

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Departamento de Artes Visuais
Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Artes Visuais

Maíra Filgueiras Ochoa

**Livros sensoriais e sinestésicos: experimentando a arte através dos
cinco sentidos e da falta deles**

Porto Alegre, dezembro de 2015

Maíra Filgueiras Ochoa

**Livros sensoriais e sinestésicos: experimentando a arte através dos
cinco sentidos e da falta deles**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito
parcial para obtenção de título de Licenciada em Artes
Visuais, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Membros da Banca:

Profa. Dra. Andrea Hofstaetter

Profa. Dra. Cláudia Vicari Zanatta

Prof. Dr. Paulo Antonio de M. P. da Silveira, orientador

Porto Alegre, 2015

Resumo

Este trabalho discute aspectos da sensibilização dos cinco sentidos com destaque inverso à sua presença: a partir da sua falta. A pesquisa questiona por que na vida social as ausências ou decréscimos de aptidão na visão e na audição são mais notados ou enfatizados, propondo o livro artístico como sendo acessível para públicos com alguma deficiência sensorial. A problematização se pauta em como mostrar as artes visuais para uma pessoa cega ou privada de visão, indagando sobre sua condição e a centralização da imagem na arte. Sugere-se a possibilidade de exploração do livro através de estímulos diversos, utilizando o método multissensorial proposto por Miquel-Albert Soler. São apontados exemplos de produções que abordem a temática do sensorial, servindo como suporte teórico para a construção de livros sensoriais e sinestésicos que possam ser explorados por todos os tipos de usuário, ou seja, com intencionalidade de acesso universal, diferentemente dos livros em tinta ou em braile. Em âmbito escolar, foi testada a aceitação de atividades voltadas para sensibilização dos sentidos e apreciação dos livros confeccionados com duas turmas regulares do sexto ano, incluindo um aluno cego e dois com baixa-visão.

Palavras-chave

Livros sensoriais. Deficiências sensoriais. Multissensorialismo. Sensibilização. Acessibilidade.

Agradecimentos

Este trabalho foi bastante significativo para mim, inicialmente por ser minha primeira produção teórica mais extensa, e provar para mim mesma a minha capacidade de escrita. O tema da pesquisa também foi bastante significativo, pois era algo que já me interessa a bastante tempo e agora tive a oportunidade de aprofundar melhor meus conhecimentos. E por mais que se trate de uma produção de cunho individual, muitos são os que estão envolvidos: desde o meu orientador, Paulo Silveira, que acreditou no meu trabalho desde o início, mesmo demonstrando uma clara “síndrome de mestrado”, e que me deu muitas dicas e referências importantíssimas, e que muitas nem consegui utilizar, mas estão guardadas com carinho (me aguarde!); os apontamentos e questionamentos da Andrea Hofstaette e da Cláudia Zanatta, membros da banca, que foram determinantes para a construção deste trabalho; os meus pais que me apoiaram e ajudaram da melhor forma que puderam; Aos meus amigos que estiveram próximo e que participaram de conversas acaloradas sobre o tema, quando me questionavam sobre meu tema; As pessoas e eventos que propiciaram que me fizeram me envolver com este tema, e que talvez estes sejam o que menos saibam disso, mas que são igualmente relevantes, entre eles Aline Becker, que me acolheu no Traçando Histórias, e os professores e interpretes de Libras da UFRGS, e a existência da disciplina de Libras; As escolas e professoras que me acolheram no estágio, assim como a orientadora de estágio. E fim, são tantos os que me ajudaram que até é difícil agradecer.

