

Instituto Benjamin Constant
Práticas Pedagógicas no
Cotidiano Escolar:
desafios e diversidade

VENDA PROIBIDA

GOVERNO FEDERAL
PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
Dilma Vana Rousseff
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
José Henrique Paim Fernandes
INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT
Maria Odete Santos Duarte
DEPARTAMENTO TÉCNICO-ESPECIALIZADO
Ana Lúcia Oliveira da Silva
DIVISÃO DE PESQUISA, DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO
Claudia Lucia Lessa Paschoal
COORDENAÇÃO DO CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Fabiana Alvarenga Rangel

Instituto Benjamin Constant

Práticas Pedagógicas no

Cotidiano Escolar:

desafios e diversidade

Organização

André Jacques Martins Monteiro

Claudia Lucia Lessa Paschoal

Naiara Miranda Rust

Renan Ramos da Silva



Instituto Benjamin Constant
Rio de Janeiro
2014

Copyright © Instituto Benjamin Constant – IBC
Instituto Benjamin Constant – Práticas Pedagógicas
no Cotidiano Escolar: desafios e diversidade
1ª edição – 2014

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

Projeto gráfico, revisão, editoração e impressão
Gráfica e Editora Unique

Capa
José Carlos Santos Costa

159 Instituto Benjamin Constant Práticas Pedagógicas no Cotidiano
Escolar: desafios e diversidade. / [Organizado por] André
Jacques Martins Monteiro, Claudia Lucia Lessa Paschoal,
Naiara Miranda Rust, Renan Ramos da Silva. / Rio de
Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.
p.156
Acompanhado de CD em bolso
Inclui Bibliografia.
Simpósio de Práticas Pedagógicas no Cotidiano Escolar:
desafios e diversidades (2. : Instituto Benjamin Constant: Rio
de Janeiro, RJ : 2014).
ISBN 978-85-67485-03-4

1. Deficiência visual. 2. Cegueira. 3. Baixa Visão. 4.
Prática Educacional. I. Monteiro, André Jacques Martins. II.
Paschoal, Claudia Lucia Lessa. III. Rust, Naiara Miranda. IV
Silva, Renan Ramos da.

CDD 371.911

Todos os direitos reservados para
Instituto Benjamin Constant
Av. Pasteur, 350 / 368
Urca – Rio de Janeiro – RJ – Brasil
CEP 22290-240
Tel.: 55 21 3478-4458
Fax: 55 21 3478 4459
E-mail: ddisec1@ibc.gov.br

APRESENTAÇÃO

Toda publicação marca uma trajetória e inaugura uma nova etapa. Mas essa possível característica geral das publicações é singularizada pela ressonância dos desafios que cada uma expressa e pela combinação da diversidade de perspectivas que representa. Nesse sentido, “Práticas Pedagógicas no Cotidiano Escolar”, do Instituto Benjamin Constant, é o resultado tangível do II Simpósio com o mesmo título, realizado de 27 a 29 de maio de 2013, e que colocou em evidência os desafios e a diversidade das ações relacionadas com a educação, a inclusão e a cidadania desenvolvidas no Instituto Benjamin Constant. Marca um momento em que autores expressam sua vivência, suas reflexões e seus ideais em relação às formas de abordar a deficiência visual em seus desdobramentos.

Nessa edição do Simpósio, promovida como uma atividade interna, as apresentações de trabalhos foram realizadas por profissionais de diversas áreas da instituição, como educação, reabilitação, esportes e produção de materiais pedagógicos, entre outras. A conferência e as palestras foram proferidas por profissionais e pesquisadores de diferentes campos de estudos, vinculados ou não às questões referentes à deficiência visual, mas que, de alguma forma, atuam nos campos da educação ou da inclusão social. A intenção foi proporcionar um reconhecimento mútuo das realizações entre os setores que integram o Instituto Benjamin Constant, como também a circulação de experiências e de reflexões que promovessem novas perspectivas, novas ideias e o intercâmbio de informações. Dessa forma, buscou-se fomentar uma atuação profissio-

nal instigada pelas possibilidades da integração entre a criatividade, a pesquisa e o compartilhamento, como fatores de potencialização e de criação de práticas e de saberes a serem vivenciados e difundidos além das instâncias do próprio Instituto.

Estão presentes nesta publicação os textos referentes às palestras proferidas e aos trabalhos apresentados por aqueles cuja disponibilidade e as circunstâncias possibilitaram converter suas experiências em escrita, sejam eles cegos, com baixa visão ou videntes. Destacando a relevância desse processo, entre seus diversos aspectos, a escrita pode ser considerada, também, um ato que sintetiza um sentido dado, tanto ao que foi experienciado na relação educacional, com suas inquietações diante dos problemas, quanto a uma perspectiva diante de desafios daquilo que se almeja, caracterizando-se, assim, como um dos principais fundamentos da dinâmica da pesquisa. Dessa forma, a afirmação do lugar da pesquisa como consequência e fundamento do cotidiano escolar pode ser a construção de uma postura profissional, como a elaboração de caminhos por meio de registros do que foi vivenciado e que se ampliam com o compartilhamento, e também como uma marca que atravessa os tempos, que delinea e transforma espaços, contendo os embriões das experiências vividas como potencial de novas possibilidades.

Apesar das diferentes abordagens, o eixo comum dos textos publicados – a deficiência visual – coloca em pauta as diferentes trajetórias e estratégias de afirmação e de reconhecimento das diferenças como fator constituinte das sociedades humanas. Isso coloca mais uma vez em evidência reflexões propostas de diversas maneiras, por diferentes estudiosos, ao apontarem que, em sua quase totalidade, os entes sociais já estão de alguma forma incluídos na sociedade, mas que, em sua maioria, os lugares que ocupam ou que são destinados a ocupar nem sempre favorecem o desenvolvimento efetivo de potencialidades subjetivas e sociais, principalmente aquelas capazes de contribuir e de atuar nas transformações na sociedade, em relação às ambivalências e às movências dos ideais de igualdade de possibilidades, de afirmação das singularidades e do desenvolvimento coletivo.

É possível considerar que a educação especializada e as instituições dedicadas a seu desenvolvimento dispõem de condições favoráveis de aprofundamento, por meio da pesquisa em relação às questões pertinentes a seu campo de atuação, não se opondo à atuação inclusiva em todas as escolas. Quando, por meio das diversas formas de percepção e de entendimento, identifica-se que o desafio é de todos, a busca de soluções será uma consequência dos encontros de diversas vontades que podem se complementar em um bem comum.

Uma das questões fundamentais que estão na base dessas discussões e que necessitam de reflexão refere-se às contingências da fragilidade da condição humana, que está sempre sujeita àquilo que se rotulou como “deficiências” em relação aos modelos de normalidade. Em geral, nessas circunstâncias, tais fragilidades são habitualmente mediadas pelo ideal de dever social de inserção daqueles estigmatizados como “deficientes” em uma sociedade pautada pela pluralidade das formas de competição e de privilégios, que predispõem à multiplicidade de exclusões. Cabe, então, questionar a sociedade que integramos e na qual se aspira à inclusão dos considerados excluídos: como incluir alguém em uma sociedade excludente? Talvez, como um caminho alternativo, pudéssemos ressaltar alguns aspectos básicos dos laços sociais, na diversidade de pessoas, de grupos e de instituições, em que todos apresentam “pontos cegos” na própria existência e dependem uns dos outros, em suas diferenças, para aumentar a percepção; não apenas para complementar o campo de visão, mas para ampliar a sensibilidade e a capacidade da imaginação, pois é ela que inventa o mundo e a vida.

André Jacques Martins Monteiro

Claudia Lucia Lessa Paschoal

SUMÁRIO

Instituto Benjamin Constant: Educação, abordagem interdisciplinar e diversidade?	
Diana de Souza Pinto	11
A importância do outro no ensino de Ciências	
Maria Auxiliadora Delgado Machado	23
Adequação do Jardim Didático e Evolutivo da UNIRIO para ações inclusivas: aspectos sensoriais para pessoas com deficiência visual	
Camila Maistro Patreze, Juliana Weingärtner Pernas e Thiago da Silva Garcia	36
Braille e dêixis espacial: expressões dêiticas no ensino do sistema braille para pessoas com cegueira adquirida	
Rachel Maria Campos Menezes de Moraes	47
As atividades da Biblioteca Infantojuvenil: relato de experiência	
Debora Cavgias, Jásper Ferreira e Simone Simões	57
Construção de métodos para criação de gráficos acessíveis a pessoas com deficiência visual: utilizando o MONET	
Thiago Ribeiro Duarte	61
Atividade física e a autoestima para deficientes visuais na terceira idade do Instituto Benjamin Constant	
Ramon Pereira, Soraia Izabel Correa Cabral, Fernanda Codeço Ferreira Monteiro e Higor Cruz da Silva	78

NUCAPE: Núcleo de Capacitação e Empregabilidade	
Lindiane Faria do Nascimento	92
Musicoterapia no Instituto Benjamin Constant: caminhos entre o atendimento terapêutico e a educação especial	
Gabriela Lorenzo Fernandez Koatz	98
Inclusão da família: premissa básica no atendimento educacional precoce à criança deficiente visual no Instituto Benjamin Constant	
Patrícia Soares de Pinho Gonçalves, Fausto Maoli Penello, Maria Margarete Andrade Figueira e Talita Adão Perini	110
Intervenção fonoaudiológica em crianças deficientes visuais com distúrbios de aprendizagem – relato de caso	
Marina Huei Chin Su	121
Relação de significante/significado na pessoa, adulta, com surdocegueira pré-linguística	
Sonia Maria Vieira da Silva, Mariana Gonçalves Ferreira de Castro	135
Práticas pedagógicas aplicadas ao ensino da História	
Vitor Alberto da Silva Marques	151

Instituto Benjamin Constant: Educação, abordagem interdisciplinar e diversidade?

Benjamin Constant Institute: Education, interdisciplinary approach and diversity?

Diana de Souza Pinto¹

Programa de Pós-graduação em Memória Social/UNIRIO

dianap@globo.com

RESUMO

Esta conferência de abertura do II Simpósio, promovido pelo Instituto Benjamin Constant, aborda o campo de atuação na Educação, à luz da teoria da prática de Bourdieu levantando questões relativas a conjugação ensino/ pesquisa que visa à construção de conhecimentos em uma perspectiva interdisciplinar na referida instituição. São apresentados os conceitos de campo, *habitus* e capital propostos por Bourdieu, bem como a concepção de educação para emancipação presente em Adorno (2012). Objetiva-se instigar os leitores a uma reflexão acerca das possibilidades de uma prática docente/discente emancipatória alimentada por interlocuções interdisciplinares em busca de uma construção de experiências no sentido proposto pelo filósofo Walter Benjamin.

¹ Possui graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1984), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1995) e doutorado em Psiquiatria, Psicanálise e Saúde Mental pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000). Atualmente é professora associada I da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), atuando como pesquisadora e docente no Programa em Pós-Graduação em Memória Social. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise do Discurso sob a perspectiva sócio-interacionista, atuando, principalmente, nos seguintes temas: estudo das narrativas, práticas comunicativas institucionais, saúde mental e memória social.

ABSTRACT

This opening lecture especially conceived for the II Symposium sponsored by the Benjamin Constant Institute discusses the field of Education in light of the theory of practice by Bourdieu, raising issues concerning the merging of teaching and doing research that aims at building knowledge according to an interdisciplinary approach at the Benjamin Constant Institute. The concepts of field, habitus and social capital are presented as well as the concept of education for emancipation by Adorno (2012). The text aims at instigating the readers to reflect about the possibilities of an emancipatory teacher/student practice grounded in interdisciplinary dialogues aiming at building experiences according to Benjamin.

Gostaria de iniciar agradecendo à comissão científica pelo convite de proferir esta conferência de abertura do II Simpósio promovido pelo Instituto Benjamin Constant, intitulado “Práticas Pedagógicas do cotidiano escolar no Instituto Benjamin Constant: desafios e diversidade”. Esta é uma oportunidade única de interagir com a plateia de profissionais, discentes e familiares dessa instituição.

Minha proposta aqui será, a partir dos termos pesquisa, difusão de saberes e compartilhamento, instigá-los a refletir sobre o campo de atuação na Educação e a possibilidade de se fazer pesquisa que visa à construção de conhecimentos em uma perspectiva interdisciplinar. Cabe destacar que creio não mais ser possível, em uma prática cotidiana escolar, pesquisas que não sejam de natureza interdisciplinar, face às constantes complexidades que atravessam o cotidiano das instituições escolares na contemporaneidade.

Início minha fala com a exibição do vídeo A batalha do passinho² que se passa na estação do metrô de Copacabana, na cidade do Rio de Janeiro. Ao som de um duo de violoncelos dos irmãos Santoro, músicos da Orquestra Sinfônica Brasileira, juntamente com o *beatbox* de boca do músico Rafael Soares tocando músicas de Villa Lobos e clássicos do funk, como “Rap do Silva” (MC Bob Rum), “Rap do Sal-

² http://www.youtube.com/watch?v=O0EgqLk_wc8&feature=player_embedded

gueiro” (Claudinho e Buchecha), “Qual a diferença entre o charme e o funk” (Marquinhos e Dolores), “Feira de Acari” (MC Batata) e “Rap da felicidade” (Cidinho e Doca), vemos os passantes do metrô serem lentamente atraídos para o centro de uma roda que vai se formando por dançarinos e dançarinas de funk que dançam coreografias com grande habilidade. Ao longo dos dois minutos e 40 segundos, observa-se uma transformação naquele espaço transitório e de passagem: os passageiros transformam-se em espectadores de um espetáculo que mescla a cultura popular e o erudito.

Ao ver esse vídeo, fui tomada por um encantamento, uma alegria, acho que motivada pela conjugação dos campos música popular e música erudita, pelo espaço público onde ocorreu, pela reação dos passantes, por um conjunto de fatores, enfim. Uma autêntica experiência estética, no sentido benjaminiano. Walter Benjamin foi um dos primeiros a refletir, de forma mais detida, sobre a experiência. Em “Experiência e pobreza”, há uma discussão sobre o lugar da experiência para o sujeito da modernidade. O autor faz uma diferenciação entre vivência (*Erlebnis*) e experiência (*Erfahrung*): a experiência se acumula, se prolonga e se desdobra; pressupõe uma temporalidade. Já a vivência diz respeito ao indivíduo isolado e privado; é algo que precisa ser assimilado às pressas e que produz efeitos imediatos. Benjamin denuncia o enfraquecimento da experiência, no sistema capitalista, em prol da vivência. Consequentemente, tem-se a redução da capacidade de comunicar uma experiência partilhada por uma coletividade. Para ele, a experiência não se constitui no momento em que se vive, mas no momento em que é transmitida. Corresponderia, também, a um nível qualificado de reflexão, equivalente ao que Adorno (2012) concebeu como educação para emancipação.

Em função desta conferência, à luz do vídeo acima descrito, ocorreu-me a seguinte questão: como os deficientes visuais poderiam usufruir dessa experiência? Como poderíamos avaliar a percepção desse evento artístico na perspectiva deles? As perguntas levaram-me a refletir sobre a enorme gama de processos cognitivos e afetivos envolvidos no processamento de informações, sentimentos e experiências dessa parcela de agentes sociais que são, em grande parte, ainda desconhecidos do público leigo, mas configura o público-alvo do

IBC. Essa instituição é legitimada e reconhecida no campo da educação como de distinção (BOURDIEU, 2007) – e aqui já adianto, por meio da terminologia, uma âncora teórica que pretenderei usar adiante. Acho importante ressaltar que não concebo a prática escolar desvinculada da investigação, investigação que poderíamos, em um primeiro momento, equacionar a pesquisa. Acredito que todos que trabalham com o campo da educação por desejo – e não sou ingênua de pensar que esse seja um traço que nos homogeneiza – somos constantemente instigados pelas nossas práticas cotidianas, pelas interações constantes com a alteridade a questionarmos nossa posição no campo. Campo, prática, desigualdade, investigação, legitimação, instituição são alguns termos que me direcionam para a teoria da prática de Bourdieu, à qual retornarei mais adiante. Por ora, adicionarei alguns fatos biográficos de minha experiência profissional e acadêmica lembrando-nos de que toda estória que contamos sobre nós mesmos depende de seu ponto de partida, ou seja, reflete um critério de seleção que, ao mesmo tempo, é inclusivo e excludente. Toda autobiografia, como dizia Bourdieu (2005), é interessada. E o recorte que ora apresento da minha trajetória clara e assumidamente o é, posto que visa a me posicionar nesse campo acadêmico a partir de uma suposta autoridade, conferida e chancelada pelos atores desse campo, a partir da obtenção do capital simbólico valorizado, a exemplo do diploma de doutorado, da produção científica, entre outros.

Esse recorte esclarece e explicita o lugar de onde falo, isto é, opera como um enquadre (Bateson, 2002, Goffman 2002) para meu discurso, conceito a que retornarei adiante.

Com graduação em Letras Português/Inglês, mestrado em Linguística Aplicada e doutorado em Saúde Mental, atuo hoje em um Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Memória Social, onde desenvolvo pesquisas relativas à construção de memória em contextos institucionais totais, o Hospital de Custódia e Tratamento Heitor Carilho, o primeiro manicômio judiciário da América Latina, e as escolas prisionais do Estado do Rio de Janeiro. Para aqueles que ainda não tiveram a oportunidade de ler a obra de Erving Goffman, uma de suas inúmeras contribuições para o estudo da Sociologia concentra-se no conceito de instituição total. Para o autor, uma instituição total (GOFFMAN, 1961) pode ser definida como um local de residência e trabalho,

onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada.

Mas entre a graduação e o campo onde me encontro hoje, quase três décadas se passaram entre a docência de Inglês para crianças a partir do três anos, de Língua Portuguesa para alunos da rede pública municipal na Zona Oeste da cidade, a coordenação da área de Linguagem em CIEPs e o ensino de Linguística em universidades particulares e públicas. E nesses percursos há adesões teóricas que partem de diferentes matrizes epistemológicas relativas ao campo da Educação e dos Estudos de Linguagem, que passam por uma prática de ensino de língua calcada em uma concepção de língua behaviorista, por uma abordagem construcionista de forte inspiração piagetiana e a ampliação de meus horizontes sobre a concepção de linguagem como ação/interação. Considero também necessário explicitar que não acredito em prática escolar de ensino e aprendizagem independente de pesquisa. Parece-me evidente, então, que teremos de definir o que nomeio aqui de pesquisa considerando o campo de atuação, o que faremos em breve.

Essa breve biografia acima apresentada não objetiva destacar meu ecletismo teórico como uma qualidade, mas tem a função de explicitar o lugar de onde falo. Nesse sentido, podemos evocar o conceito de enquadre (GOFFMAN, 1974). Ao interpretarmos os discursos, o fazemos com base em um conjunto de pistas que nos orientam sobre como devemos atribuir sentido àquilo que está nos sendo dito. O enquadre, que funciona em um nível metalinguístico, opera na comunicação humana como a moldura de um quadro (*frame*), delimitando aquilo que deve ser incluído e aquilo que deve ser excluído. Logo, minha biografia profissional no campo da Educação sinaliza um enquadre para minha fala de uma interlocutora cujo percurso aponta para uma formação e atuação que poder-se-ia nomear, inicialmente, como teoricamente difusa e que caminha na construção de uma trajetória de interdisciplinaridade.

Como dito anteriormente, minha proposta é discutir até que ponto se pode pensar em uma prática docente aliada à pesquisa, nesse contexto educacional, em uma perspectiva interdisciplinar. Considero, assim, necessário explicitar como concebo os campos da Educação, da

pesquisa e a própria interdisciplinaridade. Para esse fim, elejo o sociólogo Bourdieu como meu suporte teórico.

Bourdieu funda uma nova maneira de fazer Sociologia, a partir da proposição de diferentes respostas para velhas questões, tais como “O que é a Sociologia, o que é a sociedade? O que são classes sociais?”. Volta-se para questões metodológicas de como fazer Sociologia. Bebe nas fontes dos pais da Sociologia, tais como Marx, ao acreditar que a sociedade é constituída por lutas de classes em disputas pela apropriação de capitais, conceitos que ele expande para outras esferas da atividade humana. Alimenta-se das ideias de Weber, na medida em que acredita que consideramos as representações sociais para dar sentido à realidade social. Grande parte de suas contribuições centra-se, contudo, na superação de pares opositores fundantes na Sociologia, tais como teoria/empíria, simbólico/material, entre outros. Seus objetos de estudo, que suscitaram a criação dos conceitos fundamentais de sua teoria da prática, transitam desde a estrutura da escola francesa até a Arte, passando pelo Feminismo, pela Agricultura, pela Linguística e pela investigação do gosto. É dele a famosa frase “gosto se discute e muito” que vai na contramão do senso comum. E talvez o aspecto que mais mereça destaque: toda sua construção teórica é calcada no aspecto relacional.

Há uma relação de mão dupla entre o campo social e as estruturas incorporadas. A prática dos agentes sociais, para o autor, é o resultado de uma interação dialética entre o *habitus* do agente, ou seja, as estruturas individuais, subjetivas e que são familiares a esse agente, e a situação objetiva que se interpõe a ele. As estratégias de conservação ou subversão no interior do campo mantêm a reprodução da estrutura dominante/dominado, sendo os primeiros, os dominantes, portadores do capital simbólico e social, e os dominados, aqueles que buscam ser dominantes por meio da tentativa de aquisição do capital específico.

A teoria da prática exposta por Bourdieu ultrapassa então o objetivismo, a fenomenologia e a praxiologia, no momento em que é capaz de identificar que as práticas dos agentes sociais têm suas bases em condições que lhes são exteriores e interiores, e que a relação dialética entre o clássico conflito subjetividade/ objetividade faz-se através de mediações de condições estruturantes e estruturadas, as quais os conceitos de *habitus* e de campo são capazes de sintetizar.

Começamos então pelo conceito de habitus. O habitus é uma matriz duradoura de percepção e de apreciação que explica a regularidade das práticas, mas não pela via de regras, e sim pelo uso, pois o habitus é um sistema de *disposições duradouras* para agir e para perceber que regulam as perspectivas sociais ao longo de campos definidos. Ele é ao mesmo tempo um princípio social gerativo, no sentido de possibilitar uma infindável combinação de possibilidades de ação, e unificador, que torna inteligível a singularidade do agente, o que explicaria as inovações nas práticas. Ele é incorporado e atualizado por meio de várias semioses, tais como o olhar, o modo de falar, de gesticular etc. O *habitus* é então um conhecimento adquirido que envolve capacidades criadoras, ativas e inventivas. Há uma conjugação de aspectos subjetivos concomitantes ao socialmente constituído; sistema de disposições adquiridas e duradouras (mas não imutáveis), estruturantes e estruturadas, porém aberto, que conforma e orienta a prática dos agentes; podemos defini-lo também como maneiras de ser duráveis que podem levar os agentes a resistir às forças do campo. Enquanto produto das relações sociais, tende a assegurar a reprodução das relações que possibilitaram sua criação.

O campo, a exemplo dos campos da Educação e da Música, é um espaço de possibilidades estratégicas, de luta em que se manifestam relações de poder, e que é estruturado a partir da distribuição desigual de capital social. Cada campo pode ser tomado como um espaço de posições e de tomada de posições. Não é uma estrutura fixa; ele existe sempre em uma dinâmica sincrônica. É sempre relacional, ou seja, minha posição é relativa à do outro. Essa relação que pode ser por oposição explica a tensão, a disputa e a competição intracampo. No espaço de estratégias, podemos nos deslocar a partir de potenciais trajetórias e cursos de ação no contexto situado. Assim, há a circulação de valores, tais como prestígio, distinção e mérito.

Vejamos alguns princípios do campo. Ele estrutura as relações objetivas entre os diferentes agentes que circunscrevem o que cada um pode ou não fazer; as tomadas de posição que cada agente toma determinam/orientam a posição que cada um ocupa nessa estrutura. Ou seja, de que lugar eu falo (coordenador/professor, por exemplo). Portanto, não se trata mais de falar de classe social, mas sim de examinar sua posição específica no campo em questão. Essa posição dependerá da

distribuição de um determinado *tipo, do volume e do valor* do capital acumulado. Vale dizer que devemos saber como o capital, aqui falamos especificamente do capital requerido pelo campo da Educação, é distribuído. Podemos pensar nesse capital acumulado como um conjunto que incorpora diplomação em instituições legitimadas e valoradas como de excelência, experiência profissional qualificada, entre outras marcas de distinção. E sempre devemos considerar a posição em um campo em uma perspectiva relacional: o peso de cada agente será caracterizado pelo volume de capital que ele possui *em relação* aos demais agentes em todo o espaço. Portanto, o capital é sempre relativo; quanto menor, em um determinado espaço, mais frágil é. A construção do campo, assim, é realizada a partir de uma dada posição no campo. Quanto maior seu capital, e conseqüentemente a sua força no campo, maior a oportunidade de imposição de seus desejos sobre esse campo.

Nesse sentido, o campo opera de forma semelhante ao jogo; a diferença está no fato de que as regras, aqui, estão sempre postas em jogo. Quanto mais favorecida a posição em uma estrutura, maior a tendência em conservar os limites dela. E como se dá a articulação campo/habitus? As posições sociais, ou seja, a inserção em um dado campo dão origem a disposições corporais; agir no campo é estar moldado às suas regulações. O campo modela o indivíduo por meio do habitus; logo, ele é formativo.

Uma outra característica do campo é o fato de se configurar como um espaço de posições, cujo processo formador é sócio-histórico e que tem valores em jogo, com trajetórias e percursos assumidos a partir de *habitus* assumidos na prática, na medida em que os agentes se engajam/interagem com o campo.

Pensemos agora no campo da pesquisa. Com sua lógica própria, algumas oposições são concebidas muito frequentemente como intransponíveis, a exemplo do par teoria X empiria. É um espaço *relativamente* autônomo, organizado de acordo com leis que lhe são próprias (microcosmo), e que mantêm, com o mundo social (macrocosmo), uma autonomia parcial. Portanto, é necessário sabermos quais são as pressões externas a que os campos estão sujeitos. Ele sofre pressões externas, mas é relativamente independente delas, pois são mediatizadas pela lógica do campo.

A autonomia do campo é diretamente proporcional à possibilidade de escapar das leis do macrocosmo. É um campo marcado pela ilusão de que há um interesse científico que, comparado a outros tipos de interesses, movidos pelo capital financeiro, aparenta ser desinteressado. Na verdade, é uma *forma* de interesse típica dos bens simbólicos fundados sobre atos de conhecimento e de reconhecimento da competência.

E o campo da Educação? Para essa questão, utilizo as reflexões de Adorno, em seu livro *Educação e Emancipação*. Para ele, Auchiwitz simboliza a barbárie humana, a dominação do coletivo objetivado sobre o individual, funciona como a alegoria do capital pretensamente autossuficiente, calcado na tecnologia e no cientificismo como forma de manutenção da heteronomia no social. Segundo Adorno, a educação política – e toda educação para ele o era – significa emancipação, a possibilidade de os sujeitos refletirem sobre si próprios como sujeitos históricos capazes de questionarem a falência do cientificismo e a heteronomia, alcançando a verdadeira autonomia, que seria, para o autor, a capacidade de existir conforme suas próprias determinações. Para ele, a educação deve ser crítica e subversiva, pois deve romper com a noção de apropriação de técnicas e de instrumentos para se adequar à realidade, focando na disposição de um aprendizado elaborado a partir da reflexão sobre o sujeito histórico em seu contato com um outro diferente de si. Assim, pensar significa ter a capacidade para fazer experiências intelectuais. Nesse sentido, a experiência equivale à educação para emancipação. E aqui podemos estabelecer um diálogo entre Benjamin e Adorno, pois a experiência se acumula, se desdobra, transcende uma dada temporalidade.

Na conferência intitulada “Educação para quê?” (1966), que integra a obra acima mencionada, Adorno questiona os planejamentos educacionais com base em levantamentos quantitativos. E lança a questão: para onde a educação deve ser conduzida? Os modelos ideais de educação entram em contradição com a própria ideia de educar para emancipar, pois alguém decide por você o que e como você deve estudar. Na sua visão, a educação deveria fomentar a produção de uma consciência verdadeira visando a uma democracia que opera com indivíduos de fato emancipados. Mas ele reconhece pelo menos dois

problemas relativos à emancipação: 1. O fato de que a organização do mundo como ele é converteu-se em dogma, uma pressão sobre as pessoas; 2. A necessidade de adaptação, um dos conceitos chave da educação – preparar para o mundo - obscurece nossa capacidade de reflexão sobre o existente, sobre o mundo que está aí. A educação deve reunir princípios de adaptação e de resistência. Ele destaca que, na contemporaneidade, a ausência de experiências é prevalente, posto que elas são, atualmente, mediadas por modelos ideias, por estereótipos. E adiciona que, sem aptidão para experiências, não existe nível qualificado de reflexão. Pensar significa ter capacidade para fazer experiências intelectuais. Assim, experiência equivale à educação para emancipação, posto que a individualidade forma-se no processo de experiência do não eu no outro.

Como havia dito anteriormente, não acredito mais em construção de conhecimento como experiência a partir de um esquadriçamento disciplinar que objetiva a segmentação e a separação das capacidades de reflexão dos agentes em caixinhas e compartimentos, criados a partir de campos específicos e que não dialogam entre si. Como consequência, creio que devo também esclarecer a noção de interdisciplinaridade.

Não há um consenso em torno do termo interdisciplinaridade (RAYNAUT, 2011). Ela não é um mero agrupamento de disciplinas, uma colcha de retalhos, que mantém seus respectivos métodos e epistemologias próprias para a resolução de um problema ou para o encaminhamento de uma proposta de pesquisa. Seu cerne deve ser uma metodologia própria, ou seja, uma construção de corpus (ou instrumentos para investigar e analisar a realidade) capaz de gerar conhecimentos propondo práticas específicas. O cuidado na construção do caminho interdisciplinar exige mais atenção e mais cuidado do que nas abordagens disciplinares, posto que ele está sujeito a construções epistemológicas em processo, ainda em consolidação.

Nas últimas duas décadas, em especial, o termo interdisciplinaridade obteve grande destaque, passando a ter valor de mercado no campo acadêmico, classificado e valorado positivamente. Entre as várias explicações para esse fenômeno (RAYNAUT, 2011), destaco o fato de que vivemos em um mundo complexo, no qual há um desabamento

de fronteiras conceituais para refletir sobre questões relativas à vida do homem em sociedade. Problemas contemporâneos ou objetos híbridos constituem desafios práticos que exigem abordagens de diferentes olhares e a convergência de iniciativas multidisciplinares que levam a uma reorganização discursiva. E, se pensarmos no público-alvo dessa instituição, o IBC, também somos levados a refletir sobre as várias disciplinas que os auxiliam no desafio de educar para transformar um segmento da população que, em muitas áreas do comportamento humano, são ainda segregadas, excluídas, silenciadas e involuntariamente posicionadas no campo como coparticipantes de estruturas de poder que naturalizam a posição de exclusão de que frequentemente são vítimas.

Estamos chegando ao fim desta minha fala que objetivou incentivar o acúmulo do capital simbólico científico de prestígio que concorra para o reconhecimento de competências de autoridades específicas e que resulte em uma progressiva autonomia no campo da Educação para deficientes visuais.

Gostaria de deixar-lhes uma questão: no âmbito das práticas cotidianas escolares no campo da Educação Especial, nesse espaço institucional de prestígio, considerando-se as contribuições de Bourdieu resumidas brevemente aqui, é possível deixar temporariamente as zonas de conforto das disciplinas já estabelecidas e enveredar por um percurso interdisciplinar no campo da Educação? E antes de questionar as condições de possibilidade, talvez fosse mais pertinente perguntar: é algo desejável? Sou uma *outsider*, posto que desconheço os desafios e os caminhos que vocês enfrentam diariamente na prática com a alteridade dessa população. Mas, retornando ao vídeo com o qual iniciei minha fala, e sem medo de ser politicamente incorreta, deixo a questão: seria (como) possível afetá-los com as emoções advindas da conjugação das várias semioses que emergem daquela experiência a partir de práticas que colocariam em diálogo várias disciplinas, tais como Música, Artes, Língua Portuguesa, Geografia, Matemática, enfim, na tentativa de trazer uma experimentação estética de real emancipação, nos termos de Adorno?

E gostaria de encerrar aqui trazendo as palavras desse autor: “As tentativas de emancipação sofrem enormes resistências, pois haverá sempre alguém que insista que isso é utópico.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

http://www.youtube.com/watch?v=O0EeqLk_wc8&feature=player_embedded. Acessado em 03/09/2013.

ADORNO, Theodor W. (2012), *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

BATESON, Gregory. (2002). Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: Ribeiro, B. T.; Garcez, P. M. (orgs) *Sociolinguística Interacional*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, pp.85-106.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza [1933] In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, pp.114-119.

BOURDIEU, Pierre (2005). A ilusão biográfica. In: Ferreira, M. M.; Amado, J. (orgs) *Usos e abusos da história oral*. São Paulo: FGV, pp. 183-191.

BOURDIEU, Pierre (2007). *A Distinção*. Crítica social do julgamento. São Paulo: USP.

GOFFMAN, Erving. (1961). *Manicômios, conventos e prisões*. Rio de Janeiro: Perspectiva.

GOFFMAN, Erving. (1974). *Frame analysis*. Philadelphia: Philadelphia University Press.

GOFFMAN, Erving. (2002). Footing. In: Ribeiro, B. T.; Garcez, P. M. (orgs) *Sociolinguística Interacional*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, pp.107-148.

RAYNAUT, Carlos. Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimentos. In: Philippi, Jr., A.; Silva Neto, A. J. (org) *Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia e Inovação*. São Paulo: Manole, 2011, 69-105.

A importância do outro no ensino de Ciências

The importance of the other in Science teaching

Maria Auxiliadora Delgado Machado¹

UNIRIO – dora.dm@gmail.com

RESUMO

Este texto é fruto de minhas reflexões sobre como é possível enfrentar os processos de exclusão e mesmo de evasão no Ensino de Ciências, ressaltando as individualidades a partir de práticas participativas.

Palavras-chave: Ensino de ciências, oficinas pedagógicas, curiosidade epistemológica.

ABSTRACT

This text is the result of my reflections on how it is possible to address the processes of exclusion and even evasion in science education, emphasizing the individuality from participative practices.

Keywords: Science education, pedagogic workshops made, epistemological curiosity.

1. INTRODUÇÃO

A elaboração deste texto segue o mesmo tom de informalidade que marcou minha fala **A importância do OUTRO no ensino de ciências** no II SIMPÓSIO “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO COTIDIANO ESCOLAR NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT: DESAFIOS E DIVERSIDADE”. À época do evento, a referida informalidade objetivou incentivar a participação do público em uma conversa em que os cegos,

¹ Sou professora de física e atuo na formação de professores de biologia na perspectiva do ensino de Ciências, no segundo segmento do Ensino fundamental. Trabalho com a inserção desses licenciandos em escolas reais, atuando de forma participante e interdisciplinar com licenciandos e professores da escola básica de diferentes áreas do conhecimento a fim de construir um diálogo interepistemológico. Trabalho com questões relativas ao trinômio Ciência-Tecnologia-Sociedade desde a educação infantil até a educação de Jovens e adultos. Atuo também nas possibilidades da relação entre Ciência e Arte.

parte do público presente, se sentissem à vontade para trazer suas questões, vivências e opiniões sem preocupações com os rótulos impostos por falas pautadas em soluções de problemas não vivenciados. Quero dizer com isso que, por mais interesse, sensibilidade e vontade que alguns (instituições e professores) demonstram ao trabalhar com as questões referentes à inclusão, como acesso à educação, ao trabalho e ao pleno exercício da cidadania, são sempre pessoas não cegas, falando de problemas sobre os quais elas nunca terão a dimensão exata, e que implicam em algum tipo de ajuste do cego nessas soluções. Além disso, o grau de informalidade estabeleceu-se completamente quando deixei claro também que usaria a palavra cego(a)/(s) ao me referir às pessoas totalmente desprovidas do sentido da visão.

Como é comum nos eventos com apresentações orais, o tempo para discussões é sempre muito reduzido e as expectativas de discussões não se confirmam, restringindo-se a um ou outro comentário. No entanto, um dos comentários relativos à minha fala realçou e justificou minha opção pelo tom informal, quando a pessoa em questão me disse que concordava comigo, quando anunciei que usaria a palavra cego(a)/(s) em minha apresentação, porque era exatamente isso que ela e aqueles em situação semelhante eram realmente: cegos.

