na Divisão de Reabilitação, é sempre incentivado o aprendizado deste recurso e, como já mencionado, ainda é grande a procura pela oficina do Sistema Braille. No momento temos 75 alunos para 6 professores e ainda uma fila de espera com 380 candidatos. Para o ingresso dos alunos nas aulas, são estabelecidos alguns critérios, tais como: expectativas de aprendizagem do sujeito, idade mínima de 16 anos, se é desejo do aluno participar, se é alfabetizado, se é diabético, se tem boa coordenação motora fina.

Ao se matricular, o aluno passa por uma entrevista composta por professores de braille, psicóloga, fisioterapeuta e demais profissionais para que possam avaliar se os critérios acima são contemplados. Caso não sejam contemplados, uma das possibilidades é o encaminhamento para o aprendizado de outras tecnologias ou o desenvolvimento de habilidades sensoriais para o ingresso na oficina de braille.

Conclusão

Entendemos que, apesar do avanço das novas tecnologias, ainda há interesse pelo aprendizado do Sistema Braille, mesmo que pesquisas apontem para uma queda no seu uso com o passar do tempo e para uma percepção de que há maiores facilidades oferecidas por outros recursos.

Outra observação importante é que, apesar da queda no uso, a maioria das pessoas reconhece a importância de conhecer o Sistema Braille para a autonomia cotidiana. Mesmo com os avanços tecnológicos no uso de computadores, smartphones e leitores de tela, o braille não deixou de exercer a sua relevância, pois, além de estimular o sentido remanescente do tato, é benéfico à coordenação motora fina e outras habilidades. Desta maneira, é possível aprimorar habilidades necessárias ao desenvolvimento de atividades cotidianas. Neste aspecto, pode-se salientar que, com o uso deste sistema, além de ler textos e comunicar-se por intermédio da escrita, a pessoa com deficiência visual poderá realizar, com autonomia, a leitura de rótulos de medicamentos, cosméticos, embalagem de alimentos, realizar escrita em tampas ou produtos de uso cotidiano, dentre outras atividades.

Assim como outros teóricos, reafirmamos a necessidade do aprendizado do uso das tecnologias digitais, que servem para facilitar o acesso à informação de todas as pessoas, não apenas do indivíduo com deficiência visual; mas ressaltamos a importância do aprendizado do Sistema Braille para a autonomia e, também, para o conhecimento das estruturas da escrita e desenvolvimento de habilidades importantes que esse código propicia.

Referências

BORN, Marina Menezes; PEREIRA, Karla da Silva; NASCIMENTO, Gabriela Cordeiro Corrêa do. Perfil funcional de adultos com deficiência visual adquirida. *Revista Terapia Ocupacional Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 244-249, maio/ago. 2015.

BRASIL. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.146, 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 maio 2024.

CONDE, Antônio João Menescal. Definição de cegueira e baixa visão. In: INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. Rio de Janeiro, 17 nov. 2016. Disponível em: <http://antigo.ibc.gov.br/educacao/71-educacao-basica/ensino-fundamental/258-definicao-de-cegueira-e-baixa-visao>. Acesso em: 03 mar. 2024.

DALLABRIDA, Adarzilse Mazzuco; LUNARDI, Geovana Mendonça. O acesso negado e a reiteração da dependência: a biblioteca e o seu papel no processo formativo de indivíduos cegos. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 28, n. 75, p. 191-208, maio/ago. 2008. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 10 maio 2024.

FERRAZ, Laiza Lidiane Cordeiro. *A aprendizagem do sistema braille por pessoas com cegueira adquirida*. 2018. 48 f. (Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Especial) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. *Carta de Serviços ao Cidadão*. Rio de Janeiro: IBC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/iniciativas-institucionais/carta-de-servicos-ao-cidadao-3-11.pdf>.view. Acesso em: 03 mar. 2024.

KAVANAGH, Rosemary; SKÖLD, Beatrice Christensen (ed.). *Bibliotecas para cegos na era da informação: diretrizes de desenvolvimento*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009. (Relatório Profissional, 86).

LEMOS, Edison Ribeiro; CERQUEIRA, Jonir Bechara. O Sistema Braille no Brasil. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n. 2, 1996. Disponível em: <https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/issue/view/105>. Acesso em: 04 abr. 2024.

LUPETINA, Rafaela; NASCIMENTO, Lindiane; LIMA, Luciana. Atividade de Habilidades Básicas como facilitadora do aprendizado do Sistema Braille na reabilitação de indivíduos com Deficiência Visual. *Revista Educação Cultura e Sociedade*, Sinop (MT), v. 7, n. 2, p. 310-321, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8294>. Acesso em: 04 abr. 2024.

MALHEIROS, Tania Milca; CUNHA, Murilo Bastos da. As bibliotecas como facilitadoras no acesso à informação por usuários com deficiência visual. *Revista Digital Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v. 16, n. 1, p. 146-170, jan./abr. 2018.

MARTINEZ, Amanda Botelho Corbacho; BARROS, Alessandra Santana Soares e; CRUZ-SANTOS, Anabela. Letramentos de estudantes cegos do Brasil e de Portugal: uma análise sobre os usos da leitura em diferentes espaços sociais e educacionais. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 64, e286405, 2022.

MOREIRA, Ruth Emanuelle Carvalho. *A formação leitora e a deficiência visual: reflexões sobre o acesso à literatura braille*. 2023. 34 f. (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/27529>. Acesso em: 03 mar. 2024.

REILY, Lucia. *Escola Inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas: Papirus, 2004.

RODRIGUES, Maria Rita Campelo. Psicomotricidade e deficiência visual: estimulação precoce. In: FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos; RAMOS, Maria Inês Barbosa (org.). *Psicomotricidade, Educação Especial e Inclusão Social*. Rio de Janeiro: Wak, 2007. p. 63-87.

SALVINO, Ligiane Gomes Marinho. Tecnologias na reabilitação da pessoa com deficiência visual adquirida. *Revista Educação Inclusiva*, Campina Grande, v. 2, n. 1, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/53>. Acesso em: 03 mar. 2024.

VIEIRA, Maria Eloisa Martins. Recursos utilizados por estudantes com cegueira no Ensino Superior e o possível processo de desbrailização. *Benjamin Constant*,

Desafios e estratégias interdisciplinares na reabilitação de pessoas com deficiência visual: uma perspectiva das capacidades de Martha Nussbaum e Amartya Sen

Erika Neder dos Santos¹

Introdução

A deficiência visual é uma condição complexa que afeta significativamente a vida das pessoas, influenciando sua autonomia, independência, participação social e qualidade de vida. Quando associada a outras deficiências ou à surdocegueira, por exemplo, esses desafios se tornam ainda mais complexos e exigem abordagens interdisciplinares na reabilitação de pessoas com deficiência (Aciem; Mazzota, 2013).

Nesse contexto, este artigo examina os desafios e as estratégias interdisciplinares na reabilitação de pessoas com deficiência visual, com ênfase na aplicação da teoria das capacidades de Martha Nussbaum (2020) e Amartya Sen (2010) como uma estrutura conceitual para compreender e abordar essas questões, além de demonstrar os princípios estruturantes da sociedade para as pessoas com deficiência.

A vida cotidiana de pessoas com deficiência visual é marcada por uma série de desafios, que vão desde a navegação em ambientes físicos até o acesso a informações e serviços essenciais. Esses desafios não apenas limitam sua autonomia, mas também podem afetar sua saúde mental e emocional, bem como, por muitas vezes, sua inclusão social (Aciem; Mazzota, 2013). Ao reconhecer a complexidade dessas vivências, é fundamental adotar uma abordagem interdisciplinar na reabilitação dessas pessoas. Isso envolve a colaboração entre profissionais de diversas áreas, incluindo oftalmologistas, terapeutas ocupacionais, educadores especializados e assistentes sociais, entre outros.

Para tanto, a teoria das capacidades de Martha Nussbaum (2020) e Amartya Sen (2010) oferece uma estrutura conceitual para entender as necessidades e aspirações das pessoas com deficiência visual. Ao enfatizar a importância da realização das capacidades humanas fundamentais, essa abordagem direciona a atenção para além das especificidades físicas e enfoca o potencial de cada indivíduo.

¹ Advogada, professora, doutoranda em Ciências Sociais pela UFJF
Mestre em Direito pela UFJF
E-mail: erika.neder@gmail.com

Nussbaum (2020) identifica um conjunto de capacidades centrais que todas as pessoas devem ter para viver uma vida digna, incluindo saúde, educação, liberdade política e participação social. Essas capacidades fornecem um quadro abrangente para avaliar o bem-estar das pessoas com deficiência visual e orientar intervenções eficazes na reabilitação.

Da mesma forma, Sen (2010) argumenta que os direitos das pessoas com deficiência estão intrinsecamente ligados à sua capacidade de fazer escolhas significativas e alcançar seus objetivos de vida. Isso requer não apenas a remoção de barreiras físicas e sociais, mas também a criação de oportunidades que permitam o pleno desenvolvimento das capacidades individuais.

Ao adotar uma abordagem baseada nas capacidades, os profissionais de reabilitação podem garantir que as pessoas com deficiência visual tenham acesso a serviços e suportes que promovam sua autonomia, independência e participação ativa na sociedade. Isso inclui o fornecimento de tecnologias assistivas, treinamento em habilidades de vida diária e apoio psicossocial, entre outras intervenções. Além disso, é importante reconhecer os princípios estruturantes da sociedade que podem facilitar ou dificultar a inclusão das pessoas com deficiência visual. Isso envolve a promoção de políticas e práticas que respeitem os direitos humanos, garantam a acessibilidade universal e promovam a diversidade e a inclusão em todos os aspectos da vida social.

Para alcançar os objetivos de apresentar os desafios e as estratégias interdisciplinares na reabilitação de pessoas com deficiência visual, adotamos uma abordagem qualitativa, utilizando a revisão de literatura como principal método de coleta de dados. Esta escolha metodológica permitiu uma análise, sob a perspectiva da teoria das capacidades de Martha Nussbaum (2020) e Amartya Sen (2010). Inicialmente, investigamos as deficiências sob essa ótica teórica utilizando obras de diversos autores, como Fávero (2007), Fávero, Bukowski e Centenaro (2021), Corrêa (2010) e Silva (2012) para embasar nossa análise. Exploramos, aqui, a necessidade de uma abordagem interdisciplinar na reabilitação de pessoas com deficiência visual, integrando profissionais de diversas áreas.

2 Desenvolvimento

A estrutura da sociedade, moldada por instituições, sistemas políticos e jurídicos, incluindo sua economia, influencia significativamente a vida dos indivíduos que a compõem, bem como a distribuição das oportunidades que surgem dentro desse contexto (Shafik, 2021, p. 20). Logicamente, essa organização das condições materiais também afeta diretamente o bem-estar das pessoas e suas

perspectivas de vida. Filósofos debatem sobre essa instituição social, explorando como indivíduos livres optaram por conviver sob a égide do Estado. Por meio desse contrato social, os indivíduos se organizam (e reorganizam periodicamente) em sociedade, estabelecendo seus princípios, valores e diretrizes.

Embora este estudo não se concentre no exame do contrato social nem nos objetivos subjacentes à formação do Estado, é importante mencionar que os indivíduos, anteriormente livres, optaram por se associar ao Estado, transferindo certas responsabilidades a esse ente em busca de uma suposta cooperação mútua entre eles. Nesse contexto, Amartya Sen (2010) argumenta que o contrato social deve visar não apenas satisfazer as necessidades das pessoas, mas também aprimorar a capacidade de cada cidadão de alcançar o tipo de vida que valoriza (Shafik, 2021, p. 38).