Lista de Figuras

Figura 1. Cena bullying do comercial EDF.....	20
Figura 2. Esquema demonstrativo sobre inclusão	25
Figura 3. Sinal surdez	38
Figura 4. People are overheraring Us de Joseph Gigely.....	43
Figura 5. Livro Animais Selvagens.....	51
Figura 6. Livro Soft Shapes.....	51
Figura 7. Quiet book.....	52
Figura 8. Tipos de relevos: interpontado, termoformagem e papel microcapsulado.....	55
Figura 9. Exemplos de figuras simplificadas e claras	57
Figura 10. Relevos ilegíveis	57
Figura 11. Livro Advinha quanto eu te amo.....	59
Figura 12. Cinderela Surda.....	60
Figura 13. Meu Dicionário ilustrado em Libras e Braille - Corpo Humano	60
Figura 14. Livro libras.	61
Figura 15. Livro Ilegível, nº 1 de Bruno Munari.....	63
Figura 16. Na noite escura e Livro-cama	64
Figura 17. Alguns Pré-livros de Bruno Munari.....	65
Figura 18. Livro sensorial de Lygia Clarck.....	67
Figura 19. Livro sensorial 1.....	70
Figura 20. Livro sensorial 2.....	70
Figura 21. Topografia: Relevos em depressão e elevação	71
Figura 22. Livro relevo elevação.....	72
Figura 23. Livro relevo em depressão.	72
Figura 24. Jogos de memória tátil.	83
Figura 25. Jogos e origami utilizados em aula	83
Figura 26. Livros utilizados em aula.	85

Sumário

Introdução	7
1 Conceituações	13
1.1 Imagens da deficiência	13
1.2 Possibilidades da acessibilidade	19
1.3 Inclusão	23
2 Valoração e dominância dos sentidos	27
2.1 Os sentidos através da falta	33
2.1.1 Origem etimológica.....	34
2.1.2 Cultura	38
2.1.3 História	39
2.1.4 Representações	41
3 Produção de livros e atividades sensoriais	44
3.1 Sinestesia e multissensorialismo: conceitos, ideias e prática	44
3.2 Livros sensoriais: pesquisa e construção	50
3.2.1 Livros para bebês	51
3.2.2 O livro ilustrado adaptado para cegos	53
3.2.3 Livro brinquedo e literatura surda	59
3.2.4 Livros de artista	62
3.2.5 Livros sensoriais	67
3.3 Atividades sensoriais: aplicação no estágio	72
3.3.1 A busca pela escola	73
3.3.2 Observação da turma e projeto de ensino	75
3.3.3 Atividades sensoriais	77
4 Considerações finais	87
5 Referências	92

Introdução

No segundo semestre de 2013 decidi fazer a disciplina sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é obrigatória na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, assim como em outras instituições, sendo a última que ainda precisava para concluir meus créditos da terceira etapa¹ do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Desde então, passei a ampliar meu conhecimento específico da linguagem de sinais, tendo cursado posteriormente a disciplina *Libras II* e trabalhado como monitora de Libras na Universidade. Tais estudos me levaram a questionar mais profundamente sobre a importância dos sentidos na sociedade, da falta deles ou não.

Escolhi cursar também outras disciplinas, a maioria da licenciatura, que, mesmo não sendo do mesmo assunto, acabaram se interligando no meu desenvolvimento. Além da disciplina de *Libras*, ficaram encadeadas ao longo do semestre mais quatro disciplinas: *Intervenção pedagógica e necessidades educativas especiais*, que trata da temática das deficiências físicas, mentais e sensoriais, além de outras necessidades educativas vinculadas a déficits de atenção e dificuldades de aprendizagem, analisando a historicidade das escolas especiais brasileiras e a temática da inclusão escolar; *Psicologia da educação - Jogo I*, disciplina com foco no uso do lúdico no meio escolar, a importância de jogos e brincadeiras no desenvolvimento cognitivo e como eles podem ser aplicados em sala de aula, de forma integrada ao conteúdo; *Oficina de arte e processos educativos I* que trás a temática da primeira infância, e os artifícios pedagógicos e artísticos desenvolvidos para estas crianças pequenas como as brincadeiras, jogos e livros ; e *Tópico especial - a imagem fotográfica na gravura*, disciplina de gravura em metal com o foco na transferência da imagem fotográfica para a matriz em metal (trata-se de duas técnicas pictóricas com autonomia própria que se unem para formar uma terceira possibilidade artística). Destas, apenas as duas últimas são oferecidas pelo Departamento de Artes Visuais, sendo a penúltima uma disciplina voltada apenas para os alunos da Licenciatura das Artes Visuais. Assim pelo título pode ser difícil interligar todas estas disciplinas distintas, a não ser a conexão óbvia entre necessidades educativas especiais e *Libras*, por *Libras* ser uma destas necessidades. Mas ao meu ver, esta é a menor das ligações.