Após minha participação no evento, continuei refletindo sobre essa observação e percebi que essa pessoa na verdade materializou a minha escolha em abordar a importância do outro na educação em geral e no ensino de ciências, em particular, ou seja, o que ela me disse, de forma clara, é que ela não quer ser tratada pelas semelhanças que nós, pesquisadores, buscamos impor ao nos referir aos cego(a)/(s) como não videntes, expressão ancorada em uma referência aos que podem enxergar, e que se mantêm como um padrão de normalidade. Ao ressaltar a importância de ser tratada como **cega**, essa pessoa afirmou sua identidade, assumiu suas vivências e sua construção histórica-social como um “outro” que está presente e participa com os seus saberes de todo o processo de construção de conhecimento, reflexão e crítica do mundo à sua volta.

Sua fala ressalta como temos a tendência de buscarmos padrões de normalidade em todas as instâncias da educação, ajustando os diferentes a um formato de um outro que já está pré-determinado pela tradição do processo educativo ao qual estamos incorporados.

No caso específico do ensino de ciências, uma área que abrange diversos fenômenos, processos e articulações teóricas sob os mais diferentes aspectos do universo, desde os micros, como partículas elementares, átomos, células e seus constituintes, até os macros, que caracterizam a organização dos diferentes organismos, do corpo humano, dos biomas, dos sistemas planetários, galácticos, extragalácticos e cosmológicos, ainda somos direcionados em nossas práticas por um formato disciplinar, fragmentado e propedêutico, que traz implícito o **outro** para quem esse ensino de ciências fala.

Esse **outro** deve submeter-se à superioridade de um conhecimento que despreza visões de mundo individuais, no qual explicações originadas em raízes culturais ou situações circunstanciais são execradas diante do saber cientificamente legitimado, a partir do qual as escolas se constituem (Lopes). Nesse processo, até o interlocutor ideal desse tipo de ensino de ciências, aquele que tem total controle dos chamados cinco sentidos (visão, audição, fala, tato e olfato), tem de abdicar de si para se tornar o outro ideal. O que esperar então das consequências desse mesmo ensino sobre aqueles desprovidos de um ou mais desses sentidos e afastados do padrão de normalidade referenciada nos laudos médicos? O cego, o surdo, o altista e tantos outros diferentes têm de se igualar a esse **outro** ideal e entender essa ciência, suprassumo da construção de conhecimento durante a história da humanidade, independente de suas visões de mundo e de suas percepções dos fenômenos.

Essa busca por tornar todos em menos diferentes, ou mesmo em iguais, não se estende somente àqueles portadores de alguma forma de “deficiência” explícita, visível e diagnosticada. Essa intenção é mais ampla! O discurso educacional, atualmente, em tempos de globalização e de inclusão, ainda se pauta em uma redução do **outro** a um padrão, padrão esse coerente com o seu discurso, como já dissemos, disciplinar, fragmentado e, no caso do ensino de ciências, evidentemente propedêutico. E nessa tentativa, ele atua não somente sobre todos os diferentes, mas também sobre os que se comportam e falam de forma diferente, vestem-se diferente, deixando claro que tal diferença não se adequa ao **outro** para quem esse discurso educacional fala. Esse processo anula qualquer possibilidade de alteridade e de construção intercultural do conhecimento.

Motivada por essas questões, pretendo neste trabalho discutir caminhos que vão na contramão dessa realidade massificadora e fazer uma articulação da importância dos diferentes com o conceito de curiosidade epistemológica e de como podemos, em vez de enfrentar o outro, acolher um outro *outro*, plural em essência, polifônico em suas visões de mundo, consciente de sua identidade e diferenças e disposto a fazer dessas diferenças uma estratégia de interlocução e não de silêncio. A estratégia que pretendo discutir nessa articulação como instrumento de agregar o *outro* sem formatos predefinidos é a velha e boa oficina pedagógica, instrumento associado por muitos a uma prática desprovida de seriedade, mas defendido por autores como Candau (1999) para a quem as oficinas implicam na “construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e de intercâmbio de experiências” (p.23). Antes, porém, vou me apresentar e contextualizar os lugares de onde eu falo, a fim de que minha fala seja mais bem entendida.

2. O LUGAR E O TEMPO DE ONDE FALO

As reflexões aqui apresentadas são frutos de minha experiência no contato com escolas básicas do segundo Segmento do Ensino Fundamental e que materializou, de diferentes formas, tanto pela execução de projetos contemplados por agências de fomento, como a FAPERJ, nos Editais de apoio à melhoria do ensino nas escolas Públicas (2008/2009 – 2010/2011); pela participação no Programa institucional PIBID/CAPES (de 2010 até a presente data), como coordenadora de área e também como Coordenadora dos Estágios Supervisionados na Licenciatura de Ciências Biológicas de minha universidade (novamente desde 2010).

Os contextos nos quais essas atividades foram desenvolvidas têm um núcleo comum, às vezes não explicitado, que é a relação universidade-escola. No entanto, tais contextos diferem fortemente um do outro. Os Editais da FAPERJ, em geral, estipulam um quantitativo de duas bolsas para professores e quatro bolsas para licenciandos que irão atuar no projeto. No âmbito desses editais, a negociação com a escola dá-se de forma mais fácil, mesmo porque as ações são planejadas visando a uma melhoria imediata da instituição escola,

em geral no período de um ano, envolvendo o desenvolvimento de um projeto factível nesse período. Nos estágios supervisionados, há uma negociação mais difícil entre universidade-escola a fim de que o licenciando seja aceito pela escola como um todo, mas principalmente pelo professor, a cujas aulas o licenciando irá assistir e cujas possibilidades de ações são totalmente relativizadas pela dinâmica da sala de aula em um curto período de um semestre. No caso do PIBID, as ações demandam uma dialogicidade maior, pois o foco da ação não é a escola, nem a universidade, é a inserção do licenciando na realidade escolar, não para simplesmente cumprir uma carga horária, mas para despertar seu interesse pelo exercício da docência.

Independentemente da diferença desses três contextos, nossa atuação fundamentou-se em cada um deles de forma a tornar a relação universidade-escola em uma prática participativa, em que todos os envolvidos pudessem contribuir com o processo em questão e, acima de tudo, se posicionar de forma crítica acerca dos diversos aspectos que compõem cada contexto. Nesse sentido, ao longo de dez anos de atividades com a escola, em algumas das situações citadas acima, um tema tem sido recorrente junto a diretores, coordenadores, professores e aos licenciandos também, que é o tema da evasão escolar. E por evasão, devemos entender um processo final, que, em muitos casos, inicia-se pela falta de inclusão, não dos deficientes diagnosticados, mas daqueles que não se ajustam ao outro predefinido e esperado pelas diferentes instâncias do sistema educacional.

Entre os muitos enfrentamentos que emergem de nossas escolas e universidades, o pouco envolvimento dos alunos, culminando em altas taxas de evasão, tem chamado cada vez mais a atenção de gestores, de professores e de pesquisadores, pela sua crescente intensificação. No nível da educação básica, a evasão escolar é uma realidade que se impõe no contexto da escola a despeito das diversas políticas públicas pensadas para esse problema, inclusive aquelas de caráter regulador, que associa o recebimento de auxílios financeiros por parte das famílias à frequência na escola das crianças de idade escolar. Do ponto de vista dos professores em ação, as origens desses problemas encontram-se nas condições sociais e familiares desfavoráveis. Nesse cenário, o professor da escola ainda precisa se

adequar a inúmeras políticas que cerceiam sua autonomia e o inserem em uma dinâmica norteada pelo alcance de índices de produção, disfarçada de metas pedagógicas, promovendo uma fragilização da atividade da docência que se projeta na sociedade como sinônimo de decadência. A docência, encarada no passado como uma vocação, com ares de sacerdócio, passa a ser vista como uma escolha menor, cuja remuneração financeira é incompatível com os enfrentamentos demandados para seu exercício.

Diante dessa situação, observamos outro tipo de evasão que tem aumentado continuamente, ou seja, professores que não se ajustam ao **outro** estabelecido pelas atuais políticas públicas mudam de profissão. Tal mudança tem ocorrido antes mesmo da inserção no mercado de trabalho, ou seja, a evasão já se faz sentir nas estatísticas dos egressos das licenciaturas, cursos que a rigor têm como objetivo a formação do professor.

A situação se complica quando, além da evasão, no sentido de desistência, temos identificado problemas já no ingresso nas licenciaturas, os licenciandos advindos diretamente do Ensino Médio, para os quais a necessidade de entrar na universidade estabelece-se por uma gama de pressões, em geral impostas pela expectativa familiar de que o jovem ingresse na universidade, mesmo que o curso em si não seja o curso de seus sonhos. Essa última situação é muito comum nas licenciaturas das áreas de ciências exatas, nas quais os alunos da licenciatura, ou não pontuaram o suficiente para ingressar no bacharelado, ou pretendem ser bacharéis, assegurando, entretanto, que, se tudo der errado, se eles não puderem ser absorvidos pelo trabalho acadêmico, se eles passarem pelo sistema acadêmico como um **outro** invisível, resta uma chance de sobrevivência: dar aulas e muitas vezes perpetuar as mesmas práticas de não ver o **outro**, como eles não foram vistos.

O agravamento contínuo desse cenário, nos diversos níveis mencionados, tende a criar uma situação de tensões e embates, em que todos os envolvidos experimentam uma situação de buscar culpados e responsáveis pelas distintas evasões e, nessa busca, instala-se um quadro de angústias individuais marcadas pela falta de diálogo, pela falta de desejo de interagir, por um des(conhecimento) do **outro** como parceiro, nublando a visão para possíveis saídas, impondo a todos o pior tipo de cegueira, aquela que insiste em não ver, em ignorar, em fingir que nada acontece

ou, em último caso, e encarar a exclusão e a evasão como práticas comuns a um sistema interessado em formar um **outro** adequado a padrões de qualidade materializados em altas pontuações nos testes valorativos.

No entanto, se o contato com as escolas me mostrou uma situação grave, o convívio contínuo com a escola apontou também para reflexões e estratégias que parecem interferir nesse cenário de exclusão e evasão. A partir dessas reflexões, a relação universidade-escola se apresenta como possibilidade de estabelecimento de uma parceria efetiva, capaz de romper o paradigma *do não ver*, *do não ouvir* e *do não enfrentar*, na qual as ações são desenvolvidas de maneira participativa, motivando os integrantes da escola, direção, professores e alunos, e os participantes da universidade, professor e licenciandos, a se olhar, se descobrir, identificar suas especificidades, bem como a do **outro**, e, naquilo que é comum, bem como no que é diferente, exercitar um re(conhecimento) do **outro**.

Nesse sentido, as oficinas pedagógicas estabelecem uma relação horizontal entre os participantes, apresentando-se como uma atividade fortemente agregadora em relação ao **outro**, a despeito das possíveis diferenças. Nas oficinas pedagógicas, o papel do professor se desdobra em participante no processo de construção de conhecimento e mediador das relações dialógicas que se estabelecem entre seus participantes. Esse aspecto dialógico na condução das oficinas pedagógicas pode transformar esse momento em um momento problematizador, de acordo com os pressupostos freireanos e que, segundo os estudos de Gehlen, Auth e Auler (2008), remete à ideia de curiosidade epistemológica, que esses autores apresentam como “o querer saber -, que desafia e engaja os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.” (GEHLEN, AUTH E AULER, 2008, p.74)

3. A INTERLOCUÇÃO ENTRE CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA E OFICINAS PEDAGÓGICAS

Para Freire (1987), a problematização constitui-se a partir da abordagem de questões estreitamente relacionadas às vivências dos alunos, tanto pelo entendimento, como também pela emergência de uma postura crítica em relação ao tema, transformando-o em uma **realidade**

problema que instigue a busca por soluções com vistas a uma transformação. Nessa dinâmica, uma consequência pedagógica imediata é o querer saber, promovendo a curiosidade epistemológica

Por outro lado, as oficinas pedagógicas constituem uma metodologia de trabalho em grupo que implicam em momentos nos quais o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento, favorecendo a articulação entre diferentes níveis do ensino e tipos de saberes (o saber popular e o saber científico transmitido pela escola). Além disso, auxilia no processo de ensino-aprendizagem, tanto do ponto de vista da formação, quanto do trabalho docente. Esse recurso ainda estabelece e/ou aprimora vínculos interpessoais na própria escola.

A partir dessa abordagem, podemos valorizar o diálogo entre professor-aluno, visto que a proposição do diálogo é, no plano comunicacional, equivalente à proposição do ensino e da aprendizagem como um processo interativo de elaboração do conhecimento: quem ensina oferece um saber que deve estar aberto às transformações e às criações promovidas por quem aprende. “Meu papel, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que oferece, produza a compreensão do objeto, em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim” (FREIRE, 2002, pp.133-134). Ainda para Freire:

Ela [a educadora democrática] sabe que o diálogo, não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados, mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe. Falar a e com os educandos é uma forma despretensiosa, mas altamente positiva que tem a professora democrática de dar, em sua escola, sua contribuição para a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis e críticos (FREIRE, 1998, p.87).

As oficinas pedagógicas mostram fortes conexões com a ideia de problematização. Um dos elementos que garantem essa conexão é a dialogicidade (FREIRE, 1996), que pode ser iniciada pelo profes-

sor ou por seus alunos, mediante perguntas prévias exploratórias de algum tema, subtema ou problema escolhido que mesclam ciência, arte e filosofia, com caráter lúdico ou investigativo, tornando as oficinas pedagógicas apropriadas para que se deslanchem processos de motivação intrínseca (POZO E GÓMEZ-CRESPO, 1998), nos quais a curiosidade, ao ganhar tons epistemológicos, propicia o surgimento de novas visões de mundo.

As diferenças, sempre presentes entre os alunos, têm também nas oficinas uma consideração especial a ser adotada por parte dos professores, uma vez que podem ser valorizados os interesses distintos, levando a uma inserção no tema geral que será trabalhado, iniciada de acordo com a escolha feita pelos alunos por algum dos diferentes subtemas a ele relacionado. Com o decorrer do trabalho, a mediação do professor pode levar todo o grupo à aprendizagem de conceitos, atitudes e procedimentos que se mostrarem significativos por se ligarem aos conhecimentos dos estudantes na fase prévia ao início do projeto, mobilizando o grupo de uma mesma turma ou da escola em torno do que foi construído, apresentado e avaliado nas etapas do projeto.

A pesquisa em educação em ciências também sinaliza um deslocamento dos estudos sobre o entendimento individual dos estudantes sobre fenômenos específicos para a pesquisa sobre o contexto social da sala de aula. As interações discursivas passam a ser consideradas como constituintes do processo de construção de significados que nela ocorrem (MORTIMER e SCOTT, 2002) e que com os projetos se estendem para além dos muros da escola.

No desenvolvimento de oficinas pedagógicas nas escolas, evidenciam-se processos catalizadores de construção de significados devido ao fato de essas atividades provocarem um crescimento nas relações aluno-aluno, direcionando as atividades e os objetivos das oficinas em questão para uma questão do grupo. O trabalho com grupos de alunos em diferentes universos envolvidos nos projetos, desde a sala de aula, o pátio, o laboratório até as universidades e museus de ciência visitados, aponta a riqueza dessas relações, apesar de a constituição dos grupos envolver etapas desafiadoras.

Barros e Villani (2005) investigaram um grupo de alunos em uma aula de ciências e, ao buscarem trazer subsídios para o planejamento

de intervenções em que as tarefas são realizadas em grupo, analisam a importância de se estudarem os vínculos que se estabelecem entre grupo e atividade de ensino, assim como os papéis assumidos pelos alunos na realização da atividade. Os autores procuraram trazer subsídios para o professor planejar sua intervenção, no sentido de favorecer a aprendizagem em situações nas quais as tarefas são realizadas em grupos explorando o conceito de vínculo.

Os conceitos teóricos usados no trabalho de Barros e Villani (2005) são os apresentados por Pichon-Riviere (1994) sobre a dinâmica grupal que depende da circulação ou da rigidez de papéis desempenhados e de seus significados no âmbito do grupo. O conceito de vínculo se constitui como uma estrutura complexa que inclui um sujeito, um objeto e sua mútua inter-relação com processos de comunicação e aprendizagem (PICHON-RIVIÈRE, 1994).

Nesse processo, a partir do momento em que os alunos conhecem as habilidades e as competências agilizadas pelo grupo durante as atividades descortinadas, a partir do lançamento dos temas e de seus subtemas, o respeito às diferenças entre eles passa a ser natural. Esse aspecto é um forte diferenciador daquelas atividades nas quais os professores trazem para as aulas corriqueiras apenas um ponto de vista teórico ou uma maneira de realizar uma tarefa experimental, levando à polarização dos alunos entre bons e maus, diante da competência demonstrada no alcance ou não do cumprimento de tudo o que foi predeterminado.

Com esse discurso, não estamos defendendo que cada ponto do currículo seja trabalhado em forma de oficina pedagógica, isso só serviria para desgastar essa poderosa estratégia. Ao contrário, a articulação dos conceitos de problematização com a estratégia das oficinas pedagógicas serve para ressaltar a importância de um tema, despertando a curiosidade epistemológica dos alunos acerca dos mais variados aspectos desse tema, nas diferentes áreas de conhecimento. Dessa forma, o conteúdo relativo a essas áreas não é encarado pelo aluno como um enfrentamento solitário para o qual ele não se sente preparado e com o qual ele não se identifica, mas sim como uma prática agregadora, que permite o exercício do papel de interlocutor. Ao se perceber um interlocutor atuante no processo de ensino-aprendizagem, ele passa a identificar a sua visão do tema, a relação do tema com a sua cultura e, sobretudo, toma consciência de que as

diferenças não são o desvio de um padrão, mas as várias componentes de um **outro** cuja principal característica é a pluralidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da discussão trazida aqui no tom de conversa informal não é indicar soluções para as questões relativas à inclusão e/ou à evasão. Nossa proposta é, pelo menos em um nível preliminar, refletir criticamente sobre as consequências de processos educativos fundamentados na ideia de adequar e mesmo formatar os alunos àquilo que se pretende ensinar e que passa a ser encarado como um saber indiscutível que não está sujeito a qualquer tipo de questionamento. Pela nossa experiência, esse processo, em todos os níveis da educação, é excludente, pois desconsidera os conhecimentos, a experiência, os saberes e mesmo as dúvidas de um **outro**, que não tem visibilidade para o sistema educativo e as práticas assim direcionadas.

A comparação das chamadas diferenças explícitas, encaradas como deficiências de um ou de vários sentidos, para as quais o sistema educacional se diz despreparado, com outras diferenças não tão visíveis e que se materializam pela apatia, desinteresse, indisciplina diante de um conteúdo que não é entendido em sua plenitude de conhecimento legitimado, mostra que ambos os conjuntos de diferentes estão sujeitos a terem suas identidades neutralizadas na tentativa de associá-los a padrões que realçam uma eficiência em relação à formação pelo viés da transmissão monológica do saber.

A quantidade de invisíveis, que, em geral, atrapalham as estatísticas e os índices, são vítimas de um tipo de cegueira que insiste em não perceber que o não entendimento de um componente curricular devido a diferenças físicas, históricas, socioeconômicas e culturais não diminui a importância do conhecimento que será construído acerca desse conteúdo. Ao contrário, é a partir desse não entendimento, sob a perspectiva da problematização no referencial de Paulo Freire, que podemos acionar a curiosidade epistemológica, que, no ensino de ciências, é um elemento fundamental para se buscar dar significado ao conteúdo abordado.

Nossa experiência por quase 10 anos em escolas nos direciona para as possibilidades da relação universidade-escola fundamentada em

ações participantes, em que a postura crítica será tanto mais intensa quanto mais eficiente for a natureza das práticas que dialogam com o **outro**, em um enfrentamento explícito com as diferentes formas de exclusão e de evasão. Nesse sentido, as oficinas pedagógicas promovem o envolvimento dos alunos em todas as fases da estratégia desenvolvida, desde a discussão de temas até a execução propriamente dita, constituindo-se em momentos agregadores de envolvimento dos alunos com a construção de um saber crítico, marcado pela horizontalidade das relações, colaborando assim para o enfrentamento da exclusão e/ou da evasão em diversos níveis da educação básica.

Ao articular o referencial freireano com a estratégia de oficinas pedagógicas e argumentar a coerência dessa articulação para a mobilização da curiosidade epistemológica do **outro**, a partir do momento em que ele se percebe como membro de um grupo e deixa de ser invisível para esse grupo, procuramos mostrar que a inclusão é, acima de tudo, um processo de aceitação de diferenças, diferenças essas que podem compor um mosaico de saberes e de experiências que enriquecem o processo de construção de conhecimentos. Não ver o cego, o surdo, o altista, não aceitar que, de alguma forma, essas pessoas podem ser artífices dessa construção é, sobretudo, o resultado de um longo processo de exclusão que insiste em desqualificar aqueles que, a princípio não se enquadram a regras e condições previamente estipuladas, sejam essas pessoas cegas, surdas, maus alunos de matemática, universitários indecisos, professores angustiados, enfim, todos aqueles que, por algum motivo, não se adequam ao sistema vigente e acabam se tornando índices negativos nas análises de exclusão e de evasão. Voltando à senhora que afirmou ser cega, rejeitando outro tipo de adjetivação, talvez venha de atitudes como as dela, que impõem sua história de vida, a possibilidade de incluir os **outros** excluídos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, M. A., VILLANI, A. A dinâmica de grupos de aprendizagem de física no ensino Médio: um enfoque psicanalítico. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 9, n.2, pp. 115-136, 2004.

CANDAU, V. M., ZENAIDE, M. N. T. Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos, João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não*. 9ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GEHLEN, S.T., AUTH, M.A., AULER, D. Contribuições de Freire e Vygotsky no contexto de propostas curriculares para a Educação em Ciências. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v.7, n1, 65-83, 2008. Disponível em: <http://www.saum.uvigo.es/reec>

MORTIMER, E. F., SCOTT, P. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.7, n.3, dezembro de 2002. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/revista.htm>.

PICHON-RIVIÈRE, E. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

POZO, J. I. GÓMEZ CRESPO, M. A. *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata, 1998.

Adequação do Jardim Didático e Evolutivo da UNIRIO para ações inclusivas: aspectos sensoriais para pessoas com deficiência visual

Suitability of UNIRIO Didactical and Evolutionary Garden for inclusive actions: sensorial aspects for people with visual deficiency

Camila Maistro Patreze ¹

Juliana Weingärtner Pernas ²

Thiago da Silva Garcia ³

RESUMO

Jardins utilizados para fins didáticos constituem uma importante ferramenta para complementação do processo de ensino-aprendizagem. O ensino de ciências e de botânica torna-se mais atrativo quando se utiliza plantas vivas e suas interações em ambiente natural. A adequação do Jardim Didático e Evolutivo da Unirio para ações inclusivas é uma atividade do projeto de extensão universitária necessária para tornar realidade a visita do mesmo por pessoas com deficiência visual. Tal adequação envolverá reestruturação física e introdução de plantas com características marcantes em relação à forma, à textura e ao odor. Esta apresentação objetivou iniciar o diálogo entre os participantes do projeto por parte da Unirio e a comunidade do Instituto Benjamin Constant, visando à elaboração de atividades de visitas guiadas ao jardim, adequadas a alunos de diferentes níveis de ensino.

¹ **Camila Maistro Patreze**, Dra. pelo Centro de Energia Nuclear na Agricultura (CENA/USP). Profa. Adjunta pelo Depto. de Botânica da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); faz parte do Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas da Unirio, área de concentração em Biodiversidade Neotropical. Coordena o Projeto de Extensão: Jardim Didático e Evolutivo da Unirio (2010-atual). e-mail: cpatreze@gmail.com, (21) 2542-1593. Av. Pasteur, 458, sl 206, Urca, Rio de Janeiro –RJ – 22290-255. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

² **Juliana Weingärtner Pernas**, graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Bolsista de Iniciação Científica da Unirio desenvolvendo pesquisa no Laboratório de Biologia Molecular de Plantas e Fungos da Unirio. e-mail: julianaweingartnerpernas@gmail.com.

³ **Thiago da Silva Garcia**, graduando em Licenciatura em Ciências da Natureza - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Bolsista do Projeto de Extensão Jardim Didático e Evolutivo da Unirio e estagiário no Laboratório de Biologia Molecular de Plantas e Fungos da Unirio. e-mail: thiagos-garcia@gmail.com. Av. Pasteur, 458, sl 306, Urca, Rio de Janeiro – RJ – RJ 22290-255

ABSTRACT

Garden used for didactic consists in an important tool to complement the teaching-learning process. The science and botany becomes more attractive when using live plants and their interactions in the natural environment. The suitability of UNIRIO Didactical and Evolutionary Garden for inclusive actions is an activity of the extension project needed to realize the visitation of people with visual impairments. Such adaptation will involve physical restructuring and introduction of plants with striking features regarding texture, shape and odor. This presentation aimed to initiate dialogue between the project participants from Unirio and the Institute Benjamin Constant community, in order to develop activities guided tours to the garden suitable for students of different levels of education.

1. APRESENTAÇÃO DO PROJETO

O Jardim Didático e Evolutivo da UNIRIO foi criado em 2010, cadastrado no Departamento de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. O projeto conta com a participação de professores, técnicos e alunos de graduação dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Biologia, Bacharelado em Ciências Ambientais e Licenciatura em Ciências da Natureza. O jardim localiza-se em torno do prédio do Instituto de Biociências, do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS)/Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET), contando com uma estrutura de aproximadamente 22 m², constituída de seis canteiros ao redor da fachada lateral do prédio. Além disso, há um espaço aquático, chamado de “lago didático”, de 7m², divididos em cinco segmentos a fim de evitar competição entre os vegetais, comportando espécies aquáticas.

O objetivo da palestra apresentada foi divulgar o projeto de adequação do espaço físico do Jardim Didático e Evolutivo da UNIRIO para ações inclusivas, iniciando o diálogo entre a equipe do jardim e os docentes e discentes do Instituto Benjamin Constant. Esse diálogo irá auxiliar na elaboração de visitas temáticas e diferenciadas de acordo com o nível escolar dos alunos, objetivando que a visita seja complementar ao conteúdo teórico na área de Ciências e

Biologia de cada turma. Espera-se que a adequação do jardim traga benefícios muito além do âmbito educacional, pois possibilitará novas experiências para um público-alvo especial, além de capacitar monitores e docentes da Unirio nessa atividade, contribuindo para sua formação universitária e humanitária.

Entre os objetivos específicos do projeto de extensão, está a realização de atividades complementares para alunos da comunidade (visitas guiadas), as quais serão adaptadas para o público com deficiência visual. Foram apresentados também os objetivos do projeto que permitem sua continuidade: acompanhamento e manutenção das plantas, aprimoramento estético do espaço universitário, formação dos alunos universitários para serem multiplicadores dos espaços não formais para a educação, apoio às aulas práticas de disciplinas curriculares do Instituto de Biociências da Unirio.

2. EVOLUÇÃO DAS PLANTAS

Espécies de plantas evoluíram ao longo da história por meio de níveis mais básicos para mais complexos. Desde algas microscópicas e unicelulares, passando pelas briófitas, que possuem embriões protegidos por uma estrutura especial, pteridófitas possuindo vasos condutores de floema e xilema, gimnospermas, plantas com semente e grãos de pólen, até as angiospermas, maior grupo da atualidade, que compreende plantas com flores e frutos.

Sendo assim, ao criar o jardim, as plantas foram dispostas seguindo a ordem evolutiva em que aparece na filogenia proposta pelo grupo “Angiosperm Phylogeny Group III” (APG, 2009); além de características como o hábito das plantas, a disponibilidade das mudas e a adaptação ao clima local, presença de características marcantes para o ensino foram levadas em consideração na escolha das espécies. Temos em nosso jardim um total de seis canteiros (Figura 1). Assim, no primeiro canteiro, foram introduzidas plantas dos três primeiros grupos de plantas terrestres (briófitas, pteridófitas e gimnospermas). Lembramos nas visitas que as briófitas não apresentam vasos condutores; possuem caule bastante ativo, filídeos e rizoides e são dependentes da água para que ocorra a fecundação (Raven 2007).

O segundo grupo, das Pteridófitas, enfatizamos que são plantas que não possuem sementes; elas apresentam raízes e caules funcionais com vasos condutores de seiva e fibras de lignina, as quais conferem sustentação e uma maior independência em relação à água. O terceiro grupo, as Gimnospermas, engloba plantas que possuem sementes, no entanto, elas são nuas, ou seja, não ocorre a formação do fruto, com estruturas que nutrem e protegem o embrião, representada no jardim didático pela *Cycas* sp. (sagu).

A partir do segundo canteiro até o sexto, foram plantadas espécies de Angiospermas. Nesse grupo, as plantas apresentam caule, raiz, folhas verdadeiras, flores e frutos. É o maior grupo e o mais conhecido. No segundo canteiro, estão dispostas as angiospermas basais e as primeiras famílias botânicas de plantas monocotiledôneas, sendo as orquídeas e os lírios, as plantas mais conhecidas do canteiro. O terceiro canteiro é representado pelas bromélias e gramíneas. Representantes do quarto canteiro envolvem espécies de monocotiledôneas commelinídeas, representadas pela *Tradescantia* sp. (trapoeraba roxa) até a ordem Malvales, representada pelo *Hibiscus* sp. (hibisco), passando por eudicotiledôneas e eudicotiledôneas-núcleo, do grupo das rosídeas. Dessas, o jardim possui o amendoim forrageiro (leguminosa), rosas e passifloras (maracujá). O quinto canteiro possui plantas eudicotiledôneas-núcleo dos grupos das malvídeas e asterídeas, representadas por cactáceas e crassuláceas. No sexto canteiro, todas as plantas são asterídeas, começando pelas Gentianales e predominando as Asteraceae (margaridas, girassol).



Figura 1. Vista lateral do prédio do Instituto de Biociências-CCBS e CCET mostrando os canteiros do jardim, divididos de acordo com os pilares de cor azul. Os retângulos amarelos em frente aos canteiros indicam onde serão colocados os pisos-guia e as setas indicam a localização das placas em braille com informações sobre as espécies de plantas.

Além dos canteiros, o projeto possui um lago para o cultivo de espécies aquáticas. O lago possui compartimentos para separar as espécies evitando a competição e a prevalência de uma espécie em detrimento da outra (Figura 2). Ordens de plantas aquáticas do lago foram distribuídas de acordo com a organização dos canteiros de plantas terrestres, como visto na Tabela 1.



Figura 2. Imagem do Lago didático do Jardim Didático e Evolutivo da Unirio. A barra em amarelo indica o local onde serão dispostos os pisos-guia e as setas indicam os locais onde serão colocadas as placas de identificação das espécies em braile. Ao lado do lago, há um compartimento com terra onde se encontra plantada a cavalinha, ordem Equisetales (1). O lago tem formato retangular de aproximadamente 5 x 1,3 m, dividido em cinco tanques (2-4).

Tabela 1. Lista de espécies de plantas aquáticas e sua distribuição nos tanques do lago didático que faz parte do Projeto de Extensão Jardim Didático e Evolutivo da Unirio. A correspondência entre a ordem botânica e o canteiro do jardim também é mostrada na tabela.

Espécie (nome popular)	Tanque	Local correspondente no jardim de acordo com a ordem botânica
Equisetales (Cavalinha)	Tanque 1	Canteiro 1
Marsileales (Trevo)	Tanque 3	Canteiro 1
Salviniales (Azolla e Salvinia)	Tanque 5	Canteiro 1
Alismatales (Pistia e Elodea)	Tanque 4	Canteiro 2
Nymphaeales (Ninféia e Cabomba)	Tanque 1	Canteiro 2
Poales (Papiro)	Tanque 2	Canteiro 3
Commelinales (Aguapé)	Tanque 6	Canteiro 4
Lamiales (Bacopa)	Tanque 3	Canteiro 6

Estruturas vegetais especializadas e que auxiliam as plantas na flutuação como o parênquima aerífero das folhas do aguapé ou gigoga (*Eichhornia crassipes*) que poderão ser evidenciadas durante a visita sensorial.

3. VISITAS GUIADAS JÁ REALIZADAS E AS ADAPTAÇÕES SENSORIAIS

Foram realizadas duas visitas guiadas aos canteiros do Jardim Didático e Evolutivo da Unirio, sendo a primeira em 2011, com o tema “Pouca água, como as plantas sobrevivem”, em que foram explorados diversos mecanismos de adaptação das plantas a ambientes secos, e a segunda visita, realizada em 2012, teve como tema: “Como as plantas se reproduzem”, quando foram retratados os diversos tipos de reprodução dos canteiros. Nessas visitas, ocorre a observação das plantas nos canteiros e no lago e, em seguida, os alunos são direcionados ao laboratório para visualizar partes das plantas sob microscópio estereoscópico e óptico.

Na primeira visita, foram salientadas características relacionadas às adaptações ao ambiente seco, como, por exemplo, a presença de cutícula na epiderme, posição dos estômatos, a existência de plantas epífitas, que possuem suculência de raiz, caule e folhas, e escamas foliares. Além dessas, foram abordadas características que poderão ser utilizadas durante a visita sensorial, como, por exemplo, a presença de pelos ou de tricomas em folhas de algumas espécies; a presença de células com grande vacúolo que acumulam mucilagem, sendo essa possível de ser percebida pelo tato e pela redução de folhas em espinhos.

Na segunda visita, cujo tema foi a reprodução vegetal, foi abordada a propagação (reprodução assexuada) exemplificada pelos tubérculos das batatas, rizoma das pteridófitas e bulbos da cebola, além de gemas, caules que são usados como estacas, folhas e estolões e a reprodução sexuada, em que destacou-se a flor, que é o órgão vegetal relacionado, evidenciando óvulos e grãos de pólen.

Um aspecto abordado em todas as visitas já realizadas e possível de ser explorado na visita sensorial proposta é a tendência evolutiva de algumas características das flores das angiospermas. Nesse sentido, pode ser destacada a evolução de flores com muitas peças florais indefinidas em número para flores com poucas peças florais; a fusão de

peças florais em alguns exemplares, o que pode ser percebido também com o tato; a evolução da posição do ovário das flores, de súpero para ínfero, e a simetria bilateral no lugar da simetria radial. Esse aspecto é importante, pois pode ser usado de maneira multidisciplinar, no estudo da geometria, por exemplo.

Outro aspecto abordado nas visitas já realizadas e que pode ser interessante para a visita sensorial é a abordagem sobre o processo de polinização. A relação entre as características florais e os animais visitantes ou agentes de dispersão de pólen, denominada “síndrome de polinização” (FAEGRI e van der PIJL, 1966), aliará os aspectos ecológicos e morfológicos durante uma visita sensorial. No canteiro 2, por exemplo, foi destacada a presença de polínea, que é uma massa de pólen com substância viscosa, a qual gruda no polinizador e permite que este fecunde outra flor. No canteiro 4, ressaltou-se a relação forte entre o maracujazeiro e o polinizador. No canteiro 5, das cactáceas e das crassuláceas, comentou-se sobre o crescimento lento e o fato de a floração ser rara e alguns ciclos serem noturnos, atraindo polinizadores, como morcegos e mariposas. No canteiro 6, foram observadas plantas, como girassóis, crisântemos e margaridas. Outro ponto interessante abordado foram as peculiaridades de chamar a atenção de tipos específicos de polinizadores, como cheiro desagradável para atração de moscas e cores específicas de brácteas para pássaros e insetos.

4. PLANTAS AROMÁTICAS - ERVAS

Produtos e costumes oriundos de plantas aromáticas e medicinais vêm sendo utilizados desde 6000 anos atrás. Desde a idade moderna, alguns desses costumes foram perdidos, mas, atualmente, com a reformulação dos padrões de vida, vêm sendo retomados (KALIL FILHO *et al*, 2000). São conhecidas por liberarem odores característicos, geralmente nas partes verdes, como folhas e alguns caules.

Há um leque diverso e interessante de espécies a serem usadas sensorialmente no jardim. Entre as plantas que serão adicionadas ao jardim para adequação do mesmo à visita sensorial, estão espécies da ordem Asparagales, como a cebolinha (*Allium schoenoprasum* L.),

que deverá ser introduzida no canteiro 2, junto das demais monocotiledôneas e angiospermas basais. Plantas da ordem Lamiales, família Lamiaceae, deverão ser introduzidas no canteiro 6: alecrim (*Rosemarinus officinalis* L.), a hortelã (*Mentha piperita*), a menta (*Mentha* sp.) e o manjeriço-de-jardim (*Ocimum basilicum*). Da família Apiaceae, que correspondem também ao canteiro 6, podemos citar coentro (*Coriandrum sativum*), funcho (*Foeniculum vulgare*) e salsa (*Petroselinum sativum*).