As teorias liberais de justiça, especialmente a Teoria da Justiça de John Rawls, buscam examinar os princípios fundamentais que devem guiar a construção de uma sociedade considerada justa. Em sua obra *Uma teoria da Justiça*, Rawls (2000) busca estabelecer os princípios básicos de uma sociedade pré-ordenada, na qual as pessoas, dotadas de certas características, escolhem esses preceitos para orientar a sociedade, renunciando a certos direitos em prol da segurança coletiva, por meio dos poderes delegados ao Estado.

A condição de serem "livres, iguais e racionais" (Rawls, 2000, p. 12) juntamente com o véu do desconhecimento (Rawls, 2000, p. 146) são considerados suficientes para estabelecer uma sociedade que seja compatível com a justiça. No entanto, ao considerar as desigualdades que podem surgir dentro da sociedade, Rawls adia quaisquer considerações sobre elas para as instituições subsequentemente criadas pelo Estado (Rawls, 2000, p. 211).

Nussbaum, por sua vez, expressou discordância em relação à obra de Rawls (2000), argumentando que os seres humanos não se enquadram facilmente nas categorias de "livres, iguais e independentes". Ela enfatiza que a diversidade inerente aos seres humanos os torna muito mais complexos do que essas simples categorias sugerem. Dessa forma, destaca que excluir as pessoas com deficiência do processo de formulação dos princípios fundamentais de uma sociedade constitui um exemplo de injustiça social.

Para a autora, a principal questão abordada pela sua versão da teoria das capacidades é compreender o que cada pessoa tem capacidade de ser e de fazer, de acordo com sua própria concepção de uma vida que valha a pena viver. Essa indagação fundamental, definida na pergunta "*what is each person able to do and to be?*" (Nussbaum, 2020, p. 33), serve como base para sua teoria.

Nussbaum (2020) busca responder a essa pergunta, procurando identificar o que cada indivíduo é capaz de alcançar e experimentar com base nas oportunidades reais que lhes são garantidas. Sua abordagem reconhece cada pessoa

como um fim em si mesma, priorizando não a média do bem-estar social, como bem desejado pelo utilitarismo, mas sim as oportunidades concretas e efetivamente disponíveis para cada indivíduo (Nussbaum, 2011, p. 18).

Essa análise das estruturas sociais e das teorias políticas sobre a justiça também destaca os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência visual. A distribuição desigual de recursos e oportunidades, muitas vezes enraizada em sistemas políticos e econômicos, pode intensificar as barreiras enfrentadas por esses indivíduos, limitando seu acesso à educação, emprego e participação social plena.

Portanto, ao considerar as implicações das estruturas sociais e das teorias políticas na vida das pessoas com deficiência visual, torna-se importante examinar como esses sistemas podem ser ajustados e transformados para garantir uma sociedade mais justa e equitativa para todos os seus membros. Isso engloba não apenas a habilidade de cultivar relacionamentos interpessoais profundos e significativos, mas também o acesso igualitário e pleno à educação e às oportunidades profissionais, a participação ativa e engajada em eventos culturais e políticos, e a garantia de autonomia e dignidade em todas as esferas da vida diária.

Na abordagem das capacidades, é necessário não apenas reconhecer as limitações sensoriais e físicas enfrentadas por indivíduos com deficiência visual, mas também valorizar as vastas oportunidades de desenvolvimento humano, participação social e alcance de potenciais que transcendem as características de cada um.

É importante destacar, ainda, que essa teoria não impõe uma definição específica do que constitui uma "boa vida"; ao contrário, ela valoriza as decisões individuais sobre o que é valioso para cada pessoa de maneira única (Nussbaum, 2020).

Nussbaum (2020), então, elaborou uma lista com dez capacidades que ela considera o mínimo necessário para que um Estado garanta Justiça Social. A teoria das capacidades da autora enfatiza aspectos essenciais da vida humana que garantem o florescimento individual e coletivo. Entre esses aspectos, estão: a capacidade de viver uma vida plena e saudável; manter a integridade física e emocional; utilizar sentidos, imaginação e pensamento de forma educada e criativa; exercer a razão prática e refletir criticamente sobre a própria vida; e participar ativamente da vida política e social com controle sobre o ambiente. Nussbaum destaca a importância de relações afetivas e respeitosas com outros seres humanos, outras espécies, e com o ambiente, além de assegurar a igualdade e a não discriminação em todas as esferas da vida (Nussbaum, 2020, p. 91-93).

Nessa lógica, a teoria das capacidades é fundamentada em dois conceitos essenciais: capacidade e funcionamento. As capacidades referem-se às opor-

tunidades reais que uma pessoa possui para realizar os funcionamentos que considera mais apropriados para uma vida digna, de acordo com seus próprios ideais (Santos, 2018, p. 25).

Para a filósofa Nussbaum (2020, p. 199),

as capacidades não são instrumentos para uma vida com dignidade humana: são entendidas, isso sim, como maneiras efetivas de se ter uma vida com dignidade humana nas diferentes áreas das atividades humanas vitais. A ideia central por trás da lista é a de nos movimentarmos entre essas diferentes áreas (vida, saúde, etc.) e perguntar, para cada uma dessas áreas da vida e ação, qual seria o modo de viver e agir minimamente compatível com a dignidade humana?

[...]

A noção central, portanto, não é da própria dignidade, como se esta pudesse ser separada das capacidades de viver uma vida, mas, em vez disso, a de uma vida com, ou apropriada à, dignidade humana, na medida em que é constituída, pelo menos em parte, pela posse das capacidades da lista.

Na visão de Sen (2010, p. 108),

o conceito de “funcionamentos”, que tem raízes distintamente aristotélicas, reflete as várias coisas que uma pessoa pode considerar valioso fazer ou ter. Os funcionamentos valorizados podem variar dos elementares, como ser adequadamente nutrido e livre de doenças evitáveis, a atividades ou estados pessoais muito complexos, como poder participar da vida da comunidade e ter respeito próprio. A “capacidade” [capability] de uma pessoa consiste nas combinações alternativas de funcionamentos cuja realização é factível para ela. Portanto, a capacidade é um tipo de liberdade: a liberdade substantiva de realizar combinações alternativas de funcionamentos (ou, menos formalmente expresso, a liberdade para ter estilos de vida diversos). Por exemplo, uma pessoa abastada que faz jejum pode ter a mesma realização de funcionamento quanto a comer ou nutrir-se que uma pessoa destituída, forçada a passar fome extrema, mas a primeira pessoa possui um “conjunto capacitário” diferente do da segunda (a primeira pode escolher comer bem e ser bem nutrida de um modo impossível para a segunda).

Dessa forma, a ideia sobre funcionamento e capacidade são centrais na abordagem de Nussbaum (2020) e Sen (2010) sobre justiça e desenvolvimento humano. Eles estão diretamente ligados à ideia de que cada pessoa deve ter oportunidades reais para desenvolver seu potencial. Capacidades referem-se às possibilidades e oportunidades que um indivíduo tem para realizar algo, como o direito à educação ou à participação na vida política. Já o funcionamento se refere à concretização dessas capacidades, ou seja, à prática dessas oportunidades.

No contexto do direito à educação, esses conceitos ganham relevância. O acesso à educação é um direito humano fundamental e deve ser garantido a todas as pessoas, sem exceção (Fávero, 2007, p. 52). Assim, a educação desempenha um papel importante como uma ferramenta essencial para impulsionar

melhorias significativas na qualidade de vida das pessoas e para promover o desenvolvimento do país (Fávero; Bukowski; Centenário, 2021, p. 61).

Nessa área, a educação inclusiva representa um novo paradigma, no qual é a escola que precisa se adaptar às necessidades dos alunos com características educacionais específicas, buscando minimizar as desigualdades e promover o aprendizado de forma que todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, possam participar plenamente da sociedade e exercer sua cidadania em igualdade de oportunidades (Corrêa, 2010).

Na perspectiva da inclusão escolar, é essencial reorganizar o sistema educacional para atender às necessidades individuais dos alunos, proporcionando os recursos necessários para que possam progredir academicamente. Nesse sentido, o foco deixa de ser apenas o aluno e passa a ser também o sistema escolar, que precisa se adaptar para ir além da simples transmissão de conhecimento e garantir que todos os estudantes possam alcançar seu potencial pleno (Silva, 2012, p. 98-101).

Importante destacar, ainda, que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009), devido a sua importância, foi o primeiro diploma internacional que passou a ter eficácia de norma constitucional por respeitar o procedimento definido no parágrafo terceiro do artigo 5º da Constituição Federal (Brasil, 1988). Dessa forma, suas disposições passaram a ter status de norma constitucional, conferindo-lhe uma superioridade normativa.

Além disso, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, conhecido também como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015), legislação que teve como origem a Convenção mencionada acima, estabelece no Capítulo II, Seção II, artigos 14 a 16, o direito à reabilitação das pessoas com deficiência. Esses dispositivos definem que a reabilitação deve ser entendida como um processo global e contínuo que visa a capacitar a pessoa com deficiência para alcançar e manter uma interação plena e eficaz com a sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. A legislação sublinha a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso a serviços de reabilitação de qualidade, inclusivos e integrados, os quais devem ser oferecidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e por outros sistemas, sempre respeitando as particularidades de cada indivíduo.

O Estatuto (Brasil, 2015) prevê ainda que a reabilitação não se limite apenas à recuperação das funções físicas ou sensoriais, mas também abranja aspectos sociais, educacionais e profissionais, de forma a promover a autonomia e a participação plena na vida comunitária. Para tanto, o Estado deve assegurar a formação continuada de profissionais especializados, além de fomentar a pesquisa e o desenvolvimento de tecnologias assistivas que contribuam para o processo de reabilitação.

Em pormenores da lei (Brasil, 2015), seu artigo 14 destaca que o processo de reabilitação deve considerar as necessidades específicas de cada pessoa com deficiência, garantindo a participação ativa do indivíduo e de sua família em todas as fases do processo. Já o artigo 15 estabelece que a reabilitação deve ser oferecida de forma descentralizada, garantindo a acessibilidade física e comunicacional dos serviços, bem como o atendimento de todas as regiões do país, com prioridade para aquelas mais carentes de recursos. Além desses, o artigo 16 complementa a legislação ao determinar que os programas de reabilitação sejam constantemente monitorados e avaliados para garantir sua eficácia e adaptação às necessidades emergentes das pessoas com deficiência. Dessa forma, o Estatuto da Pessoa com Deficiência reforça o compromisso do Estado com a inclusão e a promoção da dignidade das pessoas com deficiência por meio de uma reabilitação que respeite suas singularidades e contribua para seu desenvolvimento integral.

Assim, tanto a Convenção (Brasil, 2009) quanto a LBI (Brasil, 2015) desempenham um papel fundamental no ordenamento jurídico brasileiro ao fornecer um arcabouço normativo abrangente para a promoção, proteção e garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Ao incorporar os princípios da não discriminação, igualdade de oportunidades e acessibilidade em diversos aspectos da vida, essas legislações influenciaram significativamente a normatização nacional, levando a mudanças substanciais em políticas públicas, programas de inclusão e medidas de acessibilidade.

Essas mudanças são importantes não apenas na positivação dos direitos das pessoas com deficiência, mas também na promoção de uma cultura de respeito, inclusão e participação plena na sociedade, contribuindo para a construção de um país mais justo, igualitário e acessível para todos os cidadãos.