Todas estas disciplinas voltadas para a licenciatura acabaram por me proporcionar uma imersão no mundo infantil, focalizando a arte, o jogo e as necessidades educativas

¹ A quarta e quinta etapas são destinadas apenas às disciplinas obrigatórias para a conclusão do curso, sendo a quarta etapa referente a *Seminário de Projeto I* e *Estágio I*, e a quinta etapa a parte II destas disciplinas.

especiais. A contribuição da arte foi em relação a hibridização de métodos artísticos, incluindo a produção de múltiplos, o que acabou por referenciar o livro. Ademais das disciplinas, um outro evento foi determinante para a escolha do assunto para o meu trabalho de conclusão de curso, o chamado TCC: a 9ª edição da *Traçando Histórias – Mostra de ilustrações de literatura infantil e juvenil*, na 60ª Feira do Livro de Porto Alegre. Além da exposição, aconteceram eventos paralelos que proporcionaram mais de 20 horas de oficinas, palestras e debates entre oito dos artistas participantes da mostra, do qual participei como monitora pelo programa de extensão da UFRGS.

Comecei a pensar nas dificuldades que crianças surdas em fase de alfabetização têm em entender um livro, pois a Libras (a língua de sinais oficial do país) é a sua língua-mãe e a grande maioria dos livros é produzida apenas para a leitura do português. Um livro ilustrado seria para essas crianças apenas parcialmente acessível, pois só teriam autonomia em ler as imagens. Questionei-me também como poderia esse livro ser escrito em Libras, que afinal é uma língua visual-gestual, e, mesmo tendo um sistema de escrita, o Sign Writing, este não é oficializado, portanto nem sempre utilizado e ensinado. Estes pensamentos me levaram para outro questionamento: se para um surdo um livro ilustrado seria apenas 50% acessível (apenas as imagens), como seria acessível então este mesmo livro para um cego? O livro teria que ser adaptado para escrita em braile, então o texto lhe seria acessível, mas não as imagens, e continuaríamos nos 50% de acessibilidade, porém a metade inversa, pois um entenderia apenas imagens e outro apenas texto. Afinal quando ou como se chega a integralidade dessa leitura? As acessibilidades de um livro para um cego e para um surdo são inversas, pois suas comunicações são baseadas em sentidos inversos: o cego utiliza-se dos sons e do tato, enquanto um surdo utiliza-se da visão. Como poderia ser a conversa entre um surdo e um cego? Se esta comunicação é inviável ou inexistente, então como uma pessoa surdo-cega se comunica? E quanto ao ensino? Não conseguia me decidir qual tarefa era mais complexa: aprender ou ensinar sem os recursos da visão e da audição concomitantemente.

Percebi que minha lógica de pensamento era direcionada às deficiências sensoriais, mas só dois dos nossos sentidos, junto ou separadamente, eram considerados em sua falta. Mas e os outros três sentidos, não nos faltam, não se distorcem ou nos afetam? Comecei a me questionar como seria chamada a pessoa que não sente cheiro (e o mesmo pensamento se repete para a degustação e o tato). “Cego ou surdo do nariz” traduziram o que queria dizer, mas deveria ter um termo apropriado. E, principalmente, pessoas que sofressem dessa disfunção, então por que nunca se ouve falar delas?