Faz parte da adaptação do projeto para a visita sensorial a inclusão de algumas dessas espécies nos canteiros e a elaboração de um protocolo de extração de óleos essenciais para ser executado pelos alunos durante a visita.

Experiências com jardins sensoriais mostram sucesso na utilização de plantas condimentares, como manjeriço, alecrim e tomilho, de fácil conhecimento pelo aroma e passível de degustação (ROCHA e BRITTO, 2007). Porém, ao se planejar um jardim sensorial, um estudo profundo das espécies utilizadas deve ser levado em conta para não expor os visitantes a riscos de saúde. Como descrito por REIS (2010), dermatites podem ser provocadas por alérgenos de diversas plantas, como visto inclusive em algumas Asteráceas (família da Margarida, *Leucanthemum vulgare*). O líquido da casca de caju (*Anacardium occidentale*) também se mostra como um possível causador de dermatite, segundo o autor.

5. JARDINS SENSORIAIS

O Jardim Sensorial é uma atividade de cunho construtivista, pois respeita o visitante e suas ideias, prioriza o seu envolvimento e resgata os seus conhecimentos prévios, a fim de auxiliar os visitantes a construir o conhecimento científico (BORGES & PAIVA, 2009). A percepção da textura, de odores e de algumas estruturas com formas variadas presentes nos vegetais proporciona uma experiência diferenciada sobre a natureza, sendo indispensável ao público especial. Além disso, papel de um jardim sensorial em um espaço não formal para o ensino transcende o espaço terapêutico e educacional, tendo um forte papel na inclusão social de pessoas que apresentam deficiências.

A busca por projetos e jardins sensoriais levou à identificação de interessantes iniciativas e de diferentes finalidades, os quais foram brevemente apresentados na palestra e a seguir.

O Jardim Sensorial do Jardim Botânico do Rio de Janeiro conta, em 2008, com 32 espécies de plantas, dispostas em uma construção em espiral para visitação. Algumas das espécies presentes e conhecidas são: manjeriço, alecrim, gengibre, orégano e carqueja.

Em junho de 2011, foi inaugurado o Jardim Sensorial do Jardim Botânico do Instituto Agronômico de Campinas-SP, recebendo pessoas com ou sem necessidades especiais. Esse jardim possui 30 espécies ornamentais, aromáticas e medicinais, identificadas com placas em braile contendo informa es científicas, nomes populares e aplica es.

A Faculdade de Tecnologia e Ciência em Vitória da Conquista - BA desenvolveu um Jardim Sensorial em que, além da observa o das espécies de plantas, os visitantes são convidados a retirar os calçados e, num caminho predefinido, percebem diferentes texturas no solo, além do contato com espécies que estimulam o olfato e o tato. O jardim faz parte do programa FTC Verde e proporciona um recurso alternativo utilizado por profissionais de saúde na melhoria da qualidade de vida da comunidade.

O CEASA em Campinas – SP abriu um Jardim Sensorial preparado para receber pessoas especiais e com mobilidade reduzida, com a proposta de envolver os visitantes com sons, cheiros, texturas e sabores numa experiência única, em que os visitantes podem tocar em objetos e plantas no caminho. Há também bancadas rebaixadas com plantas e hortaliças que podem ser tocadas e elementos para degusta o, música e odores.

O Jardim Sensorial do Colégio Estadual João Fischer Sobrinho tem o enfoque direcionado a crianças e a adolescentes com surdez. Apresenta diferentes tipos de plantas e proporciona que as crianças participem de experiências diferenciadas, com um contato direto com a natureza.

A adequa o do Jardim Didático e Evolutivo da UNIRIO para a es inclusivas e oferecimento de visitas guiadas a pessoas com deficiência visual fará com que o mesmo integre a lista acima mencionada de projetos educativos que usam as plantas como facilitadoras do desenvolvimento cognitivo de seus observadores, apresentando o enfoque evolutivo. Sua localiza o próxima   do Instituto Benjamin Constant,

um Centro de Referência, em nível nacional, para questões da deficiência visual, facilitará a logística para o desenvolvimento de atividades de visita ao longo do ano.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - Unirio (PRO-ExT) e ao Ministério da Educação (Edital PROEXT 2014); aos participantes do Projeto de Extensão Jardim Didático e Evolutivo da UNIRIO desde sua criação; aos funcionários da limpeza e segurança da Unirio, à Comissão de Integração dos Cursos Noturnos do IBIO, ao Horto Florestal do Jardim Botânico do Rio de Janeiro, ao Sr. Guido Gellii, ao Sr. Lusimar Lamarte (composteira), à Sra. Nara Vasconcellos (bromeliário), ao Sr. Fernandes (DiskTerra).

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, S. B.; PEIXOTO, A. C.; PERNAS, J. W.; GARCIA, T. S.; MENEZES, F. G. P.; MARTINS, J. A. B.; CAMINHA, G. & PATREZE, C. M. O ensino da botânica na prática: visita guiada no Jardim Didático e Evolutivo. *Revistas raízes & rumos*. Rio de Janeiro, v.1, Jun. 2013.

APGIII 2009. Sistema de Classificação Botânica - APG III (Angiosperm Phylogeny Group).

BORGES, T. A.; PAIVA, S. R. Utilização do jardim sensorial como recurso didático In: *Revista metáfora educacional* (ISSN 1809-2705) – versão on-line, n. 7, dez./2009. p. 27-38. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: 23/08/13.

CEASA CAMPINAS – SP. *Exposição de um jardim sensorial*. Campinas – SP, 2010. Disponível em: <<http://www.ceasacampinas.com.br/novo/ceasa38anos.asp>> . Acesso em: 24 ago. 2013.

COLÉGIO ESTADUAL JOÃO FISCHER SOBRINHO. *Pedagógico - Jardim Sensorial*. Limeira – SP, 2010. Disponível em: <<http://joao-fischersurdez.blogspot.com.br/2010/04/pedagogico-jardim-sensorial.html>> . Acesso em: 24 ago. 2013.

FACULDADE DE TECNOLOGIA E CIÊNCIA EM VITÓRIA DA CONQUISTA. *Turma de Fisioterapia testa percepções em jardim sensorial*. Vitória da Conquista - BA, 1992. Disponível em: <<http://blog.ftc.br/ftcverde/?tag=jardim-sensorial>> . Acesso em: 24 ago. 2013.

FAEGRI, K.;VAN DER PIJL, L. *The Principles of Pollination Ecology*, Pergamon Press. 1966.

FILHO, Antonio Nascim Kalil; KALIL, Geovanita Paulino da Costa; LUZ, Arnaldo Iran Reis. *Conservação De Germoplasma De Plantas Aromáticas E Medicinais Da Amazônia Brasileira Para Uso Humano*. *Comunicado Técnico EMBRAPA*, n 50, dez/2000.

GORSK, Frederico Teixeira. *Jardim sensorial: Possibilidades terapêuticas e pedagógicas*, 2012. Disponível em: <<http://jardimdecalateia.com.br/jardim-sensorial-possibilidades>>. Acesso em: 24 ago. 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA JARDIM BOTÂNICO DO RIO DE JANEIRO. *Jardim Sensorial*. Disponível em: <http://www.jbrj.gov.br/arboreto/jd_cegos.htm>. Acesso em: 29 ago. 2013.

RAVEN, P.H.; EVERT, R.F. & EICHHORN,S.E. *Biologia Vegetal*. 7 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2007.

REIS, Vitor Manoel Silva dos. *Dermatoses provocadas por plantas (fitodermatoses)*. *An. Bras. Dermatol.*, Rio de Janeiro , v. 85, n. 4, Aug. 2010 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0365-05962010000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 ago. 2013.

ROCHA, Luisa Maria Gomes de Mattos; BRITTO, Yara Lucia de Oliveira. *Jardim Sensorial: Qual o limite dos seus sentidos?*. *Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro*. Disponível em: <http://www.latu.org.uy/espacio_ciencia/es/images/RedPop/Museologia/M18.pdf> Acesso em: 28 ago. 2013.

TEIXEIRA, P. M. M. *Educação Científica e Movimento CTS no Quadro das Tendências Pedagógicas no Brasil*. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v.3, n.1, p.88-102, ago. 2003.

VIEIRA V.; BIANCONI M.L.; DIAS M.. *Espaços Não-formais de Ensino e o Currículo de Ciências*. *Ciência e Cultura*, v. 57 n. 4, 2005.

Braille e dêixis espacial: expressões dêiticas no ensino do sistema braille para pessoas com cegueira adquirida

Rachel Maria Campos Menezes de Moraes¹.

RESUMO

Faz-se, neste trabalho, uma reflexão a respeito do uso de expressões dêiticas utilizadas no ensino do Sistema Braille para pessoas com cegueira adquirida. Como entende-se por “dêixis” o gesto de “apontar para algo” (FONSECA, 1996), julga-se que essa noção facilite o entendimento do Sistema Braille por parte dos aprendizes. No que se refere à prática, utilizam-se expressões dêiticas proferidas em aulas de Braille para reabilitandos do Instituto Benjamin Constant, instituição na qual leciono desde 2012. Como arcabouço teórico, utilizam-se trabalhos sobre dêixis (estudo que se insere na Linguística Textual), como Fonseca (1996) entre outros e deficiência visual, entre os quais Bueno Martin & Toro Bueno, (2003). Desse modo, verifica-se, tomando-se por base minha experiência como professora de Braille, como as expressões dêiticas elencadas nas diversas etapas do ensino facilitam o aprendizado desse sistema.

Palavras-chave: Sistema Braille (Dêixis). Reabilitando. Práticas de sala de aula. Ensino (Cegueira adquirida).

¹ Graduada em Letras – Português/Inglês, pela Universidade Federal Fluminense (2009). Pós-graduada em Letras – Cultura, Língua e Literatura Latina, pela mesma instituição (2012). Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (2013). Professora de Ensino Básico, Técnico Tecnológico- Sistema Braille, na Divisão de Reabilitação, Preparação para o Trabalho e Encaminhamento Profissional, vinculada ao Departamento de Pesquisas Médicas e de Reabilitação do Instituto Benjamin Constant (a partir de 2012) E-mail: Rachel_maria_moraes@yahoo.com.br Telefones: Celular: (21) 987524562

ABSTRACT

We make in this paper a reflection about the usage of deictic expressions used in the teaching of Braille System for people with acquired blindness. As we understand “deixis” as the gesture of “pointing to something” (Fonseca, 1996), we think this notion facilitate the understanding of the Braille System by learners. In which refers to practice, are used deictic expressions delivered in classes of Braille System for people in Rehabilitation process, at Instituto Benjamin Constant, institute where I teach since 2012. As theoretical foundation we use papers about deixis (study inserted in Textual Linguistics) as Fonseca (1996) and others and visual impairment, among then Bueno Martin; Toro Bueno (2003). In this way, we verify, taking as basis my experience as Braille teacher, as deictic expressions demonstrated in the several stages of the teaching facilitate the learning process of this system.

Key-Words: *Braille System (deixis). Rehabilitating. Classroom practice. Teaching (acquired blindness).*

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho² tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre as expressões dêiticas utilizadas no ensino do Sistema Braille para pessoas com cegueira adquirida. Foram elencadas expressões utilizadas em aulas de Braille para turmas de Reabilitação do Instituto Benjamin Constant, para as quais leciono Sistema Braille. A motivação para este texto, portanto, foi minha experiência como professora, desde 2012, e a consequente utilização de expressões dêiticas nas aulas como um facilitador para a aprendizagem desse sistema. Como arcabouço teórico, utilizam-se trabalhos sobre dêixis (estudo que se insere na Linguística textual) e trabalhos sobre Deficiência Visual e Sistema Braille.

² Agradeço à bibliotecária Ana Paula Almeida pela ajuda nas diversas fases deste trabalho.

2. DEFICIÊNCIA VISUAL

Entende-se por deficiência visual a incapacidade de enxergar, perfeitamente, os objetos. De acordo com as causas, a deficiência visual pode ser congênita ou adquirida. Ocorre deficiência visual congênita quando a pessoa nasce com a deficiência. Nesse tipo de deficiência, normalmente, atuam sobre o feto agentes externos, como o alcoolismo, as drogas em geral, as radiações, as doenças infecciosas, assim como outras patologias. A deficiência visual é adquirida quando a pessoa se torna deficiente na infância, adolescência ou idade adulta, por causas externas (acidentes, traumatismos etc., ou doenças degenerativas.)

Conforme a intensidade da deficiência, esta pode ser dividida em leve, moderada, profunda, severa ou perda total. Segundo Bueno Martin & Toro Bueno (2003, p.40), “Um olho é cego quando sua acuidade visual com correção é 1,001 ou cujo campo visual é reduzido a 20.” (CRESPO, 1980, apud BUENO MARTIN; TORO BUENO, 2003). Essa é a definição de cegueira legal que varia pouco entre os países ocidentais.

São consideradas pessoas com baixa visão (visão subnormal) aquelas que apresentam acuidade visual de 20/200 pés a 20/70 pés no menor olho, após correção máxima [e] embora essas pessoas apresentem limitação da percepção visual, a utilizam em muitos afazeres” (NASCIMENTO, 2009, p. 10). Conforme o campo visual, por sua vez, classifica-se a deficiência visual em central, periférica e sem alteração. As pessoas legalmente cegas utilizam como forma de escrita e de leitura o Sistema Braille. Esse sistema foi criado por Louis Braille (um jovem que ficara cego aos 5 anos em razão de um acidente com uma soveia (material pontiagudo utilizado para perfurar couro), enquanto brincava na oficina de seu pai, que era seleiro.

O Sistema Braille foi criado em 1825, mas sua primeira publicação ocorreu em 1837. Esse sistema permite a formação de letras, números, símbolos matemáticos, químicos, musicais e, recentemente, de símbolos aplicados à Informática. Dessa forma, a partir do conjunto matricial pontos 123456 (conhecido como sinal fundamental), são formadas 64 combinações diversas, considerando-se, de acordo com diversos autores, o espaço em branco como um sinal. O lugar ocupado pelos símbolos Braille é denominado **cela ou célula Braille**.

Quando ocupa uma só cela, os símbolos Braille são denominados simples, se ocupam duas, duplos, três triplos e assim por diante. Os seis pontos que compõem o Sistema Braille podem ser dispostos em três linhas (14, 25 e 36) ou em duas colunas (123 - coluna esquerda, 456 - coluna direita). Assim, para facilitar a compreensão relativa de cada um dos pontos do sistema, esses são numerados de cima para baixo e da esquerda para a direita. Os símbolos Braille são dispostos em uma sequência que se denomina **ordem braille** e estão divididos em **sete séries**.

3. DÊIXIS

A dêixis é uma teoria que se insere na Linguística Textual, que tem como objeto de estudo o texto e não a palavra ou a frase. Para se compreender os dêiticos, é necessário que haja a explicitação na situação comunicativa em que eles são empregados. Como a dêixis é utilizada para “mostrar” algo, esse termo significa “apontar para algo”. A mesma ideia a respeito do conceito de dêixis é compartilhada por FONSECA (1996), quando afirma que: “Pelo seu sentido etimológico, o termo dêixis está relacionado com o gesto de apontar: um gesto, um fazer, que [pressupõe] uma situação de comunicação face a face e uma intencionalidade significativa comum a dois sujeitos [...]”

A dêixis pode ser definida como a forma de ativação semântica em elementos presentes em contextos compartilhados pelos participantes em um ato verbal. Assim, esse fenômeno constitui o modo como a inseparabilidade entre a linguagem e o contexto está gramaticalizado. Há diversos tipos de dêixis, que se diferenciam de acordo com o tipo de contexto compartilhado que viabiliza a mostraçõ. Fonseca (1996) destaca que, segundo Buhler (1934), “[...] é pertinente distinguir [...] três modalidades de dêixis: dêixis indicial, dêixis textual, dêixis transposta (na terminologia buhleriana “dêixis ad óculos”, “anáfora” e “dêixis em fantasma”).

O contexto compartilhado, na dêixis indicial, é a situação (situação de enunciação). A possibilidade de mostraçõ, então, se apoia em uma evidência dêitica (no contexto situacional daquilo para que se aponta). Por outro lado, na dêixis textual (ou discursiva), os dêiticos desempenham uma função de referenciação endofórica, pois apontam

para os segmentos discursivos que precedem ou seguem o signo dêitico no todo textual em que está integrado. Na dêixis transposta (ou projetada), não há evidência real que viabilize o ato de mostrar. Esse tipo de dêixis torna-se possível por haver uma “evidência mental” compartilhada por locutor e interlocutor que utiliza dados presentes na sua memória mediata (de longo prazo) que ele supõe constituir a memória compartilhada pelo interlocutor. Dessa forma, o locutor constrói ou imagina determinada situação diferente daquela em que estão inseridos. Assim, propõe ao interlocutor uma transposição para essa situação imaginada. O contexto compartilhado utilizado é, nesse caso, a memória comum.

No que diz respeito aos componentes do contexto semanticamente ativados pelo uso dos dêiticos, distinguem-se, principalmente, três tipos de dêixis: pessoal, espacial e temporal, que se relacionam, respectivamente, a cada um dos polos da tríade que forma as coordenadas enunciativas (eu/tu-aqui-agora). Outro tipo de dêixis é a circunstancial (também denominada nocional ou modal), que se relaciona à possibilidade de ativação semântica de outros elementos do contexto que pode ser efetuada a partir da utilização do dêitico genérico “assim”. A dêixis pessoal refere-se à função dos signos dêiticos que indiciam o estatuto de participante em um ato verbal. Tal estatuto de participante é instituído pelos pronomes pessoais “eu” e “tu” e o pronome pessoal “ele” institui o estatuto de não participante. Benveniste, quando opõe as categorias de pessoa “eu/tu” e não-pessoa “ele”, compartilha essa ideia. (BENVENISTE, 1966)

Fazem parte da dêixis pessoal, além dos pronomes pessoais, os possessivos, a flexão verbal e os vocativos. Podem também ser representativos desse tipo de dêixis algumas formas de referência aos participantes do ato de enunciação, por meio de formas de tratamento como “você”, “o senhor”, “excelência” etc. Esses exemplos são designados por Fillmore como dêixis social, já que indiciam a relação hierárquica estabelecida entre os participantes de um ato de enunciação. Na dêixis espacial (denominada também local), a noção dêitica de espaço é gramaticalizada em relação ao aqui enunciativo. São exemplos de dêiticos espaciais os demonstrativos, os advérbios de lugar e alguns lexemas (verbos de movimento: ir, vir, trazer, levar).

Denomina-se temporal o tipo de dêixis que diz respeito ao momento da enunciação agora, como marco de referência para a localização temporal. São exemplos de dêiticos temporais advérbios temporais, como: hoje, ontem, amanhã e tempos verbais sou/estou, era/estava, serei/estarei. “Para que seja possível interpretar os dêiticos, é necessário que haja uma identificação pragmática prévia do momento de enunciação”. Ainda ocorre a dêixis circunstancial expressa pelo dêitico plurivalente “assim”.

4. NOÇÃO ESPACIAL E BRAILLE

No processo de ensino-aprendizagem do Sistema Braille, a noção espacial tem grande importância. Tanto para o aluno com cegueira congênita quanto para aquele com cegueira adquirida (tratados neste trabalho), é mister que conheçam e compreendam sua posição no espaço, assim como a posição do material que lhe está em mãos. Em um sentido menor, precisam ainda saber a posição exata dos pontos que escrevem ou que leem no sistema Braille. Aí está a importância da dêixis.

Durante as aulas de pré-leitura no sistema Braille, utilizando o livro “Dedinho Sabido”, da autoria de Luzia Villela Pedras, o Caderno de Pré-leitura para o Sistema Braille, da autoria de Maria da Glória de Souza Almeida, entre outros materiais, foram observados diferentes tipos de linhas em diversas posições. Algumas expressões elencadas dessa observação foram: símbolo acima /abaixo, primeira/segunda/terceira linha etc.

A noção espacial é também demonstrada pelas diferenças de posição: símbolo acima à esquerda da linha, na parte superior/inferior da página, linha na posição horizontal/vertical, na próxima linha à esquerda, à direita etc. Para demonstrar as propostas de atividades do “Caderno de Atividades Dedinho Sabido”, serão apresentadas algumas atividades que utilizam as expressões acima mencionadas. Vale lembrar que esse caderno foi, originalmente, confeccionado para o trabalho com crianças cegas em fase de pré-leitura no sistema Braille e, como se trata aqui de trabalho com reabilitandos, as propostas tiveram de ser adaptadas ao tipo de aluno em questão.

A respeito do Caderno, afirma a autora, em “Dedinho Sabido Guia do professor”, nas primeiras linhas de sua apresentação:

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

As atividades estão divididas em três etapas:

- Linhas contínuas em relevo.
- Linhas interrompidas em relevo.
- Caracteres em relevo.

Entre os objetivos, destaca-se “Levar a criança a [...] adquirir a noção espacial de: acima, abaixo, princípio, fim e distância, no plano bidimensional” e “a coordenar o movimento das mãos nos sentidos: horizontal, da esquerda para a direita, vertical, de cima para baixo, necessários à leitura no Sistema Braille.” (PEDRAS, op. cit. p. 4). Na página 3 deste caderno, percebe-se, por exemplo, que a linha está mais acima na página do que as linhas localizadas nas páginas 1 e 2, que se localizam mais ao centro das páginas. Na página 4, por outro lado, a linha encontra-se bem mais abaixo do que as linhas localizadas nas três páginas anteriores. O grau de complexidade aumenta gradativamente com mais de uma linha por página (a partir da página 5), linhas interrompidas, pontilhadas (a partir da página 14) e linhas com símbolos. Na página 5, nota-se a presença de duas linhas, uma acima e outra abaixo da página, em relação às linhas das páginas anteriores.

Em exercícios de leitura no sistema Braille, também é bastante importante a questão da noção espacial, que é representada por Expressões dêiticas: na linha abaixo, na linha acima. Segundo ABREU [et all.] (2008, p. 40) “[... são três as técnicas empregadas [na leitura Braille].

• Na primeira, utiliza-se apenas uma das mãos e a leitura é feita com a “polpa” do dedo indicador da mão direita, que desliza sobre a linha, explorando o texto.

O dedo indicador da mão esquerda é utilizado apenas para indicar a mudança de linha.

- Na segunda, ambos os indicadores exploram juntos a linha, movimentando-se um dedo ao lado do outro.

- Na terceira técnica, os dedos realizam movimentos independentes ao longo da linha, sendo que cada mão explora diferentes segmentos da mesma. A pessoa explora a primeira metade da linha com os dedos juntos, depois o indicador da mão direita desliza até o fim da linha, enquanto o indicador da mão esquerda vai para o início da linha seguinte a fim de auxiliar no reconhecimento das primeiras palavras, encontrando-se com o indicador da mão direita quando este passa para essa linha com a finalidade de continuar a leitura.

Não se deve, durante a leitura, fazer movimentos de cima para baixo ou vice-versa, nem de rotação em torno de pontos de uma letra. Essa tendência manifesta-se, frequentemente, em crianças pequenas ou em pessoas que perderam a visão na idade adulta. Em exercícios de escrita no Sistema Braille, nos quais são utilizados instrumentos de escrita manual (reglete e punção), também são utilizadas expressões dêiticas (dêixis espacial) que determinam a noção espacial e os limites das celas e das linhas.

Utilizam-se, desse modo, expressões dêiticas, como: ponto acima à direita, ponto no meio à direita, ponto abaixo à direita, ponto acima à esquerda, ponto no meio à esquerda, ponto abaixo à esquerda, pontos acima e no meio à direita – correspondente à letra b, na cela anterior, na próxima cela, na cela à esquerda, na cela à direita, na linha acima, na linha abaixo.

5. CONCLUSÃO

Fez-se, neste trabalho, uma reflexão a respeito do uso de expressões dêiticas utilizadas no ensino do Sistema Braille para pessoas com cegueira adquirida.

Desse modo, foram observadas expressões comumente utilizadas em aulas para reabilitandos do Instituto Benjamin Constant, onde leciono Sistema Braille desde 2012.

Como a dêixis é entendida como o gesto de “apontar para algo” (FONSECA, 1996), trabalhou-se tal noção como um facilitador no entendimento do sistema Braille por parte dos aprendizes. No que se refere à prática, utilizam-se expressões dêiticas proferidas em aulas de Braille para reabilitandos do Instituto Benjamin Constant, instituição na qual leciono desde 2012. Como arcabouço teórico, utilizam-se trabalhos sobre dêixis (estudo que se insere na Linguística Textual), como (FONSECA, 1996), entre outros, e deficiência visual, entre os quais Bueno Martin & Toro Bueno (2003).

Desse modo, verifica-se, tomando-se por base minha experiência como professora de Braille, como as expressões dêiticas elencadas nas diversas etapas do ensino facilitam o aprendizado desse sistema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Elza Maria de Araújo Carvalho; SANTOS, Fernanda Christina dos; FELIPPE, Maria Cristina Godóy Cruz; OLIVEIRA, Regina Fátima Caldeira de. *Braille O que é isso?* 1. Ed. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2008.

ALMEIDA, Maria Da Glória de Souza. *Caderno de Pré-Leitura Para o Sistema Braille*. Caderno Único, Rio de Janeiro: MEC; IBC; DTE; DPME, 2007.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas: Pontes, 1966.

_____. Da Subjetividade na Linguagem. In: *Problemas de Linguística Geral I*. 2. Ed. Campinas: UNICAMP, 1988.

_____. O Aparelho Formal da Enunciação. In: BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

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

CERQUEIRA, Jonir Bechara et. al. *Grafia Braille para a Língua Portuguesa*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. Brasília 2006, Impressão Braille, Rio de Janeiro: MEC/IBC, 2011.

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

FONSECA, Fernanda Irene. Dêixis e Pragmática Linguística. In: FARIA, I. H. et al. *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminhos, 1996, p. 437-445. Disponível em: <<http://area.dgidec.min-edu.pt/GramaTICa/deixisirene5.html>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

NASCIMENTO, Lindiane do. *A Inclusão da Pessoa com Deficiência Visual na Fase Adulta*. Monografia Especialização em Educação Inclusiva, Universidade Cândido Mendes projeto “A Vez do Mestre”, Rio de Janeiro: 2009.

PEDRAS, Luzia Villela. *Dedinho Sabido*. Caderno de Atividades, volume único, transcrição atualizada da edição de 1979. Rio de Janeiro: MEC/ IBC; Divisão de Imprensa Braille, 2003.

_____. _____. *Guia do Professor*, volume único. Rio de Janeiro: Ministério da Educação Instituto Benjamin Constant, 2003.

As atividades da Biblioteca Infantojuvenil: relato de experiência

Debora Cavgias¹

Jásper Ferreira²

Simone Simões³

Este relato vem difundir a experiência a respeito das atividades de leitura e de audição de histórias infantis realizadas na Biblioteca Infantojuvenil do Instituto Benjamin Constant, com a equipe da biblioteca, composta pela servidora Deborah Cavgias, pelo bibliotecário Jásper Ferreira e a recreadora Simone Simões, para alunos do 1º ano da Alfabetização e da 1ª Fase do Ensino Fundamental, com 5 a 10 alunos, aproximadamente.

A biblioteca conta com o apoio de oito voluntários para auxiliar nos atendimentos com as referidas turmas, bem como no horário livre, para que o conjunto dos alunos utilize os recursos da biblioteca (DOSVOX, CCTV, CD's e DVD's), estude, leia, faça seus deveres e empréstimo domiciliar. Nesse espaço, portanto, é promovida a socialização e a integração. Integração que deve existir com os professores, pois “Ensino e biblioteca são instrumentos complementares”. “[...], ensino e biblioteca não se excluem, completam-se.” (CORRÊA, 2002, p. 111).

Além disso, tem como diretriz o Manifesto da Biblioteca Escolar, documento elaborado pela Federação Internacional das Associações de Bibliotecários (IFLA) e pela UNESCO. Nele estão inscritos o objetivo e missão da biblioteca escolar, que são, respectivamente:

OBJETIVO: “[Proporcionar] informação e ideias fundamentais para sermos bem-sucedidos na sociedade actual, baseada na informação e no conhecimento.”

MISSÃO: “[Disponibilizar] serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitem a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efectivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação.”

¹ Bibliotecário (UNIRIO). Exerce a função de bibliotecário da biblioteca do IBC.

² Bibliotecário (UNIRIO). Exerce a função de bibliotecário da biblioteca do IBC.

³ Recreadora da biblioteca infantojuvenil do IBC.

A prática lúdica e prazerosa visa auxiliar a compreensão de valores éticos e morais contidos nas histórias para propiciar aprendizados que serão úteis à formação de cidadãos e indivíduos cômicos e responsáveis de seus direitos e deveres.

Devemos salientar, contudo, que repassar conteúdos que valorizem nos alunos a nobreza de sentimentos altruístas é tarefa hercúlea e de resultado intangível em curto prazo e, portanto, deve ser ininterrupta. Quando abordamos essa questão, queremos enfatizar que o espaço escolar, além de propiciar aprendizado relativo aos conteúdos básicos, é também um espaço onde se pratica a tarefa mais árdua, que a de “con-viver.”. O ambiente escolar, portanto, onde a biblioteca é parte integrante, além de ter o papel consagrado perante a obrigatoriedade do Estado em garantir a educação gratuita, tem como função adicional criar um ambiente profícuo de convivência entre a heterogenia composta pelo conjunto docente, discente, demais funcionários e da família.

Para as atividades, a equipe escolhe uma obra com a qual trabalhará durante a semana com as turmas atendidas. Dentro do prazo de 50 minutos, os alunos ouvem histórias, sejam lidas ou contadas, interagindo com elas de forma livre. Com comentários ou questionamentos, os alunos são apresentados a fatos e a personagens que, embora fictícios, funcionam como metáfora para compreenderem a realidade em que vivem. A utilização da audição da história em CD também reforça, pela mesma linguagem, o que podem comparar e discernir, o que é “bom” ou “mal”, os comportamentos elogiáveis dos execráveis etc. Ao final, oferecemos a possibilidade de reconstrução do fim da história.

A equipe passou a estudar as melhorias de que necessita a biblioteca. A partir dessa troca de experiências, foram implantadas modificações físicas e de trabalho para que o atendimento aos alunos ganhasse nova dimensão e importância para alunos e profissionais.

A modificação mais salutar foi pelo status da biblioteca que antes era vista como extensão da brinquedoteca, onde anteriormente os alunos, em sua maioria, utilizavam-na para recreação somente. A equipe da biblioteca solidificou tal mudança no comportamento dos alunos, mostrando o que esse espaço informacional tem a ofertar aos mesmos. Vimo-nos na obrigação de realizar essa tarefa pela percepção de que o aluno que hoje está no Instituto terá outra realidade no futuro e não poderia ter os mesmos comportamentos.

Devemos salientar que a formação do hábito da leitura e a frequência à biblioteca requerem uma especial atenção da equipe como um todo e, para tanto, deve haver coesão e comprometimento dos profissionais, sejam servidores, terceirizados ou voluntários. Ressaltamos o trabalho conjunto por entendermos que, da multiplicidade de saberes e práticas, pode-se alcançar os resultados salutareos, tendo em mente a ininterruptabilidade dessa tarefa que se torna missão.

No horário livre (tarde), oferecemos aos alunos possibilidades de aprendizado com os recursos disponíveis, sejam humanos ou tecnológicos.

1. Auxílio na elaboração de pesquisas escolares.
2. Esclarecimentos de dúvidas em tarefas e/ou provas (recursos como DOSVOX também são utilizados).
3. Esclarecimentos sobre questões do cotidiano (reservadamente ou em grupo).
4. Leitura individualizada ou em grupo sobre temas relevantes (exs.: Dia Nacional do Livro Infantil, “Rio + 20”, entre outros).

Como resultado de curto prazo, destacam-se o aumento do volume de empréstimos domiciliares, tanto de itens para leitura da própria criança quanto de obras para leitura compartilhada com os pais. A partir do interesse dos alunos em utilizar o livro, em ter esse contato com as histórias, professores e responsáveis procuram mais assiduamente a biblioteca para utilizar-se dos livros em pesquisas e leituras.

Outro exemplo a destacar é a elaboração de livros com histórias inventadas pelos alunos que foram divulgados no evento denominado “Salada Cultural”, no dia 18 de abril do corrente, com o intuito de formar leitores em potencial e, principalmente, de aguçar a capacidade criadora desses leitores.

Essa é a resposta que esperamos: alunos demonstrando seu interesse pelos livros, pelas histórias, pelo conhecimento neles contidos, no suporte em que o aluno se adequar. Por isso, no atendimento, sempre utilizamos o livro e o CD, respeitando os pedidos dos alunos.

O trabalho conjunto da equipe da biblioteca e voluntários é digno de louvor e merece ser enaltecido. Dizemos isso porque encontramos algumas resistências por parte de alguns alunos e porque somente pelo diálogo conseguimos transpor as barreiras da mudança muitas vezes rejeitada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORRÊA, E. C. D.; OLIVEIRA, K. C. de; BOURSCHEID, L. da R.; SILVA, L. N. da; OLIVEIRA, S. de. Bibliotecário escolar: um educador? *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*. Florianópolis, SC, v. 7, n. 1, 2002, p. 107-123.

MANIFESTO IFLA/UNESCO PARA BIBLIOTECA ESCOLAR. IFLA/UNESCO. School Library Manifesto. Disponível em: <<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/schollmanif.htm>>. Acesso em: 27 maio 2013.

Construção de métodos para criação de gráficos acessíveis a pessoas com deficiência visual: utilizando o MONET

*Construction methods for creating graphics
accessible for people with visual impairment:
using the MONET*

Thiago Ribeiro Duarte¹

RESUMO

O presente trabalho aborda a questão da inserção dos gráficos táteis nos livros impressos no Sistema Braille. A proposta é a criação de métodos que viabilizem essa inserção nos livros didáticos produzidos na Imprensa Braille do Instituto Benjamin Constant, para atender ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), fomentando a inclusão dos alunos deficientes visuais na rede de ensino público regular, atendidos por esse programa. Para pontuar esse estudo, foi explanada toda a evolução da leitura tátil, desde a criação de métodos de leitura, como o sistema Braille, até as tecnologias assistivas do século XXI. Dentro desse aporte tecnológico, surge a ferramenta MONET, fruto da parceria entre o Instituto Benjamin Constant, Ministério da Educação e Acessibilidade Brasil. Com o objetivo de se desenvolver esses novos métodos, estudou-se as possibilidades dentro da produção atual, visando à utilização do software MONET na produção dos gráficos táteis a serem impressos nesses livros didáticos. Os testes realizados atenderam as expectativas, figurando como um recurso bastante importante na construção de novas metodologias para atender futuras demandas do PNLD.

¹ Instituto Benjamin Constant. trdbaille@gmail.com

ABSTRACT

This paper addresses the issue of integration of tactile graphics in books printed in Braille System. The proposal is to create methods that enable this integration in the textbooks printed in Braille Press the Benjamin Constant Institute to attend the National Textbook Program (PNLD) encouraging the inclusion of visually impaired students included in regular public schools, attended by this program. To punctuate this study was explained throughout the evolution of tactile reading, since the creation of methods such as reading Braille system to assistive technologies of the XXI century. Within this technological support, the tool comes MONET, born of a partnership between the Instituto Benjamin Constant, Ministry of Education and Acessibilidade Brasil. In order to develop these new methods, we have studied the possibilities within the current production order using the software MONET in the production of tactile graphics to be printed in these textbooks. The tests met expectations, appearing as a very important feature in the construction of new methodologies to meet future demands PNLD.

1. PARA NOVAS DEMANDAS E NOVOS DESAFIOS, UMA NOVA FERRAMENTA!

A inclusão educacional no Brasil, nos dias de hoje, é tema de bastante destaque nas políticas públicas relacionadas à educação. Entre elas, uma grande ferramenta de inclusão é a disponibilização de livros didáticos em Braille por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (MEC/SEESP, 2001).

Boa parte da demanda de livros em Braille do PNLD é direcionada para o Instituto Benjamin Constant, instituição secular e centro de referência no atendimento ao aluno deficiente visual, sendo a primeira escola de atendimento especializado da América Latina. Na instituição, localiza-se a Imprensa Braille, local onde acontecem todas as etapas na confecção dos livros: adaptação, transcrição, impressão, encadernação, embalagem e expedição.