Nesse mesmo contexto de importância de observação de determinado direitos, a reabilitação de pessoas com deficiência visual demanda uma abordagem interdisciplinar abrangente, que envolva uma equipe diversificada de profissionais altamente qualificados. Entre eles estão os oftalmologistas, especialistas em diagnosticar e tratar condições oculares; os terapeutas ocupacionais, responsáveis por ajudar os indivíduos a realizar atividades cotidianas de forma independente; os fisioterapeutas, que trabalham para melhorar a mobilidade e a funcionalidade física dos pacientes; os psicólogos, que oferecem suporte emocional e ajudam na adaptação psicossocial; os educadores especializados, que desenvolvem planos de ensino individualizados para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência visual; e os assistentes sociais, que auxiliam na coordenação dos cuidados e no acesso a recursos comunitários (De Martini, 2011).

Essa colaboração multidisciplinar é essencial para proporcionar uma gama abrangente de serviços que atendam às complexas necessidades das pessoas com deficiência visual. Desde o diagnóstico e tratamento médico até o suporte emocional, adaptação ambiental e apoio educacional, cada profissional desempenha um papel crucial na promoção do bem-estar físico, emocional, social e educacional dos pacientes. Juntos, eles trabalham para desenvolver estratégias personalizadas que visam maximizar a independência, a autonomia e a qualidade de vida das pessoas com deficiência visual, capacitando-as a viver de forma plena e participativa na sociedade.

Dessa forma, essa reabilitação exige a participação e colaboração entre profissionais de diferentes áreas, que precisam adotar uma conduta coerente e ética em suas práticas, e a adaptação às necessidades específicas de cada deficiência. Contudo, embora haja diferenças, é possível identificar pilares comuns na reabilitação, que envolvem aspectos educacionais, sociais e terapêuticos, com o objetivo de ajudar a pessoa com deficiência a retomar suas atividades da melhor forma possível.

Conclusão

Em síntese, a abordagem interdisciplinar na reabilitação de pessoas com deficiência visual, conjugada com a aplicação da teoria das capacidades de Martha Nussbaum (2020) e Amartya Sen (2010), desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e na garantia de uma assistência eficaz e centrada no indivíduo.

Ao confrontar os desafios complexos enfrentados por esses indivíduos e adotar uma perspectiva baseada nas capacidades, podemos superar não apenas as barreiras físicas, mas também as sociais e psicológicas, proporcionando oportunidades equitativas para que alcancem seu pleno potencial e participem plenamente da sociedade.

As capacidades centrais identificadas por Nussbaum (2020) e a ênfase de Sen (2010) na importância da capacidade de escolha e realização destacam a necessidade de não apenas prover suportes práticos e tecnológicos, mas também de garantir condições que permitam o desenvolvimento integral e a participação plena das pessoas com deficiência visual. Isso inclui o acesso a serviços de saúde, educação inclusiva, oportunidades de emprego, engajamento cívico, entre outros, de forma a permitir uma igualdade de oportunidades.

Além disso, é crucial considerar os princípios estruturantes da sociedade que podem facilitar ou dificultar a inclusão das pessoas com deficiência visual. Políticas e práticas que promovam a acessibilidade universal, o respeito aos direitos humanos e a valorização da diversidade são essenciais para criar um ambiente verdadeiramente inclusivo e acolhedor.

Portanto, ao adotar uma abordagem interdisciplinar baseada nas capacidades e nos direitos humanos, podemos avançar em direção a uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva, onde todas as pessoas, independentemente de suas capacidades, tenham a oportunidade de viver com dignidade e realizar seu potencial pleno. Esta conclusão ressalta a importância de uma visão ampla e integrada no processo de reabilitação. Por isso é fundamental que os profissionais envolvidos nesse processo adotem uma abordagem holística, considerando o indivíduo em sua totalidade e buscando promover sua autonomia, independência e participação ativa na comunidade.

A teoria das capacidades, ao destacar a importância das realizações humanas fundamentais, oferece um quadro conceitual valioso para orientar as práticas de reabilitação e garantir que as necessidades individuais sejam atendidas de maneira abrangente e significativa. Ao focar não apenas nas limitações, mas também nas capacidades e potencialidades das pessoas com deficiência visual, podemos criar um ambiente favorável ao seu desenvolvimento e bem-estar.

É importante destacar também a necessidade de uma colaboração eficaz entre os diversos setores da sociedade, incluindo governos, instituições de ensino, organizações da sociedade civil e o setor privado, para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência visual. A cooperação e o compartilhamento de recursos são essenciais para superar os desafios e alcançar os objetivos de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

A reabilitação de pessoas com deficiência visual é um processo complexo e multifacetado que requer uma abordagem integrada e centrada no indivíduo. Ao adotar uma perspectiva baseada nas capacidades e nos direitos humanos, podemos criar um ambiente inclusivo e acolhedor que promova a dignidade, a autonomia e a participação plena das pessoas com deficiência visual na sociedade.

Referências

ACIEM, Tânia Medeiros; MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Autonomia pessoal e social de pessoas com deficiência visual após reabilitação. *Rev. Bras. Oftalmol.*, [s. l.], v. 72, n. 4, p. 261-267, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 163, p. 3-9, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. *Educação especial*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. (v. 1).

DE MARTINI, André. Reabilitação, ética e técnica. *Ciência & Saúde Coletiva*, [s. l.], v. 16, n. 4, p. 2263-2269, abr. 2011.

FÁVERO, Altair Alberto; BUKOWSKI, Chaiane; CENTENARO, Junior Bufon. Enfoque do desenvolvimento humano na construção de políticas educacionais com foco nas capacidades. In: FÁVERO, Altair Alberto *et al.* (org.). *Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação*. Curitiba: CRV, 2021. p. 59-78.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. *Direito das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade*. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

NUSSBAUM, Martha C. *Creating capabilities: the human development approach*. Cambridge, Massachusetts, EUA: Belknap Press, 2011.

NUSSBAUM, Martha C. *Fronteiras da Justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie*. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SANTOS, Tiago Mendonça dos. A abordagem das capabilities de Sen e Nussbaum: um estudo comparativo. *Revista de Teorias da Justiça, da Decisão e da Argumentação Jurídica*, Salvador, v. 4, n. 1, p. 22-43, jan./jun. 2018.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SHAFIK, Minouche. *Cuidar uns dos outros: um novo contrato social*. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2021.

SILVA, Aline Maira da. *Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Inclusão Escolar).

Interfaces entre educação e saúde no processo de (re)habilitação de uma pessoa com surdocegueira plus

Vanessa Rocha Zardini Nakajima¹

Alice Verneque Rosa²

Paula Thaís dos Santos Soares³

Introdução

Este trabalho apresenta um relato de experiência evidenciando a importância de uma equipe multidisciplinar no processo de reabilitação de uma pessoa com surdocegueira plus matriculada no programa de reabilitação do Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro. As ideias aqui apresentadas desdobra-se a partir do olhar da professora de Orientação e Mobilidade, que, com o objetivo de promover a qualidade e funcionalidade de seu atendimento, recorre ao olhar dos profissionais da área de saúde.

De modo breve, vamos diferenciar habilitação de reabilitação para contextualizar nosso relato de experiência. Genericamente podemos dizer que habilitar refere-se à aquisição de uma habilidade para realizar uma determinada função, enquanto o processo de reabilitação visa criar uma habilidade para realizar uma determinada tarefa que o indivíduo realizava anteriormente.

Aprofundando-se, entendemos o processo de reabilitação como uma proposta de atuação multiprofissional e interdisciplinar, em que o foco está na funcionalidade e qualidade de atendimento ao reabilitando⁴, tendo por objetivo identificar as necessidades e interesses do usuário para planejar os atendimentos a serem realizados. Cabe aqui ressaltar que o programa de reabilitação do Instituto Benjamin Constant é no contexto da educação ao longo da vida, previsto na Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a qual esclarece que:

1 Professora EBTT do Instituto Benjamin Constant
Especialização em Fisiologia do Exercício Avançando com Aprofundamento em Grupos Especiais pela Universidade Veiga de Almeida, Brasil
E-mail: vanessazardini@ibc.gov.br

2 Terapeuta Ocupacional Instituto Benjamin Constant
Graduação em Terapia Ocupacional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
E-mail: alineto.2020@gmail.com

3 Nutricionista do Instituto Benjamin Constant
Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia de Alimentos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
E-mail: paulasoares@ibc.gov.br

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, cap. IV).

Especificamente vamos falar desse processo para a pessoa com surdocegueira. Conceituar surdocegueira e o que é surdocegueira plus, então, faz-se necessário para entendermos a sua complexidade e a importância da interface entre educação e saúde, para que a reabilitação ocorra de maneira global.

De acordo com o Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial (2017):

Surdocegueira é uma deficiência única que apresenta perdas auditiva e visual concomitantemente, em diferentes graus, o que pode limitar a atividade da pessoa com surdocegueira e restringir sua participação em situações do cotidiano, cabendo à sociedade garantir-lhe diferentes formas de comunicação e tecnologia assistiva para que ela possa interagir com o meio social e o meio ambiente promovendo: acessibilidade, mobilidade urbana e uma vida social com qualidade.

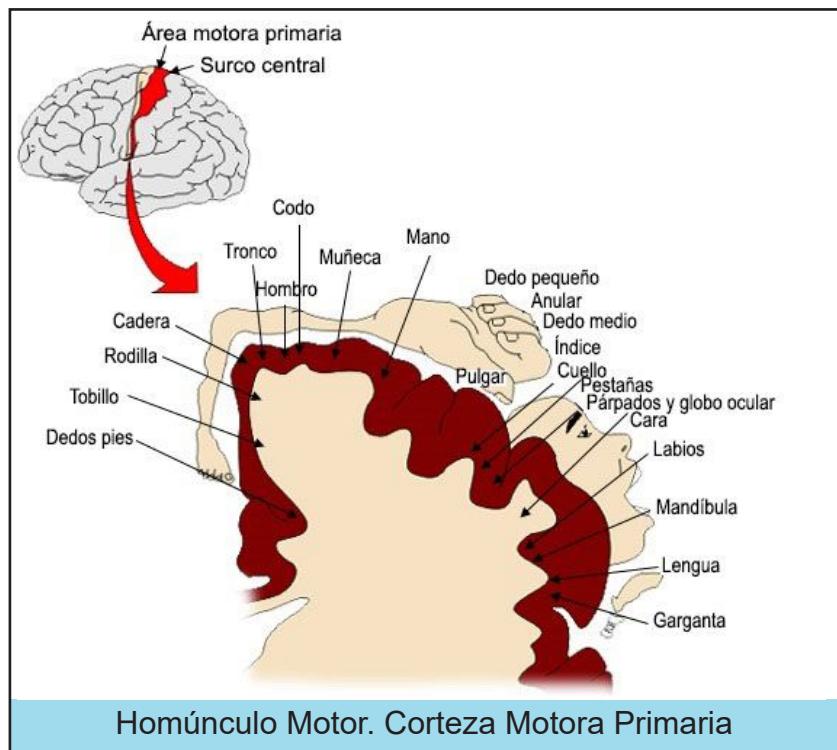
Esta definição destaca que não se trata de uma somatória de perdas sensoriais, mas sim uma perda concomitante que pode se apresentar em diversos graus de perda visual e auditiva, que afetam a comunicação, mobilidade e acesso à informação. Devemos ressaltar, ainda, que a surdocegueira é um espectro, podendo haver várias combinações entre os níveis da perda visual e perda auditiva, ocorrendo tanto no nascimento, caracterizando uma deficiência congênita, quanto ao longo da vida, no caso da deficiência adquirida. Também, recentemente a terminologia surdocegueira plus vem sendo utilizada quando há outra deficiência associada. Conforme Maia (2021), essa nomenclatura diz respeito a pessoas que nasceram ou adquiriram a surdocegueira e que apresentam associações com deficiência intelectual, físico-motora e/ou autismo.