O meu interesse pelos pormenores, necessidades e sensibilidades geradas pelas deficiências não começou por causa destas disciplinas, elas apenas acordaram questionamentos já adormecidos por falta de respostas. Desde nova me questiono sobre as diferenças, deficiências e inclusão. A única diferença é que agora, prestes a me tornar professora, interessa-me também saber como elas seriam abordadas na escola. Muitas pessoas que não tem relação direta com a deficiência, por experiência própria ou de familiares e amigos próximos, não se põem a pensar mais profundamente sobre a perspectiva da deficiência, das consequências e singularidades de cada uma delas. Eu, porque na infância estive numa situação em que me enquadravam como deficiente, passei a me questionar sobre essas condições da deficiência desde cedo, pois conviver com este estigma leva a muitas indagações e questionamentos profundos sobre o assunto. E perceber a falta de questionamento e conhecimento geral, ou seja, o tabu que envolve a condição ou mesmo a palavra deficiência, já me incomodava e foi um fator motivador para me questionar gradualmente mais sobre o assunto: passei a questionar não só a deficiência que me encontrava, no caso a física, mas também as outras tantas deficiências.

Ainda criança, entre nove e dez anos, passei a fazer natação na piscina da ESEF² e, no caminho, na esquina entre as ruas Salvador França e a Tibiriçá, encontrava-se (e continua lá) uma escola para surdos.³ Me chamava a atenção aquela bagunça e profusão de mãos e sons frenéticos que eu chamava de “barulho silencioso”⁴ e comecei a me perguntar porque eu não conhecia nenhum surdo. Talvez fosse por termos técnicas diferenciadas de comunicação. Mas o que mais me instigava era como aquilo podia ser invisível às outras pessoas. Por que, afinal de contas, eu e todo mundo não sabíamos falar daquela maneira? A comunicação gestual (claro que na época não tinha todo o entendimento que era uma outra língua, e a mim era mais próxima a mímica e pantomima) era algo que me parecia divertido e prático. Percebi que havia certa clandestinidade na língua dos surdos e, conseqüentemente, uma certa exclusão social dos surdos. Tais questionamentos iniciais me levavam a outros: como seria, de repente, não ouvir? Ou nunca ter ouvido nada e nem ao mesmo saber o que é o som? E não enxergar, como seria? Entre a cegueira e surdez, qual dos dois seria mais grave ou mais difícil de conviver? Se eu não consigo falar com um surdo porque existe uma barreira linguística: ele com sua

² A ESEF, Escola Superior de Educação Física da UFRGS, oferece atividades físicas para a comunidade. Atualmente se chama ESEFID - Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança.

³ O local que chamava de escola na verdade é a Sociedade dos Surdos do Rio Grande do Sul, SSRS.

⁴ Mesmo não falando nada verbalmente, eles faziam muito barulho. E aqueles movimentos todos me pareciam barulhentos, como se o som que fizessem fossem das mãos e não das bocas.

língua visual que não compreendo e eu com minha língua oral que ele não ouve, como poderia este mesmo surdo conversar com um cego? No primeiro caso, na conversa minha com um surdo, eu ainda poderia me adaptar a linguagem visual, mas o cego não tem esta possibilidade, assim como o surdo também não poderia se adaptar para a linguagem oral do cego. Como então seria possível existir esta conversa entre surdo e cego? Mas se existem pessoas surdo-cegas, como então elas se comunicam? Se o cego também tem a mesma língua que eu, porque então também não conheço nenhum cego?

Concluí que seria mais fácil fazer amizade com um cego: era só ajudá-lo a atravessar a rua e puxar conversa, mas o que eu perguntaria? Não poderia ser inquisitiva e invasiva demais, e não poderia perguntar: “como é a tua vida de cego?” Porque sabia que seria a mesma coisa se ele me perguntasse: “como é a tua vida de manca?” E eu já sabia a resposta: “igual a de todo mundo da minha idade: eu tenho uma família, vou na escola todo dia, vou ao banco quando meus pais pedem, no restaurante quando não tem almoço pronto em casa... tudo igual, nada mais que o cotidiano”. Logo desisti da ideia, pois, além de não ser promissora, era também ofensiva. E existia um outro porém: eu nunca havia visto crianças cegas, apenas adultos. Será que existem tão poucos cegos no mundo? Neste intervalo, do colégio até a faculdade, nunca cheguei a fazer amizade com um cego ou um surdo, mas sempre procurei respeitar as suas diferenças, mesmo nunca as compreendendo de um todo. E não voltei a pensar no assunto das deficiências sensoriais até começar a aprender Libras.