A execução do trabalho de adaptação dos livros didáticos do PNLD, produzidos no IBC, ficou sempre a cargo de seus professores. Esse trabalho meticuloso consiste na adequação da obra original para a leitura no Sistema Braille, que é realizado antes do encaminhamento para a transcrição e a revisão Braille. Esses professores, baseados em experiência em sala de aula, desenvolveram uma série de recomendações, pequenas regras e métodos, que auxiliam o transcritor na transcrição de imagens adaptadas e, em alguns casos, na elaboração de gráficos táteis com a utilização da cela Braille (JESUS, ALMEIDA, FERREIRA, MONTEIRO, DALMOLIN, CHIMENTI, ALJAN, 2005).

Apesar dos esforços e da dedicação do corpo docente do IBC, há certa defasagem na metodologia, visto que os autores dos livros didáticos estão usando cada vez mais de recursos visuais na elaboração desses livros. Sendo assim, torna-se necessária a revisão de alguns métodos de adaptação dessas obras, pois as atividades, exercícios, esquemas, tabelas, entre outros, estão cada vez mais presentes na obra didática (BORGES, CHAGAS Jr., 2001). Esses fatores levaram à necessidade da criação de uma nova ferramenta para a adaptação que pudesse gerar gráficos para impressão **em relevo a serem inseridos nos livros**, pois os gráficos rudimentares, elaborados com a cela Braille, já estavam obsoletos diante das novas apresentações. Diante disso, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), apoiou o desenvolvimento de uma ferra-

menta que pudesse agregar valor à metodologia atual de produção desses livros. Assim, com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), deu-se início a criação do programa MONET.

2. GRÁFICOS TÁTEIS NO IBC: NOVIDADE OU REFORMULAÇÃO?

Inicialmente, essa produção era feita de forma quase artesanal e sua função, na maioria das vezes, era meramente ilustrativa (BORGES, JENSEN, 1999). Antes de existirem recursos de impressão computadorizada, ainda na era de estereotipia mecânica, foi concebido um dispositivo para manufatura de gráficos táteis em placas de alumínio, conhecido como “pedaleira”. Ele permitia ao transcritor Braille “desenhar” gráficos táteis em placas de alumínio para estereotipia. O dispositivo é de operação bem simples: conta com dois pedais, onde um controla uma ponteira que faz “saltar” um ponto Braille na placa e o outro, uma ponteira que “apaga” um ponto, quando necessário.

Notoriamente, a utilização dos gráficos táteis não é uma novidade para a instituição. Porém, devido às **técnicas** rudimentares existentes e à necessidade de execução das obras dentro de um prazo curtíssimo, a exploração e o desenvolvimentos de novas técnicas de elaboração de desenhos a serem inseridos nos livros didáticos foram abdicados em detrimento de uma utilização cada vez mais acentuada de descrições, adaptações e supressões de conteúdos cuja transcrição era impossibilitada de ser realizada satisfatoriamente (MEC/SEESP, 2002). A utilização de material de desenho, texturas e outros materiais que possuem gráficos táteis acabou por ficar restrita à Divisão de Produção de Material Especializado (DPME). Nesse centro de produção, a abordagem é mais centrada na didática de sala de aula.

Retomando a utilização dos gráficos táteis nos livros didáticos, inicialmente os esforços foram direcionados para estabelecer qual ferramenta seria usada para realizar essa tarefa. Foram realizados então testes com técnicas manuais, softwares livres e softwares comercializados. Os resultados, num primeiro momento, foram inconclusivos. A produção dependia de um esforço e de realinhamento nas metodologias, desde a adaptação até a impressão, que, por sua vez, possuía as seguintes possibilidades: Impressão manual (Pedaleira); impressão gráfica nas impressoras computadorizadas; Impressão matricial computadorizada (alumínio).

Devido ao alto custo, tanto da aquisição de programas, quanto de capacitação profissional para operá-los, abandonou-se a ideia de usar os softwares pagos e decidiu-se então que se utilizaria um software livre para a confecção e a impressão de gráficos táteis, tanto para impressão computadorizada, quanto para impressão matricial em alumínio.

Paralelamente à busca por um software adequado às novas necessidades, o Instituto Benjamin Constant adquiriu duas impressoras alemãs PUMA VII. Essas impressoras produzem matrizes de alumínio utilizando de tecnologia de impressão de incrível precisão e versatilidade. Entre as possibilidades que ela oferece, destacam-se a impressão de gráficos táteis em alta resolução, a possibilidade de edição em tempo real (ajustes no Braille) e a robustez do ponto do Braille gerado por ela.

Todos os esforços e indagações convergiam para a utilização de um programa de confecção, edição e impressão de gráficos táteis com interface atrativa e funcionalidades que permitissem ao transcritor e/ou adaptador construir, manipular, inserir e imprimir os gráficos junto com os textos gerados pelo Braille Fácil². Iniciou-se, então, o trabalho conjunto de programação (Acessibilidade Brasil) e elaboração (Instituto Benjamin Constant) da ferramenta MONET, com financiamento do Ministério da Educação por meio de recursos do FNDE (LDB 9.394, 1996).

3. IDEALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA MONET

O ponto de partida para a criação do programa foi a união de esforços nas diversas áreas do conhecimento em produção de materiais didáticos no Sistema Braille que, pela primeira vez, estavam em total consonância. Foram realizados levantamentos no sentido da identificação das particularidades da produção e adaptação do material a ser impresso na leitura tátil, não somente no âmbito do PNLD, mas sim em todos os formatos (materiais de apoio pedagógico confeccionados no DPME/IBC). O levantamento de requisitos foi fundamental para definir quais funções o programa deveria oferecer, na sua concepção e, depois, em futuras atualizações. Todos os requisitos aos quais o programa deveria atender foram observados, em sua maioria, pensando-se em uma forma de adequar-se a atual produção às novas possibilidades que o software proporcionaria.

² <http://intervox.nce.ufrj.br/brfacil/>

Viu-se necessário fazer um programa de edição gráfica em conformidade com os programas mais comuns utilizados em geral, adaptado para o modo gráfico das impressoras Braille. Salvo as ferramentas específicas para o sistema Braille, à primeira vista, o usuário depara-se com um editor de imagens muito semelhante ao Photoshop³, por exemplo. Essa característica não tem uma fundamentação meramente visual, pelo contrário, a adequação de algumas características desses programas (utilização de camadas, por exemplo) é fundamental na concepção dos desenhos táteis, assim como nos desenhos comuns. A operação do programa é demasiadamente simples e as funções básicas não requerem muita experiência por parte do usuário.

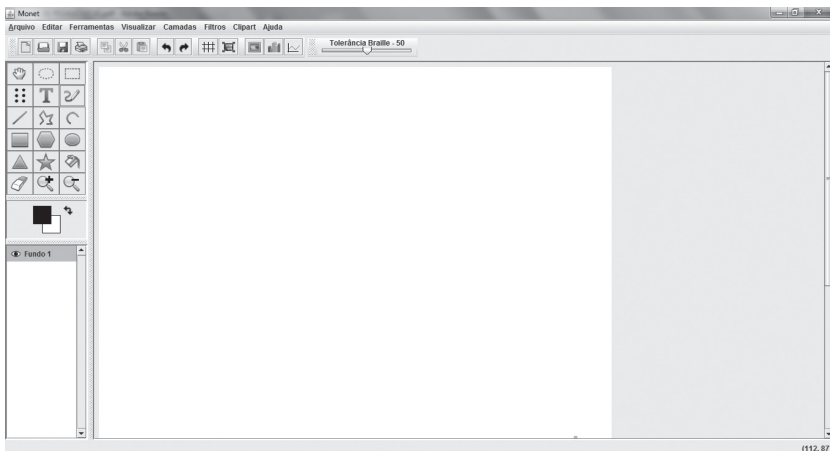


Figura 1: Interface do Programa MONET

Ao longo do desenvolvimento, foram inseridas algumas modificações e adequações, como a grade com os pontos Braille, a elaboração automática de gráficos de barras e funções, o preenchimento com diferentes tipos de texturas, entre outras, todas pertinentes ao sistema Braille e à leitura tátil. Essas melhorias permitiram ao usuário realizar o trabalho apenas com a utilização do MONET, dispensando o uso de outros programas de edição de imagens.

O resultado de todas essas características é um formato que atende consideravelmente bem a execução dos gráficos táteis diretamente numa visualização precisa de sua impressão, ou seja, o usuário literalmente “desenha em Braille”.

³ <http://www.adobe.com/br/products/photoshop.html>

4. POSSIBILIDADES NA UTILIZAÇÃO DO PROGRAMA MONET

No âmbito do livro didático, seguem abaixo algumas possibilidades para a utilização dos gráficos táteis gerados pelo programa MONET:

1. Substituição dos gráficos feitos com a cebra Braille por gráficos feitos com o MONET – Os desenhos poderão ser melhores elaborados, com qualidade de traço, aproximando-se do original, dispensando, em alguns casos, a adaptação de seu conteúdo. Isso se deve à maior resolução gráfica proporcionada pelo modo de impressão gráfica das impressoras.
2. Elaboração dos gráficos que não podem ser feitos com a Cebra Braille, mas sim com o MONET – Devido ao seu tamanho, alguns tipos de desenhos, tabelas, mapas etc., não podem ser feitos com a cebra Braille, pois essa técnica demanda muito espaço na página. O desenho tátil gerado pelo MONET, por utilizar o modo gráfico da impressora, possibilita que os pontos do desenho fiquem muito mais unidos, dando maior continuidade ao traço e reduzindo o espaço requerido na página.
3. Utilização dos gráficos exportados para o Braille Fácil – A compatibilização dos programas, MONET e Braille Fácil permite ao transcritor editar, visualizar e imprimir, simultaneamente, texto e gráfico, em um mesmo display, em tempo real. Essa possibilidade é importante para a revisão do Braille, juntamente com os gráficos, dando assim uma uniformidade à obra que está sendo transcrita.
4. Impressão em alumínio dos livros com os gráficos nas impressoras PUMA VII – Com a compatibilização dos programas Braille Fácil e *MONET*, o próximo passo foi a compatibilização com o programa *Puma 2*, que gera arquivos de impressão para as impressoras PUMA VII. Essa utilização baseia-se na necessidade de impressão em larga escala e, especialmente, a possibilidade de impressão em interponto (dos dois lados da placa de alumínio) que diminuiria o volume dos impressos em Braille, facilitando, assim, seu transporte e sua leitura.

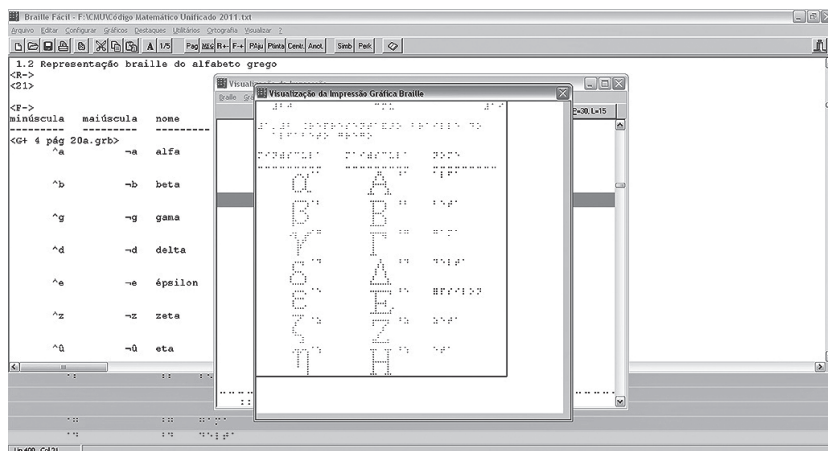


Figura 2: Texto no Braille Fácil com desenhos feitos com o MONET

Os esforços foram concentrados para possibilitar a visualização dos gráficos juntamente com o texto, simultaneamente, no Braille Fácil. Os primeiros testes objetivaram a impressão computadorizada, pois as impressoras PUMA VII ainda não tinham sido adquiridas pelo IBC. Nesse primeiro momento, numa versão de teste, foram impressos alguns trabalhos com a utilização MONET/Braille Fácil que obtiveram relativo sucesso. Apenas após uma revisão apurada, foi detectado que o *Braille gerado em modo gráfico*⁴ estava fora dos padrões convencionais, resultando na inutilização do material.

Com a aquisição das impressoras PUMA VII, a impressão matricial passou a ser o foco da questão na esfera do PNLD. A impressão mecânica, a partir das matrizes geradas em alumínio, possui um maior potencial de produção em relação à impressão computadorizada. Outros fatores que acabaram contribuindo para a escolha dessa prática são, também, a melhor qualidade do Braille impresso e a possibilidade de se imprimir em interponto. Contudo, após o contato com o novo equipamento, uma grande problemática estabeleceu-se: O programa de operação da impressora não “entendia” nem o Braille gerado pelo Braille Fácil, nem os gráficos gerados pelo MONET. Iniciou-se, nesse momento, um esforço para que se pudesse, com precisão, executar as tarefas na PUMA VII com os programas usados pelo IBC. Após extensivos testes, a compatibilização foi bem-sucedida por meio do programa *Puma 2* idealizado pelo Prof. Antonio Borges.

⁴ Braille gerado pela impressora operando em modo gráfico.

O programa *Puma 2* funciona como um conversor que permite mesclar, numa mesma impressão, gráficos gerados pelo MONET e texto gerado pelo Braille Fácil, formando, assim, uma ponte entre as diferentes plataformas. Em relação à operação, a visualização da placa a ser impressa, tanto no programa *Puma 2*, quanto no display da impressora PUMA VII, impede o desperdício de placas, acelerando assim o trabalho final da revisão.

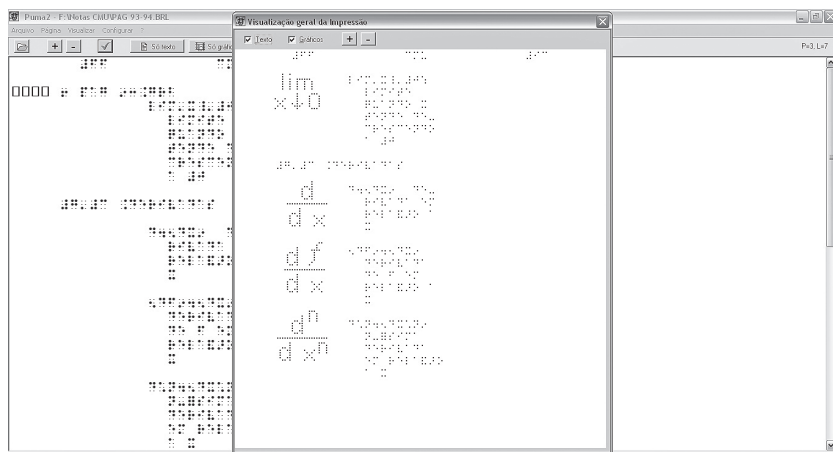


Figura 3: Programa Puma 2 com texto gerado pelo Braille Fácil e gráficos gerados com o MONET

5. NOVOS CAMINHOS COM A UTILIZAÇÃO DO PROGRAMA MONET

A metodologia atual baseia-se principalmente em orientações do corpo docente do Instituto Benjamin Constant, de situações previstas nas Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille e em um conjunto de convenções estabelecidas pelo corpo de técnicos que trabalham na Imprensa Braille (transcritores, revisores e designers). Todas essas experiências adquiridas não constituem um paradigma, e sim, métodos e abordagens das mais variadas, sejam elas de origem técnica, prática ou pedagógica.

Não existe, no Brasil, nenhum documento que aborde exclusivamente o uso dos gráficos táteis, há, apenas, algumas recomendações (BARBOSA, BORGES, JANSEN, LYRIO, 2008). Para suprir essa lacuna técnica, os profissionais experientes, principalmente os profes-

sores mais antigos do Instituto Benjamin Constant em atividade, após análise de inúmeras obras de todas as disciplinas, conseguiram encontrar soluções para situações recorrentes. A fim de aumentar a fluidez do trabalho e de padronizar as ações, sugeriram recomendações a serem aplicadas em diversos tipos de adaptações para as ilustrações dos livros didáticos (JESUS, ALMEIDA, FERREIRA, MONTEIRO, DALMOLIN, CHIMENTI, ALJAN, 2005). São as principais:

- Desenho “idêntico” ao original – quando é possível fazer o desenho, utilizando-se os símbolos Braille, sem necessidade de intervenção.
- Desenho adaptado – quando, para o correto entendimento, faz-se necessária uma intervenção do adaptador no desenho para que seja detectável pela leitura tátil.
- Descrição – quando não é possível fazer o desenho, há a necessidade de descrevê-lo com clareza, de forma sucinta e objetiva.
- “Peça Orientação ao Professor” – este recurso se faz necessário quando não é possível desenhar, adaptar ou descrever o que aparece no livro original, deixando, assim, a cargo do professor em sala de aula ou do professor da sala de recursos formularem atividades que substituam aquela que está no livro.
- Subtração do desenho – quando o desenho representa apenas um rebusco estritamente visual que não contribui em nada na compreensão, devido à sua inutilidade em relação à leitura tátil, ele é suprimido sem prejuízo ao aluno deficiente visual.

A diferença básica entre os métodos de concepção dos gráficos táteis, o desenho com a cebra Braille e o desenho feito no MONET, no âmbito técnico, é que o primeiro método utiliza recurso estritamente textual e o segundo, um gráfico independente. Ao se utilizarem recursos estritamente textuais, acontece a justaposição de caracteres em Braille que, arrumados num contexto específico para o tato, formam um gráfico. O resultado é plenamente satisfatório para os casos mais simples, mas, em situações mais complexas, acabam por demandar muitos ajustes, distanciando-se assim do conteúdo original.

A utilização de caracteres Braille para “desenhar” acaba por restringir muito a quantidade de figuras possíveis de serem representadas e, também, a qualidade dessas figuras diante da leitura tátil. A principal consequência desses fatores é o frequente uso de descrições de imagens em detrimento dos gráficos táteis (JESUS, ALMEIDA, FERREIRA, MONTEIRO, DALMOLIN, CHIMENTI, ALJAN, 2005). Outro fator agravante que dificulta a utilização de gráficos por meio desse método é a necessidade de os profissionais possuírem conhecimentos avançados, tanto do Sistema Braille, quanto das ferramentas de edição de texto, no caso do IBC, o Braille Fácil. Todos os pré-requisitos desse profissional acabam por demandar uma formação muito específica e uma extensa prática no Sistema Braille e no programa Braille Fácil.

O programa MONET, basicamente, permite ao profissional vidente⁵ desenhar os pontos livremente, importar imagens e transformá-las em relevo, escrever em Braille, escrever em letras cursivas utilizando o relevo, elaborar gráficos de função e de barras, entre outras funcionalidades, explorando o modo de operação gráfico das impressoras Braille. Esses recursos dão a esse profissional uma gama muito maior de possibilidades de transcrição do material gráfico contido nos livros didáticos, diferentemente das restrições impostas pela cega Braille. Mesmo em baixa resolução⁶, é possível desenhar figuras geométricas complexas com maior eficiência, tornando o livro em Braille o mais fiel ao original possível.

Existe, ainda, uma série de recursos no programa que permitem ao usuário trabalhar em cima de uma figura preexistente, permitindo um menor tempo de execução e figuras mais próximas do original. Essa técnica permite que sejam capturadas imagens do livro original e, após serem importadas para o MONET, possam ser transformadas em desenho tátil.

⁵ No universo do estudo da deficiência visual, o indivíduo que enxerga recebe a nomenclatura vidente.

⁶ A resolução gráfica das impressoras Braille é medida pela capacidade da impressora de imprimir os pontos na menor distância possível entre eles. Quanto menor a distância, maior a resolução.

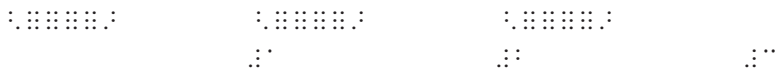
Exemplo:

- Figura original extraída digitalmente do livro didático



Figura 4: Figura extraída da pág. 23 do livro Coleção Buriti Ciências 3º ano

- Gráfico tátil feito pela digitação de caracteres Braille:



- Gráfico gerado pelo MONET:

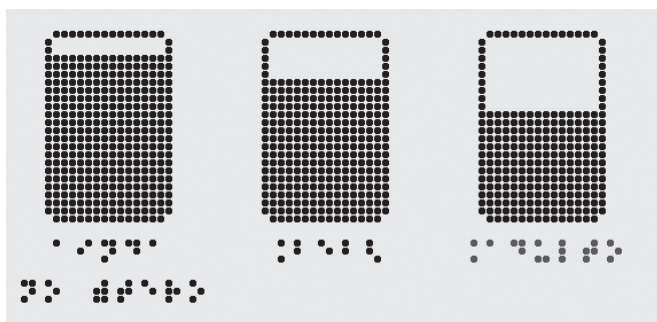


Figura 5: Gráfico feito a partir da figura do livro Coleção Buriti Ciências 3º ano com o MONET

Além do desenho livre e da importação de figuras preexistentes, devido à sua recorrência em livros didáticos, foi criado um recurso para a execução de gráficos de barra e de função dentro do programa. Ao contrário do exaustivo trabalho de digitação e de justaposição do desenho com a Cella Braille, basta ao usuário inserir os nomes e os valores dos componentes do gráfico que o programa gera o desenho, inclusive com legenda, automaticamente.

Exemplo:

- Gráfico de barras original extraído digitalmente do livro didático:

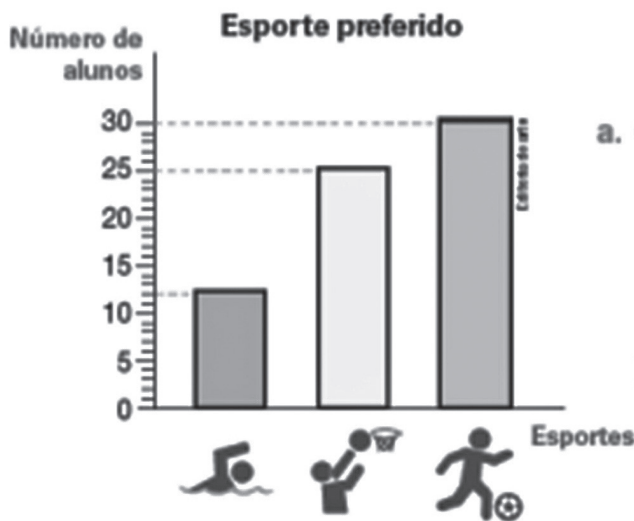
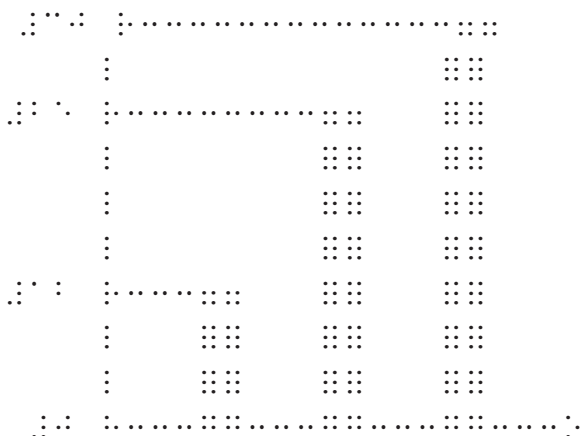


Figura 6: Gráfico extraído da página 83 do livro Coleção Porta Aberta Matemática 3º ano.

- Gráfico tátil feito pela digitação de caracteres Braille, com legenda:

Legenda: na – natação; ba – basquete; fu – futebol.



- Gráfico, com legenda, gerado pelo MONET:

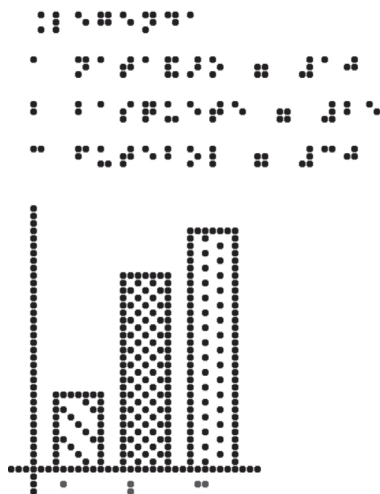


Figura 7:Gráfico do livro Coleção Porta Aberta Matemática 3º ano feito com o programa MONET

As páginas que contêm os gráficos são impressas no modo gráfico, juntamente com o Braille, que, nesse caso, é convertido em gráfico, ou seja, os pontos do modo “texto” são transformados em pontos “gráficos” no tamanho aproximado do Braille oficial. Esse tipo de impressão, em impressoras computadorizadas, gerou muita discussão, pois esse “Braille gráfico” possui diferença milimétrica em relação ao Braille oficial, gerando discordância entre revisores, consultores Braille e membros da Comissão Brasileira do Braille à época da realização dos testes.

O caminho usado na busca da solução desse problema acabou sendo o direcionamento da impressão desses materiais, que contêm gráficos, para as impressoras matriciais PUMA VII que, assim como as impressoras computadorizadas, possuem modo gráfico. A principal dificuldade nessa adequação foi a total incompatibilidade entre o software original de impressão que acompanha as impressoras e os softwares usados pelo IBC (Braille Fácil/MONET). Como o desenvolvimento do MONET e a sua compatibilidade com o Braille Fácil já estava em fase final, começou-se a trabalhar única e exclusivamente numa ferramenta que conseguisse transportar o material gerado com o método Braille Fácil/MONET para a impressora PUMA VII. Com a criação do programa Puma 2, essas barreiras foram transpassadas e os testes de impressão foram sendo feitos na busca por um método ideal.

6. ANALISANDO OS MÉTODOS

Entre os métodos apresentados, seguem a seguir considerações acerca da ponderação dos mesmos dentro do contexto do PNLD, observando os pontos positivos e negativos de cada um deles.

- **Método atual (texto com gráficos feitos na cela Braille)**

O método atual é produto de muitos anos de experiências de diversas áreas do conhecimento, executadas por profissionais atuantes no Instituto Benjamin Constant, que obtém um desempenho razoavelmente satisfatório, sendo utilizado, plenamente, em todos os livros produzidos no PNLD pela Imprensa Braille (DIB/IBC), desde o primeiro projeto.

Toda a metodologia, desde a concepção das adaptações até a impressão final, está calibrada para esse tipo de método, não permitindo, de forma alguma, sua imediata substituição por qualquer outro método sem prejuízo da qualidade e eficiência da produção. Em contrapartida, ela se apresenta de uma forma muito restritiva no que se refere aos gráficos táteis, dificultando a transcrição de gráficos complexos. Tendo em vista que cada vez mais os livros didáticos estão com apelo visual, é latente a necessidade de se pensar em outros tipos de metodologias.

- **Método de utilização de gráficos gerados com o programa MONET para impressão computadorizada**

A simplicidade na operação do programa facilita sua utilização por profissionais menos experientes, o que não acontece na concepção de gráficos utilizando a cela Braille. Uma pessoa que não tenha conhecimento avançado ou nenhum conhecimento sequer do Sistema Braille pode desenhar utilizando o programa, necessitando, apenas, de conhecimentos básicos de uma ferramenta de desenho padrão. Esse fato condiz com a necessidade de se multiplicar o conhecimento e as técnicas para propagar o acesso das pessoas com deficiência visual ao livro didático, distribuído pelo PNLD.

- **Impressão matricial nas impressoras PUMA VII**

O método de impressão nas máquinas PUMA VII tem se mostrado, até o presente momento, o método ideal para a produção dos

gráficos táteis. O método possibilita a inserção de gráficos em ambos os lados da folha, com qualidade e confiabilidade. Devido à impressão de uma matriz para a impressão mecânica posterior, o potencial de impressão é enorme, atendendo aos objetivos do PNLD, que miram larga distribuição para os alunos incluídos de todo o território nacional.

A ratificação definitiva do método aconteceu no momento em que as publicações oficiais do MEC, Grafia Braille para a Língua Portuguesa e Código Matemático Unificado, foram impressas na Imprensa Braille (DIB/IBC). Seu texto fora transcrito para o Braille com a utilização do Braille Fácil, os desenhos foram feitos com o Programa MONET (ainda na fase de testes) e a impressão matricial foi finalizada nas impressoras PUMA VII.

O principal obstáculo para a larga utilização desse método é a necessidade de se buscarem alternativas eficazes para que todo o processo de editoração do livro em Braille seja pensado em função das obras com gráficos táteis. A proposta desse trabalho é uma gradual modificação na linha de produção dos materiais em Braille, começando na adaptação, passando pela transcrição e pela revisão e findando na impressão Braille. Destaca-se o fato de que todo esse aparato técnico precisa de um aporte pedagógico que se configura na experiência de sala de aula trazida pelo corpo docente do Instituto Benjamin Constant, que é peça fundamental em todo esse processo.

Após todo o percurso da criação do método de elaboração de gráficos táteis no programa MONET, transcrição Braille e impressão na impressora PUMA VII, conclui-se que esse método atende às novas especificidades apresentadas figurando como um recurso adicional da metodologia atual e podendo servir de base na elaboração de novas alternativas.

Paralelamente a esse estudo, professores do Instituto Benjamin Constant já utilizam a ferramenta na elaboração de apostilas, materiais de apoio didático e outros tipos de aporte na educação de deficientes visuais, alunos do IBC.

A continuidade desses testes é fundamental para que se pense em uma nova forma de se produzir os livros didáticos em menor tempo e com maior qualidade. A participação de todas as esferas na contemplação do método, na busca por uma metodologia ideal, é o maior legado que esse estudo inicial pode propor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbosa, P. M., Borges, J. A., Jansen, L. R., Lyrio, S. B – *DESENOVOX* – Computer tools to teach basic geometry and drawing for visually impaired students in Brazil – International Congress on Mathematical Education – Monterrey, Mexico – Jul/2008

Borges, J. A - *Dosvox* – um novo acesso dos cegos à cultura e ao trabalho – *Revista Benjamin Constant* – IBCENTRO/MEC - n° 3 – maio de 1996

_____ e Chagas Jr., G.J.F. - *Impressão Braille no Brasil: o papel do Braivox, Braille Fácil e Pintor Braille* - Anais do I Simpósio Brasileiro sobre Sistema Braille - Salvador - Setembro/2001

_____ e Jensen, L.R. - *Cegos e Computador: Uma Interação que Explora o Potencial do Desenho* - Anais do SEMENGE'99 - Universidade Federal Fluminense - Niterói – 1999

BRASIL. Ministério da Educação. *Grafia Braille para a Língua Portuguesa* / Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC; SEESP, 2002.

_____ *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____ Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

_____ *Normas Técnicas para a produção de textos em Braille*/Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC; SEESP, 2002 70 p.

CANTO, Eduardo L. do. *Coleção Buriti Ciências 3º ano*. Moderna: São Paulo, 2012.

CENTURION, Marília; RODRIGUES, Arnaldo; NETO, Mário. *Coleção Porta Aberta Matemática 3º ano*. FTD. São Paulo: 2009.

JESUS, Amélia P. de; ALMEIDA, Ana Maria de; FERREIRA, Elise de M. B.; MONTEIRO, Margarida A.; DALMOLIN, Maristela; CHIMENTI, Regina M. F. e ALJAN, Valéria R. C. *Sugestões de Adaptação de Textos e Livros Didáticos em Braille*. Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro: 2005.

Atividade física e a autoestima para deficientes visuais na terceira idade do Instituto Benjamin Constant

Ramon Pereira¹

Soraia Izabel Correa Cabral²

Fernanda Codeço Ferreira Monteiro³

Higor Cruz da Silva⁴

RESUMO

A atividade física promove o bem-estar, melhoria da qualidade de vida, assim como trabalha a autoestima (Devide, 2002; Pereira, 2008; Guaragma, 2005). O objetivo desta pesquisa foi analisar a atividade física como ferramenta na melhoria da autoestima dos alunos idosos deficientes visuais do Instituto Benjamin Constant (IBC). Usou-se como amostra 15 alunos deficientes visuais da reabilitação (nove do sexo masculino e seis do sexo feminino), com média de idade $68,5 \pm 2,5$ anos, praticantes de musculação ou hidroginástica. As patologias que levaram à deficiência visual desta amostra foram: retinose pigmentar (8); glaucoma (3); deslocamento de retina (1); catarata (1) e diabetes (2). Utilizou-se como método o questionário desenvolvido por Steglich (1978), validado para idosos. Para seleção das perguntas sobre autoestima, seguimos o critério utilizado por Mazo (2006) e Mourão, Silva (2010). Na avaliação e tratamento dos dados de autoestima, seguiu-se o protocolo de Steglich (1978), com um ponto de corte entre alta ou baixa autoestima. Para os dados estatísticos, utilizou-se Excel no programa SPSS 13.0 for *Windows*, descritos em testes não paramétricos, com nível de significância de $p < 0,05$. Os resultados encontrados foram: 14 categorizados em baixa estima e 01 em alta estima. Chegou-se à conclusão de que somente a atividade física não é suficiente para melhorar a autoestima.

Palavras-chave: deficiente visual, autoestima e idosos.

¹ Email: futramon@gmail.com

² Email: siccabral@gmail.com

³ Email: fercodeco@gmail.com

⁴ Email: rogihet@yahoo.com.br

ABSTRACT

Physical activity promotes well-being, improved quality of life as well as the self-esteem works (Devide, 2002; Pereira, 2008; Guaragma, 2005). The objective of this research was to examine physical activity as a tool to improve the self-esteem of elderly visually impaired students at Benjamin Constant Institute (IBC). Used as sample 15 visually impaired students of rehabilitation (nine males and six females), mean age 68.5 ± 2.5 years, body builders or aqua. The conditions leading to visual impairment this sample were: retinitis pigments (8); glaucoma (3), retinal detachment (1); cataract (1) and diabetes (2). Was used as the questionnaire method developed by Steglich (1978), validated for the elderly. For selection of questions about self-esteem, we follow the criterion used by Mazo (2006) and Mourão, Silva (2010). The evaluation and treatment of the data self-esteem followed protocol Steglich (1978), with a cutoff point between high and low self-esteem. For statistics we used Excel in SPSS 13.0 for Windows, described in nonparametric tests, with a significance level of $p < 0.05$. The results were categorized into low esteem 14 and 01 in high esteem. Reached the conclusion that only physical activity is not enough to improve self-esteem.

Keywords: *visually impaired, self-esteem and the elderly.*

1. INTRODUÇÃO

A maneira como nos sentimos acerca de nós mesmos é algo que afeta crucialmente todos os aspectos da nossa experiência, refletindo sobre as nossas ações, no trabalho, no amor e no sexo, até o modo como atuamos como pais e até aonde provavelmente subiremos na vida. Nossas reações aos acontecimentos do cotidiano são determinadas por quem e pelo que pensamos que somos (PEIXOTO, 2006). Os dramas da nossa vida são reflexos das visões mais íntimas que temos de nós mesmos. Assim, a autoestima é a chave para o sucesso ou para o fracasso. É também a chave para entendermos a nós mesmos e aos outros (PEIXOTO, 2006).

Assim como os problemas biológicos, não temos como dissociar uma única dificuldade psicológica (ansiedade, depressão, medo da intimidade ou do sucesso, ao abuso de álcool ou drogas, às deficiências na escola ou no trabalho, ao espancamento de companheiros e filhos, às disfunções sexuais ou à imaturidade emocional, ao suicídio ou aos crimes violentos) que não esteja relacionada com uma autoestima negativa. De todos os julgamentos que fazemos, nenhum é tão importante quanto o que fazemos sobre nós mesmos. A autoestima positiva é requisito importante para uma vida satisfatória (MARRIEL, 2006).

A autoestima tem dois componentes: o sentimento de competência pessoal e o sentimento de valor pessoal, sendo assim, a autoestima é a soma da autoconfiança com o autorrespeito (PEIXOTO, 2006). A autoestima reflete o julgamento implícito da nossa capacidade de lidar com os desafios da vida e o direito de ser feliz (PEIXOTO, 2006).

Uma autoestima alta é sentir-se confiantemente adequado à vida, isto é, competente e merecedor. Ter uma autoestima baixa é sentir-se inadequado à vida, errado, sentindo-se errado como pessoa (MARRIEL, 2006).

A prática esportiva desenvolvida para pessoas deficientes visuais é pouco conhecida pela sociedade, sendo uma ferramenta importante para trabalhar a autoestima dessa população ainda discriminada (PEREIRA, 2008).