Nesse sentido, entende-se que a redução severa ou perda completa dos sentidos da visão e da audição acarreta na dificuldade de percepção do ambiente, por isso a realização de trabalhos que envolvam todos os sentidos permitirá o acesso à informação por outros canais.

Le Breton (2016), em uma analogia à frase de Descartes “*Penso, logo existo*”, usa a expressão “*Sinto, logo sou*”, mostrando a importância da condição corporal do homem, que está imerso em um mundo sensorial conectado a sua história pessoal, a suas vivencias sociais e culturais. O autor também fala da importância e valorização que algumas culturas dão à visão, o que se revela em expressões como a “visão do mundo”, que, mesmo sendo uma metáfora visual, traduz a predominância desse sentido nas sociedades ocidentais.

Podemos entender essa predominância por se tratar de um sentido que nos dá com antecedência uma série de informações (como distância, formato, tamanho), porém se recorremos à neurociência e analisarmos a imagem do Homúnculo de Penfield (Figura 1)⁵, que informa como nosso cérebro percebe o nosso corpo, podemos aferir que o sentido visual não está em posição hegemônica; os sentidos que se sobrepõe são o tato e o paladar.

Figura 1. Mapeamento cortical da área motora realizada em seres humanos por Wilder Penfield (homúnculo de Penfield ou homúnculo motor)



Fonte: adaptado de Villalba (2018).

De acordo com Le Breton (2016), os sentidos do tato e da audição, desde o período uterino, são os nossos primeiros contatos com o mundo. Essa experiência sensorial começa:

já sob a forma fetal pelos ritmos de deslocamento, pelos movimentos. [...] A audição já está presente *in utero*, a criança ouve a voz de sua mãe, a música que ela ouve, filtradas pela placenta. As impressões tátteis ou auditivas são as mais antigas, a visão intervém mais tarde (Le Breton, 2016, p. 32).

Dado esse contexto e tendo em vista a complexidade e heterogeneidade do público com surdocegueira plus, bem como essas perdas mútuas da audição e da visão acarretam prejuízos na interação social e nas atividades diárias, a equipe procurou identificar como promover a melhoria no atendimento de Orien-

⁵ É uma representação artística de como diferentes pontos da superfície do corpo estão “mapeados”, desenvolvida na década de 1940, pelo neurocirurgião canadense Wilder Penfield (Villalba, 2018).

tação e Mobilidade do aluno e como minimizar as perdas citadas anteriormente. Sendo assim, o objetivo deste relato é apresentar como a interação multidisciplinar entre as áreas de Orientação e Mobilidade, Nutrição e Terapia Ocupacional dialogam para melhor atender e favorecer o processo de reabilitação de uma pessoa com surdocegueira plus adquirida, como proporcionar ao reabilitando, por meio desse trabalho interdisciplinar, a independência nas Atividades de Vida Diária (AVDs), a autonomia da mobilidade funcional e o protagonismo pela aquisição de hábitos saudáveis. Vale ressaltar que muitos outros profissionais também atuam diariamente para esse processo – como psicólogas, professores especialistas em surdocegueira e intérpretes de libras –, e este é um relato abrangente na contribuição às diversas categorias da Educação ou Saúde que atuam com público da surdocegueira, visando a melhor compreensão de um trabalho realizado em equipe.

2 Tecendo diálogos entre educação e saúde

Esta seção será subdividida em quatro subseções: I – O Instituto Benjamin Constant; II – Atividade da Vida Diária; III – Orientação e Mobilidade; e IV – Acompanhamento Nutricional.

2.1 Instituto Benjamin Constant: cenário da pesquisa

O Instituto Benjamin Constant (IBC), fundado em 17 de setembro de 1854 e idealizado por José Álvares de Azevedo, foi a primeira instituição da América Latina a promover a educação de pessoas com deficiência visual. O processo educacional do instituto conta com três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio Técnico/profissionalizante), Educação Superior (pós-graduação *stricto* e *lato sensu*) e com um programa de reabilitação para pessoas que perderam ou estão perdendo a visão fora da idade escolar, realizado no Departamento de Estudos e Pesquisas Médica e de Reabilitação (DMR). Este programa conta com uma equipe multidisciplinar que avalia os interesses e necessidades de cada aluno, desenvolvendo o processo de educação ao longo da vida.

No DMR também é desenvolvido um trabalho específico com pessoas com surdocegueira no Núcleo de Atendimento Educacional à Pessoa com Surdocegueira (NAEPS), que teve início na década de 90 sob iniciativa da professora Margarida Monteiro, ao criar um programa piloto de Atendimento ao Deficiente Auditivo e Visual, serviço pioneiro no Estado do Rio de Janeiro; e em 1994 passa a ser chamado Programa de Atendimento ao Surdocego (PAS). Ao longo dos anos o serviço foi se aprimorando, e atualmente se configura como um Núcleo que tem por objetivo: “oferecer condições para a promoção da autonomia do

aluno com surdocegueira, visando sua reinserção sociocultural, considerados os limites, o tempo e a particularidade de cada um" (Instituto Benjamin Constant, 2023).

Hoje, o Núcleo oferece atendimentos de: Atividade da Vida Diária, Sistema Braille, Soroban, Expressão Corporal, Educação Física, Orientação e Mobilidade, Comunicação e Informática Educativa. O aluno frequenta uma vez por semana os atendimentos: de Orientação e Mobilidade (OM), em aula ministrada por professora de Orientação e Mobilidade; de Comunicação e Sistema Braille, ministrada por professoras especialista em surdocegueira; e de Atividade da Vida Diária, atendimento realizado por uma terapeuta ocupacional. O acompanhamento psicológico, realizado pela psicóloga da divisão, e o atendimento nutricional, feito pela nutricionista, variam de acordo com a demanda do aluno; contudo uma vez por mês verifica-se se sua dieta está bem ajustada ou se necessita de alteração.

2.2 Atividade da Vida Diária

As Atividades de Vida Diária são fundamentais para viver no mundo social, permitindo a sobrevivência básica e o bem-estar do ser humano (Christiansen, Hammecker, 2001). São as atividades voltadas para os cuidados com o próprio corpo (AOTA, 2020), abrangendo também a mobilidade e comunicação funcional, além da administração de hardware, dispositivos ambientais e a expressão sexual. Cabe ao terapeuta ocupacional avaliar as habilidades de desempenho, elaborar o plano terapêutico e análise, e realizar a execução, gradação, orientação e o treino das AVDs, conforme ressalta a Resolução nº 316/2006 do Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO, 2006).

A Terapia Ocupacional é uma profissão da área da Saúde que objetiva a promoção, prevenção, desenvolvimento, tratamento e recuperação do indivíduo que necessita de cuidados físicos, mentais, senso-perceptivos, cognitivos, emocionais e/ou sociais, visando ampliar seu desempenho em todo o contexto biopsicossocial na vida cotidiana (COFFITO, 2006). No atendimento às pessoas com surdocegueira no Instituto Benjamin Constant, a Terapia Ocupacional visa promover atividades que proporcionem a independência e autonomia desses indivíduos nas tarefas básicas do seu dia a dia. Essa prática é desenvolvida em uma casa onde as tarefas possam ser reproduzidas de maneira mais aproximada possível ao cotidiano do público atendido.

Ao serem encaminhadas pela equipe do NAEPS, a terapeuta ocupacional realiza anamnese e prévia avaliação do histórico ocupacional das pessoas a serem atendidas, a fim de elaborar o plano terapêutico do reabilitando. Inicialmente pode haver a necessidade de um acompanhante ou profissional específico que facilite a comunicação durante a entrevista. Entretanto, torna-se fundamental

que a terapeuta ocupacional se mantenha em capacitação, a fim de que haja uma melhor interação entre reabilitando e terapeuta, o que Jorge (1999) chamou de “relação terapeuta paciente”, na qual se dará o início de todo o processo terapêutico, e, portanto, tem aspecto singular e fundamental para que haja criação de vínculo entre ambas as partes, pois a partir desse contato se estabelecerá o plano terapêutico.

Diante das demandas estabelecidas, será viabilizado um planejamento possível ao reabilitando respeitando suas capacidades cognitivas, físicas e emocionais, além da análise do seu contexto pessoal e ambiental. Tendo em vista que cada pessoa é única, a terapeuta ocupacional possibilitará estratégias e abordagens que sejam compatíveis com o cotidiano de cada uma, a fim de que as metas propostas possam ser alcançadas, visando ampliar o protagonismo desses indivíduos na sociedade.

Após avaliação inicial, a fim de observar as demandas do reabilitando e traçar seu plano terapêutico, são proporcionadas sessões na Terapia Ocupacional de cinquenta minutos, uma vez na semana. A cada semana reavaliam-se as estratégias e abordagens oferecidas, a partir do próprio *feedback* do reabilitando, observando seu real engajamento nas atividades e se há necessidade de mudança das abordagens. Conforme a terapeuta ocupacional percebe o desenvolvimento das sessões, novas propostas podem ser incluídas no plano terapêutico. Além dessa avaliação contínua, ao final de cada semestre é realizada uma reavaliação do plano terapêutico visando estabelecer a prioridade das demandas do reabilitando para o próximo semestre, tendo em vista possíveis mudanças em sua rotina cotidiana.

2.3 Orientação e Mobilidade

A Orientação e Mobilidade e a AVD, fazem parte dos componentes curriculares do aluno com deficiência visual, pois são áreas que habilitam ou reabilitam nas questões fundamentais no dia a dia desse público. O Grupo de Estudos e Pesquisa em Orientação e Mobilidade (GEPOM, 2022, p. 28), define a OM como: “um conjunto de técnicas utilizadas pelas pessoas com deficiência visual para caminharem com autonomia, independência e segurança, utilizando as pistas sensoriais e os pontos de referência presentes no ambiente”.

Na OM, a utilização dos sentidos remanescentes é necessária para a elaboração do mapa mental dos espaços. Dentre eles o sentido da audição é muito acionado, pois ele é o segundo sentido que nos dá a noção de distância, transmite informações sonoras de que ambiente estamos; por exemplo: os sons que percebemos quando passamos por uma rua em obra ou na frente de uma piscina. Na redução ou perda completa da audição, faz-se necessário focar nas

percepções tátteis e no olfato, assim perceber o cheiro da poeira da obra ou do cloro da piscina para ter acesso à informação do ambiente. Contudo, a percepção tátil é essencial para concretização dessa percepção. Desse modo, permitir que o aluno toque pistas ou referências contidas no trajeto facilita sua percepção do ambiente, bem como a elaboração do mapa mental, seja de um espaço ou de um trajeto.

Ressaltamos a importância de que esse processo seja realizado em etapas, do micro para a o macro, ou seja, iniciando sempre por um espaço restrito e seguro, com poucas informações, para o aluno se sentir seguro e confiante. A avaliação é constante, ocorre durante todo o processo da aula: quando identificamos as dificuldades, utilizamos de estratégias e recursos para saná-las antes de passar para uma nova etapa do programa de OM.