A união das ideias das disciplinas e do livro veio em 2014, quando participei das palestras do *Traçando histórias*, evento sobre ilustração infanto-juvenil que acontece na Feira do Livro de Porto Alegre de dois em dois anos. Foram dois dias inteiros de muitas informações sobre o tema. Uma palestra ou oficina a cada turno, mais conversas e atividades com os palestrantes, ilustradores e professores envolvidos no evento, que abordou temas referentes à arte e à literatura, tanto relativas à prática artística e a construções das ideias e dos livros em si. Outro tópico tratado foi sobre a mediação dos ilustradores, escritores ou escritor-ilustrador (como muitos ali o eram) com o seu público e como muitas vezes assumiam característica de professores quando ministravam suas oficinas, cursos ou atividades de contação de histórias. As temáticas, portanto, perpassaram a esfera da prática-artística, como a apuração das ideias e suas realizações e construções para o plano físico, as capacidades criativas, artísticas e poéticas do livro, assim como a interação entre este artista-escriptor e seu leitor. Ao final desses dois dias, tive uma profusão de ideias, “insônias criativas” como costume chamar, que são períodos

de tempo em que, por mais que meu corpo esteja cansado, a minha mente continua borbulhando e trabalhando a mil. Em noites ou dias como estes, o único modo de acalmar a mente é eliminar todos estes pensamentos. E as únicas maneiras de expulsá-los são através da escrita e/ou da fala. Minha mãe me ouviu falar por horas e no final a epifania foi dela: “Por que tu não fazes o teu TCC como livro ilustrado?” Gostei da ideia, pois o livro era o meio material e artístico perfeito para unir as minhas ideias até então soltas.

E, ao longo da construção deste trabalho, fui percebendo que para chegar nos livros, antes teria uma série de conceitos e situação para desmistificar em torno das deficiências sensoriais. Mas não só, também em relação a deficiência em si, a acessibilidade, a inclusão escolar e alguns outros conceitos no meio do caminho. E não poderia tratar superficialmente e cruamente destes conceitos, mas sim que deveria mergulhar nesta nova perspectiva, este modo ver, ouvir e sentir o mundo. E para isso utilizo da minha sensibilidade, adquirida na minha trajetória pessoal sobre a deficiência, e também busco auxílio nas experiências de outras pessoas, coletadas por meio de entrevistas e em referências bibliográficas e artísticas que possam referenciar o tema. Deste modo, este trabalho ficou dividido em três partes.

A parte inicial, intitulada como “Conceituações”, busca explicar os termos *deficiência*, *acessibilidade* e *inclusão*, que são transversais a este trabalho. Os mesmos são abordados rapidamente e direcionados para esta pesquisa, por motivos de tempo, e também para não estender demais o trabalho.

A segunda parte, intitulada “Valoração e dominância dos sentidos”, é referente aos *sentidos e as deficiências sensoriais*, pois foi necessário pesquisar e explorar as questões culturais e sociais referente a estes, para compreender e se apropriar das possibilidades e diferenças que os sentidos nos permitem, mesmo através da sua falta. É um capítulo de carga teórica extensa, por acreditar que as diferenças têm pouca visibilidade social. E que, para este estudo, é um enfoque indispensável, pois intenciono discutir a maior acessibilidade e as possibilidades oferecidas aos que têm dificuldades sensoriais, assim como para aqueles que não têm. Para isso, tenho que explorar as possibilidades culturais de cada uma destas situações.