A atividade física voltada para pessoas deficientes visuais do Centro de Reabilitação do Instituto Benjamin Constant (IBC), caracterizadas em sua maioria por adultos que ficaram cegos ou com baixa visão, a Coordenação de Educação Física do IBC tem como objetivo ensinar a reconstruir a vida social sem o sentido visual por meio de exercícios físicos, tendo como hipótese a melhoria da autoestima. Canejo (1992 apud Franco, 2001) relata que a reabilitação de uma pessoa que perdeu o sentido visual será uma reorganização total de sua vida, diante da perda desse sentido. Essa reorganização implica na readaptação física, psicológica, social e profissional como um todo e, durante esse processo, vivenciará momentos de revolta, ansiedade, angústia, negação da deficiência sem esperança de cura.

O IBC é um Centro de Referência Nacional na educação e na pesquisa de deficientes visuais. Sua história começa no século XIX, com escolas desenvolvendo propostas educacionais para deficientes visuais, multiplicando-se principalmente na Europa e nos Estados Unidos (LEMOS, 1981). Um novo sistema, com caracteres em relevo para a escrita e a leitura dos deficientes visuais é desenvolvido por Luis Braille. Assim, o processo ensino-aprendizagem dos deficientes visuais deslanchou, possibilitando-lhes maior participação na sociedade da época (LEMOS, 1981).

A divulgação do sucesso das novas técnicas e métodos e a credibilidade na capacidade do indivíduo deficiente visual chegam ao Brasil por meio de José Álvares de Azevedo, ao regressar de seus estudos em Paris, do Instituto Real dos Jovens Cegos.

Assim é criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, após o advento da república, passa a denominar-se Instituto Nacional de Cegos e, finalmente, Instituto Benjamin Constant, Decreto n. 1320, de 24/01/1891 (PEREIRA, 2008).

A partir da década de 60, começa a atividade física para os alunos do IBC ministrada por instrutores das Forças Armadas, utilizando exercícios calistênicos (ginástica de origem sueca associando exercícios físicos localizados e música) no pátio interno da instituição e atualmente oferece atividade física esportiva para todos os alunos do ensino fundamental, egressos do IBC, além dos alunos do Centro de Reabilitação (PEREIRA, 2008).

Assim sendo, os autores acreditam que o esporte contribuiu significativamente na melhoria da autoestima, no relacionamento social, na expressão oral e no viver em sociedade para as pessoas deficientes visuais da Terceira Idade, do Centro de Reabilitação do IBC.

2. OBJETIVO

Analisar a atividade física como ferramenta na melhoria da autoestima dos alunos da terceira idade e deficientes visuais do Centro de Reabilitação do Instituto Benjamin Constant (IBC).

3. MÉTODO

Para ordenar os procedimentos metodológicos adotados o presente estudo seguiu as orientações de Alves-Mazzotti (2002) e Thomas (2007). O roteiro de organização seguido neste estudo consiste nas subdivisões: paradigma adotado, contexto e participantes, instrumentos de coleta e análise dos dados, procedimentos para maximizar a confiabilidade do estudo (ALVES-MAZZOTTI, 2002) e considerações éticas.

3.1 Paradigma Adotado - A pesquisa foi construída dentro de princípios qualitativos. Sua essência foi interpretativa com foco no fenômeno estudado, cujo objetivo primordial foram a descrição, a compreensão e o significado (THOMAS, 2007).

3.2 Contexto e Participantes – A Coordenação de Educação Física do IBC atende aproximadamente 120 pessoas deficientes visuais, oriundas de todo o Estado do Rio de Janeiro. A faixa etária dos alunos é de 25 a 71 anos, de ambos os sexos, que apresentam normalmente patologias, como: glaucoma, descolamento de retina, retinose pigmentar, diabetes, não descartando outras patologias, mas com poucos casos representativos nesse grupo.

A pesquisa utilizou os alunos com idade igual ou superior a 65 anos. Foram entrevistados 15 alunos (nove, sexo masculino, e seis do sexo feminino), sendo 100% da amostra com média de idade $68,5 \pm 2,5$ anos, com as seguintes patologias: retinose pigmentar (8); glaucoma (3); deslocamento de retina (1); catarata (1) e diabetes (2).

Os atendimentos são de 60 minutos, duas vezes na semana. Geralmente duas turmas às segundas e às quartas; e outras duas, às

terças e às quintas-feiras. São desenvolvidas atividades, como natação, hidroginástica, musculação e alongamento. O propósito dessa atividade é resgatar a confiança para a prática da atividade física para serem desenvolvidas em ambientes próximos às suas residências; dessa forma, os alunos permanecem nos atendimentos por aproximadamente dois anos. Ao final desse período, são reavaliados. As atividades físicas para esse estudo foram trabalhadas durante um ano, entre os meses de março e junho; e agosto e novembro de 2011.

3.3 Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados - Para o procedimento das entrevistas com os alunos deficientes visuais do Centro de Reabilitação do IBC, foi aplicado o “Questionário de Steglich” (1978) validado para idosos.

O questionário foi feito nos ambientes das aulas dos entrevistados, compreendendo ginásios, piscinas, pistas de atletismo, sala de musculação, mas de forma reservada para não sofrer nenhum tipo de influência externa.

Como os pesquisadores são conhecidos dos participantes das entrevistas (questionário), não houve necessidade de uma apresentação pessoal, apresentando o motivo do estudo aos entrevistados.

Para maior confiabilidade do estudo, foram seguidas as sugestões de Thomas (2007) e Alves-Mazzotti (2002), sendo essas os esclarecimentos sobre a pesquisa e as inclinações do assunto pesquisado.

O estudo seguiu a Lei 196/96, de 9 de outubro de 1996, nas obrigatoriedades contidas em seu teor, esclarecendo alguns pontos específicos. Essa Resolução incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, os quatro referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça, entre outros, visando assegurar os direitos e os deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado.

Com base no Questionário de Steglich (1978) e de acordo com a pesquisa de Mazo (2006) e Mourão, Silva (2010) selecionou as questões sobre a autoestima e a autoimagem - 3, 5, 7, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 60, 64, 66, 67, 68, 76, 77, 78) e à autoimagem (1, 2, 4, 6, 9, 11, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 32, 36, 37, 38, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 65, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75. Na oportunidade

foram incluídas perguntas de conotação familiar, sentimental e motivo de procura à atividade física.

Na avaliação e no tratamento dos dados de autoestima, seguiu-se o protocolo de Steglich (1978), com um ponto de corte entre alta ou baixa autoestima, seguindo a pesquisa de Mazo (2006) e Mourão, Silva (2010), que categorizou a autoestima como: baixa entre 41 a 163 pontos e alta entre 164 e 205 pontos. Foram feitas 41 perguntas e cada resposta pode equivaler aos valores de 01 a 05 pontos e o somatório desses categoriza o entrevistado entre alta ou baixa estima.

Para os dados estatísticos, utilizou-se Excel no programa SPSS 13.0 for *Windows*, descritos em testes não paramétricos, com nível de significância de $p < 0,05$.

4. RESULTADOS

Entre os entrevistados, tivemos 14 categorizados em baixa estima e 01 em alta estima (mulher). Entre os que apresentaram baixa estima, nove (9) eram homens e cinco (5) eram mulheres.

Nas perguntas pessoais que antecediam o questionário de “Steglich”, todos alegaram o ingresso no programa de atividade física do IBC por “problemas de saúde” e todos também responderam que os motivos que levaram a permanecer no programa foram “melhorar a saúde física e mental”.

Outra informação relevante foi que 14 entrevistados ficaram mais de dois (2) anos sem atividade física depois que ficaram deficientes visuais e não procuram o Instituto Benjamin Constant por falta de informações. Somente um entrevistado começou a atividade física logo após ficar deficiente visual, mas não foi o entrevistado que teve como resultado no teste “alta estima”.

A justificativa de 12 entrevistados desistirem de fazer uma atividade física perto de suas residências foi que os lugares onde procuraram os Educadores Físicos não sabiam como ensinar a prática esportiva ao deficiente visual e 3 entrevistados por falta de ânimo.

Aproximadamente 11 entrevistados trocaram de companheiros (as) depois que ficaram deficientes visuais e o restante mantém o relacionamento com os (as) companheiros (as) depois do aparecimento da deficiência.

Quanto à qualidade de vida, todos sabiam o que representa e, a partir desse esclarecimento, foi perguntado se eles desfrutavam de uma boa qualidade de vida. Na mesma proporção da pergunta principal, sobre autoestima, somente um (1) entrevistado (mulher), entre os 15 entrevistados, afirmou ter uma boa qualidade de vida.

Tabela 01 - resultado da pesquisa

Temas da pesquisa	Homens	Mulheres
Total de entrevistados	9	6
Autoestima	0	1
Baixa estima	9	5
Prática por problemas de saúde	9	6
Prática para melhorar a saúde física e mental	9	6
Ficaram mais de 2 anos sem praticar atividade física	9	5
Não fizeram atividade física por despreparo dos educadores	6	6
Não fizeram atividade por falta de ânimo	2	1
Trocaram de companheiras depois de adquirir a deficiência	6	5
Não têm uma boa qualidade de vida	9	5

5. DISCUSSÃO

A rejeição de uma pessoa em um grupo, em muitos casos, tem sua origem na insatisfação pessoal, dificultando um bom relacionamento social (PERERIA, 2008). Tratando-se de pessoas na terceira idade, cuja idade já dificulta aceitação de muitas perdas, causadas pelo desgaste do corpo, a chegada da deficiência visual, necessitando de um reaprendizado social, substituindo a orientação visual pela orientação tátil e auditiva, vem normalmente acompanhada de revolta, comprovada durante as entrevistas.

Martín (1997) vislumbra razões para normalizar e incluir o deficiente visual na sociedade em todas as idades, justificada a partir do aspecto psicológico, em que a vivência com situações sociais diversificadas surgidas no dia a dia oportunizará a aquisição da independência pessoal e do trabalho, tanto no aspecto social como no

coletivo, interagindo com companheiros normovisuais (pessoas que enxergam), proporcionando um desenvolvimento psicoafetivo coerente com a fase adulta.

O processo de sociabilização é resgatado por meio da relação cotidiana com os amigos do bairro, com a participação coletiva nas tarefas exigidas em cada ambiente, provocando sua reinserção e, ao mesmo tempo, exigindo sua participação na finalização das tarefas grupais. Talvez esse processo seja o mais difícil pela falta de informação social dessa problemática. O relato dos alunos sobre o despreparo dos Educadores Físicos em desenvolver práticas esportivas para deficientes visuais aumenta a probabilidade de essa pessoa, agora deficiente visual e idosa, ficar isolada em seu ambiente residencial, resumindo-se a ouvir a televisão ou rádio e alimentar-se, esperando a morte chegar.

Devide (2002) descreve a importância da atividade física compromissada com a melhoria da qualidade de vida na terceira idade, associando a conscientização dessa prática em todo o contexto de vida de todos os indivíduos, beneficiando nos aspectos biológicos, psicológicos e sociais, tornando-os mais saudáveis, ativos e permanentes.

A melhor sociabilização constrói-se por meio do conhecimento de cada grupo. Logo, as pessoas deficientes visuais não podem ser diferentes por essa razão, o professor deve ter conhecimento específico de cada deficiência e de suas peculiaridades para nortear o melhor comportamento do grupo, dentro de um aspecto de confraternização e inclusão (PEREIRA, 2008).

Monteiro (1999) corrobora com os benefícios da atividade física para deficientes visuais. O autor utilizou em seu estudo 24 indivíduos cegos congênitos, praticantes e não praticantes de atividade física, chegando à conclusão de que os indivíduos praticantes de atividade física possuíam uma influência positiva na amplitude da passada e melhor desenvolvimento da orientação espacial e do conhecimento do próprio corpo.

Ribeiro (2003) estudou duas pessoas cegas, uma de cada sexo, verificando se a atividade física diminuía o nível de depressão e de ansiedade. A autora concluiu que houve redução nos níveis de depressão, mas não acontecendo o mesmo com a ansiedade. Também constatou que a prática da atividade física contribuiu para melhorar o estado emocional, especificamente a autoestima.

O trabalho desenvolvido pela Coordenação de Educação Física do Instituto Benjamin Constant com o Setor de Reabilitação, atendendo pessoas que ficaram deficientes visuais, é basicamente voltado para a “aceitação” da deficiência. A partir da “aceitação”, percebe-se uma motivação no aluno em dar continuidade aos seus sonhos de vida, reiniciando um novo ciclo em suas vidas como deficientes visuais.

Guaragna (2005) explica que o desenvolvimento humano necessita de uma boa interação do indivíduo com o meio ambiente e a atividade física propicia esse ideal, desenvolvendo o físico, o cognitivo e o social.

Weinberg e Gould (2001 apud GUARAGNA, 2005) reiteram que a atividade física desenvolve a autoconfiança, a crença pessoal na realização com sucesso, policiando-se quanto ao comportamento desejado, motivando para novas tarefas, além de exercitar a concentração e a dedicação, facilitando a resolução de problemas.

Guaragna (2005) crê na atividade física como ferramenta para aperfeiçoar o desenvolvimento motor, ampliando e aprofundando as relações sociais entre as pessoas, no fortalecimento dos níveis de autoconfiança, diminuindo as atitudes autoagressivas, percebidas geralmente após frustrações, rejeições, ansiedade e tensão.

Robertes (1996) exalta a mesma importância afirmando que a prática da atividade física para deficientes visuais melhora a noção espaço-temporal, trazendo como consequência a segurança.

Urzanqui (1995) afirma que o esporte tem um papel fundamental na formação básica do deficiente visual, exercitando o sistema cardiovascular, na força muscular, na coordenação, no equilíbrio e na mobilidade, permitindo maior independência na sua vida diária.

Para Campeão (2005), a prática da atividade física para deficientes está se tornando um meio de reabilitação, trazendo consigo benefícios físicos e psicológicos, melhorando a motivação, a autoimagem e a autovalorização.

Weinberg e Gould (2001 apud GUARAGNA, 2005) afirmam que a atividade física é o meio para desenvolver a autoconfiança tão enfraquecida na pessoa deficiente visual. Os autores concluíram que, por meio do exercício coletivo, o aluno supera sua timidez, facilitando na resolução de seus problemas, motivando-o para novas tarefas.

Buscando um envolvimento maior da prática da atividade física e, ao mesmo tempo, analisando os benefícios para cada indivíduo, Vieira (1998) descreve essa prática como uma necessidade essencial para o desenvolvimento integral do deficiente visual, como meio de promoção da saúde física, emocional e social, em outras palavras, uma boa qualidade de vida.

Para Minayo (2000), a qualidade de vida aproxima-se do “grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental e à própria estética existencial”. A autora corrobora com valores não materiais, sendo estes: amor, liberdade, solidariedade, inserção social, realização pessoal e felicidade. Ela ainda, de uma forma bem objetiva, descreve que “o desemprego, a exclusão social e a violência são, de forma objetiva, reconhecidos como a negação da qualidade de vida”.

As insatisfações com os companheiros que não aceitam a nova situação de vida como deficiente visual, a falta de preparo de Educadores Físicos em atendê-los, somadas à idade já avançada, levam o deficiente visual na terceira idade a não ter uma boa qualidade de vida. Esse entendimento torna-se lógico, à medida que toda pessoa rejeitada tende a sofrer e a isolar-se. Talvez esse seja um dos motivos de pessoas adultas e deficientes visuais buscarem apoio no IBC, onde se concentra grande parte dos deficientes visuais do Rio de Janeiro, tornando-as iguais nesse ambiente. Outro fato relevante é o aumento do número de reabilitandos (pessoas adultas que ficam deficientes visuais) inscritos nesse programa.

6. CONCLUSÃO

Apesar de monitorarmos a atividade física desse grupo de alunos do Setor de Reabilitação do IBC durante um ano, não foi suficiente para melhorar a autoestima. Dessa forma, leva a crer que somente a atividade física, durante esse período, não levou a resultados satisfatórios.

Outra conclusão importante é quanto ao que pensam e sentem. Talvez, nessas circunstâncias, fosse importante ter o acompanhamento de um psicólogo, associando a prática esportiva a um trabalho paralelo psicológico.

Depoimentos relevantes foram dados quanto ao despreparo de Educadores Físicos no atendimento do deficiente visual. O momento social é de “inclusão”, seja nas escolas, nas universidades, no mercado

de trabalho e nas comunidades. Esse fato registra uma falha do sistema, levando-se em conta que esse é um dos profissionais que prestam serviços a sociedade.

Para concluir, o Instituto Benjamin Constant é um Centro de Referência, mas não vai solucionar as problemáticas apresentadas pelos deficientes visuais do Estado do Rio de Janeiro, tampouco do nosso país, se não houver uma política atuante de inclusão social em todos os degraus sociais. A Administração Governamental, juntamente com os órgãos responsáveis pela educação em todas as instâncias (municipal, estadual e nacional), deve fortificar o trabalho de divulgação de uma política inclusiva, mostrando à sociedade a eficiência e não a deficiência dessas pessoas que sofrem preconceitos em todos os ambientes sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Capítulo 7. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando (orgs.). *O Método nas Ciências Naturais e Sociais*. 2. ed. São Paulo: Thompson, 2002. p. 147-178.

ARAÚJO, Sonia Maria Dutra. *Elementos para se pensar a Educação dos Indivíduos Cegos no Brasil: A História do Instituto Benjamin Constant*. 1993. 145 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1993.

CAMPEÃO, Márcia da Silva. *Curso de Educação Física Escolar Inclusiva*. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Instituto Helena Antipoff. Rio de Janeiro, 2005

DEVIDE, Fabiano Pries. Educação Física, Qualidade de Vida e Saúde: casos de intersecção e reflexões sobre intervenção. *Revista Movimento*, Porto Alegre, RS, v.8, n. 2, 2002.

FRANCO, João Roberto. *Intervenção Psicológica no Processo de Reabilitação de Adolescentes e Adultos com Deficiência Visual*. Paraná: Universidade Estadual de Londrina, 2001.

GUARAGNA, Marcelo Milano; PICK, Rosiane Karine; Valentini, Nadia Cristina. Percepção de pais e professores da influência de um programa motor inclusivo no comportamento social de crianças portadoras e não-portadoras de necessidades especiais. Porto Alegre, *Revista Movimento*. v.11, n.1, pág.89-117, jan. / abr. 2005.

LEMONS, Edison Ribeiro. *Educação de Excepcionais – Evolução Histórica e Desenvolvimento no Brasil*. 1981. 180 f. dissertação para o Mestrado em Educação, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1981.

MARRIEL, Lucimar C. *Violência Escolar e autoestima de adolescentes*. Escolar Nacional de Saúde Pública-Instituto Fernandes Figueira, v.36, n.127, p.35-50, jan./abr.2006.

MAZO, G. Z.; CARDOSO, F. L.; AGUIAR, D. L. Programa de hidroginástica para idosos: motivação, autoestima e autoimagem. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 8(2) 67-82, 2006.

MARTÍN, Manoel Bueno; BUENO, Salvador Toro. Deficiência visual e acção educativa. *Necessidades Educativas Especiais*. [S.l.]: Dinalivro, 1997. Cap. 14.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; HARTZ, Zulmira Maria de Araújo; BUSS, Paulo Marchiori. Qualidade de Vida e Saúde: um debate necessário. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.5, n.1. 2000.

MONTEIRO, Ana Sofia Lucas da Silva. *Análise da Postura e Deficiência Visual: influência da atividade física organizada de forma regular e sistematizada na postura do deficiente visual congênito*. 1999, 175 f. Dissertação de Mestrado em Educação – UERJ. Rio de Janeiro, 1999.

MOURÃO C.A.; Silva N.M. Influência de um programa de atividades físicas recreativas na autoestima de idosos institucionais. *Revista Brasileira de Cineantropia e Desempenho Humano*, RBCEH, n.3, v.7, p. 324-334, 2010.

PEREIRA, Ramon. *A Contribuição do Esporte como meio de inclusão dos deficientes visuais nas discussões sobre o Desenvolvimento Sustentável*. 95 f. Dissertação de Mestrado em Ciência da Atividade Física – Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO, Rio de Janeiro, 2008.

PEIXOTO, Francisco. *Qualidade das relações familiares, autoestima, autoconceito e rendimento acadêmico*. *Análise Psicológica*, v.22, n.1, Lisboa, março, 2004.

ROBERTES, Ricardo. Deficiência de quem? *Revista Discorpo* 6, São Paulo, jan./jun. 1996.

RIBEIRO, Elizabeth Pedrosa. *A Influência da Atividade Física nos Níveis de Depressão e Ansiedade dos Portadores de Cegueira Adquirida*. 2003, 155 f. Dissertação de Mestrado em Educação – UERJ. Rio de Janeiro, 2003.

SANTOS, Aparecida Rodrigues dos. *A Reintegração Social do Cego*. 1960. 138 f. Dissertação do Curso de Assistente Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, 1960.

STEGLICH, L. A. *Terceira Idade, Aposentadoria, Autoimagem e Auto- Estima*. Dissertação de Mestrado. UFRGS - Porto Alegre, RS, 1978.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. *Métodos de Pesquisa em Atividade Física*. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

VIEIRA, Carmelino Souza. *Influência da Prática do Judô no Comportamento Ansioso de Adolescentes Deficientes*. 1988, 230 f. Dissertação do Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação UERJ. Rio de Janeiro, 1998.

URZANQUI, Alejandro. Psimotricidad, deficiencia visual y deporte. *Revista Blind Sport international*, n. 9, p.52. Espanha, maio, 1995.

NUCAPE: Núcleo de Capacitação e Empregabilidade

Lindiane Faria do Nascimento¹

RESUMO

Este trabalho propõe relatar ações realizadas no ano de 2012 pelo NUCAPE- Núcleo de Capacitação e Empregabilidade do Instituto Benjamin Constant, vinculado à Divisão de Reabilitação, Preparação para o Trabalho e Encaminhamento Profissional. A intenção é apresentar uma definição do referido Núcleo associada aos princípios de responsabilidade Social, como também às ações desenvolvidas com os resultados realizadas na atual coordenação. Para isso, além da fundamentação teórica de autores que abordam sobre a empregabilidade, as argumentações propostas são pautadas em documentos legais que legitimam a inclusão da pessoa com deficiência ao mercado de trabalho. Palavras-Chave: Reabilitação. Mercado de Trabalho. Inclusão.

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que a ocupação profissional possui um significado de grande importância para a pessoa com deficiência. Para Carroll (1968, p.55), o emprego está acima da necessidade de se manter ocupado e dos proventos financeiros. Nesse sentido, o Instituto Benjamin Constant realizou em 1995, no âmbito do Departamento Técnico-Especializado, as primeiras ações em prol da inclusão da pessoa com deficiência visual no mercado de trabalho, por meio de um estudo profissiográfico. Para reforçar as ações já promovidas agora pelo Departamento de Estudos e Pesquisas Médicas e de Reabilitação, foi criado o Núcleo de Capacitação e Empregabilidade-NUCAPE. O trabalho aqui apresentado tem como objetivo relatar as ações desenvolvidas e seus resultados.

¹ Graduada em Letras – Português/Espanhol, pela Fundação Educacional Unificada Campograndense (2005). Especialista em Educação Inclusiva e Educação Especial/Deficiência Visual Universidade Cândido Mendes e UNIRIO (2009 e 2010). Professora de Ensino Básico, Técnico Tecnológico- Sistema Braille, na Divisão de Reabilitação, Preparação para o Trabalho e Encaminhamento Profissional, vinculada ao Departamento de Pesquisas Médicas e de Reabilitação do Instituto Benjamin Constant- Coordenadora do Núcleo de Capacitação e Empregabilidade 2012-2013

O NUCAPE é um Projeto de Capacitação e Empregabilidade para pessoas com deficiência visual que o Instituto Benjamin Constant promove por meio do Departamento Médico e de Reabilitação- DMR na Divisão de Reabilitação, Preparação para o Trabalho e Encaminhamento Profissional- DRT, em parceria com a Divisão de Orientação e Acompanhamento-DOA. O Núcleo tem o objetivo de proporcionar a inclusão das pessoas cegas, com baixa visão e surdocegas no mercado de trabalho e na sociedade, por meio de orientação, preparação e capacitação dos candidatos. Para as empresas, realizamos o encaminhamento e o acompanhamento de candidatos e oferecemos informações necessárias à inclusão da pessoa com deficiência visual no mercado de trabalho.

2. NUCAPE E RESPONSABILIDADE SOCIAL

O Nucape, no âmbito da responsabilidade social, contribui para a efetivação dos direitos do candidato com deficiência visual no tocante à inclusão laboral. O Decreto nº. 3.298 de 20/12/99 regulamenta a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, dispendo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com necessidades especiais, consolidando as normas de proteção, e dá outras providências. Esse instrumento legal determina que cabe aos órgãos e às entidades do poder público assegurar à pessoa com necessidades especiais o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, entre outros. O art. 7º da Constituição Federal de 1988 resguarda a pessoa com deficiência de qualquer discriminação na admissão do trabalho. *“XXXI- proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência.”*

Ainda na Constituição Federal de 1988, o art. 37º, a pessoa com deficiência possui o direito de ingresso a cargos e empregos públicos.

“VIII- a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de admissão.”

A Lei nº 8.112, de 11/12/90 - em seu artigo 5º, § 2º, garante às pessoas com deficiência o direito de se inscreverem em concurso público para preenchimento de cargos cujas atribuições sejam compatíveis com a sua deficiência, reservando-lhes até 20% do total das vagas oferecidas no concurso. No âmbito da empregabilidade da pessoa com deficiência pela iniciativa privada, é estabelecido pelo art. 93 da Lei nº 8.213/91, conhecida como a Lei de Cotas, o percentual de empregados com deficiência que deverão ser contratados, baseando-se, para efeitos de cálculo, o número total de empregados da empresa. Veja:

“Art. 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

- I - até 200 empregados.....2%;*
- II - de 201 a 500.....3%;*
- III - de 501 a 1.000.....4%;*
- IV - de 1.001 em diante.5%.*

3. AÇÕES COM OS CANDIDATOS

A reabilitação profissional do candidato com deficiência visual tem como objetivo dotar a pessoa de recursos para retomar atividades profissionais. Para Bueno, as ações a serem desenvolvidas na Reabilitação têm como objetivo a construção de um contexto inclusivo de trabalho, envolvem a implantação de serviços de apoio à pessoa com deficiência e ações dirigidas à sociedade, destinadas a eliminar barreiras sociais e físicas no ambiente e no local de trabalho.

Em 2012, foram realizados 127 cadastros de candidatos em situação de reabilitação profissional, incluindo pessoas cegas, com baixa visão e surdocegas. As parcerias obtidas com o SENAC, por meio do Projeto Sem Limites, e com o Instituto Empreender, por meio do Projeto Enter Jovem, possibilitaram um grande número de matrículas nos cursos de capacitação oferecidos por essas Instituições. No total, foram

113 matrículas distribuídas entre os cursos de Rotinas de Escritório, Formação Sócio Profissional, Montagem de Arranjos Florais, Tecnologia para o Mercado de Trabalho, Inglês Básico, Telemarketing Informatizado e Operador de Elevador.

Além dos cursos citados, o Laboratório de Informática da Reabilitação promoveu a capacitação em informática básica e avançada por meio do software NVDA², tendo 12 matrículas. Os materiais didáticos utilizados nos cursos de capacitação foram adaptados no Departamento Técnico Especializado-DTE do Instituto Benjamin Constant e produzidos em braille, ampliado e áudio. Mediante as dúvidas apontadas pelos candidatos cadastrados, foram promovidas palestras e oficinas sobre os temas: Postura e Comportamento no Trabalho, BPC-Benefício de Prestação Continuada e a Semana da Empregabilidade.

Para a realização desses eventos, além da presença do NUCAPE, foram sensibilizadas, para contribuição, as empresas Dataprev, Instituto Empreender, Fiotec, L'Óreal, CVI Rio e CIEE. A capacitação e as informações prestadas muito colaboraram com a inserção da pessoa com deficiência visual no mercado de trabalho, pois, a falta de capacitação, muitas vezes, é a justificativa das empresas para a não contratação da pessoa com deficiência. Como aponta a advogada trabalhista e previdenciária do Centro de Orientação Fiscal (Cenofisco), Andreia Tassiane Antonacci, em entrevista ao site Dorina Nowil “... muitas empresas afirmam que candidatos com deficiência não possuem qualificação necessária para assumir as vagas disponíveis”.

4. AÇÕES COM AS EMPRESAS

Sabemos que muitas empresas, para cumprirem a legislação, oferecem vagas para pessoas com deficiência; entretanto, não os incluem realmente, como funcionários operativos. (FILGUEIRAS; PEREIRA E MELCA- 2008). O Nucape, para mudar esse quadro, acompanha os candidatos e oferece informações necessárias para as empresas sobre a inclusão da pessoa com deficiência visual no mercado de trabalho com a contribuição da Equipe de Acessibilidade do Instituto Benjamin Constant.

² O NVDA (NonVisual Desktop Access) é um leitor de tela livre e de código aberto para o sistema operativo Microsoft Windows utilizado por pessoas cegas.

As empresas orientadas e cadastradas efetivaram no total 47 contratações, equivalente a 37% dos candidatos cadastrados. As vagas, em sua maioria, exigia o nível médio como escolaridade; no cadastro, 59% dos candidatos obtinham essa exigência de formação. As vagas preenchidas foram para os cargos de Auxiliar Administrativo, recepcionista, ajudante de cozinha, instrutor de informática, atendente, auxiliar de limpeza, massoterapeuta, jovem aprendiz, operador de elevador, copeira e atendente de monitoria. É notável, infelizmente, a falta de oferecimento, por parte das empresas, de cargos que exijam o nível superior de formação. De acordo com a deficiência, obtivemos 37% de cegos, 60% com baixa visão e 3% de surdocegos incluídos no mercado de trabalho.

5. CONCLUSÃO

Dos candidatos contratados, não obtivemos ocorrência de realização de trabalhos integrados e/ou realizados em ambientes segregativos. Para Sasaki (1997), o trabalho integrado caracteriza-se pela não modificação no espaço físico e em equipamentos, e o segregativo, quando o empregador aloca o funcionário com deficiência em setores exclusivos sem contato com o público. As empresas contratantes objetivaram cumprir a “Lei de Cotas”, porém propuseram modificar seus ambientes e equipamentos, quando necessário; exemplo disso são as instalações dos programas de fala, como o NVDA em computadores. Acredita-se que a inclusão da pessoa com deficiência visual no mercado de trabalho seja o objetivo final da reabilitação do indivíduo, permitindo o retorno da segurança financeira e sua participação na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO, Carmen Leite Ribeiro. *A Reabilitação Profissional e a Inserção da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho*.

<http://www.prt12.mpt.gov.br/prt/guia/textos/reabilita.pdf> Acessado em 14 de agosto de 2013.

CARROLL, Thomas J. - *Cegueira* - São Paulo, dezembro de 1968.

Congresso Nacional. Lei 8.112. Brasília-DF, 1990.

Congresso Nacional. Lei nº 8.213. Brasília-DF, 1991.

Constituição da República Federativa do Brasil. Série Legislação Brasileira, Editora Escala, 1988.

Decreto Federal nº. 3.298 Brasília-DF, 1999

FILGUEIRAS, Lúcia Maria; PEREIRA, Helena Lopes; MELCA, Fátima Maria. *Processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais: deficiente visual* - Rio de Janeiro: Editora UNIRIO, 2008.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL - *Pessoas com deficiência no mercado de trabalho* <http://www.fundacaodorina.org.br/imprensa/na-midia/na-midia.php?id=1478>. Acessado em 25 de agosto de 2013.

NABAIS, Márcia Lopes de Moraes; MARTINS, Carmen Lúcia Alves; MONTEIRO, Margarida Aguiar; GALHEIRA, Waldemar Gonçalves - Estudo Profissiográfico - O Encaminhamento do Deficiente Visual ao Mercado de Trabalho - *Revista Benjamin Constant* - Edição 04, setembro de 1996.

SASSAKI, Romeu Kazumi - *Inclusão* - Construindo uma sociedade para todos - Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Musicoterapia no Instituto Benjamin Constant: *caminhos entre o atendimento terapêutico e a educação especial*¹

Gabriela Lorenzo Fernandez Koatz²

Simone Santos de Oliveira Defanti³

RESUMO

Introdução: Musicoterapeutas têm objetivos terapêuticos diferentes dos objetivos pedagógicos dos professores. Consideramos pertinente o processo terapêutico com alunos, por gerar consequências positivas ao rendimento escolar e facilitar sua integração social. **Objetivo:** Apresentaremos o trabalho musicoterápico com crianças cegas ou com visão subnormal, traçando um paralelo entre o atendimento de reabilitação dessas crianças e o suporte terapêutico que acompanha o processo pedagógico no Instituto Benjamin Constant (IBC). Pretendemos afirmar nossa posição enquanto equipe de musicoterapia, demonstrando a relevância da atuação dessa disciplina em equipe multiprofissional, preconizada pelo Departamento de Educação (DED) do IBC. **Metodologia:** Levantamos livros e artigos que abordam as áreas de musicoterapia e de educação especial no Brasil e no mundo. Utilizamos os princípios musicoterápicos de Bruscia (2000), Barcellos (1999), Leinig (1977) e Gaston (1958) para traçar os objetivos e os métodos de atendimento e de desenvolvimento de sessões de musicoterapia com nosso público-alvo. **Resultados:** Articulamos os objetivos terapêuticos às premissas

¹ Artigo para publicação nos ANAIS do II Simpósio Interno de Práticas Pedagógicas do Instituto Benjamin Constant. Trabalho apresentado em 28 de maio de 2013.

² Gabriela Lorenzo Fernandez Koatz. Musicoterapeuta do Departamento de Educação (DED) do Instituto Benjamin Constant e do Centro Pediátrico da Lagoa. Especialista em Atenção Integral à Saúde Materno-Infantil (2013) pela Maternidade Escola da UFRJ. Bacharel em Musicoterapia (2007) e em Flauta Transversal (2009) pelo Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário. Residência: Rua Santo Amaro, 29/204, Glória. Email: gabrielakoatz@gmail.com Telefone: 8757-1424.

³ Simone Santos de Oliveira Defanti. Musicoterapeuta do Departamento de Educação (DED) do Instituto Benjamin Constant. Bacharel em Musicoterapia (2006) pelo Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário. Licencianda em Educação Musical (2013) pelo Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário. Residência: Rua De Santana, 73/1510, Centro. Email: simone.musicoterapeuta@gmail.com Telefone: 8225-4928.

de uma criança com deficiência e/ou com transtornos de desenvolvimento, encaminhada à musicoterapia, em uma instituição de ensino.

Conclusão: Por meio das músicas e das manifestações sonoras de seus conteúdos internos, as crianças podem se expressar e aprender a lidar com as dificuldades encontradas no dia a dia.

Palavras-chaves: *Musicoterapia, Deficiência Visual, Equipe Multidisciplinar.*

ABSTRACT

Introduction: *Music therapists have therapeutic aim that/which are different from the pedagogical aim of the teachers. We've consider the therapeutic process with students relevant for generate positive consequences to the scholar income and for facilitating their social integration.* **Aim:** *We'll be presenting the music therapy work that is developed with blind children or with children with low vision, tracing a parallel between the rehabilitation treatment of these kids and the therapeutic support that follows the pedagogical process in the Benjamin Constant Institute (BCI). We intend to affirm our position while part of the music therapy team, showing the relevance of this discipline actuates as part of an multiprofessional team, which is preconized by the Educational Department of BCI.* **Methodology:** *We've raised books and articles that aproach the fields of music therapy and special education in Brazil and around the world. We used music therapy principles by Bruscia (2000), Barcellos (1999), Leinig (1977) and Gaston (1958) to trace the golds and methods of treatment and development of the music therapy sessions with our target community.* **Results:** *We have articulated those therapeutic golds to the assumptions of a handicapped child with or without development disorders, whom are forwarded to music therapy treatment in an educational institution.* **Conclusion:** *Through the music, songs and sound manifestations of their inner content, children can express themselves and learn how to deal with difficulties they'll find day by day.*

Key words: *Music therapy, visual impairment, multidisciplinary team.*

1. INTRODUÇÃO:

Apresentaremos neste artigo uma breve descrição do trabalho de musicoterapia realizado em uma instituição de ensino voltada para a educação de crianças cegas ou portadoras de baixa visão. Nosso objetivo é justificar a importância da presença da musicoterapia em uma equipe multidisciplinar voltada não apenas para o aspecto pedagógico que a instituição oferece, mas também para o desenvolvimento global da criança que é acometida por uma deficiência.