As etapas desse programa são divididas em mobilidade dependente (técnicas de guia-vidente) e mobilidade independente (técnicas de autoproteções e as técnicas de bengala longa). As técnicas de guia vidente são utilizadas quando a pessoa com deficiência visual ou surdocegueira caminha acompanhando de um guia ou quando houver a necessidade de guia-intérprete, respectivamente. Neste último caso, a pessoa que atua com a guia-interpretação é

um profissional capacitado para realizar o trabalho de interpretação, descrição visual e funções de guia. Para exercer essas atividades é preciso ter conhecimento e domínio nos diferentes sistemas de comunicação e nas diversas técnicas de locomoção, bem como ter habilidades para realizar as adaptações necessárias a cada surdocego em cada situação em particular (Carillo, 2008, p. 70).

Nesse contexto, no programa de OM não trabalhamos com tempo pré-determinado para cada etapa, o desenvolvimento das aulas segue de acordo com a aprendizagem do aluno e a segurança para a realização das técnicas apresentadas, podendo levar aproximadamente dois anos, ou um pouco mais para a conclusão do programa.

No que se refere à Orientação e Mobilidade para pessoas com surdocegueira, destacamos que as técnicas são as mesmas, mas que adaptações serão necessárias bem como estratégias e recursos pedagógicos diferenciados.

2.4 Acompanhamento/atendimento Nutricional

A importância do acompanhamento nutricional é amplamente reconhecida na promoção da saúde, prevenção de doenças e tratamento de condições médicas (Greene *et al.*, 2020). Este acompanhamento não apenas visa garantir uma ingestão adequada de nutrientes, mas também promover mudanças comportamentais sustentáveis, como a melhoria da qualidade da dieta, o controle do peso corporal e a prevenção de doenças crônicas (El Khoury *et al.*, 2019).

O estudo de King, Pomeranz e Merten (2014), assim como a pesquisa de Lee, Choi e Lim *et al.* (2024), convergem ao destacar a importância do acompanhamento nutricional para pessoas com deficiências sensoriais. Ambos os trabalhos enfatizam que estratégias personalizadas de orientação nutricional são essenciais para atender às necessidades específicas de cada indivíduo, considerando suas limitações sensoriais e comunicativas. Além disso, os dois estudos sublinham a relevância de abordagens inclusivas e culturalmente sensíveis no desenvolvimento de intervenções nutricionais, buscando melhorar a qualidade de vida e prevenir complicações de saúde nessa população.

Um bom acompanhamento nutricional em pessoas com deficiência pode resultar em uma série de benefícios significativos para sua saúde e bem-estar geral. Estudos têm demonstrado que intervenções nutricionais adequadas podem ajudar a otimizar a ingestão de nutrientes essenciais, promover um peso corporal saudável e prevenir ou gerenciar condições de saúde associadas, como obesidade, diabetes e doenças cardiovasculares (Greene *et al.*, 2020). Outros benefícios incluem o aumento dos níveis de energia, a melhoria da qualidade de vida e a promoção da independência e autonomia no manejo da dieta e das escolhas alimentares (Bertoli *et al.*, 2008).

As pesquisas contínuas nesta área temática destacam o acompanhamento nutricional como uma ferramenta eficaz para aprimorar a qualidade de vida e evitar complicações de saúde em pessoas com deficiência visual e/ou auditiva.

3 Contexto do relato

Neste item iremos descrever o quadro clínico do Matias (nome fictício), pessoa com surdocegueira plus, bem como as estratégias empregadas pelas profissionais de AVD, OM e Nutrição em seus atendimentos para o desenvolvimento do processo de reabilitação.

Para ingressar no programa de reabilitação do IBC, além de apresentação de alguns exames médicos e consulta com o médico oftalmologista, o candidato também faz uma entrevista para contar um pouco da sua história, seus interesses e objetivos em relação ao programa. Após a entrevista e análise dos documentos e exames médicos, os atendimentos são indicados atendendo as necessidades e interesses do reabilitando.

Para apresentar nosso reabilitando, coletamos as seguintes informações do resumo da alta hospitalar, em novembro de 2020, para compor o quadro clínico de Matias: homem de 28 anos, com Ensino Médio Incompleto, nasceu com perda auditiva neurosensorial profunda do ouvido direito. Tem perda de sensibilidade tátil no dimídio (lado), proveniente de hanseníase no ano de 2015. Sofreu um Acidente Vascular Encefálico lacunar, do tipo isquêmico, com hemiparesia à di-

reita (paralisia leve de um lado do corpo), em 2020. No mesmo ano é internado em Unidade de Terapia Intensiva com trombose venosa cerebral, necessitando de Derivação Ventrículo Peritoneal (válvula cerebral), durante essa internação teve sintomas respiratórios e quadro clínico compatível com COVID-19. Após essas ocorrências, observou-se piora no déficit auditivo e perda visual bilateralmente. Devido às internações, Matias teve uma grande mudança no estilo de vida: com a perda visual, sua comunicação teve piora, assim como seu deslocamento independente, o que favoreceu o quadro de sedentarismo e obesidade.

Durante a anamnese de OM, quando avaliamos os sentidos remanescentes, Matias relatou perda olfativa, contudo, não havia nada registrado sobre tal quadro em sua alta hospitalar. Juntamente com a equipe de profissionais do NAEPS, solicitamos uma avaliação da Terapeuta Ocupacional e da Nutricionista.

Matias ingressou no programa de reabilitação do IBC em abril de 2022, e em junho do mesmo ano iniciou o atendimento de Orientação e Mobilidade. No dia 24 de maio de 2023, acompanhado pelos profissionais do NAEPS, que facilitaram a comunicação entre terapeuta ocupacional e reabilitando, ele compareceu para avaliação da Terapia Ocupacional. Durante a primeira avaliação, pôde-se coletar algumas informações do seu histórico ocupacional, além das contribuições da equipe multiprofissional que já o assistia, resultando em uma avaliação ainda mais favorável para ambas as partes, tornando-se evidente a relevância da equipe interdisciplinar no processo terapêutico do reabilitando.

Para a equipe, relatou estar com suas atividades de vida diária limitadas, já que mora em um cômodo no mesmo terreno da sua avó, e, portanto, recebia todo o auxílio necessário tanto da avó, quanto da irmã e mãe, que o ajudam nas tarefas domésticas e o acompanham ao IBC uma vez por semana. No desempenho ocupacional das suas AVDs, Matias informou ser independente em relação a sua higiene pessoal, como escovar dentes, usar o vaso sanitário, tomar banho, assim como se vestir e servir-se com os líquidos; porém ainda tem dificuldade para realizar as atividades de escolha de vestuário, arrumar o próprio quarto ou cuidar dos seus pertences, bem como nas atividades relacionadas à preparação de alimentos, se servir, manusear eletrônicos, identificar dinheiro, entre outras.

Diante das demandas apresentadas para as AVDs, Matias queixou-se principalmente da privação da sua participação social por não ter mais sua independência no dia a dia, porque anteriormente era um rapaz ativo, trabalhador e que frequentava bares e restaurantes. Enfatizou o forte desejo de poder comer e sentir os sabores novamente dos alimentos, já que, após contrair Covid-19 em 2020, teve diminuição de olfato (Hiposmia), concomitantemente passou a não sentir todos os sabores como antes (Disgeusia), e por vezes também sentia cheiros que não existiam (Fantosmia). De acordo com os estudos de Carvalho e Marambaia (2022), esses distúrbios podem ser ocasionados pelo SARS-COV-2,

podendo haver uma recuperação em semanas, mas que também podem perder por tempo indeterminado, afetando significativamente as atividades cotidianas como alimentar-se, higienizar-se e perceber odores, o que impacta diretamente na qualidade de vida dessas pessoas.

No atendimento nutricional, foi realizada a avaliação antropométrica por meio da pesagem e medição da altura para determinação do Índice de Massa Corporal (IMC), além da medição da circunferência da cintura. Também foi aplicado um questionário de frequência alimentar com o objetivo de obter uma visão abrangente dos padrões alimentares, auxiliando na identificação de hábitos alimentares e tendências dietéticas.

Foi identificado que Matias apresentava obesidade grau II e circunferência de cintura elevada. A obesidade grau II indica um nível significativamente elevado de gordura corporal, o que está associado a um maior risco de várias complicações de saúde, incluindo doenças cardiovasculares, diabetes tipo 2, hipertensão arterial, doenças articulares, apneia do sono e certos tipos de câncer (WHO, 2000). Além disso, a circunferência da cintura, medida que representa a quantidade de gordura abdominal presente no corpo, desempenha um papel crucial na avaliação do risco de desenvolvimento de doenças cardiovasculares, diabetes tipo 2 e outras condições relacionadas à obesidade. Uma circunferência de cintura aumentada está associada a um maior acúmulo de gordura visceral, considerado mais prejudicial à saúde do que a gordura subcutânea encontrada em outras partes do corpo (WHO, 2011).

Durante o questionário de frequência alimentar, foram identificados diversos comportamentos que sugerem a presença de compulsão alimentar. Estes incluem: a necessidade constante de se sentir "cheio" e "pesado" após as refeições para alcançar uma sensação de saciedade, a preferência por alimentos altamente calóricos e em grandes quantidades, além do consumo regular de bebidas alcoólicas. Os hábitos alimentares anteriores às complicações de saúde revelaram um alto consumo de refeições com elevado teor calórico, influenciado pela rotina profissional de Matias como pedreiro. Ele relatou uma grande satisfação em preparar e consumir esses tipos de alimentos, bem como em frequentar bares e restaurantes como forma de socialização.

Na nova rotina, ficou evidente que toda a preparação das refeições e escolha dos alimentos estava a cargo da avó. Durante esse período, observou-se um padrão alimentar caracterizado por um alto consumo de refeições preparadas por meio de fritura imersa, além de uma significativa adição de sal e o uso abundante de temperos ricos em sódio. As opções de carne frequentemente incluíam cortes com alto teor de gordura, como linguiça, coxa e sobrecoxa de frango com pele, drumet e asa de frango, bem como feijão cozido com carne seca e linguiça. Adicionalmente, havia um consumo substancial de pães, biscoitos, arroz, farofa

e macarrão, enquanto o consumo de legumes e verduras era relativamente baixo. Outros hábitos alimentares notáveis incluíam um alto consumo de açúcar, seja na adição em bebidas como café e suco, seja em sobremesas como pudim.

4 Procedimentos

Iniciaremos o relato de experiência sob a perspectiva do atendimento de OM, após a avaliação e uma conversa sobre os interesses e objetivos do reabilitando, na qual foi observado que ele atuava como pedreiro e mostrou muito interesse nos materiais das portas (tipo de madeira e tinta), configuração dos espaços (como era a planta baixa da Casa 4⁶), tipo de piso, etc. Como Matias nunca tinha visto o IBC quando enxergava, uma das primeiras ações foi levá-lo para a sala das maquetes, onde há uma réplica do IBC, o que facilitou sua compreensão do trajeto que fazia da portaria até os locais onde ocorrem suas aulas.

Além disso, Matias tem muito interesse em plantas baixas, sempre relata nas aulas que adorava trabalhar com elas. A partir dessa informação, iniciamos um trabalho de percepção tátil com a tábua de desenho, uma vez que devido à hanseníase ele apresenta uma dificuldade de perceber relevos sutis; contudo, usando giz de cera e linhas mais espessas conseguimos fazer a planta de alguns espaços, trazendo ao Matias maior conforto e assimilação dos ambientes apresentados.