Dessa maneira, buscamos autores de referência na musicoterapia e na educação especial para traçar um paralelo entre as duas práticas. Desde a década de 1950, musicoterapeutas como E. T. Gaston (1958) já abordavam a musicoterapia com deficientes visuais. No Brasil, Clotilde Leinig (1977) também afirma essa prática. Apesar da literatura escassa, mais recentemente podemos encontrar referências sobre a prática da musicoterapia na educação especial, como nos mostra Ana Sheila Tangarife (2008). Para iluminar as questões que atingem nosso público-alvo, recorreremos a Mara Siaulys (2010), que aborda a necessidade de se atentar às múltiplas deficiências na educação especial.

As múltiplas deficiências são uma realidade cada vez mais presente no Instituto Benjamin Constant, levando novos desafios aos professores e fazendo com que outros profissionais auxiliem no atendimento e no desenvolvimento dos alunos, integrando uma equipe multidisciplinar, como é o caso dos musicoterapeutas.

Fizemos uma pesquisa bibliográfica em livros especializados nos assuntos para articular as teorias levantadas pelos autores com a prática observada nos atendimentos. Apresentamos então um breve histórico da musicoterapia no Brasil, a prática desenvolvida em educação e com deficientes visuais para então relatar o desenvolvimento realizado dentro do Instituto Benjamin Constant.

Por fim, reiteramos a importância da presença da musicoterapia como integrante de uma equipe multidisciplinar para auxiliar o desenvolvimento psicomotor, pedagógico e emocional de crianças e jovens matriculadas no Instituto Benjamin Constant.

2. A MUSICOTERAPIA EM LINHAS GERAIS

No Brasil, o primeiro curso de formação de musicoterapeutas foi criado em 1970 no Conservatório Brasileiro de Música (CBM), ministrado pelo musicoterapeuta argentino Rolando Benenzon, conforme relato em entrevista de Cecília Conde (CONDE; FERRARI, 2008), uma das três idealizadoras do curso, junto com Dóris de Carvalho e Gabrielle de Souza Silva. Essas musicistas e educadoras musicais atuavam com crianças excepcionais⁴ na educação musical com fins psicopedagógicos e terapêuticos: Cecília, na Casa das Palmeiras; Dóris, na Pestalozzi e Gaby – como é conhecida – na Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR). Antes de criarem o curso, em 1968, elas fundaram a Associação Brasileira de Musicoterapia (ABMT) e, em 1972, o CBM transformou o curso de formação de musicoterapeutas no primeiro curso de graduação em Musicoterapia do Brasil, que foi reconhecido, em 1978, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). No ano de 1992, também no CBM, surgiu o primeiro curso de pós-graduação (especialização *lato-sensu*) em Musicoterapia do Brasil (COSTA, 2008).

No portal da União Brasileira das Associações de Musicoterapia⁵, UBAM, há a seguinte definição:

“Musicoterapia é a utilização da música e/ou seus elementos (som, ritmo, melodia e harmonia) por um musicoterapeuta qualificado, com um cliente ou grupo, num processo para facilitar e promover a comunicação, relação, aprendizagem, mobilização, expressão, organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, no sentido de alcançar necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas. A musicoterapia objetiva desenvolver potenciais e/ou restabelecer funções do indivíduo para que ele/ela possa alcançar uma melhor integração intra e/ou interpessoal e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida pela prevenção, reabilitação ou tratamento.”

⁴ O termo “excepcionais” era utilizado à época para designar as pessoas portadoras de deficiências ou de transtornos do desenvolvimento. Atualmente, com a atualização da LDB nº 12.796, de 4 de abril de 2013, o termo correto a ser utilizado é “educando com deficiência”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>

⁵ <http://www.musicoterapia.mus.br/musicoterapia.htm>

De acordo com o musicoterapeuta americano Kenneth Bruscia (2000), há diversas definições de Musicoterapia, sendo que cada uma irá refletir um ponto específico sobre música, aspectos terapêuticos da música, sobre terapia e “como a música se relaciona com ela, e por que as pessoas precisam de música e de terapia para se manterem saudáveis” (BRUSCIA, 2000, p. 4).

3. A MUSICOTERAPIA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

O musicoterapeuta americano Kenneth Bruscia (1991; 2000) publicou uma lista de áreas de atuação onde o musicoterapeuta pode ser inserido, sendo de maneira geral mais comum nas áreas de saúde, educação e social. Apesar de essas três áreas serem facilmente permeadas uma pela outra, vemos nitidamente uma diferença de atuação dos profissionais em relação aos objetivos terapêuticos e às práticas clínicas utilizadas.

Para isso, precisamos definir o conceito de multidisciplinaridade e compreender sua diferença para interdisciplinaridade.

Marly Chagas (CHAGAS; PEDRO, 2008) estudou os diferentes conceitos disciplinares – multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade – como argumento de sua dissertação de mestrado sobre a profissão de musicoterapia ser uma manifestação híbrida de várias disciplinas. Apesar de a musicoterapia ser, em sua essência, uma profissão interdisciplinar, sua inserção nos serviços de assistência é mais comum em instituições multidisciplinares. Não necessariamente ocorre nesses espaços uma prática interdisciplinar. “A proximidade entre disciplinas não caracteriza a existência da interdisciplinaridade, já que as disciplinas podem coexistir sem a menor cooperação e sem coordenação entre si” (CHAGAS; PEDRO, 2008, p. 33). Por esse motivo, devemos esclarecer tais diferenças.

Dessa maneira, as práticas interdisciplinares podem ser caracterizadas pelo que Marly Chagas, ao estudar Latour (LATOUR, 2001, apud CHAGAS; PEDRO, 2008), apresenta: “o que conta é todos estarem no mesmo barco, acoplados na mesma experiência coletiva, falando da mistura entre povos e coisas, entre natureza e cultura” (CHAGAS;

PEDRO, 2008, p. 32). Latour chama esse fato de “fóruns do híbrido”, que constituem “um campo no qual se misturam problemas, soluções, tecnologias: o campo da interdisciplinaridade” (CHAGAS; PEDRO, 2008, p. 32). Assim, a “interdisciplinaridade é um tipo de articulação que exige uma interação entre disciplinas” (CHAGAS, 2008, p. 34), o que significa que “importa trabalhar sobre um mesmo objeto, a partir da mesma problemática, possibilitando a modificação de campos teóricos e a organização sistemática de ‘transferências de metodologias’” (VASCONCELOS, 1997, apud CHAGAS; PEDRO, 2008).

Assim, como vimos em Bruscia (1991, 2000), a presença do musicoterapeuta faz-se necessária em uma equipe multidisciplinar que atue na educação. Mas, de que forma isso acontece?

Na visão da educadora e apoiadora da musicoterapia, Cecília Conde,

“A musicoterapia tem um olhar diferente e poderia estar sendo mais explorada na educação. O olhar do musicoterapeuta podia influenciar mais sobre o uso da música na educação especial, [sic] Preparar os professores leigos para receberem os alunos, fazendo com que passem por uma sensibilização, podendo sentir o que é ser criança, poder gemer, poder gritar (CONDE; FERRARI, 2008, p. 44).”

Segundo Tangarife (2008), a educação musical e a musicoterapia têm diversas semelhanças no que diz respeito ao desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo, mas o que diferencia as duas práticas são os meios para alcançar essa meta. Nessa diferenciação, Tangarife (2008) aponta que o educador musical utiliza a música em prol do que chama “educação formativa, profissional e social” (p. 51), enquanto que o musicoterapeuta utiliza o som – seja ele musical ou não – e a música – também tradicional ou não – além do ruído e do silêncio, “para estabelecer a comunicação do paciente com o meio, consigo mesmo e com o Musicoterapeuta” (idem), a fim de propiciar a abertura de outros canais de comunicação para favorecer o processo terapêutico (SEKEFF, 2002, apud TANGARIFE, 2008).

A educação musical propõe-se a seguir um currículo pedagógico, bem como outras disciplinas oferecidas aos alunos. A musicoterapia não atua de acordo com um prazo estipulado pelo calendário pedagógico, na medida em que respeita as limitações dos pacientes e o tempo que cada um leva para realizar determinada tarefa. Assim, a finalidade da musicoterapia não é o produto do fazer musical, como em audições de alunos de música, mas o processo em si (BARCELLOS, 1992).

4. A MUSICOTERAPIA NA DEFICIÊNCIA VISUAL

Os musicoterapeutas E. Thayer Gaston (1958) e Clotilde Leinig (1977) descrevem alguns objetivos da musicoterapia na reabilitação do deficiente visual, tais como: favorecer a aquisição de segurança física, desenvoltura e independência; estimular o equilíbrio e o senso de direção por meio da acuidade auditiva; proporcionar um relaxamento por meio da familiaridade dos sons, de forma harmônica e previsível, para que não soem ameaçadores; incentivar socialização e colaboração em grupo através da interação com a música e com os instrumentos, além de promover uma satisfação emocional no fazer musical. Leinig (1977) acrescenta ainda:

“Certos valores psicológicos da música têm tal importância quando aplicados em pacientes com malformações, uma vez que o seu aspecto criativo (da música) permite uma individualidade no desempenho, que mesmo o deficiente físico pode participar com certo grau de êxito, o que serve para compensá-lo de sua deficiência, pelos sentimentos de autoconfiança e responsabilidade despertados. Ouvir ou fazer música são atividades que dão prazer a esses pacientes. Para que possam tocar instrumentos, há necessidade de se colocarem dispositivos especiais que possibilitem um desempenho satisfatório, utilizando-se diferentes técnicas musicais, no alcance dos objetivos terapêuticos (LEINIG, 1977, p. 126).”

Logo, o musicoterapeuta faz uso de técnicas como a recriação musical, a audição de músicas, a composição e a improvisação (BRUSCIA, 1991; 2000) para trabalhar e desenvolver os aspectos necessários no atendimento de pessoas portadoras de deficiência visual, tais como: lateralidade, espacialidade, aspecto sensorial, propriocepção, independência, relaxamento físico, socialização, identificação, expressividade, inserção cultural, memória, proatividade e comunicação (GASTON, 1958). Além desses benefícios, Bruscia (1991) destaca:

“Ouvir canções e seguir a letra são ações que podem também ajudar crianças portadoras de deficiência ou com problemas de aprendizagem a aprender e memorizar cores, números, vocabulário, sequência [sic] de comportamentos (BRUSCIA, 1991, p. 4).”

Verificamos, portanto, que cada criança que é indicada à musicoterapia no IBC traz seus objetivos clínicos bastante particulares em relação às outras crianças. Podemos então fazer uso de todos esses métodos musicais relatados por Bruscia (1991; 2000). Porém, vemos que no IBC a recriação musical pode ter maior destaque.

“A recriação é indicada (...) para os que necessitam desenvolver habilidades sensório-motoras, aprender comportamentos adaptados, manter a orientação da realidade [como um recurso inclusive de prevenção ao autismo], dominar diferentes papéis comportamentais, identificar-se com sentimentos e ideias [sic] de outros, trabalhar cooperativamente em metas comuns [a título de exemplo, bom comportamento em sala de aula] (BRUSCIA, 1991, p. 3).”

5. A MUSICOTERAPIA NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT:

Em 1948, a educadora musical Liddy Mignone criou no CBM um curso de formação de professores em educação musical para crianças com necessidades especiais (CONDE e FERRARI, 2008). Em 1964, ela expandiu sua atuação instituindo a educação musical

em diversas escolas especiais do Rio de Janeiro, entre elas, o Instituto Benjamin Constant (TANGARIFE, 2008). Assim, com a criação do curso de formação de musicoterapeutas, em 1970, houve necessidade do CBM de estabelecer um convênio com o IBC para que os profissionais aspirantes a musicoterapeutas pudessem atuar como estagiários na reabilitação de crianças cegas.

Pela definição de musicoterapia vista anteriormente, percebemos a relevância da presença do profissional musicoterapeuta atuando com as crianças matriculadas nos diversos setores de educação do Instituto Benjamin Constant como suporte para a equipe pedagógica a fim de estimular e de desenvolver os potenciais criativos e cognitivos desses alunos, favorecendo suas habilidades cognitivas, bem como suas relações interpessoais e sua qualidade de vida.

6. PRÁTICA ATUAL DA MUSICOTERAPIA NO IBC:

Historicamente, o Instituto Benjamin Constant é um órgão federal de referência na educação de pessoas cegas ou com visão subnormal – a chamada baixa visão. Com a atual política de estimular a inclusão social de pessoas com algum tipo de deficiência na escola regular, a partir da LDB nº 9.394/96, o perfil dos alunos do IBC veio se transformando nos últimos anos, não se tratando apenas de uma população com deficiência visual, mas com outras deficiências associadas, as chamadas múltiplas deficiências, por essas terem mais dificuldades de serem inseridas em escola inclusiva.

A criança com múltiplas deficiências requer um atendimento especializado por uma equipe multiprofissional que esteja apta a lidar com suas necessidades especiais variadas. Portanto, da mesma forma que os educadores de escolas regulares precisaram se adaptar para atender às demandas do governo, os profissionais do IBC também necessitam se adaptar à sua nova realidade. Dessa maneira, conforme citamos anteriormente, a musicoterapia insere-se nesse contexto integrando a equipe multidisciplinar como forma de auxiliar na recepção e no atendimento das crianças com múltiplas deficiências.

O perfil de “patologias” atendidas pelo musicoterapeuta atualmente abrange muito mais do que a deficiência visual exclusivamente, estendendo-se a crianças que portam, além da cegueira e da baixa vi-

são, manifestações autistas entre outras alterações de comportamento, neurológicas ou fisiológicas, tendo como exemplos: autismo, doenças degenerativas, encefalopatia crônica da infância (conhecida como paralisia cerebral, PC), malformações congênitas, síndromes, transtornos ou distúrbios diversos ou doenças ainda não diagnosticadas. Entretanto, este trabalho não pretende aprofundar essas outras alterações.

Como salienta M. M. G. Bruno (apud SIAULYS, ORMELEZI e BRIANT, 2010), a condição da múltipla deficiência exige a existência de recursos e de meios adicionais que possam responder adequadamente às necessidades educacionais dessas crianças, a fim de promover uma aprendizagem significativa aos ambientes familiar, escolar e comunitário. Assim, a musicoterapia insere-se nessa oferta de recursos adicionais para estimular o aprendizado e o convívio social das crianças atendidas por meio da utilização de canções que tanto se inserem no contexto social e familiar das crianças quanto no contexto escolar onde estão inseridas.

Diversos especialistas em educação especial compreendem que a deficiência visual limita as experiências e as informações que a criança cega ou com baixa visão recebe, interferindo assim no seu desenvolvimento motor, cognitivo e emocional. (SIAULYS, ORMELEZI e BRIANT, 2010, p. 28). Isso vem a afirmar a importância da atuação da musicoterapia nessa equipe multidisciplinar que visa atender às crianças com deficiência visual tanto no aspecto educacional quanto no aspecto da reabilitação.

Cerca de 30% a 70% das crianças com deficiência visual têm outras deficiências associadas (SIAULYS, ORMELEZI e BRIANT, 2010). Essa margem possui uma variação muito alta, porque algumas das deficiências associadas são difíceis de diagnosticar rapidamente, além do que tanto problemas cognitivos quanto a própria característica da baixa visão muitas vezes só são descobertas pelos pais quando a criança atinge a idade escolar, deixando de ser estimulada e trabalhada precocemente nos primeiros anos de vida e do desenvolvimento infantil. Dessa maneira, não podemos deixar de pensar qual é a perspectiva da população esperada pela equipe de profissionais que atuam no IBC?

“É importante dar à criança com baixa visão condições adequadas e recursos que a ajudem a melhorar sua eficiência visual, com máxima utilização da visão

presente, a vivenciar experiências novas e interessantes que despertem sua curiosidade e a levem a descobrir o prazer de ver, de fixar o olhar, focalizar e seguir os objetos a diferentes distâncias, mover os olhos de um objeto para outro, perceber cor, discriminar formas, profundidade, coordenar olho-mão e olho-corpo (SIAULYS, ORMELEZI e BRIANT, 2010, p. 35).”

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos ter esclarecido um pouco sobre a musicoterapia e o papel que o profissional da área exerce dentro da equipe multidisciplinar que atua no Departamento de Educação do IBC.

Buscamos articular os objetivos terapêuticos às premissas de uma criança portadora de necessidades especiais que é encaminhada à musicoterapia em uma instituição de ensino.

Compreendemos que, por meio das músicas e das manifestações sonoras de seus conteúdos internos, as crianças podem expressar-se e aprender a lidar com as dificuldades encontradas no dia a dia.

Pretendemos esclarecer de que forma a musicoterapia pode auxiliar no desenvolvimento social dos alunos dentro da instituição e para além dela e, por sua vez, contribuir para seu rendimento escolar.

Por fim, destacamos que a presença de profissionais musicoterapeutas no Instituto Benjamin Constant é de suma importância para reforçar o trabalho pedagógico realizado pela equipe multiprofissional para que o processo terapêutico dos alunos do IBC não se enfraqueça e não se perca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELLOS, L. R. M. *Cadernos de Musicoterapia*. v. 4. Rio de Janeiro: Enelivros, 1999. (Etapas do processo musicoterápico ou para uma metodologia de musicoterapia).

BARCELLOS, L. R. M. *Cadernos de Musicoterapia*. v. 1. Rio de Janeiro: Enelivros, 1992.

- BRUSCIA, K. E. *Definindo Musicoterapia*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- BRUSCIA, K. E. Fundamentos da prática musicoterápica. In: *Case studies in Music Therapy*. Tradução Marly Chagas. n/p : 1991.
- CHAGAS, M.; PEDRO, R. *Musicoterapia: desafios entre a Modernidade e a Contemporaneidade* – como sofrem os híbridos e como se divertem. Rio de Janeiro: Mauad: Bapera, 2008.
- CONDE, C.; FERRARI, P. A Criação do Curso de Musicoterapia no Rio de Janeiro e Suas Reverberações. In: COSTA, C. M. *Musicoterapia no Rio de Janeiro: Novos Rumos*. Rio de Janeiro: CBM, 2008. p. 32-47.
- COSTA, C. M. *Musicoterapia no Rio de Janeiro: Novos Rumos*. Rio de Janeiro: CBM, 2008.
- GASTON, E. T. *Music in Therapy*. New York: The Macmillan Company, 1958.
- LEINIG, C. E. *Tratado de Musicoterapia*. São Paulo: Seta, 1977.
- SIAULYS, M. O. de C.; ORMELEZI, E. M.; BRIANT, M. E. (Org.). *A deficiência visual associada à deficiência múltipla e o atendimento educacional especializado: Encarando desafios e construindo possibilidades*. São Paulo: Laramara, 2010. p. 27-36.
- TANGARIFE, A. S. Educação Musical, Educação Especial e Musicoterapia. In: COSTA, C. M. *Musicoterapia no Rio de Janeiro: Novos Rumos*. Rio de Janeiro: CBM, 2008. p. 32-47.

REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

- LDB: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm> Acessado em 12/07/2013.
- Ministério do Trabalho e Emprego – TEM: <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/ResultadoOcupacaoMovimentacao.jsf> Acessado em 26/04/2013.
- União Brasileira das Associações de Musicoterapia – UBAM: <http://www.musicoterapia.mus.br/musicoterapia.htm>. Acessado em 24/04/2013.

Inclusão da família: premissa básica no atendimento educacional precoce à criança deficiente visual no Instituto Benjamin Constant

Inclusion of family: basic premise service in early child education in poor visual Benjamin Constant Institute (IBC)

Patrícia Soares de Pinho Gonçalves¹

Fausto Maoli Penello²

Maria Margarete Andrade Figueira³

Talita Adão Perini⁴

RESUMO

Procurou-se relatar, entre os princípios norteadores da prática pedagógica do Setor de Estimulação Precoce do Instituto Benjamin Constant, a presença das famílias nos atendimentos como imprescindível para a estruturação do processo pleno da educação da criança deficiente visual. Por meio da atuação de profissionais especializados, bem como de suas orientações, os pais estabelecem relações criativas e enriquecedoras de parceria durante o programa, que privilegiam o sujeito com suas possibilidades e não suas limitações. O estudo verificou que a participação ativa da família, em parceria com os profissionais especializados, é uma premissa básica no atendimento educacional do deficiente visual em um programa de estimulação precoce.

Palavras-chave: deficiência visual, estimulação precoce, família

¹ Email: patydepinho@hotmail.com Professora do setor de estimulação precoce do Instituto Benjamin Constant e da Prefeitura do Rio de Janeiro

² Email: faustopenello@gmail.com Professor de setor de estimulação precoce do Instituto Benjamin Constant e do URECE(futebol para cegos).

³ Email: margarete.figueira@uol.com.br Professora do setor de estimulação precoce do Instituto Benjamin Constant.

⁴ E-mail: talitaperini@ig.com.br Professora do setor de estimulação precoce do Instituto Benjamin Constant e do Centro Universitário Augusto Motta

ABSTRACT

Was to report from the guiding principles of the pedagogical practice of the Department of Early Stimulation of the Benjamin Constant Institute, the presence of families in care as essential for structuring the process full of visually impaired child's education. Through the action of specialized professionals, as well as their orientations, parents provide creative and enriching partnership relations during the program, which emphasizes the subject to their possibilities and not limitations. The study found that the active participation of the family in partnership with skilled professionals is a basic requirement in the education of visually impaired attendance in a program of early stimulation.

Keywords: *visual disabilities, early stimulation, family.*

1. INTRODUÇÃO:

O desenvolvimento da autonomia funcional da criança com deficiência visual dá-se essencialmente por meio da interação com o ambiente, por meio da mediação do outro na estimulação e na interação dos sentidos remanescentes, tais como: o vestibular, tátil-cinestésico, auditivo e proprioceptivo, por meio da estimulação precoce, possibilitando que a mesma venha a construir, dessa forma, uma representação mental (RODRIGUES & MACÁRIO, 2006).

O conhecimento, a compreensão e a participação da família em programas de intervenções precoces são determinantes para minimizar as limitações apresentadas pela criança com deficiência visual. A partir do reconhecimento da estimulação precoce como um conjunto de atividades com o objetivo de promover experiências e estímulos que envolvam os sentidos remanescentes à visão, esta poderá permitir ao deficiente visual uma adaptação ao ambiente e obtenção da autonomia adiante.

Estudos apontam que os resultados satisfatórios apresentados em um programa de estimulação precoce na pessoa com deficiência visual estão diretamente atrelados à participação ativa da família (WILLIAMS & AIELLO, 2001).

A família deve ser considerada como parte integrante no processo de intervenção precoce, não pode ser ignorada ou restrita a oferecer informações acerca de comportamentos da pessoa com deficiência visual ou a receber orientações específicas, mas deve ser vista como parceira atuante nas tomadas de decisão e na resolução de problemas.

Sendo assim, este estudo procurou abordar os aspectos atrelados à inclusão da família, como uma premissa básica no atendimento educacional do deficiente visual submetido a um programa de estimulação precoce. Para complementar o entendimento, procurou apresentar as etapas do processo de atendimento à criança com deficiência visual do setor de Estimulação Precoce do Instituto Benjamin Constant.

2. DINÂMICA DE ATENDIMENTO DO PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO PRECOCE DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT À CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

O Instituto Benjamin Constant é uma Instituição especializada na educação e na reabilitação de pessoas com deficiência visual. Nesta, foi criado, em 1985, o Setor de Estimulação Precoce vinculado ao Departamento de Educação e à Divisão de Ensino, que se expressa sob a forma de atendimento educacional especializado à criança deficiente visual desde o nascimento até três anos e onze meses. O mesmo desenvolve um trabalho de cunho pedagógico e abordagem psicomotora, relevante para a estruturação do processo pleno da educação da criança com deficiência visual (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2013)

Entre os princípios norteadores dessa prática pedagógica, tem-se a presença das famílias nos atendimentos em grupo ou individualizado, como imprescindível para o alcance do desenvolvimento global da criança com deficiência visual por meio da conscientização dos responsáveis pelas possibilidades de avanços dos seus filhos.

Os alunos são atendidos em grupos ou individualizados, comparecendo sistematicamente, com frequência de uma vez por semana, ao Setor de Estimulação Precoce e seus familiares recebem as orientações relacionadas ao desenvolvimento de seu filho.

O trabalho conjunto entre professores, familiares e alunos oferece um intercâmbio de informações aos presentes, à medida que

se abrem caminhos nas diversas áreas do conhecimento: cognitiva, linguagem, psicomotora, independência e social. Portanto, vale ressaltar que as crianças são agrupadas de acordo com a faixa etária e o desenvolvimento inerentes às etapas evolutivas ao processo de maturação do ser humano.

As crianças são encaminhadas a partir de uma avaliação clínica oftalmológica do serviço médico do Instituto Benjamin Constant ou de outras instituições, com os respectivos laudos ratificando as patologias secundárias à deficiência visual. Assim, são orientadas a comparecer à uma reunião geral para ingressarem ao Setor de Estimulação Precoce.

A orientação às famílias inicia-se na reunião de ingresso ao Setor de Estimulação Precoce, com fins de esclarecimentos iniciais sobre a deficiência visual, a sistemática dos atendimentos e orientações básicas aos responsáveis. No segundo momento da reunião, é oferecida aos pais a possibilidade de relatarem as principais dúvidas de seus filhos, que por ora já são oportunamente esclarecidas.

A partir desse acolhimento, é feita em seguida a avaliação funcional da visão e do desenvolvimento global com dados obtidos na anamnese e na observação da criança em relação às aquisições motoras, linguagem, terapias e tratamentos realizados, socialização, rotina das atividades diárias, alimentação e todos os aspectos pertinentes ao desenvolvimento desde a gestação, relevantes para nortear o planejamento das atividades rumo à autonomia.

O trabalho psicomotor é realizado de modo que proporcione ao sujeito possibilidades de desenvolvimento mais próximo da normalidade, respeitando seu ritmo, tempo, suas características individuais e familiares. Essa exploração é realizada a partir de uma estimulação sensório-motora, dos sentidos remanescentes para as crianças cegas ou do resíduo visual para as crianças com baixa visão, orientação espaço-temporal e o reconhecimento das sensações que serão expressas pelas emoções. Emoções essas que estarão formando o pensamento e, por sua vez, serão traduzidas pela expressão da palavra.

A elaboração do Programa de Estimulação Precoce no Instituto Benjamin Constant, com ênfase na participação dos pais, possibilita uma troca de informações constantes durante as aulas e, sempre que necessário, após os atendimentos de maneira individualizada.



Figura1. Atendimento de Estimulação Precoce em grupo no Instituto Benjamin Constant com a presença dos responsáveis

Os pais percebem uma prática que estabelece relações criativas e enriquecedoras de convivência entre si, que privilegia o sujeito com suas possibilidades e não suas limitações. Nos atendimentos, a inserção da família pela convivência em grupos, com seus parceiros de uma mesma situação, movimenta um teor espontâneo de troca de valores e respeito, promovendo mediações de comunicabilidade, uma maneira de superar limitações por meio da interação com o outro e, a partir daí, a descoberta de muitas possibilidades.



Figura 2: Atendimento individualizado de Estimulação Precoce no Instituto Benjamin Constant com a presença do responsável

Torna-se essencial, para efetividade de um programa de estimulação precoce, que a família da criança com deficiência visual assuma uma participação ativa e que os profissionais envolvidos atentem-se para as necessidades individuais da cada criança envolvida na intervenção.

3. REAÇÃO DA FAMÍLIA FRENTE AO NASCIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Durante a gestação, é natural que os pais tenham expectativas positivas em relação ao nascimento e ao futuro dos seus filhos. Porém, o diagnóstico de um filho com deficiência visual pode frustrar certas expectativas da família, muito compreensível nesta fase inicial. É comum que os pais vivenciem um momento de desespero, confusão e medo, haja vista que esse momento pode representar uma mudança brusca no estilo de vida de todos os envolvidos, já que é repleta de dúvidas acerca dos cuidados exigidos dos mesmos em relação à criança especial.

Segundo Martins (2007), os pais deparam-se com diferentes tipos de atitudes diante da chegada de um filho com deficiência visual, experimentando diferentes sentimentos até aceitarem a deficiência.

Para Stobaus (2006), o processo de rejeição está associado à má estruturação das famílias, que pode contribuir para a negligência frente a tal problemática.

Segundo Martin e Ramirez (2003), o inesperado impacto gerado, ao constatarem que o filho apresenta deficiência visual, quase sempre dificulta a interação da díade (mãe/filho), o que prejudica os aprendizados sociais da criança. O choque afetivo experimentado pelos pais, quando a deficiência visual do seu filho é confirmada, é quase inevitável.

Para Behl et al. (1996), o processo de adaptação dos pais à situação nova, inesperada e contrária ao seu real desejo é, em termos afetivos, altamente custoso. Segundo os autores, o mais comum é a família adotar uma atitude de superproteção, o que é prejudicial à criança, pois reforça a baixa atividade motora e dificulta a interação da criança com o mundo que o cerca, além de dificultar sua adaptação.

Durante os primeiros meses de vida, é necessário que a criança se sinta amada e desejada pelos pais, o que, em parte, contribui para minimizar as limitações provocadas pela deficiência visual.

4. A IMPORTÂNCIA DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE NA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Segundo Bruno (1993), a ação e a capacidade de construir conhecimento pela criança com deficiência visual pode ser defasada, não apenas pelas limitações visuais conhecidas, mas principalmente pela qualidade de troca no ambiente, uma vez que 80% das informações oriundas do meio são recebidas pelo estímulo visual (FIGUEIRA, 1996)

Intervenções oferecidas à criança com deficiência visual, por meio de sua interação com o ambiente físico e da inclusão na vida social, requerem intermediação com o outro, contribuindo para minimizar as limitações apresentadas pelas mesmas, quando aplicadas precocemente em centros especializados, sem necessariamente substituir a participação da família.

A estimulação precoce é reconhecida pelo Ministério da Educação como uma prática facilitadora da construção do conhecimento por meio da comunicação e da interação com o outro no ambiente que o cerca (GIL & ALMEIDA, 2005). Para Rodrigues (2002), adicionalmente, ela é capaz de promover a autonomia na criança com deficiência visual, por meio da integração e do estímulo dos sentidos remanescentes que não envolvem as percepções visuais, tais como: o vestibular, tátil-cinestésico, auditivo e proprioceptivo.

Para Carvalho & Mansur (2005), após o nascimento, desde o início do desenvolvimento, os primeiros gestos e movimentos de um bebê são motivados pelo estímulo visual. A deficiência visual caracteriza, portanto, uma condição limitante que influencia de forma substancial no interesse na exploração do ambiente, nas relações, na interação e na comunicação social.

O ciclo evolutivo do desenvolvimento do ser humano inicia-se no momento da concepção, tendo continuidade após o nascimento, quando os órgãos e os sistemas assumem suas funções no organismo. Na ausência de um dos sentidos, os demais remanescentes assumem grande importância para a interação da criança com o mundo, construção de imagens e representações mentais, através de estímulos.

Para Guralnick (1998), a área de estimulação precoce vem definindo o papel da família frente ao desenvolvimento dos filhos com deficiência visual, capaz de contribuir para que se tornem mais competentes e independentes.

5. A PARTICIPAÇÃO ATIVA DA FAMÍLIA EM PROGRAMAS DE ESTIMULAÇÃO PRECOCE

Segundo Oliveira & Marques (2005), os pais podem exercer um papel fundamental no desenvolvimento geral da criança com deficiência visual, quando ajudados a perceber que sua criança é perceptiva, que dispõe de habilidades de aprendizados e que necessariamente precisa do retorno e de estimulação familiar desde os primeiros anos de vida.

Segundo Guralnick (1991), houve, nos últimos anos, uma modificação no papel da família, redefinida pela estimulação precoce, em três dimensões inter-relacionadas. A primeira confere à estimulação precoce um papel mais eficaz em fortalecer a relação entre os pais e a criança do que requerer que os mesmos assumam papéis educacionais. A segunda preocupa-se em focar o relacionamento entre os pais e a criança, fortalecendo as famílias, encorajando-as para a solução de problemas. Já a terceira está atrelada em uma verdadeira parceria entre a família e profissionais envolvidos no programa de estimulação precoce, em função de atender as necessidades apresentadas durante o processo.

Em relação a tal modificação do papel da família frente a um programa de estimulação precoce, observa-se que a mesma vem assumindo uma postura menos passiva e contribuindo como elemento integrador, em parceria com os profissionais na intervenção.

A motivação e a participação ativa dos pais atrelados a um programa de estimulação precoce é um dos fatores que determinará o quanto a criança poderá potencializar suas habilidades por meio do desenvolvimento dos sentidos remanescentes, minimizando suas dificuldades e limitações.

Estudos prévios ressaltam que crianças com deficiência visual submetidas a programas de estimulação precoce em um ambiente rico de experiências e, paralelamente, por meio da participação efetiva dos pais, desenvolvem suas capacidades e apresentam desempenho semelhante às crianças videntes de mesma faixa etária. (FRANÇA-FREITAS; GIL, 2012).

Embora nenhum pai possua conhecimentos especiais por ter um filho com deficiência, o mesmo deve participar de forma efetiva em programas de estimulação precoce, de forma complementar à intervenção de profissionais especializados.

A estimulação precoce é um processo dinâmico e contínuo de intercâmbio de informações partindo sempre da análise de comportamentos e respostas da criança durante o processo de intervenção. Esse mecanismo estabelece um sistema de retroalimentação, no sentido de que as orientações que as famílias recebem dos profissionais de como lidar com a criança proporcionem aos pais adquirir vivências capazes de reter novas informações aos profissionais e, assim, promover o desenvolvimento integral da criança.

A família necessita de conselhos e de orientações adequadas de profissionais especializados para poder enfrentar a nova situação, não apenas de informação, mas também de compreensão, paciência e tempo para adaptar-se a uma situação inesperada.

Estudos prévios comprovaram que programas de intervenção precoce centrados na criança com participação da família mostrou-se mais eficaz que aqueles centrados somente na criança (ROSSIT, 1997; BREADARIOL, 1999).

Williams e Aiello (2001) constataram, por meio de uma revisão de literatura especializada, que os resultados apresentados pelas crianças submetidas a programas de estimulação precoce estão condicionados à participação direta da família, além de comprovarem uma tendência cada vez maior, com ênfase no envolvimento dos pais em tais programas de intervenção.

Torna-se necessária, portanto, a inserção da criança com deficiência visual em programas especializados para intervenção e mediação, além do envolvimento da família para que juntos venham a contribuir para que a criança com deficiência visual adquira as condições necessárias para o alcance da independência.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração do programa de Estimulação precoce no Instituto Benjamin Constant, com ênfase na participação ativa dos pais durante todo o processo, possibilita um intercâmbio constante de informações durante as aulas, oportunizando avanços no desenvolvimento global das crianças com deficiência visual, inserindo-as no contexto escolar e social

concomitantemente com sua família. A participação da família revelou ser fator fundamental nesse processo, favorecendo resultados mais efetivos e fortalecendo o vínculo, imprescindível, para o desenvolvimento global da criança deficiente visual e obtenção da sua independência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHL D, AKERS G, BOYCE M, TAYLOR. Do mothers interact differently with children who are visually impaired? *Journal Of Visual Impairment & Blindness*, v.90, n.6, p.501-511, 2006.

BREDARIOL, A.C.P. Programa de Educação Preventiva: Uma proposta para serviços de estimulação/intervenção precoce. *Dissertação de mestrado*, Universidade Federação de São Carlos, São Carlos, 1999.

BRUNO M.M.G. *O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual da intervenção precoce à integração escola*. Apoio Laramara- Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual. São Paulo: Newswork, 1993.

CARVALHO, A.T.S.; MANSUR, S.S. *Desenvolvimento neuropsicomotor de lactentes de risco social em um programa de estimulação precoce*. In: II Congresso Internacional de Especialidades Pediátricas/Criança e VIII Congresso Brasileiro de Urologia Pediátrica 2005; Curitiba - PR

FIGUEIRA, M.M.A. Assistência fisioterápica à criança portadora de cegueira congênita. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v.5, n.4, p.1- 19, 1996.

FRANÇA-FREITAS, M. L P; GIL M.S.C.A. O desenvolvimento de crianças cegas e de videntes. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.18, n. 3, p. 507-526, jul-set, 2012.

GIL M.S.C, ALMEIDA N.V.F. Estudos avançados do desenvolvimento infantil. São Carlos: EdUFSCar, 2005.

GURALNICK M.J. The next decade of research on the effectiveness of early intervention. *Exceptional Children*, v.58, p. 174-183, 1991.