Como na OM estamos sempre trabalhando com as pistas olfativas, o trabalho desenvolvido pela terapeuta ocupacional irá favorecer o reabilitando, pois será mais um canal de acesso à informação. O benefício para Matias também é percebido no trabalho realizado pela nutrição, a perda de peso de Matias foi crucial, pois ele sentia muitas dores nas costas, não conseguindo ficar de pé por mais de 30 minutos, além de sentir muito cansaço, o que atrapalhava a sua aprendizagem e a assimilação do que lhe era apresentado.

Na perspectiva da AVD, o objetivo a ser alcançado seria a obtenção da independência nas AVDs. Muitas vezes essa independência não significa deixar de precisar do outro em algum momento, mas sim poder fazer a sua parte ou ter liberdade para tal (Teixeira *et al.*, 2003). Contudo, seria necessário o compromisso do reabilitando com as orientações e treinos, firmado com a terapeuta ocupacional, a fim de que a evolução pudesse ser continuamente avaliada a cada sessão. Sendo assim, acordou-se primeiramente a realização de orientações e treinos para o aprendizado das AVDs com a estimulação olfativa e gustativa, dessa forma ele poderia também realizar o mesmo treino em sua casa diariamente.

6 Anexo do IBC que é uma casa, na qual cada cômodo é uma sala de aula, onde ocorrem as aulas para os reabilitandos matriculados no NAEPS.

Matias verbalizou inicialmente que não desejava começar as AVDs pelas tarefas de casa, como arrumar cama e lavar ou guardar roupas, por exemplo, ainda que essas atividades sejam necessárias para a sua independência no dia a dia. Apresentou-se bastante ansioso em poder sentir novamente os sabores e cheiros, o que, para além da motivação da alimentação, poderia ajudá-lo a realizar preparos das refeições. Sendo assim, a escolha inicial pelo treino com a olfação e gustação torna o reabilitando protagonista do seu processo terapêutico, minimizando a ansiedade e visando seu engajamento na tarefa e consequentemente, podendo incluir aos poucos, novas atividades na reabilitação.

De modo amplo, os métodos colaborativos de cuidado, como a prática centrada no cliente, são estabelecidos na convicção de que os clientes sejam capazes de agir como agentes morais autônomos a seu próprio favor (Bartholome, 1992 *apud* Rosa, 2011). Colaborar com os clientes no cuidado de saúde significa trabalhar com eles para encontrar um denominador comum, considerando os problemas relacionados à saúde e o que fazer a respeito deles. Rosa (2011, p. 429) define que “A colaboração envolve um processo dinâmico de compartilhamento de informações de negociação, em que tanto os clientes como os profissionais são parceiros ativos”.

De acordo com os estudos de Whitcroft e Hummel (2019), a estratégia do treino olfativo é um tratamento de baixo custo que pode ser administrado facilmente pelo próprio paciente, que consiste em inalar um conjunto de odores por pelo menos 20 segundos cada um, duas vezes ao dia por um período mínimo de três meses. Essa é uma abordagem segura e recomendada, ressaltando-se que a sua eficácia está diretamente relacionada com o comprometimento do paciente (Carvalho, Marambaia, 2022). É preciso salientar, também, que na Terapia Ocupacional se dará prioridade ao contexto pessoal do reabilitando, a fim de proporcionar uma experiência que faça sentido em seu cotidiano, sendo importante verificar também quais recursos estariam acessíveis a essa pessoa e como seria possível o comprometimento com as atividades.

Durante os treinos de AVDs, como cortar, ralar e se servir de alimentos, estaríamos estimulando sempre a olfação, como também a gustação; a cada experimentação seria recomendado a Matias que criasse o hábito de cheirar os alimentos antes, evocando da memória a lembrança de como era cada forma e sabor. Lent (2010) sinaliza que a memória do gosto de um alimento refere-se a um padrão de atividade neural de uma certa população de quimiorreceptores e neurônios centrais, portanto, toda vez que se ingere tal alimento, a memória é evocada e fazemos o reconhecimento pelo seu sabor, mesmo sem vê-lo. Mediante o estado clínico do reabilitando, a parceria da nutricionista que já o atendia no IBC foi fundamental a fim de orientá-lo sobre quais alimentos poderia utilizar, ratificando mais uma vez a importância da interdisciplinaridade no contexto terapêutico da reabilitação.

Após atendimento com a nutricionista, foi desenvolvido um plano alimentar personalizado para abordar de forma eficaz a obesidade do reabilitando. Este plano, combinado com mudanças no estilo de vida, como adoção de uma dieta balanceada e aumento da atividade física, visa otimizar a perda de peso gradual e sustentável. A estratégia nutricional adotada levou em consideração diversos aspectos, incluindo a condição socioeconômica de Matias, seu vínculo emocional com os alimentos e a distribuição adequada das calorias para garantir uma nutrição completa e equilibrada. Este enfoque holístico visa não apenas à redução de peso, mas também à promoção de hábitos alimentares saudáveis e sustentáveis para melhorar sua saúde geral e seu bem-estar.

O plano alimentar passou por três etapas até atingir o valor calórico ideal para a perda de peso. Na primeira etapa, foi implementada uma mudança na rotina alimentar, priorizando o controle das porções dos alimentos, a inclusão de legumes e verduras nas refeições, a indicação para redução do consumo de bebidas alcoólicas e a modificação dos métodos de preparo dos alimentos. Por meio de orientações aos acompanhantes, foi recomendada a substituição da fritura por métodos de preparo mais saudáveis, como grelhar, assar ou cozinhar os alimentos, além da eliminação de temperos prontos e a redução do uso de sal e açúcar. Em colaboração com a Terapia Ocupacional, os acompanhantes foram instruídos a apresentar a Matias, antes das refeições, os alimentos e condimentos utilizados para temperá-los, visando estimular seu olfato, explorar novos sabores e reduzir a dependência de grandes quantidades de sal ou açúcar para obter prazer durante as refeições.

Na segunda etapa, após uma significativa perda de peso que serviu como incentivo para Matias, foram feitas alterações nos alimentos consumidos. Isso incluiu a substituição de carnes gordurosas por opções magras e a inclusão de alimentos integrais em vez de carboidratos simples e refinados. Por fim, foi elaborado um plano alimentar para alcançar o valor calórico ideal e continuar a perda de peso. Ao longo de todo o processo, Matias permaneceu entusiasmado e receptivo às mudanças, especialmente ao perceber os resultados alcançados, como poder usar novamente roupas que não lhe serviam mais, sentir um aumento nos níveis de energia, uma sensação maior de vitalidade e bem-estar, além, é claro, da perda de peso.

Considerações finais

Este trabalho pretendeu mostrar a importância do trabalho interdisciplinar e multiprofissional no processo de reabilitação de uma pessoa com surdocegueira plus identificando as suas necessidades e integrando as ações dos profissionais envolvidos. Evidenciou-se isso com as conquistas que Matias teve na perda

de peso, no retorno da percepção de alguns cheiros e principalmente na disposição e motivação para realização do seu programa de reabilitação.

Percebemos, ainda, que para o atendimento de OM a perda do peso proporcionou melhora na qualidade de aprendizagem, pois foi possível aumentar a duração da aula – no início só era possível efetuar trinta minutos de aula, agora ele realiza todo o tempo da aula com disposição e atenção. Também observamos avanços no atendimento de AVD trabalhando a questão da anosmia, pois foi outro ganho para sua orientação espacial, o reabilitando passou a identificar os cheiros (fortes e cítricos) dos ambientes, favorecendo a elaboração do mapa mental e consequentemente seu caminhar mais seguro e autônomo.

Por fim, destaca-se a importância do envolvimento familiar, que no caso relatado vem colaborando com o processo de reabilitação de Matias, tanto nas questões alimentares quanto nas rotinas cotidianas. Isso reforça mais uma vez a necessidade de um trabalho coletivo e colaborativo entre profissionais, reabilitando e família.

Referências

AOTA. American Occupational Therapy Association [Associação Americana de Terapia Ocupacional]. Occupational Therapy Practice Framework: Domain and Process - Fourth Edition. *The American Journal of Occupational Therapy*, [New York, US], v. 74, suppl. 2, aug. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BERTOLI, S. et al. Nutritional counselling in disabled people: effects on dietary patterns, body composition and cardiovascular risk factors. *European Journal of Physical and Rehabilitation Medicine*, v. 44, n. 2, p. 149-158, june 2008.

CARILLO, Elenir Ferreira Porto. *Análise das entrevistas de quatro surdocegos adquiridos sobre a importância do guia-intérprete no processo de comunicação e mobilidade*. 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/22628>. Acesso em: 13 abr. 2024.

CARVALHO, Igor Nogueira Veloso; MARAMBAIA, Pablo Pinillos. Modalidades de tratamento para anosmia e hiposmia pós COVID-19: uma revisão sistemática. *Research, Society and Development*, [s. l.], v. 11, n. 6, e36911629101, 2022.

CHRISTIANSEN, Charles; HAMMECKER, Cindy. Activities of older adults: self-care. In: BONDER, Bette R.; WAGNER, Marilyn B. (ed.). *Functional performance in older adults*. Philadelphia: F.A. Davis, 2001.

COFFITO. Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. *Resolução nº 316, de 19 de julho de 2006*. Dispõe sobre a prática de Atividades de Vida Diária, de Atividades Instrumentais da Vida Diária e Tecnologia Assistiva pelo Terapeuta Ocupacional e dá outras providências. Brasília, DF: Plenário do Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, 2006. Disponível em: <https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=3074>. Acesso em: 5 mai. 2024.

EL KHOURY, Cosette *et al.* The effects of dietary mobile apps on nutritional outcomes in adults with chronic diseases: a systematic review and meta-analysis. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, [s. l.], v. 119, n. 4, p. 626-651, 2019. DOI: 10.1016/j.jand.2018.11.010.

GEPOM. Grupo de Estudos e Pesquisa em Orientação e Mobilidade. *Rompendo barreiras: guia prático de Orientação e Mobilidade* do Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2022.

GREENE, Maurita *et al.* Importance of diet screening and counseling in clinical practice to prevent and manage diet-related chronic diseases. *Journal of Food & Nutritional Sciences*, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 125-137, 2020.

GRUPO BRASIL DE APOIO AO SURDOCEGO E AO MÚLTIPLO DEFICIENTE SENSORIAL. *Assembleia Extraordinária sobre os 20 anos de ação do Grupo Brasil*. São Paulo: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, 2017.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. *Núcleo de Atendimento Educacional à Pessoa com Surdocegueira (NAEPS)*. Rio de Janeiro, 21 mar. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/nucleos-de-atendimento-especializado/nucleo-de-atendimento-educacional-a-pessoa-com-surdocegueira-naeps>. Acesso em: 13 abr. 2024.

JORGE, Rui Chamone. *A relação Terapeuta-Paciente*. 2. ed. Belo Horizonte: Ges.TO, 1999.

KING, Jessica; POMERANZ, Jamie; MERTEN, Julie. Nutrition interventions for people with disabilities: a scoping review. *Disability and Health Journal*, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 157-163, apr. 2014. DOI: 10.1016/j.dhjo.2013.12.003.

LE BRETON, David. *Antropologia dos Sentidos*. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LEE, Hyangkyu; CHOI, Soyoung; LIM, Arum. Nutritional status, daily nutrition intake, and dietary patterns of korean adults with low vision and blindness. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, v. 118, n. 1, p. 31-42, feb. 2024. DOI: 10.1177/0145482X241230334.

LENT, Robert. *Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de Neurociência*. 2. ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2010.

MAIA, Shirley Rodrigues. *Fundamentos e metodologia da surdocegueira e deficiências múltiplas*. 1. ed. Lapa, PR: Fael, 2021.

ROSA, Suzan Ayres. Colaboração Centrada no Cliente. In: CREPEAU, Elizabeth Blesedell; COHN, Ellen S.; SCHELL, Barbara A. Boyt. *Willard & Spackman: Terapia Ocupacional*. 11. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

TEIXEIRA, Erika et al. *Terapia Ocupacional na Reabilitação Física*. São Paulo: Roca, 2003.

VILLALBA, Sandra Blay. El Homúnculo de Penfield. In: VILLALBA, Sandra Blay. *Cerebro&Más*. España, 31 ago. 2018. Disponível em: <https://neuromas.weebly.com/blog1/homunculo-de-penfield>. Acesso em: 10 set. 2024.

WHITCROFT, Katherine; HUMMEL, Thomas. Clinical diagnosis and current management strategies for olfactory dysfunction: a review. *JAMA Otolaryngology – Head & Neck Surgery*, [s. l.], v. 145, n. 9, p. 846-853, july 2019. Disponível em: <https://jamanetwork.com/journals/jamaotolaryngology/article-abstract/2738433>. Acesso em: 1 mai. 2024.

WHO. World Health Organization. *Obesity: Preventing and managing the global epidemic: report of a WHO consultation*. Geneva, WHO, 2020. (WHO Technical Report Series, n. 894). Disponível em: <https://iris.who.int/handle/10665/42330>. Acesso em: 12 set. 2024.

WHO. World Health Organization. *Waist circumference and waist-hip ratio: report of a WHO expert consultation*: Geneva, 8-11 December 2008. Geneva: WHO, 2011. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/44583>. Acesso em: 12 set. 2024.

A imanência da arte na educação de pessoas com deficiência visual adquirida

Caue de Camargo dos Santos¹
Marina de Assis Fernandes Nogueira²

Introdução

Esta escrita foi mobilizada a partir de uma contribuição apresentada no evento Conectando Conhecimentos, na mesa-redonda “Reabilitação e Deficiência Visual: desafios e estratégias interdisciplinares de educação e saúde na deficiência adquirida”, realizado pelo Departamento de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão (DPPE), do Instituto Benjamin Constant (IBC). Dessa maneira, escolhemos, como fio condutor nesta abordagem, demonstrar como são colocadas em operação as atividades executadas através do Projeto de Pesquisa Ateliê Vida: a Educação das Artes e pessoas com Deficiência Visual, projeto aprovado no Edital 13/2023 – Auxílio Básico à Pesquisa (APQ 1), e financiado pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

No decorrer dessa pesquisa, buscamos aliançar o processo educativo em artes visuais à filosofia da diferença. Experimentando, por esse viés, a criação de um campo de imanência, o conhecimento é constituído através dos afectos e perceptos, e a arte é pensada a partir de uma educação dos sentidos, além de reconstituir uma sensorialidade corporal que mobiliza a potência de vida do indivíduo. Ainda que o projeto esteja em andamento, já percebemos alguns resultados no deslocamento dos sentidos dos sujeitos, que adquirem autonomia em processos de criação em arte, mobiliza o trabalho e as trocas de experiências no coletivo e a melhora da autoestima do ser humano envolvido na experimentação artística.

A arte na educação especial e inclusiva

A Arte como campo do conhecimento se desdobra como modo de produção/mediação/fruição estética e cultural. Nesse sentido, ela mobiliza no indivíduo problematizações acerca do “eu” e do outro e possibilita o deslocamento entre diversos tempos histórico-filosóficos, ao passo que abre caminho para a produção de sentidos em diferentes modos de existir do ser humano. Em torno disso, os/as professores/as de Artes têm enfrentado ao longo dos anos muitas barreiras ao tentar desenvolver as suas proposições de arte nos espaços educativos inclusivos e especializados, tais como

¹ Professor e pesquisador EBTT de Artes Visuais, no Programa de Reabilitação do Departamento de Estudos, Pesquisas Médicas e de Reabilitação (DMR), do Instituto Benjamin Constant (IBC/RJ).
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS).
E-mail: caue.camargo@ibc.gov.br.

² Professora e pesquisadora voluntária de Artes, no Programa de Reabilitação do Departamento de Estudos, Pesquisas Médicas e de Reabilitação (DMR), do Instituto Benjamin Constant (IBC/RJ).
Graduada em Artes Cênicas Habilitação em Teoria do Teatro (UNIRIO/RJ).
E-mail: deassismarina@gmail.com.

[...] o espaço, a visão que as pessoas têm sobre o ensino de artes visuais. Limite do tempo, as crianças no geral têm problemas de transporte, há limites gerenciais, às vezes falta de recursos pedagógicos, conceitos difíceis de entender. Tem que ter pessoas que auxiliem os professores (Plaza Carvajal, 2012, p. 3).

Na entrevista com Plaza Carvajal (2012), a professora e pesquisadora Lúcia Reily aponta alguns tensionamentos que fazem movimentar o pensamento. Desse modo, o projeto de pesquisa que propomos no IBC, estabelece três indagações: 1) “o que pode alcançar a experimentação na Educação das Artes com pessoas com deficiência visual adquirida?”; 2) “que comportamentos emergem em meio à Educação das Artes com pessoas com deficiência visual adquirida?”; e 3) “que técnicas, materiais e métodos podem compor uma aula de Artes Visuais para pessoas com deficiência visual adquirida?“.

Acerca das problematizações, a criação em arte pode mobilizar a formação estética e a sensibilização, para a vida, de pessoas com deficiência congênita ou adquirida. E pesquisar e cartografar as abordagens na Educação das Artes para esse público configura-se como uma contribuição ao campo da Educação Especial e Inclusiva. Isto porque se amplia o campo de investigação e registro de possibilidades/proposições/experimentações educativas voltadas à manifestação de um desejo sobre o conhecimento estético dessas pessoas.

O ensino e a pesquisa vêm compondo modos de fazer existir uma “inclusão menor” e fazer pensar a “sala de aula como nascente de rio”.

A inclusão se move, acontece na diferença, que se diferencia em sua multiplicidade, porque, sendo nós seres singulares, somos únicos, e sendo uno, logo, somos da ordem da diferença. O fato de sermos uno não quer dizer que somos iguais ou semelhantes. Somos únicos e uno porque somos diferentes, e isso é próprio da espécie humana. Mas também somos uno porque a única identidade que realmente existe é a de Ser humano (Orrú, 2016, p. 69).

A inclusão menor, nesse contexto, está relacionada a um devir que pertence a uma minoria e que produz linhas de fuga para a linguagem, de maneira a reinventar resistências e potências (Deleuze, 1992). E, ao pensar a sala de aula como uma nascente de rio, que cresce conforme vamos acolhendo as relações, colocamo-nos em espera para tentar perceber as mudanças de direção.

Essa espera não compõe uma ideia paralisante, mas é a constituição da ideia de uma atenção aos movimentos da vida e a como esses moventes produzem feixes de luz no pensamento ao criar uma aula como possibilidade na Educação. Assim, procuramos compreender, ou pelo menos pensar sobre esse modo como operamos e somos afetados constantemente nesses espaços educativos.

Figura 1. Estudantes da Reabilitação em uma aula de expressão e consciência corporal



Fonte: arquivo dos autores (2023).

Em sintonia com a literatura atual, entendemos ser urgente a produção de conhecimento nessa área, pois “nesse momento é preciso reconhecer que existe uma lacuna muito grande entre a prática em artes com públicos especiais e a produção de literatura sobre o assunto” (Reily, 2010, p. 88). No Brasil, as publicações desse escopo teórico-prático e que possibilitam a expansão das proposições em Educação das Artes com pessoas com Deficiência Visual são escassas. Poucos trabalhos existentes apontam a existência de falhas em programas de formação de professores, em que a abordagem e o desenvolvimento de experimentações pedagógico-estéticas são insuficientes e não preparam para as demandas de sociabilidade emergente.

Para sustentar a referida hipótese, realizamos pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando como referência de busca os descritores Artes Visuais e Deficiência Visual, a fim de mapear a produção de pesquisas nesse campo. Encontramos 66 trabalhos abrangendo o descritor Deficiência Visual relacionado ao campo das Artes, a primeira publicação datando de 1997 e a última publicação de 2022.

Essas pesquisas originam-se de programas de pós-graduação em sua maioria de mestrado, e apenas sete publicações são de teses de doutorado, concentrando as investigações em programas nas áreas de Artes Visuais, Educação e Letras. Consequentemente, realizamos um refinamento da pesquisa, efetuando a leitura dos resumos e, posteriormente, organizando um banco de publicações no que se refere às investigações sobre a Deficiência Visual relacionada ou

realizada no contexto das Artes Visuais. Foram aglutinadas no banco de dados apenas 29 pesquisas – 28 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

Desse modo, uma das justificativas para a propor o projeto Ateliê Vida no âmbito do IBC foi a de que a pesquisa desempenha um importante papel, aliada ao ensino, como uma ferramenta para mapear as características, possibilidades e desafios na Educação das Artes, sobretudo em programas de reabilitação de pessoas com deficiência visual adquirida. Assim, buscamos nos referenciais da Filosofia e da Psicologia (Deleuze, 2002; Deleuze; Guattari, 2010, 2011; Kasttrup, 2004, 2008) um norte metodológico, ao utilizar a cartografia, para contribuir com os estudos sobre os modos de atuação no campo da Educação Especial e Inclusiva, principalmente no contexto do IBC, um centro de referência nacional nas questões ligadas à temática da deficiência visual.

O Projeto Ateliê Vida já vem acontecendo no IBC. Desde março de 2023 recebemos um pequeno espaço para desenvolver as atividades de Artes com os reabilitandos. Atualmente, atendemos seis turmas com seis estudantes, uma é proveniente do Núcleo de Atendimento à pessoa com Surdocegueira (NAEPS/IBC), e as outras turmas são oriundas do programa de Reabilitação da DRT/DMR/IBC, totalizando 36 estudantes.

Diante disso, observando os resultados dos processos criativos, as interações e os relatos, decidimos implementar um estudo, pois nosso modo de atuar na Educação sempre envolveu a articulação do ensino à prática da pesquisa. Dessa forma, nossa prática educativa tem possibilitado desdobramentos na investigação acerca dos dados coletados, trazendo contribuições ao campo da Educação das Artes e Pessoas com Deficiência Visual no Brasil.

Nesse lócus da investigação, o projeto iniciou-se com a implantação de um Laboratório de Arte Multimeios e Educação das Artes (LAMDV) como demarcação de um território próprio para problematizar/investigar/produzir abordagens na educação das Artes para pessoas cegas e com baixa visão. Em coexistência a esse processo investigativo, tem sido possível aglutinar os dados necessários para elaboração de materiais acessíveis e para a realização do primeiro curso de Abordagens na Educação das Artes de Pessoas com Deficiência Visual, uma capacitação para professores de todo Brasil, alinhado à política de extensão do IBC.

Além disso, a implantação do LAMDV como laboratório de produção do conhecimento e de acolhimento do público atendido pela DRT suscita a ampliação da oferta e credenciamento de serviço voluntário, de campo de estágio e de promoção do ensino, da pesquisa e da extensão no âmbito do IBC.