GURALNICK M.J. Effectiveness of early invention for vulnerable children: A developmental perspective. *American Journal Of Mental Retardation*, v. 102, n. 4, p. 319-345, 1998.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. *Nossa História*. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/Nucleus/index.php?catid=13&blogid=1&itemid=89>>. Acesso 22 nov. 2013.

MARTIN M.B, RAMIREZ F.R. *Deficiência visual*. São Paulo: Santos Livraria Editora, 2003.

MARTINS, B. S. Trilhos que tardam: as agendas perdidas da deficiência? *Cadernos Sociedade e Trabalho*, Lisboa, v. 8, p. 197-211, 2007

OLIVEIRA, J., MARQUES, S. Análise da comunicação verbal e não verbal de crianças com deficiência visual durante a interação com a mãe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 11 n. 3, 409-428, 2005.

RODRIGUES, M.R.C. Estimulação Precoce: a contribuição da psicomotricidade na intervenção fisioterápica com prevenção de atrasos motores na criança cega congênita nos dois primeiros anos de vida. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v.8, n.21, p.15-18, 2002.

RODRIGUES M.R.C, MACÁRIO N.M. Estimulação precoce: sua contribuição no desenvolvimento motor e cognitivo da criança cega congênita nos dois primeiros anos de vida. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v.1, n.33, p. 11-22, 2006.

ROSSIT, R. A. S. (1997). *Análise do desenvolvimento de bebês com Síndrome de Down em função da capacitação da mãe: uma proposta de intervenção*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

STOBAUS, C.D; MOSQUERA, J.J.M. *Educação Especial: Em direção Educação Inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

WILLIAMS L.C.A, AIELLO ALR. *O inventário Portage operacionalizado: intervenção com famílias*. São Paulo: Memnon, 2001.

Intervenção fonoaudiológica em crianças deficientes visuais com distúrbios de aprendizagem – relato de caso

Speech therapy with visually impaired children with learning disorders – case report

Marina Huei Chin Su ¹

RESUMO

Este artigo trata da apresentação de caso de um aluno deficiente visual com distúrbio específico de aprendizagem da linguagem escrita atendido pelo Setor de Fonoaudiologia. O objetivo é relatar a intervenção fonoaudiológica realizada no Instituto Benjamin Constant (IBC) com um aluno do 1º ano do ensino fundamental. A criança é aluno, portador de visão subnormal, do 1º ano da 1ª fase do ensino fundamental e foi atendido no Setor de Fonoaudiologia do IBC, que visa orientar pais e professores para otimizar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita; prestar atendimento e encaminhar alunos a outros profissionais, quando necessário. Os resultados da intervenção fonoaudiológica foram os seguintes: melhora na consciência da estrutura sonora, exatidão na identificação e no reconhecimento dos grafemas, melhora no reconhecimento das palavras, aceitação da dificuldade, maior interesse pela leitura. A remediação fonológica é eficaz para melhora no desempenho de escolares com distúrbios de aprendizagem quanto às habilidades de leitura, processamento auditivo, visual e compreensão de leitura.

Palavras-chave: Consciência Fonológica; Linguagem Escrita; Dislexia

¹ Email: marinasu@ibc.gov.br Fonoaudióloga do Instituto Benjamin Constant e do Hospital Municipal Dr. Moacyr Rodrigues do Carmo - RJ; Especialista em Disfagia pelo CFFa.

ABSTRACT

This article comes from the case presentation of a visually impaired student with specific disorder of written language learning attended by the Phonoaudiology. The aim is to report phoniatrics held the Benjamin Constant Institute (IBC) with a student of 1st year of elementary school. The child is a student, carrying low vision, the 1st year of the 1st phase of the primary and was treated at the Department of Speech Pathology IBC, which aims to guide parents and teachers to optimize the development of oral and written language; provide care and refer students other professionals when necessary. The results of speech therapy were: improved awareness of the sound structure, accuracy in the identification and recognition of graphemes, improvement in word recognition, acceptance of difficulty, greater interest in reading. The phonological remediation is effective for improving the performance of students with learning disabilities regarding reading skills, auditory processing, visual and reading comprehension.

Keywords: *Phonological Awareness; Written Language; Dyslexia*

1. INTRODUÇÃO

Segundo Pacheco (2010), a terminologia Deficiência Visual é utilizada para designar o indivíduo com rebaixamento da acuidade visual (grau de aptidão do olho para identificar detalhes espaciais, a capacidade de perceber a forma e o contorno dos objetos) de um ou de ambos os olhos, sendo este não resolvido com correções ópticas simples, ou seja, com o uso de óculos ou lentes de contato. Esses rebaixamentos da acuidade visual manifestam-se sob diversas intensidades, desde a diminuição leve até a perda total da visão.

Em Masini & Gaspareto (2007), a visão subnormal ou baixa visão caracteriza-se por ser uma alteração significativa da capacidade funcional da visão, decorrente de fatores isolados ou associados, tais como baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações para a visão de cor e/ou sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual.

Do ponto de vista educacional, Gaspareto (2009) refere que a aprendizagem de crianças com baixa visão será feito por meio visual, com a magnificação da imagem visual por meio do aumento do tamanho da imagem trazendo-a para mais perto dos olhos, da utilização de recursos não ópticos aumentando o tamanho do objeto a ser identificado e utilizando os recursos ópticos aumentando a imagem por meio de lentes. Segundo Leão (2010), as escolhas e os níveis de adaptação desses recursos dependem de cada caso, em que devem ser avaliadas as necessidades específicas, a faixa etária e as preferências de cada indivíduo.

O processo de aprendizagem da linguagem escrita requer alguns pré-requisitos, como os aspectos culturais, psicomotores e cognitivos; linguagem oral; habilidades visuais e auditivas que são desenvolvidos na infância, cada um em seu tempo próprio. Para Ferreira (2005), letrar é mais que alfabetizar. É ensinar a ler e escrever dentro de um contexto, em que a leitura e a escrita tenham um sentido e que faça parte da vida do aluno.

Distúrbio de aprendizagem é uma manifestação referente ao desenvolvimento da linguagem, que se caracteriza pela dificuldade na aquisição e/ou no desenvolvimento da linguagem escrita por crianças que apresentam deficits tanto na decodificação fonológica como de compreensão da linguagem oral e/ou escrita (Capovilla, 2000). Embora a manifestação seja mais evidente durante o aprendizado da leitura e da escrita, alguns sinais de dificuldades mais amplas de linguagem podem aparecer já nos anos pré-escolares, como vocabulário pobre, uso inadequado da gramática e problemas no processamento fonológico. Nas séries iniciais da escolaridade, além da dificuldade em reconhecer palavras e compreender a leitura, podem demonstrar problemas de compreensão auditiva e de discurso, assim como na produção de narrativa (Wallach & Butler, 1994).

Apesar de ainda não haver comprovação de sua causa, estudos em Santos & Navas (2002) apontam para falha no desenvolvimento de fatores intrínsecos (genético e hereditário; neurobiológico; emocional) e extrínsecos (ambiental). Inteligência não é o problema; o problema é a linguagem. As dificuldades estão na leitura, na escrita, na compreensão da linguagem que se escuta ou se expressa pela fala ou pela escrita. Há uma discrepância inesperada entre o potencial para aprender e o desempenho escolar. (Paolucci & Ávila, 2009). Nem todas as crianças que apresentam dificuldades para aprender a ler e a escrever podem ser consideradas por-

tadoras de distúrbios de aprendizagem. Crianças com instrução escolar inadequada, por exemplo, não podem ser incluídas nesse grupo. Estas possuem dificuldade de aprendizagem e não um distúrbio.

Atualmente, definir distúrbio de leitura e escrita envolve pedagogos, médicos, oftalmologistas, psicólogos e fonoaudiólogos, os quais, com suas abordagens teóricas diversas, influenciam o modo como o problema é definido.

O fonoaudiólogo é um profissional habilitado para desenvolver estratégias metafonológicas especializadas e pode, inclusive, colaborar com orientações, discussões e tutorias aos demais profissionais da área educacional.

O objetivo é relatar a intervenção fonoaudiológica realizada no Instituto Benjamin Constant (IBC) com um aluno do 1º ano do ensino fundamental. Trata-se da apresentação de caso de um aluno deficiente visual com distúrbio específico de aprendizagem da linguagem escrita atendido pelo Setor de Fonoaudiologia.

2. RELATO DE CASO

O aluno, alvo do presente estudo, é do gênero masculino, apresentando dez anos e seis meses quando compareceu pela primeira vez ao setor de Fonoaudiologia do Instituto Benjamin Constant (IBC). Foi assinado o termo de consentimento livre e esclarecido pelo seu responsável, de acordo com as normas do Conselho Federal de Fonoaudiologia (Resolução CFFa nº 305/2004), no que se refere à utilização do caso para fins científicos, segundo Resolução 196/96 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

A queixa inicial pela qual o aluno foi encaminhado pela professora era de que havia dificuldade para aprender os conhecimentos apresentados e fixados na sala, uma vez que o aluno estava cursando o 1º ano pela segunda vez. Segundo a professora, o referido aluno era preguiçoso, omitia as vogais na escrita das palavras e pronunciava errado algumas palavras.

No prontuário escolar, consta que o aluno possui deficiência visual congênita notada aos oito meses de vida após episódios de desmaios e de convulsões frequentes desde os dois meses de vida. Faz acompanhamen-

to com neurologista e oftalmologista. Faz uso medicamentoso para controle das convulsões desde a infância. Ingressou no IBC no ano de 2009; frequentou o sistema de ensino regular, porém apresentava dificuldade para aprender devido à falta de material apropriado para sua deficiência.

A avaliação fonoaudiológica consistiu, inicialmente, no levantamento da história do aluno e de seu desenvolvimento. Em seguida, o aluno foi encaminhado para avaliação auditiva completa e foi submetido a uma avaliação de linguagem oral e escrita por meio da aplicação dos seguintes protocolos de teste adaptados para deficientes visuais:

1) Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (Capovilla,2000) – utilizado para verificar a habilidade de manipulação dos sons da fala. A prova é composta por 10 sub-testes: Síntese Silábica, Segmentação Silábica, Rima, Aliteração, Manipulação Silábica, Transposição Silábica, Síntese Fonêmica, Segmentação Fonêmica, Manipulação Fonêmica e Transposição Fonêmica. Cada um destes sub-testes é composto por 4 itens, sendo que cada item é composto, ainda, por dois exemplos iniciais. Os resultados dos sub-testes foram registrados em forma de pontuação, sendo atribuído um ponto a cada acerto do escolar.

2) ABFW: teste de linguagem infantil - Vocabulário (Befi-Lopes,2011) – É um teste de Vocabulário para nomeação de figuras utilizado para verificar o acesso ao nível linguístico semântico-lexical. É composto por 118 figuras (10 de vestuário; 15 de animais; 15 de alimentos; 11 de meios de transporte; 24 de móveis e utensílios; 10 de profissões; 12 de locais; 10 de formas e cores; 11 de brinquedos e instrumentos musicais). O teste possui uma tabela de Síntese de Respostas - Esperado/Obtido que classifica quantitativamente o desempenho da criança de acordo com a sua faixa etária.

3) Teste de discriminação Auditiva (adaptado de Boston University) – é um teste utilizado em campo livre para verificar a capacidade de perceber as diferenças entre os sons da fala. É composto por 36 pranchas de 3 pares de figuras. A criança deve apontar as figuras cujos nomes foram enunciados pelo fonoaudiólogo. O teste é considerado satisfatório quando há 75% de acertos.

4) Avaliação da leitura de palavras isoladas (Pinheiro, 1994) - Este instrumento avalia a precisão na leitura oral de palavras e pseudopalavras isoladas, que variam em suas características psicolinguísticas de regularidade, lexicalidade, extensão e frequência (frequentes e não frequentes). O teste consiste de 60 estímulos, sendo 20 de cada categoria (palavras regulares, de regra, irregulares e pseudopalavras), emparelhados por frequência e extensão. A análise da leitura das palavras foi feita a partir da contagem dos erros das palavras lidas (exatidão de leitura) e do tempo total de leitura.

5) Prova de Escrita sob Ditado de Palavras e Pseudopalavras (Capovilla, 2000) – avalia, sob ditado auditivo, a escrita de palavras isoladas que variam em suas características psicolinguísticas de regularidade, lexicalidade, extensão e frequência (frequentes e não frequentes). O teste consiste de 24 estímulos, sendo 8 de cada categoria (palavras regulares, irregulares e pseudopalavras), emparelhados por frequência e extensão. A análise da escrita das palavras foi feita a partir da contagem dos erros das palavras escritas (exatidão de escrita).

Os resultados obtidos foram:

1) Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral – o aluno realizou parcialmente a prova. Realizou, com apoio visual, os sub-testes: Síntese Silábica, Segmentação Silábica, Rima, Aliteração, Manipulação Silábica, Transposição Silábica. O sub-testes com habilidades fonêmicas não foram aplicados.

2) ABFW: teste de linguagem infantil – Vocabulário – Desempenho compatível com a sua faixa etária.

3) Teste de discriminação Auditiva – apresentou 100% de acertos, sendo o resultado satisfatório.

4) Avaliação da leitura de palavras isoladas – foram utilizadas apenas as palavras regulares e pseudopalavras frequentes. Não houve exatidão de leitura em nenhuma palavra apresentada. Observou-se uma leitura silabada com dificuldade na identificação e reconhecimento dos grafemas.

5) Prova de Escrita sob Ditado de Palavras e Pseudopalavras - foram utilizadas apenas as palavras regulares e pseudopalavras frequentes. Observou-se omissão, inversão de grafemas e déficit para associar o som à letra correspondente.

Após a análise dos resultados, observou-se que o aluno possui deficits fonológicos, uma grande dificuldade nas seguintes habilidades: memória auditiva e de trabalho fonológica, o acesso lexical e às informações fonológicas e consciência fonológica; assim como a inabilidade de decodificar e codificar o código escrito (imagem da figura A – Prova de Escrita sob Ditado de Palavras e Pseudopalavras (Capovilla, 2000) antes da intervenção fonoaudiológica). Demonstrou bom vocabulário e boa organização de pensamento, de forma estrutural e temporal; coerência para organização temporal na linguagem oral; discriminação auditiva satisfatória.

Com os dados obtidos durante a avaliação fonoaudiológica, juntamente com a literatura, pode-se afirmar que o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem quanto às habilidades de leitura e de escrita, processamento auditivo, visual e velocidade de processamento e compreensão de leitura. Pode-se dizer que o aluno possui um distúrbio de linguagem como parte de um quadro de transtorno específico de leitura e de escrita.

A terapia fonoaudiológica teve início logo após o término de todo o processo de avaliação, com frequência de uma vez por semana, com sessões de quarenta e cinco minutos de duração. Foi trabalhado, por meio de atividades lúdicas, o desenvolvimento das habilidades do processamento fonológico relacionado à leitura e à compreensão textual (velocidade de acesso ao léxico, nomeação e consciência fonológica). Para que tais objetivos fossem alcançados, a conduta inicial para os quadros dessa natureza engloba um programa de treinamento do nível linguístico fonológico com o ensino explícito das regras de conversão grafema e fonema centrado no princípio alfabético da Língua Portuguesa.

Inicialmente, apenas tarefas com atividades silábicas: estrutura silábica da palavra (análise e síntese); identificação de sílabas; comparação de sílabas; recombinação silábica (segmentação e manipulação) e identificação de sílabas por rima e aliteração. Após treze sessões de atendimento, o aluno foi reavaliado e demonstrou melhor consciência da estrutura sonora, passando a decodificar e codificar palavras reais, mesmo que com lentidão. Apresentou significante melhora na identificação e no reconhecimento dos grafemas.

O plano terapêutico reformulado permaneceu com o mesmo objetivo, porém as tarefas fonêmicas, ou seja, o ensino explícito da correspondência grafema-fonema, passaram a estar presentes no programa de

treinamento fonológico e incluíram o seguinte esquema: identificação de fonemas; comparação de fonemas; recombinação fonêmica (segmentação e manipulação); identificação de sons por rima e aliteração. Após 23 sessões com a mesma periodicidade, o aluno foi reavaliado e concluiu o programa pedagógico do 1º ano.

Os resultados da intervenção fonoaudiológica, de acordo com os objetivos, em médio prazo propostos, já apresentados, foram os seguintes: melhora na consciência da estrutura sonora, exatidão na identificação e no reconhecimento dos grafemas, melhora no reconhecimento das palavras, aceitação da dificuldade, maior interesse pela leitura. A habilidade de reconhecer um padrão de letras como uma unidade dentro de palavras é importante para a leitura fluente. Essa habilidade está baseada nas representações da memória previamente estabelecidas de padrões de letras comuns e pode ser prejudicada se houver um deficit na velocidade de nomeação. É importante ressaltar que a leitura envolve a decodificação dos grafemas e a compreensão do que foi lido. Dessa forma, o progresso terapêutico é visto de forma lenta, uma vez que o aluno obteve melhora significativa no processamento fonológico em relação à consciência fonológica, decodificação e na memória auditiva (imagem da figura B – Prova de Escrita sob Ditado de Palavras e Pseudopalavras (Capovilla, 2000) após intervenção fonoaudiológica), porém ainda há necessidade de aperfeiçoamento na memória de trabalho fonológica e no acesso à recuperação de informações fonológicas na memória de longo prazo para maximizar a velocidade e a compreensão na leitura. Por isso, o aluno ainda está em terapia fonoaudiológica no setor de Fonoaudiologia do IBC.

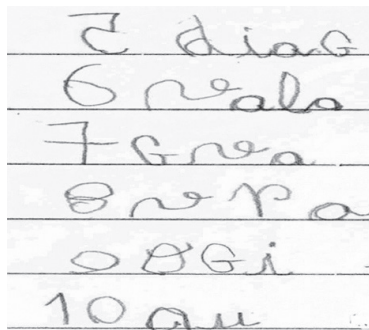


Figura A - Prova de Escrita sob Ditado de Palavras e Pseudopalavras (Capovilla, 2000) antes da intervenção fonoaudiológica).

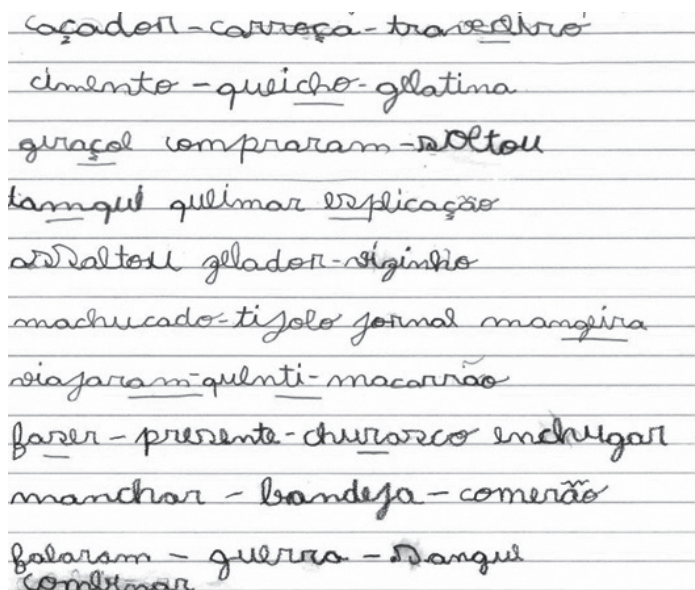


Figura B - Prova de Escrita sob Ditado de Palavras e Pseudopalavras (Capovilla, 2000) após intervenção fonoaudiológica).

3. DISCUSSÃO

De acordo com Catts & Kahmi (1999), a dislexia é um distúrbio específico de linguagem caracterizado por dificuldade na decodificação de palavras isoladas causada por uma ineficiência no processamento da informação fonológica. Tais dificuldades não são resultado de um distúrbio geral ou de impedimento sensorial. A inteligência não é o problema e a compreensão auditiva para a linguagem oral é quase sempre normal.

Na dislexia, o indivíduo apresenta inteligência normal, distúrbio fonológico, falhas nas habilidades sintáticas, semânticas e pragmáticas, dificuldade em linguagem na modalidade escrita no período escolar, habilidade narrativa comprometida para recontagem de histórias, deficits na função expressiva e alteração no processamento de informações auditivas e visuais.

Sabe-se que a visão coordena os outros sentidos para o conhecimento e que a deficiência visual gera a integração dos sentidos remanescentes, principalmente a audição, quando se pensa em aquisição de leitura e escrita. Existe um consenso entre os pesquisadores (Capelini, 2010; Medeiros & Oliveira, 2008) de que a habilidade fonológica é

importante para a aquisição da leitura e de que a maioria dos indivíduos com atraso em leitura apresenta alterações nessa habilidade. Para Monteiro (2011), o processamento fonológico inclui as seguintes habilidades auditivas: consciência fonológica, memória fonológica, discriminação, nomeação e articulação de palavras.

Assim, crianças com problemas visuais não poderiam ser incluídas no grupo de crianças portadoras de distúrbios de leitura e escrita porque possuem um impedimento sensorial. Sabe-se, por meio desse relato de caso, que a intervenção focada na habilidade fonológica foi importante para a aquisição da leitura e da escrita.

A apresentação do caso do aluno do 1º ano do ensino fundamental aqui descrito justifica-se pelo fato de a criança possuir déficits fonológicos, uma grande dificuldade nas seguintes habilidades: memória auditiva e de trabalho fonológica, o acesso lexical às informações fonológicas e à consciência fonológica; assim como a incapacidade de decodificar e codificar o código escrito. Apresenta comportamentos extremamente característicos de distúrbio de linguagem, o que leva à reflexão sobre a possibilidade de o caso se tratar de uma dislexia.

O termo consciência fonológica diz respeito tanto à compreensão de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular esses segmentos. A consciência fonológica desenvolve-se gradualmente conforme a criança adquire conhecimento das palavras, das sílabas e dos fonemas como unidades possíveis de identificação (Nunes et al. 2009). O desenvolvimento da consciência fonológica parece ocorrer naturalmente, segundo um ritmo previsto na linguagem oral. Porém, também é afetada pelo tipo de experiência que a criança possui. Em torno de seis a sete anos de idade, há um crescente desenvolvimento dessa consciência, coincidindo com o início da escolarização.

O Fonoaudiólogo, por seu conhecimento e sua formação sobre linguagem e distúrbios de linguagem, está cada vez mais envolvido na identificação, na avaliação e no tratamento de indivíduos com distúrbios de leitura e de escrita. Segundo a Resolução CFFa nº 309/2005, cabe ao fonoaudiólogo desenvolver ações em parceria com os educadores que otimizem o processo de ensino e aprendizagem, por meio de esclarecimentos, palestras, orientação, estudo de casos, planejamento, desenvolvimento e execução de programas fonoaudiológicos.

É vedado ao fonoaudiólogo realizar atendimento clínico/terapêutico dentro de Instituições de educação infantil, ensino fundamental e médio, mesmo sendo inclusivas, exceto em escola de educação especial, onde é permitido ao fonoaudiólogo desenvolver todas as funções acima relatadas. No caso da necessidade de atendimento clínico, na própria escola, esse deverá obedecer a horário e local adequados, sem que haja interferência nas atividades escolares, considerando os preceitos do Código de Ética da Fonoaudiologia. (Resolução CFFa nº 309 /2005)

Para Deuschle & Cechella (2009), o diagnóstico fonoaudiológico deve ser realizado basicamente pela análise da linguagem nos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico.

4. CONCLUSÃO

Os problemas de aquisição da leitura e da escrita refletem limitações de linguagem, mais do que deficits das habilidades cognitivas ou de percepção visual. A habilidade fonológica é importante para a sua aquisição e a maioria dos indivíduos com atraso em leitura apresenta alterações nessa habilidade.

Os resultados da intervenção fonoaudiológica foram os seguintes: melhora na consciência da estrutura sonora, exatidão na identificação e no reconhecimento dos grafemas, melhora no reconhecimento das palavras, aceitação da dificuldade, maior interesse pela leitura. Em casos específicos como esse, foi necessária uma intervenção fonoaudiológica, a fim de proporcionar o desenvolvimento das habilidades referentes ao processamento fonológico relacionado com os deficits fonológico e de nomeação.

A abordagem multidisciplinar é fator determinante no desenvolvimento do aluno e, por isso, é fundamental saber que existem alunos que têm problemas de linguagem que irão refletir na leitura e na escrita, apesar de terem uma inteligência e não apresentarem problemas físicos nem psicológicos que possam explicar essa aprendizagem lenta. Dessa forma, torna-se claro nesse caso que diversas alterações influenciavam no sucesso do processo de alfabetização, como a memória auditiva e de trabalho fonológico, o acesso lexical às informações fonológicas e à

consciência fonológica. Esse relato permitiu comprovar que determinadas habilidades, como a consciência fonológica, facilitam o aprendizado da leitura e da escrita.

Pode-se concluir que a remediação fonológica é eficaz para melhorar no desempenho de escolares com distúrbios de aprendizagem quanto às habilidades de leitura, processamento auditivo, visual e compreensão de leitura. Isso evidencia a necessidade de a instrução fonológica com ênfase no programa de treinamento do processamento fonológico ser oferecida no contexto da alfabetização, pois isso auxiliaria os escolares a desenvolverem habilidades metalinguísticas para a aprendizagem da base alfabética do sistema de escrita do português brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÉFI-LOPES, D. et al. *ABFW: teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática*. 2. ed. Pró-Fono: São Paulo, 2011. Parte B.

BRUNO, M. A inclusão da criança com baixa visão na Educação Infantil. In: MASINI, E.; GASPARETTO, M.E. *Visão Subnormal: um enfoque educacional*. São Paulo: Vetor, p.81-92, 2007.

CAPELINI, S. Eficácia terapêutica do programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento. *Rev. CEFAC*. 2010 Jan-Fev; 12 (1):27-39.

CAPELINI, S.; SILVA, A.P. *Programa de remediação fonológica em escolares com dificuldade de aprendizagem*. J Soc Bras Fonoaudiol. 2011; 23(1):13-20.

CAPOVILLA, S.; CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. *Psicol Reflex Crit*. 2000; 13(1):7-24.

CAPOVILLA, S.; CAPOVILLA, F. C. (2000). *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo: Memnon.

- CATTS, H; KAHMI, A.G. (1999). *Language and reading disabilities*. Boston: Allyn Bacon.
- DEUSCHLE, V.; CECHELLA, C. *O Deficit em consciência fonológica e sua relação com a Dislexia: Diagnóstico e Intervenção*. Rev CEFAC, v.11, Supl2, 194-200, 2009.
- Exame de discriminação auditiva – adaptado de: The Boston University speech sound discrimination Picture test.
- FERREIRA, W. *Educação Inclusiva: será que eu sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? Inclusão: Revista da Educação Especial*. Brasília, 2005.
- GASPARETTO, M. Uso de recursos e equipamentos de tecnologia assistiva na educação municipal, estadual e federal tecnológica. In: BRASIL. Subsecretaria nacional de promoção dos direitos da pessoa com deficiência. Comitê de ajudas técnicas. (Org.). *Tecnologia assistiva*, Brasília: Corde, p. 41-58, 2009.
- LEÃO, E. *O processo de alfabetização de crianças com deficiência visual: a importância da preparação docente*. Instituto Superior de Educação da Faculdade Alfredo Nasser, 2010.
- MEDEIROS, T.; OLIVEIRA, E.R. *A Influência da Consciência fonológica em crianças alfabetizadas pelos métodos fônico e silábico*. Rev CEFAC, São Paulo, v.10, n.1, 45-50, jan-mar, 2008.
- MONTEIROL, M. et.al. *A atenção fonoaudiológica e a linguagem escrita de pessoas com baixa visão: estudo exploratório*. Rev. bras. educ. espec. vol.17 n.1 Marília Jan/Apr. 2011.
- NUNES, C. et.al. *Consciência fonológica e o processo de aprendizagem de leitura e escrita: Implicações teóricas para o embasamento da prática fonoaudiológica*. Rev. CEFAC. 2009 Abr-Jun; 11(2): 207-212.
- PACHECO, L.B.et.al. *Educação inclusiva e os serviços especializados: CAP, CAS, NAAH/S e Projeto Hoje*. Caderno7/ Organizado por Secretaria da Educação/Coordenação de Ensino Especial, 2010.

PAOLUCCI, J.; ÁVILA, C.R. Competência ortográfica e metafonológica: influências e correlações na leitura e escrita de escolares da 4ª série. *Rev Soc Bras Fonoaudiol.* 2009; 14(1): 48-55.

PINHEIRO, A. *Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva.* Campinas:Psy II;1994.

RESOLUÇÃO CFFa Nº 305/2004 – Código de Ética da Fonoaudiologia

RESOLUÇÃO CFFa nº 309, de 01 de abril de 2005.

SANTOS, M.; NAVAS A.L. *Distúrbios de Leitura e Escrita – Teoria e Prática.* Editora Manole – São Paulo - 2002.

WALLACH, G; BUTLER, K.G. (1994). *Language - learning disabilities in school-age children and adolescents.* New York: Merrill.

Relação de significante/significado na pessoa, adulta, com surdocegueira pré-linguística

Significant relationship/Meaning in person, adult, deafblind pre-linguistic

Sonia Maria Vieira da Silva¹
Mariana Gonçalves Ferreira de Castro²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma das observações realizadas no Instituto Benjamin Constant-IBC, especificamente no PAAS - Programa de Apoio e Atendimento à Pessoa Surdocega, onde são realizadas práticas pedagógicas com pessoas, jovens e adultas, com surdocegueira pré-linguística. Parte-se da premissa de que a capacidade de utilizar uma linguagem é inata, assim, que para tal é imprescindível possuir uma língua natural, em que a relação simbólica significante/significado é o primeiro passo para a concretização do processo de ensino-aprendizagem; admite-se também, que não há uma idade crítica para adquirir uma linguagem. As análises das práticas pedagógicas desenvolvidas, com a informante da pesquisa, dão conta de que a interação social é fator imprescindível para o seu desenvolvimento, uma vez que observamos os ganhos, do ponto de vista de ampliação de mundo, que a educanda vem apresentando, que existe a possibilidade do aprendizado de uma língua após o período crítico, mas que é necessário desnaturalizar a questão do tempo no processo de ensino-aprendizagem de pessoas com surdocegueira pré-linguística. As observações apontam, também, para a possibilidade de que a educanda observada adquira uma linguagem estruturada em um sistema linguístico e uma língua sistematizada em regras gramaticais, condição básica para o desenvolvimento de habilidades, conhecimento do mundo externo e autonomia.

¹ E-mail: ivins341@yahoo.com.br. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

² E-mail: marianagfc@yahoo.com.br. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

ABSTRACT

This work aims to present observations in the Benjamin Constant Institute-IBC, specifically, the PAAS Program Support Service and the deafblind person, where pedagogical practices are conducted with people, young people and adults with deafblindness pre-linguistic. It starts with the premise that the ability to use language is innate, so it is essential to have such a natural language where the symbolic signifier / signified is the first step to achieving the teaching-learning process; admits also , there is no critical age for acquiring a language. The analysis of pedagogical practices developed with the informant research, realize that social interaction is an essential factor for its development, since we observed gains, in terms of expansion of the world, that a pupil has shown, there is the possibility of learning a language after the critical period, but it is necessary to denature the issue of time in the teaching-learning process of people with deafblindness pre-linguistic. The observations also indicate the possibility that a pupil observed acquire a structured language in a linguistic system and a systematized language in grammar rules, basic condition for the development of skills, knowledge of the external world and autonomy.

Keywords: *adult; deafblindness pre-linguistic, pedagogical practices, language, language.*

1. INTRODUÇÃO

Apresentamos neste trabalho parte das observações realizadas no Instituto Benjamin Constant (IBC), especificamente no Programa de Apoio e Atendimento à Pessoa Surdocega (PAAS). A nossa intenção é compreender como pessoas com surdocegueira pré-linguística aprendem.

Observar as práticas pedagógicas desenvolvidas no PAAS foi a opção metodológica a partir da qual vislumbramos a possibilidade de, a partir do estudo de caso, descobrir estratégias educativas que possibilitem a uma pessoa adulta, com surdocegueira pré-linguística ampliar a sua leitura do mundo externo, na medida em que desenvolve o seu processo de comunicação.

Na tentativa de **responder à questão motivadora da realização desta pesquisa, que trata de como** uma pessoa surdocega pré-linguística, adulta, constrói sentido, buscamos na área da linguística alguns fundamentos para subsidiar a(s) provável(is) resposta(s) que, acreditamos podem nos ajudar a responder à questão. Assim, acreditamos, que a relação simbólica *significante/significado*, dicotomia da área da linguística, é o primeiro passo para a concretização do processo de ensino-aprendizagem de uma pessoa com surdocegueira pré-linguística.

Para tal, iniciamos este texto apresentando Mercedes, pessoa, adulta, com surdocegueira pré-linguística que nos revela, aos poucos, o seu mundo e possibilita uma relação de ensino-aprendizagem em que a troca mútua nos mostra que não há limites para o aprendizado.

A seguir, tratamos da metodologia utilizada nesta pesquisa, conceituamos a surdocegueira e as suas classificações. Subjacente às implicações da surdocegueira, colocamos uma breve discussão sobre o período crítico para a aquisição da língua sistematizada em regras gramaticais e de uma linguagem estruturada em um sistema linguístico, elementos que, acreditamos, podem contribuir para ampliar a reflexão e conhecimentos sobre a possibilidade de Mercedes construir **sentidos**.

Inseridas na reflexão sobre a construção de sentidos, descrevemos algumas atividades nas quais o trabalho pedagógico articula-se com as atividades direcionadas ao corpo, à lateralidade, às Atividades de vida diária (AVD), à Orientação e Mobilidade (OM) e à atividade artística de Cestaria, que, em conjunto, nos mostram possibilidades e contribuições para a compreensão do processo ensino-aprendizagem de Mercedes.

2. MERCEDES

Mercedes³ tem 58 anos de idade e, de acordo com os registros analisados, que se encontram no PAAS, consta como resultado da avaliação médica que ela tem uma lesão perceptiva grave, ou seja, é considerada surda profunda de nascença, por conta do sarampo. Quanto à visão, destacamos que o exame oftalmológico de Mercedes apresenta um resultado inconclusivo, que não permite definir qual a sua capacidade visual, ficando, portanto, subjetivo. No entanto, o seu comportamento, em alguns momentos, parece revelar que ela teve visão normal, por um tempo, e a perdeu ao longo dos anos. Demonstra, também, percepção de luz e diferencia claro e escuro, e que possui uma memória visual.

Assim, os resultados dos exames médicos apontam que Mercedes adquiriu a surdocegueira antes da aquisição de uma língua estruturada em regras gramaticais e de uma linguagem estruturada em um sistema linguístico.

Do ponto de vista educacional, consta nos registros do PAAS que Mercedes ingressou no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) na década de 60, sendo matriculada no maternal no período de 1960 a 1963; depois, entre 1964 e 1967, iniciou a frequência na classe especial.

No período em que Mercedes frequentou o INES, a filosofia educacional era a abordagem oralista⁴ e a reabilitação do sujeito surdo, opção pedagógica por meio da qual os conteúdos escolares eram ensinados.

Consta, também, nos relatórios analisados, que Mercedes foi submetida a duas avaliações psicológicas. A primeira, em 1962, atestou que, aos 07 anos, Mercedes possuía nível mental de 04 anos; e a segunda, em 1965, o resultado apontou que ela, aos 10 anos, tinha nível mental em torno de 07 anos.

Mercedes não foi alfabetizada e, por não lograr êxito, de acordo com a concepção da época, ou melhor, por não ter apreendido os códigos da leitura e da escrita, ela foi desligada do INES aos 14 anos.

A partir daí, pouco se sabe sobre Mercedes. As informações levantadas dão conta de que ela viveu um longo período sem interagir com outros surdos ou surdos; não aprendeu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e deixou de frequentar a escola. Somente

³ Visando respeitar a integridade, os valores, a dignidade e os direitos da informante da pesquisa, esta recebeu o nome fictício Mercedes, escolhido por um de seus familiares.

⁴ A abordagem educacional oralista, adotada pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos, na década de 60, tinha como foco a reabilitação dos indivíduos surdos, principalmente crianças, à comunidade ouvinte. A ênfase era na língua oral, ou seja, a Língua Portuguesa, e a não utilização da língua de sinais, considerada como a língua natural das pessoas com surdez,

com seus familiares desenvolveu um canal de comunicação, sem utilizar a LIBRAS, baseada em sinais domésticos⁵, o que, provavelmente, impediu o desenvolvimento de uma língua sistematizada em regras gramaticais.