A cartografia dos afectos e perceptos

O método acolhido nesta pesquisa é o método cartográfico, que trata da produção das subjetividades de indivíduos e coletivos, podendo ser chamada

de “filosofia da multiplicidade, uma vez que, a cartografia, de Deleuze e Guattari, busca em diferentes espaços as especificidades necessárias para compor uma área dinâmica” (Vicente; Silva, 2017, p. 1). Dessa maneira, a pesquisa acolhe como sujeitos os/as estudantes matriculados no componente curricular Artes, ofertado pela Divisão de Reabilitação do IBC, para pessoas com deficiência visual adquirida, compreendendo a cegueira ou baixa visão e com idades entre 30 e 70 anos.

Assim, apoiamo-nos em Deleuze (2002) na tentativa de religar a Educação em Artes Visuais à vida cotidiana desses sujeitos, uma vez que

[uma vida está em toda parte, em todos os momentos que este ou aquele sujeito vivo atravessa e que esses objetos vividos medem: vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos. Essa vida indefinida não tem, ela própria, momentos, por mais próximos que estejam uns dos outros, mas apenas entre-tempos, entre-momentos (Deleuze, 2002, p. 14).]

Dessa maneira, o método cartográfico possibilita uma coleta, uma escrita e uma análise de dados compromissada em delinear, desenhar, contornar os modos de existir de cada um/a dos/das participantes. Ele produz uma escrita que nada tem a ver com significar as existências, mas com agrimensurar e cartografar as regiões por vir da pesquisa (Deleuze; Guattari, 2011). E, ao utilizar as narrativas de vida das pessoas e observar os seus processos de criação e os seus movimentos projetados por desejos, por afecções, será possível traçar linhas para compreender os entremomentos pelo qual atravessam (no aprender a (con)viver com a deficiência adquirida).

Figura 2. Estudantes da Reabilitação desenvolvendo uma pesquisa de design de superfície com peças embrorrachadas no LAMDV/IBC



Fonte: arquivo dos autores (2023).

Vinculando esse estudo à filosofia da multiplicidade, faz-se necessário retornar e introduzir o conceito de rizoma (Deleuze; Guattari, 2011), em que a cartografia aparece como um princípio dessa abordagem do conhecimento humano. Nesse sentido, o conhecimento e o pensamento são operados através da criação e da multiplicação de conceitos, nos aproximando do conceito de rede. Nele, o território da pesquisa, a própria pesquisa e os sujeitos apresentam-se sempre em movimento contínuo, produzindo combinações e recombinações cotidianas em fluxo.

Partindo desse pressuposto teórico e, diante da mobilização incessante dos corpos, pretende-se capturar a dimensão desses processos de individualização do ser ao experimentar em Arte, acompanhar as linhas e percursos as quais dão vazão em cada um dos encontros/aulas. É uma investigação engajada em modular potências criadoras e intentar agrimensurar os afetos e perceptos para captar as rotas dos desejos em seus movimentos, velocidades e lentidões.

Ao traçar um plano de consistência da pesquisa utilizando o conceito de rizoma, buscamos experimentar com a multiplicidade criadora do ser, deixando de lado o campo das representações e das padronizações estéticas. Pretende-se acompanhar os deslocamentos em direção ao complexo heterogêneo de fluxos e movimentos produzidos por uma pessoa ou por coletivos em suas relações com os outros.

Um método não é um caminho para saber sobre as coisas do mundo, mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as toma como testemunhos de uma questão: a potência do pensamento. A cartografia é uma figura sinuosa, que se adapta aos acidentes do terreno, uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância, da exploração. Desdobramos, então, nas duas primeiras seções, como a cartografia desterritorializa, faz estranhar e potencializa os sistemas de pensamento da pesquisa em educação (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 163).

Por isso, buscamos enfatizar a importância dos processos de criação, da experimentação e da liberação dos desejos reprimidos em meio à Educação das Artes. O método da cartografia tem servido como delineador para ensaiar com a observação das aulas/encontros e na construção dos relatos.

Estão em processo de análise agenciamentos e os desdobramentos individuais na realização das proposições de arte e o funcionamento da atenção durante o trabalho, observando o fenômeno da concentração, que revela a dimensão de duração temporal dessa atenção cognitiva (Kastrup, 2008).

Figura 3. Pintura desenvolvida pelos estudantes da Reabilitação por meio de uma experimentação com cores e aromas no LAMDV/IBC



Fonte: arquivo dos autores (2023).

Estamos investigando a possível reverberação entre a atenção à proposição de arte e a atenção a si mesmo durante o processo de criação. Apoiado em Kastrup (2008), também nos aproximamos da “análise da atenção do trabalho em grupo, ao exigir uma análise dos fenômenos de distribuição da atenção, em seus possíveis efeitos de manutenção e/ou dispersão” (Kastrup, 2008, p. 188).

Dessa forma, a cartografia tem atravessado a construção dos planos de curso e o planejamento minucioso de cada encontro/aula que vem ocorrendo no laboratório. E em meio a essa,

cartografia, um objeto de pesquisa é tomado apenas como testemunho de uma vontade de viver, de durar, de crescer e intensificar a vida. Em quais criações a vida pode entrar, que outros modos de existência em educação podem ser criados? A criação torna-se, mesmo, a gênese do método cartográfico (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 165).

Nesse lugar, as proposições de cada aula norteiam o desenvolvimento de processos criativos, colaborativos e que fomentam a coleta dos dados. Diante da produção de materialidades, circunscrevem-se os procedimentos de produção de arte e a narrativa dos/das reabilitandos/as para constituir uma territorialidade da pesquisa.

Planejamos coletar dados a partir dos registros fotográficos e/ou audiovisuais dos procedimentos artísticos realizados pelos reabilitandos. Estamos capturando áudios das narrativas pessoais em rodas de conversa, solicitando relatos individuais de sensações produzidas em experimentações corporais e mobilizações psicológicas e sensoriais suscitadas durante cada encontro/aula.

Ainda, haverá momentos para apreciação de materialidades de apoio pedagógico, como: pranchas de imagens texturizadas (sensíveis ao toque), imagens com combinações de cores (contrastes) para pessoas com baixa visão, textos adaptados para áudio, adaptação de técnicas de pintura (com máscaras, delimitação de superfície, texturização de tintas, composição por cartões, carimbos) para pessoas cegas etc.

Nessa lógica, há também a necessidade do desenvolvimento da percepção háptica. Assim, serão ministradas técnicas de cerâmica e escultura (com previsão para 2025), as quais operam a formação da atenção cognitiva e o desenvolvimento do tato por meio da manipulação de argila. Já têm sido desenvolvidas as técnicas em xilogravura – que, ao texturizar/desenhar em superfícies emborrachadas, desempenha o exercício da motricidade fina e da percepção mais refinada na criação artística – e a realização de impressões das gravuras com tinta expansiva em papel – que permite o aprimoramento da percepção háptica. Outras atividades serão ofertadas em 2025 de modo a contribuir no processo de reabilitação, são elas: oficina de arte do crochê; oficina arte do bordado e da costura; e oficina de expressão corporal e eutonia.

O LAMDV tem criado um tempo-espacô destinado para o ser humano, especificamente o ser humano com deficiência visual, compreender a si, a partir da fala do outro, e assim fazer e refazer-se num infinito processo de descobertas de vida e em meio a arte. Cada momento vivido e experimentado, que constitui a nossa bagagem da existência, adquire outros significados, produz impulsos e funciona como disparador para a criação artística.

É importante mencionar que o IBC, ao ofertar e garantir o acesso à Educação, à Arte e à Cultura para pessoas com deficiência visual, cumpre com a sua missão institucional regimental no campo da Educação Especial. A partir da presente proposição, o IBC vem ampliando os processos de acessibilização e inclusão dos/das deficientes visuais na sociedade brasileira.

Processos em devir

No espaço-tempo de vinte e quatro meses previstos para a realização do projeto, podem-se elencar os seguintes resultados com base na atuação pregressa dos encontros/aulas do componente curricular Artes da DRT e nos processos em andamento neste momento. O projeto tem possibilitado aos estudantes o aprimoramento de suas percepções sensoriais e o refinamento da percepção háptica.

Os estudantes têm desenvolvido uma aprendizagem da atenção por meio da cognição inventiva, experimentando técnicas de Artes, desenvolvendo processos de criação, visitando espaços culturais no município do Rio de Janeiro.

Além disso, têm frequentado espetáculos culturais e desenvolvido uma educação/percepção estética, uma educação dos sentidos e processos autônomos de trabalho a partir do incentivo e do coletivo do LAMDV.

Ao cartografar as proposições de aulas de artes para pessoas com deficiência visual, podemos produzir materiais didáticos pensados para pessoas com deficiência visual para a difusão nacional no Instituto via Divisão de Desenvolvimento e Produção de Material Especializado (DPME/IBC), além de poder elaborar/ofertar capacitações na área da Educação das Artes Visuais, contribuindo para a formação continuada de arte/educadores de todo o Brasil por meio da Divisão de Extensão e Aperfeiçoamento (DEA/IBC).

Diante da intensa coleta de dados, temos produzido conversações e escritas para serem publicadas, a saber os seguintes títulos: Deficiência Visual, Arte e Inclusão reflexões sobre a programação artístico-cultural do I Congresso Internacional do Instituto Benjamin Constant (Universidade Federal de Santa Maria – UFSM); Pensar e Tatear a Educação das Artes visuais de pessoas com deficiência visual (Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC); A cartografia das subjetividades no Projeto Ateliê Vida (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC); The meanings produced by the visually impaired body experiences in a specialized educational institution in Latin America (Novosibirsk State University – NSU/RÚSSIA); Um corpo-experimento na Educação das Artes de pessoas com Deficiência Visual (Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/UNIRIO). Por meio desses artigos científicos e capítulos de livros acerca das temáticas investigadas nesse projeto de pesquisa, visamos disseminar o conhecimento produzido no LAMDV e seguir contribuindo com o campo da Educação das Artes Visuais, da Educação Especial e Inclusiva de pessoas com deficiência visual.

Referências

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. A Imanência: uma vida... *Educação & Realidade*, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 10-18, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/31079>. Acesso em: 2 ago. 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. São Paulo: Editora 34, 2011. (v. 1).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2010.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia & Sociedade*, [Belo Horizonte], v. 16, n. 3, p. 7-16, set/dez. 2004.

KASTRUP, Virgínia. O lado de dentro da experiência: atenção a si mesmo e produção de subjetividade em uma oficina de cerâmica para pessoas com deficiência visual adquirida. *Psicologia, ciência e profissão*, [Brasília], v. 28, n. 1, p. 186-199, 2008.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Revista Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 23, n. 3, p. 159-178, set./dez. 2012.

ORRÚ, Silvia Esther. A inclusão menor: um ensaio inspirado na obra "Kafka", de Deleuze e Guattari. *Educação em Foco*, [Belo Horizonte], ano 19, n. 28, p. 47-73, mai./ago. 2016.

PLAZA CARVAJAL, Milka Lorena. Entrevista. Entrevistadora: Profa. Dra. Lúcia Reily. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 6, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/3021>. Acesso em: 2 ago. 2023.

REILY, Lúcia. O ensino de Artes Visuais na escola no contexto da inclusão. *Cad. Cedes*, Campinas, SP, vol. 30, n. 80, p. 84-102, jan./abr. 2010.

VICENTE, Bruna Gabriela Corrêa; SILVA, Débora Cristina Santos e. A cartografia de Deleuze e Guattari como metodologia de pesquisa. *Anais do Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG (CEPE)*, [Anápolis, GO], v. 4, 2017. Trabalho apresentado no 4º Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Goiás (CEPE/UEG): Como você transforma o mundo?, 2017, Pirenópolis, GO.



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