Para se comunicar, Mercedes faz uso da expressão facial e corporal. O teatro também é utilizado, assim como vocalizações e oralização de palavras isoladas, como “obrigado”, “bola”, “café”, “não”. Articula a palavra “bonito”.

O fato de oralizar algumas palavras e, em determinados momentos, quando o faz, coloca a mão abaixo do queixo, como se estivesse sentido a vibração das cordas vocais, pode indicar que Mercedes passou por um processo de oralização, provavelmente no INES, já que na época a abordagem educacional da instituição era oralista.

A questão que surgiu e provocou esta pesquisa é como uma pessoa que, ao mesmo tempo, não possui as capacidades de ver e de ouvir, não adquiriu uma língua sistematizada em regras gramaticais nem uma linguagem estruturada em um sistema linguístico aprende?

3. METODOLOGIA

Este trabalho, de cunho qualitativo, desenvolveu-se a partir do estudo de caso de uma pessoa com surdocegueira pré-linguística, adulta, sem uma linguagem estruturada em um sistema linguístico e que não adquiriu uma língua sistematizada em regras gramaticais, com idade de 58 anos, que se encontra matriculada no PAAS.

Durante o período entre março e julho de 2013, duas vezes por semana, durante 06 horas por dia, realizamos as observações das práticas e das estratégias pedagógicas voltadas para a aquisição de uma linguagem estruturada em um sistema linguístico e o aprendizado de uma língua sistematizada em regras gramaticais, na época, desenvolvidas pela Professora Mariana Castro. Especificamente, observamos o processo de ensino-aprendizagem em que os conhecimentos das coisas do mundo externo, aos poucos, eram adquiridos pela informante da pesquisa.

Cabe aqui uma observação acerca do PAAS. Embora seja um programa voltado para a reabilitação de pessoas com surdocegueira, destacamos que, no PAAS, desenvolvem-se atividades pedagógicas que

⁵ São gestos criados pela própria pessoa com surdez para se comunicar, é uma representação particular, somente as pessoas que convivem cotidianamente com a pessoa que se comunica através de sinais domésticos é que são capazes de entender os seus significados. Como Mercedes, é nossa hipótese, possui um atraso na linguagem, ela faz uso desses sinais em conjunto com outras formas de comunicação.

podem trazer subsídios para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, nas áreas da surdez e da surdocegueira. Nesse sentido, entendemos a informante desta pesquisa como educanda e não como reabilitanda.

Todas as estratégias pedagógicas observadas, durante o cotidiano do PAAS e voltadas para a informante da pesquisa, foram registradas por meio de fotografias, vídeos, registro de voz e no caderno de campo. Registramos também algumas conversas informais com os responsáveis legais da informante da pesquisa, realizando, inclusive, uma visita domiciliar.

Os responsáveis pela informante da pesquisa foram fontes importantes para este trabalho, uma vez que a educanda observada encontra-se em processo de desenvolvimento de um sistema de comunicação baseado em uma língua organizada em regras gramaticais ou numa linguagem própria, o que ainda a impede de esboçar opiniões, relatar acontecimentos e histórias de sua vida.

Desse modo, ao mesmo tempo dos registros das observações, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre os processos educativos voltados para a pessoa com surdocegueira pré-linguística, com o intento de articular as práticas observadas às teorias sobre os processos educacionais das pessoas com surdocegueira pré-linguística.

4. A SURDOCEGUEIRA

Acreditamos que o primeiro passo para entender o processo educacional de uma pessoa com surdocegueira pré-linguística é, antes de tudo, compreender o que é surdocegueira, as suas classificações e suas implicações no desenvolvimento cognitivo e educacional.

Na I Conferência Mundial Helen Keller, realizada em 16 de setembro de 1977, cerca de 30 representantes, muitos deles surdoscegos, de vários países, reuniram-se e definiram que os surdoscegos são aqueles indivíduos que “têm uma perda substancial de visão e audição de tal forma que a combinação das duas deficiências cause extrema dificuldade na conquista de metas educacionais, vocacionais, de lazer e sociais” (KINNEY GARCIA apud, 2006, p. 21).

Defendemos neste trabalho que surdocegueira é uma deficiência única, implicando em necessidades educacionais especiais específicas, relacionadas à comunicação, ao acesso à informação, à orientação, à mobilidade, à autonomia e ao modo de conhecer e de se inserir no mundo (MAIA, ARAÓZ, IKONOMIDIS, 2010, p. 22).

Desse modo,

“a surdocegueira é uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus. Levando a pessoa com surdocegueira a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender, interagir com as pessoas e ao meio ambiente, ter acesso às informações, ter uma vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho” (MAIA, ARAÓZ, IKONOMIDIS, 2010, p. 22).

A surdocegueira pode ser classificada em surdocegueira pós-linguística ou pós-simbólica e surdocegueira pré-linguística, congênita ou simbólica.

A surdocegueira pós-linguística ou pós-simbólica, segundo Garcia⁶, é definida como aquela adquirida após a estruturação de uma linguagem e aquisição de uma língua.

Já a surdocegueira pré-linguística, congênita ou simbólica, de acordo com Maia, Araóz, Ikonomidis, (2010, p. 22), ocorre quando a criança “nasce surdocega e/ou adquire a surdocegueira na mais tenra idade, antes da aquisição de uma língua (português ou LIBRAS). Também conhecida como surdocegueira congênita, ou seja, a perda de visão e audição ocorre durante a gestação”.

De acordo com Sacks (2010, p. 19), as pessoas com surdocegueira pré-linguísticas são as que

“(…) correm o risco de ficar seriamente atrasados, quando não permanentemente deficientes na compreensão da língua, a menos que se tomem providências eficazes com toda a presteza. E ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da linguagem que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. Se não pudermos fazer isso, ficaremos incapacitados e isolados de um modo bizarro - sejam quais forem os nossos desejos, esforços e capacidades inatas. E, de fato, podemos ser tão pouco capazes de realizar nossas capacidades intelectuais que pareceremos deficientes mentais”.

⁶ O autor compreende significado simbólico como processo pelo qual organizamos e compartilhamos pensamentos.

O fato de a pessoa com surdocegueira pré-linguística não apresentar um pensamento estruturado, baseado em uma língua estruturada e em um sistema linguístico pode implicar em problemas de comunicação e de cognição, afetando o desempenho escolar, seja em uma escola especializada ou regular. No entanto, Cader e Costa (2010, p. 19), ao citarem Freeman, afirmam que

“(…) os distintos graus de surdez e as inúmeras possibilidades de deficiência visual, quando aparecem associados, geram, inicialmente, quadros específicos de comportamento, necessitando de atendimentos que respondam à especificidade apresentada pela pessoa. No entanto, após a aquisição de um sistema de comunicação e segundo as condições apresentadas pelas pessoas, elas poderão ser inseridas em determinados grupos, seja em escola especial para cegos ou para surdos ou, ainda, na rede regular de ensino, como atendimento complementar.

As diversas combinações de deficiência auditiva e visual, ou seja, surdez e cegueira total, resíduos auditivos e visuais, cegueira parcial, além de deficiências físicas associadas, como também a idade em que o atendimento adequado é iniciado, podem implicar em níveis de desenvolvimento diferenciados e alterações no processo cognitivo (GARCIA, 2006).

O que se verifica é que a surdez pré-linguística, congênita ou simbólica pode prejudicar o desenvolvimento da linguagem, em decorrência do não acesso à língua de sinais, LIBRAS, como também pode implicar em deficit cognitivo e o conseqüente atraso no desenvolvimento do pensamento estruturado. Explicando melhor, não é o fato de a pessoa ser surdocega pré-linguística que ela terá atraso de linguagem, mas sim o fato de não ter adquirido a LIBRAS, defendida como a língua natural dos surdos.

5. PERÍODO CRÍTICO PARA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA E DE UMA LINGUAGEM

Mercedes, como já dito anteriormente, tem 58 anos de idade e, segundo alguns estudiosos, como, por exemplo, Mogford e Bishop (SANTANA, 2007, p. 53), já teria ultrapassado o período ideal para a aquisição da linguagem, que, segundo os teóricos, é até os 05 anos de idade. No entanto, Santana (2007, p. 53-54) critica os argumentos que defendem a idade crítica afirmando que a falta de uma experiência lin-

guística e interacional proporcionada pelo isolamento social podem ser a origem dos problemas linguísticos, emocionais e cognitivos e não os fatores biológicos.

Outro argumento da autora é que “a idade está diretamente relacionada à ideia de desenvolvimento, de tempo, de uma sucessão de eventos medida quantitativamente em anos, meses, dias, horas, minutos e segundos”, o que coloca o tempo como um dado natural, uma concepção que norteia todas as ações humanas. Embora seja uma construção social, uma representação subjetiva, o tempo serve de medida para determinar que, por exemplo, a aquisição da língua ou da linguagem deve ocorrer até determinado período (SANTANA, 2007, p. 55). Para autora, o tempo é relativo, pois cada sujeito é único e, desse modo, cada um tem o seu tempo, o seu processo individual de desenvolvimento.

Desse modo, é preciso “questionar se o tempo que cada indivíduo vive pode ser medido com base em critérios rígidos, como se as experiências individuais pudessem ser avaliadas em termos de quantidade e não de qualidade” (SANTANA, 2007 p. 55).

O professor ou a instituição que acolhe a pessoa com surdocegueira, assim como também os demais estudantes, talvez precise ter um olhar diferenciado para com esses educandos, no sentido de ter uma escuta e um olhar sensível. E uma das formas de olhar diferenciado é excluir o fator tempo das atividades pedagógicas e das expectativas de um resultado rápido, porque o fazer sentido para a pessoa com surdocegueira pré-linguística demanda um tempo que não é mecânico, que talvez não possa ser medido. E como uma pessoa surdocega pré-linguística, adulta, constrói sentido?

6. A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

Neste trabalho, destacamos algumas observações das atividades realizadas, para esta pesquisa, direcionadas ao desenvolvimento da comunicação de Mercedes, pois o fator comunicação é muito importante para a pessoa surdocega e seu desenvolvimento cognitivo.

Na base do planejamento pedagógico elaborado para Mercedes está a estimulação e o aprimoramento da qualidade da sua comunicação, onde o corpo atua como veículo de construção de sentidos. Assim, neste trabalho, destacamos o trabalho com o corpo, no tocante à lateralidade, às Atividades de vida diária (AVD), à Orientação e Mobilidade (OM) e à atividade artística de Cestaria.

Mercedes demonstra já ter tido acesso à Língua de Sinais, o que leva a professora Mariana Castro a fornecer novas informações sobre a LIBRAS, de modo a levar Mercedes a lembrar o que conhecia sobre a língua, como também a ampliar o seu repertório, ao mesmo tempo em que associa o sinal em LIBRAS ao alfabeto na Língua Portuguesa, à escritura em letra bastão e ao Braille.

Quando aborda a aprendizagem do Braille, o que se coloca em evidência é a necessidade de se trabalhar o corpo como fonte de preparação para o aprendizado desse sistema de leitura e de escrita, em que o tato configura-se como sentido a ser estimulado, como também a lateralidade, principalmente a noção de esquerdo e direito.

Segundo Najmanovich (2002, p. 94), “a nossa experiência nunca é puramente biológica”, ou seja, os sentidos são construídos a partir do nosso corpo e das experiências que se apresentam no decorrer da vida. Nesse sentido, a união sujeito e corpo é umas das condições de se conhecer a si próprio, ao outro e a tudo que circunda o mundo. Desse modo, compreendemos que o trabalho de conscientização corporal desenvolvido pela professora Mariana Castro, com a educanda Mercedes, abre possibilidades para o desenvolvimento cognitivo, a partir da experiência do seu próprio corpo, de conhecer a si própria e de conhecer o mundo externo a partir do seu corpo.

O trabalho pedagógico, articulado com a Terapeuta Ocupacional – TO, foi outra atividade e tem como objetivo estimular Mercedes a se orientar pelos espaços, o equilíbrio, a utilizar a bengala, a construir um mapa mental dos espaços pelos quais circula, desenvolvendo a sua mobilidade.

Mazzaro (2003, p. 17) nos ajuda a entender que a pessoa com surdocegueira pode utilizar os sentidos remanescentes para circular pelos espaços a partir de um ponto de referência, ou melhor, “(...) a própria posição e o relacionamento com outros objetos significativos no meio ambiente (...)” seria o referencial para a sua orientação. Esse processo é parte das atividades propostas pela TO, o que colabora para que Mercedes desenvolva a sua lateralidade, como também aprende a LIBRAS e a Língua Portuguesa.

A AVD⁷ tem como objetivo estimular as potencialidades preexistentes da pessoa com cegueira de modo a “(...) formar hábitos de autossuficiência que lhe permitam participar ativamente do ambiente em que vive”. Entre essas atividades, estão a execução de tarefas domésticas,

⁷ No site Bengala Legal. Atividade de Vida Diária – AVD. Disponível em:

< <http://www.bengalalegal.com/a-v-d> > acesso em 25-07-13.

como passar, arrumar, dobrar roupas, pregar botões, ou seja, desenvolve o domínio de atividades cotidianas de uma casa, hábitos de higiene, alimentação, vestuário, saúde e segurança.

Assim, na OM, Mercedes é estimulada a desenvolver as suas habilidades anteriores, a mobilidade em ambientes externos e técnicas de autoproteção a partir do uso da bengala[6], que permite a percepção dos espaços, a utilização das pistas não verbais, o desenvolvimento de um caminhar, uma locomoção eficiente, segura e independente.

Mercedes, observamos, já apresenta um desenvolvimento muito acentuado no tocante às atividades cotidianas, mas destacamos que a sua independência ainda é restrita, principalmente no que trata da sua orientação e mobilidade.

A Cestaria tem o papel de estimular a criatividade, a atenção, a concentração e a memória. É uma atividade artística que propõe a produção de peças artesanais, como, por exemplo, a confecção de capas de livro, vasos decorativos, porta-papel etc. Essa atividade permite que Mercedes, ao realizar as etapas de construção da peça, perceba o sentido das suas ações e signifique as peças que produz, fazendo o uso social delas.

A teoria chomskyana aponta que, ao nascer, o ser humano já carrega consigo uma pré-programação mental para a aquisição da linguagem. Assim, ao interagir com outras pessoas, ao ouvir suas vozes, a criança já está apta a formar hipóteses a partir do sistema linguístico e da língua em que está imersa.

A língua e a linguagem são relevantes no desenvolvimento do ser humano, porque permitem que este opere com os objetos que pertencem ao mundo exterior, mesmo quando eles estão ausentes, possibilita também a realização do processo de abstração e de generalização, que significa “analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos, eventos, situações presentes na realidade”, incluindo-os em determinadas categorias reais ou conceituais; comunicação entre os seres humanos, ou seja, permite a “preservação, a transmissão e a assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história” (REGO, 1995, p. 53-54).

Por ser constituída de critérios, regras e normas, a língua coopera para a organização dos códigos da fala, dos sinais, que são construídos e determinados a partir das interações cotidianas, levando ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Além disso, como afirma Rego (1995, p. 51), o processo de mediação do ser humano com o mundo e com outro ser humano realiza-se por meio de dois agentes: o instrumento e o signo.

O instrumento regula, ajusta, faz a intermediação entre aquilo que o ser humano faz e o resultado do agir sobre os objetos. Já o signo regula as ações do ser humano e intermedia o resultado do agir sobre o psiquismo humano. Ou seja, o signo configura-se como instrumento mediador do desenvolvimento das funções psicológicas e ajuda o ser humano a controlar voluntariamente as suas atividades psíquicas ou psicológicas (atenção, memória, comparação de coisas, escolher, falar).

Segundo Polidoro, (2009), em Ferdinand de Saussure, linguista da corrente estruturalista, encontramos a compreensão de que a linguagem pode ser compreendida a partir de quatro dicotomias: língua/fala; paradigma/sintagma; significado/significante; sincronia/diacronia⁸. A dicotomia que destacamos neste trabalho é a relação significante/significado. Segundo nos explica Brito (2012)⁹, para Saussure, língua pertence ao social, ao coletivo, algo que é comum, que une a todos os falantes de uma determinada língua. A Língua Portuguesa, por exemplo, tem uma gramática, uma norma culta e também as suas variantes linguísticas, que são jeitos, formas, maneiras de se falar reproduzidas no cotidiano.

Nós precisamos acessar a nossa memória para encontrarmos as palavras, as combinações, as expressões, as combinações sintáticas que nos serão úteis para exprimir um desejo, por exemplo. Brito (2012) continua a citar Saussure e assevera que podemos utilizar a nossa criatividade, inventar dentro dos limites da língua.

Mas essas combinações de palavras, expressões, construções sintáticas, ou seja, o uso da fala, entendemos, só podem ser acessadas, uma vez constituídas as funções psicológicas superiores. Assim, o pensamento abstrato seria o resultado das combinações dos esquemas mentais que permitiria o acesso e a realização de combinações de palavras possibilitando a compreensão do mundo, a partir da organização dos signos linguísticos, resultado da relação significante/significado.

⁸ Do grego *syn* (juntamente) + *chrónos* (tempo) = ao mesmo tempo, estudo da língua em um determinado momento, sem importar sua evolução temporal, e se preocupa com a língua isolada do seu processo de mudanças históricas. *Dia*(através) + *chrónos* (tempo) = através do tempo, estudo as variações histórico-temporais da língua através do tempo. Enquanto a linguística sincrônica estuda a língua em um certo momento, sem importar sua evolução temporal. Não importa para a sincronia, por exemplo, que “caligrafia” tenha significado, em um certo tempo, “escrita bela”, pois que, ao contrário da diacronia, aquela se preocupa com a língua isolada do seu processo de mudanças históricas. Disponível em: <http://viniciuswerneck.com/Vinicius_Werneck/Textos/Entradas/2009/6/21_Mas_onde_a_porta_por_detras_da_porta_.html> acesso em 25-06-13

⁹ In: Globo Ciência. Entrevista com a Linguista Profª. Drª. Regina Helena Pires de Brito Universidade Mackenzie São Paulo. Grandes nomes da ciência: Ferdinand Saussure e Frederic Skinner – íntegra (vídeo). Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globociencia/videos/> acesso em 25-06-13.

O signo linguístico é a unidade que contém um sentido, um conteúdo, uma ideia, uma forma e uma imagem “acústica” (a fotografia do som da palavra) e pode ser exemplificado da seguinte forma: sabemos o que é cadeira, que ela serve para sentar, portanto, temos um significado. A ideia de significante dá-se a partir da sequência de fonemas ou de letras que constituem a palavra cadeira.

Para que a relação significante/significado ocorra, é preciso que ocorra a passagem do pensamento concreto para o pensamento abstrato, propiciando a construção de um conceito, uma ideia sobre determinado objeto, por exemplo, cadeira e os seus variados significados, referenciados pelos diversos contextos em que a palavra é inserida.

Assim, podemos compreender que o signo linguístico se constitui a partir da relação significado/significante, como um instrumento de representação de um determinado objeto. Para exemplificar, descrevemos a construção do signo linguístico, a partir de uma atividade que foi realizada pela Professora Mariana Castro com Mercedes, que consistiu em levar a educanda para a área externa para que ela aprendesse as palavras areia, grama e pista de corrida¹⁰, construindo signos linguísticos a partir dessas palavras.

O que é areia, o que é grama, o que é pista de corrida? Para um vidente e ouvinte, é possível que já exista uma ideia de areia, de grama e de pista de corrida, um significado compreendido a partir do sentido da visão, que traz a informação de forma imediata. Já para uma pessoa com surdocegueira pré-linguística, como a Mercedes, por exemplo, ideias não existem. Elas passam a existir, a fazer sentido quando Mercedes usa os seus sentidos remanescentes, o tato, nesse caso, os pés e as mãos, para tocar e sentir os objetos areia, grama e pista de corrida.

Podemos compreender que, ao tocar e sentir a areia, a grama e a pista de corrida, Mercedes estaria construindo uma representação mental, o significado de cada um desses objetos. E, ao fazer uso da língua de sinais, para soletrar as palavras areia, grama e pista de corrida, em dactilologia, Mercedes estaria, a partir da decodificação dessas palavras, por meio da dactilologia, do sinal em LIBRAS, da Língua Portuguesa, escrevendo em letras bastão, estaria construindo outra representação mental, o significante de cada um desses objetos.

¹⁰ Faz parte da rotina de Mercedes realizar atividades de OM na área do IBC, onde tem a pista de corrida, um espaço com área e grama. Aproveitando essa interação que já existe, a ideia da Profa. Mariana é levar Mercedes a compreender o sentido dos espaços por onde ela caminha.

A partir do momento em que essas duas entidades abstratas, significante e significado, duas representações mentais, se relacionam, se unem, acreditamos que Mercedes estaria construindo um signo linguístico – resultado da relação significante/significado, um conceito que, para ser internalizado, precisa ser trabalhado e estimulado repetidamente, com a inserção desses objetos em contextos de interação distintos. A partir da repetição da ação de tatear, sentir, a relação palavra/sinal e a escrita da palavra em tinta (alto relevo).

Ao produzir o signo linguístico para cada palavra, cada objeto, entendemos a partir da teoria de Saussure, que Mercedes pode estar construindo símbolos, o que permitiria o desencadeamento do processo de estruturação do pensamento abstrato.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi observado que o processo ensino-aprendizagem desenvolvido com Mercedes tem como base a sua realidade. É a partir das suas vivências e experiência sensoriais, onde os sentidos remanescentes (o tato, o olfato e o paladar) são estimulados, que Mercedes, provavelmente, apreende, ao seu modo, uma ideia, um sentido, uma representação mental de determinado objeto, sentimento, informação, aprendizado.

Outra observação é que a base do processo ensino-aprendizagem desenvolvido com Mercedes visa ampliar a sua comunicação, pois ela já chegou apresentando algum conhecimento das letras em LIBRAS, embora inicialmente tenha demonstrado esse conhecimento prévio com certa desorganização.

Desse modo, ampliar as possibilidades de comunicação de Mercedes talvez seja o caminho inicial para expandir os seus conhecimentos e isso se dá a partir da construção de uma imagem mental, própria, por meio dos sentidos remanescentes – o significado – que se relaciona com o significante – a LIBRAS, a Língua Portuguesa, o Braille, a letra bastão, com os usos sociais dos objetos tocados por ela, o que possibilitaria o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Nesse processo de ampliar a comunicação de Mercedes, um trabalho integrado com profissionais das áreas da Terapia Ocupacional (TO), Atividade de Vida Diária (AVD), Orientação e Mobilidade (OM) e atividades artísticas é imprescindível e pode contribuir para a estimulação e o aprimoramento da qualidade da comunicação de Mercedes, bem como no seu processo de significação.

São muitas as possibilidades que Mercedes nos apresenta, mas somente o tempo (não o nosso tempo, mas o tempo relativo, sem rigidez, o tempo dela, como pessoa única) nos mostrará os ganhos, em termos de aprendizado e desenvolvimento individual.

Atualmente, Mercedes já diz o seu nome, em LIBRAS, aprendeu a sinalizar quando precisa ir ao banheiro. Sua curiosidade é combustível para o aprendizado das coisas do mundo que está ao seu redor. Constrói laços afetivos com pessoas novas que vão surgindo no seu cotidiano que, mesmo não sendo falantes da língua de sinais, durante a convivência, vão percebendo Mercedes como pessoa. A cada dia, Mercedes assinala e desconstrói as teorias de que existe uma idade crítica para o aprendizado de uma linguagem.

Consideramos que os aprendizados que Mercedes vem acumulando vão muito além de se apropriar de uma língua; trata-se de trazer à baila possibilidades de aprender a ver e a ouvir de outros lugares, de fazer outras leituras de mundo. Ou seja, mesmo nascida 58 anos atrás, ela vem renascendo desde o ano de 2012, quando adentrou a Casa 4 do PAAS, pois vem aprendendo a se comunicar de forma qualitativa e abrindo caminho, também, para o aprendizado de conteúdos escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CADER, Fátima Ali Abdalah Ahbdel; COSTA, Maria da Piedade Resende da. *Descobrimo a surdocegueira: educação e comunicação*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

BRITO, Regina Helena Pires de Brito In: Globo Ciência (Entrevista). *Grandes nomes da ciência: Ferdinand Saussure e Frederic Skinner – íntegra* (vídeo). Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globociencia/videos/> acesso em 25-06-13.

GARCIA, Alex. *Surdocegueira/Aspectos Legais de Apoio à Surdocegueira*, 2006. Disponível em:< <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/impressao.asp?artigo=661>> acesso em 25-06-13

_____. *A Surdocegueira Pré-simbólica*, 2007. Disponível em:< <http://www.agapasm.com.br/artigo004.asp>> acesso em 21-04-12>

MAIA, ARAÓZ E IKONOMIDIS, Shirley Rodrigues; ARAÓZ, Susana Maria Mana; IKONOMIDIS, Vula Maria. *Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial: sugestões de recursos acessíveis e estratégias de ensino*. São Paulo: Grupo Brasil, 2010

MAZZARO, José Luiz. Mas, afinal, o que é orientação e mobilidade? In: BRASIL. *Orientação e Mobilidade: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual*. Elaboração Edileine Vieira Machado...[et al.] - Brasília: MEC, SEESP, 2003.

NAJMANOVICH, Denise. Pensar/ viver a corporalidade para além do dualismo. In: GARCIA, Regina Leite (Org). *O Corpo que fala dentro e fora da escola*. RJ: DP&A, 2002. p. 89 a 109.

POLIDORO, Júlio. *As Quatro Dicotomias de Saussure*, 2009. Disponível em: < http://viniciuswerneck.com/Vinicius_Werneck/Textos/Entradas/2009/6/21_Mas_onde_a_porta_por_detras_da_porta_.html> acesso em 25-06-13.

REGO, Teresa Cristina Vygotsky: *Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SACKS, Oliver W. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010

SANTANA, Ana Paula. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.

VYGOSTKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. In: <http://www.institutoelo.org.br/site/files/publications/5157a7235ffccfd9ca905e359020c413.pdf> - acesso em 20/05/13.

Práticas pedagógicas aplicadas ao ensino da História

Prof.º Vitor Alberto da Silva Marques¹

Neste relato de experiência, pretendo apresentar uma perspectiva contemporânea relativa ao ensino da História, com o propósito de desmistificar o seu aprendizado, até então encarado como algo linear e sequencial, no tempo e no espaço, compartimentados em História do país e a chamada História Geral. Os estudiosos atuais negam a existência dessa separação, sob o argumento relevante de que a História acontece de forma sincrônica (simultânea), em espaços diferenciados e obedecendo, alternadamente, a avanços e a recuos no tempo cronológico

Projetando minha experiência acumulada nos vinte e oito anos e meio de docência na instituição, como titular de história no ensino fundamental, percebi, durante esse período, a necessidade de estimular os alunos, utilizando-me de atividades lúdicas, como mecanismo de tornar mais eficaz o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, empreguei diferentes gêneros caricaturais e alegóricos, visando perseguir métodos mais adequados de transmissão de conhecimentos históricos, desatrelando os fatos e os heróis classicamente consagrados dessa visão anacrônica, introduzindo um olhar crítico a ser revelado no seu tempo e espaço histórico, alcançando, assim, metas que propiciem uma articulação entre as diferentes cadeiras que exigem um enfoque contemporâneo de transversalidade horizontal e vertical.

Por essa perspectiva aplicada ao trabalho de ensino, desnuda-se o Brasil e o mundo multifacetado, no seu sentido mais amplo, sem qualquer delimitação de tempo e de espaço. A experiência acumulada me remete a uma História contextualizada, não mais levando em conta a memorização de conteúdos discutíveis, arrolando apenas datas consideradas VALORATIVAMENTE importantes, figuras de heróis, em geral, oriundos das classes dominantes.

¹ Graduado em História (1976) e Biblioteconomia (1985) pela UFF. Membro da Comissão Brasileira de Braille (2009-2012). Atualmente é Professor de História do Instituto Benjamin Constant, membro da Comissão de Acessibilidade e consultor da Comissão de Audiodescrição do Instituto Benjamin Constant.

Como demonstrarei mais adiante, a História não se reduz a uma fórmula simplista, acentuada nos primeiros anos de escolaridade, circunscrita somente ao estudo das chamadas causas e conseqüências com uma visão maniqueísta do que é certo ou errado. A História não pode estar impregnada de juízos de valor, que condenam ou absolvem as personalidades que a influenciam, em maior ou menor grau, sob pena de transmitirmos ideias distorcidas de uma realidade multifacetada.

Nesse caso, existe uma simbiose definitiva entre passado, presente e futuro, já que é fundamental conhecer o passado, com suas particularidades, para entender melhor o presente e, assim, projetar o futuro. Nessa linha, pode-se dizer que aquele que não reconhece o passado não terá futuro. Dessa forma, ao contrário do que alguns leigos e até mesmo alguns historiógrafos mais conservadores pensam, a História não se repete. O que ocorre é que alguns fenômenos construídos coletivamente apresentam traços semelhantes a fatos já passados. É o caso da observação da nossa realidade, hoje, fruto, em grande medida, de um passado remoto ou mais recente. Torna-se importante que por meio do ensino, possa se chegar ao reconhecimento de que a História que se passa no Brasil não é muito diferente daquela ocorrida entre outros povos; apenas apresenta suas peculiaridades, por conta da organização e da evolução, nos campos, político, econômico, social e cultural de cada um deles.

É possível pensarmos também que a História pode ser considerada o entrecruzamento de diversas trajetórias marcadas pelos vestígios da vida de sujeitos e de sociedades, os quais delinearão o mundo por meio de diferentes tempos e espaços. Uma parcela relevante dessa trajetória representa o compartilhamento de experiências que são passadas de geração em geração. Assim, sentindo-me inserido nesse processo, como professor de História e pessoa cega, gostaria de compartilhar alguns dos passos do meu percurso nesse caminho, fazendo frente aos desafios das vertiginosas transformações sociais, seja influenciando ou sendo influenciado por elas, em uma perspectiva de busca permanente pela emancipação, como ser social e coletivo, passando de um mero objeto a sujeito de minha própria história.

DINÂMICA 1: SOCIODRAMA

Esta dinâmica reproduz-se por meio de uma linguagem teatral introduzida por esquetes desenvolvendo cenas que retratam vivências da própria comunidade dos alunos da 8ª série do ensino fundamental do IBC no ano de 2000.

Por ocasião daquilo que alguns historiadores chamam de comemoração dos 500 anos da “descoberta do Brasil”, elaborei um texto em parceria com a roteirista de cinema Helena Soares, que emprestou seu talento durante um ano letivo, para produzir uma ampla caricatura do período da história, focando o Brasil que vai de 1500 aos nossos dias, que intitulei de: *BRASIL 500 ANOS – DEBAIXO DOS PANOS! DESCOBERTO! E AGORA!?!...*

Essa forma caricatural de expressão teve a intenção de retratar um quadro amplificado dos três períodos distintos da história do Brasil, de forma contextualizada, unindo o passado, o presente, adicionando uma visão do futuro.

Tudo se inicia com a carta original de Pero Vaz de Caminha, seguida da versão moderna dessa carta reproduzida pelo cronista Luiz Fernando Veríssimo, gerando uma relação surrealista da história.

As diferentes etapas se revestiam de realidades bem diversas, tendo ao fundo manifestações literárias desde as obras picantes do escritor e padre excomungado Gregório de Matos, em relação à atuação da Igreja na colônia, às peças poéticas e musicais sertanejas retratando a Guerra de Canudos, como também a peça musical de Chico Buarque, em parceria com o letrista e cineasta Rui Guerra “Fado Tropical” culminando com a obra de Renato Russo “Que País é Este”.

Os alunos procuraram representar a nossa história de forma jocosa, o que tornou a dinâmica mais prazerosa, sem comprometer a profundidade da mensagem.

Nessa representação deu-se a intervenção coletiva dos alunos no enriquecimento do texto. Essa experiência foi trabalhada em linguagem e ritmo teatral como forma de melhor explorar o tema.

Recursos utilizados nos períodos de tempo e espaço, distribuídos de forma conexas:

- Textos literários de época, extraídos em livros, jornais e revistas;
- Registros em áudio de material literário e musical alusivo a cada período da história destacado;

DINÂMICA 2: JÚRI SIMULADO

Nessa modalidade, procurei explorar um tema assumindo um caráter judicial, ao seguir uma sistemática jurídica, o mais fiel possível. Sugeri aos alunos da antiga oitava série (2001) o julgamento sócio-histórico da atuação do líder alemão Hitler. Para trabalhar o tema convenientemente, houve necessidade de que os alunos fizessem uma pesquisa básica, consultando textos da época, incluindo fragmentos de seus discursos, elementos de sua trajetória de vida e textos com visões diferenciadas de sua atuação no período que vai de sua eleição ao final do conflito mundial em 1945, envolvendo o confronto dos países do eixo com os países aliados.

Essa dinâmica transcorreu em duas aulas, respeitando, na medida do possível, toda a estrutura de um julgamento comum (juiz, promotor, defensor, testemunhas de defesa e acusação e jurados).

Todo o procedimento judicial, atravessando suas diferentes etapas (como interrogatório, acusação, defesa, réplica e tréplica, incluindo as argumentações de práxis) teve como base as pesquisas previamente realizadas acerca do tema.

DINÂMICA 3: HISTÓRIA ORAL E DOCUMENTAL

Por essa modalidade, sugeriu-se aos alunos da antiga quinta série (2009) a construção de pesquisa, abrangendo determinado período mais ou menos recente (cinquenta a sessenta anos, aproximadamente), envolvendo a trajetória do cotidiano de um bairro ou cidade destacando um segmento de pessoas integrantes do contexto e da vivência dos alunos.

Recursos utilizados:

Os itens a pesquisar (relação das pessoas com o bairro ou cidade, evolução temporal das atividades socioeconômica, alterações de comportamento e do relacionamento das pessoas etc.) exigiam a utilização de diferentes estratégias.

- Consulta a jornais e revistas de época disponíveis em bibliotecas e arquivos locais ou municipais;
- Entrevistas escritas ou em forma de depoimentos gravados ou digitalizados com pessoas próximas e não identificadas, visando, ao mesmo tempo, tentar reproduzir um quadro que retrate a época e suas transformações até o presente momento e exprimir sua visão particular sobre essas mudanças.

DINÂMICA 4:

Elaboração de uma manchete jornalística de fato histórico remoto com exploração do conteúdo.

Essa prática consistiu em uma formulação de uma manchete vinculada a um fato histórico relativo ao período desenvolvido em sala de aula. Exemplo: Os alunos constroem uma chamada (manchete): “Atenção! Cientistas descobrem que a Terra é redonda.”. Em seguida, eles desenvolveram a manchete.

Pequeno trecho:

“A descoberta da redondeza da Terra pode ser o marco inicial da expansão marítima para outros continentes fora da Europa, o que tornará o acontecimento o grande divisor de águas em busca de novas conquistas”(…).

Essa prática leva necessariamente a um significativo aprendizado, não só dentro de um contexto histórico, como em um contexto mais global em um viés de transversalidade de diferentes áreas do conhecimento.

CONCLUSÃO

1. Neste relato de experiências pedagógicas voltadas para o ensino da história, fui levado a concluir que, pelo ato de ensinar, igualmente se aprende com os alunos.
2. O processo ensino aprendizagem deve obedecer a procedimentos articulados que levem a conectar os conteúdos e os conceitos em busca de um processo reflexivo e crítico dos alunos.
3. O trabalho dos alunos em sala de aula ou fora dela é tanto mais rico quanto maior for o estímulo do professor à sua prática de construção coletiva do conhecimento, método que se aplica a qualquer disciplina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RUSSO, Renato. *Que país é esse?* In *Que país é esse?*, [Rio de Janeiro?]: EMI, 1987. 1 disco compacto (35:52): Digital estéreo.

BUARQUE, Chico. *Fado Tropical*. In: *Chico Canta*, Rio de Janeiro: Polegram, 1973. 1 disco compacto (31:12): Digital estéreo.

CUNHA, Euclides da. *Os sertões*. São Paulo, Cultrix, 1902.

CAMINHA, Pero Vaz de. *Carta a El-Rei Dom Manoel sobre o achamento do Brasil*. Lisboa, Imprensa Nacional — Casa da Moeda, 1974.

MATOS, Gregório de. *Poemas escolhidos*. São Paulo: Cultrix, 1999.

Gráfica e Editora
unique
BRASIL

61 3361-3110
unique.grafica@gmail.com
STRC Trecho 04 Conj G
Lote 06 Guará-DF