A terceira parte, intitulada “Produções e atividades sensoriais”, destina-se à pesquisa de ordem prática, que se subdivide em três: (1) explicação da *metodologia* utilizada, através da explanação dos conceitos de sinestesia e multissensorialíssimo; (2) *pesquisa e elaboração dos livros sensoriais*, com a busca de um caminho que permita uma acessibilidade ilustrativa através dos sentidos, possibilitando assim a exploração dos

livros aos leitores com deficiências sensoriais, bem como aos leitores sem deficiências desta ordem; e (3) na *atividade de estágio*, contextualizando a prática e explorando as atividades sensoriais que se propõem a sensibilizar os alunos a cada um dos sentidos suas possibilidades de apreciação de informações.

A bibliografia do presente trabalho é extensa pois uni aqui temas que geralmente são abordados separadamente: a falta dos sentidos, atividades sensoriais, livros acessíveis, assim como este trabalho têm tanto parte de pesquisa, de produção, como de docência, então foi um desafio tentar unir os temas e abordagem para que o trabalho tivesse uma unidade. as referências serão apresentadas ao longo do texto, mas destaco aqui as principais referências utilizadas: Miquel-Albert Soler com o livro *Didáctica multissensorial de las ciencias: un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión*; Evgen Bavcar com *Memória do Brasil*; Oliver Sacks com *Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos*; Karin Strobel com *As imagens do outro sobre a cultura surda*, livros fundamentais para o entendimento das diferenças culturais dos cegos e surdos, nos quais acredito que a veracidade deste livros é ainda mais relevante pois tanto Soler como Bavcar são cegos, Strobel é surda, e Sacks é um importante neurologista e pesquisador da área, e apresentou deficiências sensoriais na velhice, portanto suponho que assim muito das subjetividades e particularidades destas diferenças são muito bem exploradas. Para falar sobre as diferenças sensoriais e supervalorização da visão e da audição, utilizei do Artigo *No Reino dos Sentidos: uma introdução*, de Martin Jay e do livro *Suspensões da percepção* de Jonathan Crary. Mais direcionada a pesquisa do livro sensorial utilizei também do livro *Das coisas nascem coisas*, de Bruno Munari, e da tese de mestrado *Ver com as mãos: A ilustração tátil para crianças cegas*, de Márcia Cardeal. Além destas referencias principais, tiverem outras menores e de diferentes formatos e mídias, mas que também foram bastante relevantes, tais como leis, reportagens, filmes e vídeos documentários, livros literários, artigos, teses, sites de artistas (como o da Lygia Clark).

1 Conceituações

Este primeiro capítulo é destinado a breves explicações e conceituações dos termos deficiência, acessibilidade e inclusão. Tais conceitos não são o foco desta pesquisa, porém são temas transversais, e, portanto, algumas vezes referidos no corpo do texto. A fim de não gerar confusão quanto a minha utilização de tais termos, resolvi fazer uma breve apresentação de cada um dos conceitos, destacando os pontos que são mais importantes para esta pesquisa. Posso, assim, não traduzir seu significado em toda sua profundidade, pois são conceitos complexos, em constante mudança, pela referência a questões sociais e envolvimento com preconceitos e mistificações.

No *Congresso Internacional da APPOA 2015 Corpo: Ficção, Saber, Verdade*, da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, em que participei como ouvinte, Isidoro Vegh, psicanalista e escritor do livro *¿Qué lee un psicoanalista?*, de 2006, fez uma conferência intitulada de *El semblante y la letra en la dirección de la cura*, na qual citou Lacan quando afirma que “a letra define o semblante” e que o significante, ou seja, o que está sendo referido, é moldado pelo significado da palavra que o define. Romeu Kasumi Sasaki, consultor de inclusão social e autor de dois livros e diversos artigos sobre o assunto, também afirma a importância da palavra e como isso pode implicar na transposição de sentido junto a pessoa que é referida. Para tal Sasaki não se refere a teorias lacanianas, como Vegh, mas sim a questões sociais e antropológicas referentes especificamente ao tema da deficiência e os termos empregados para referenciá-la.

Os termos são considerados corretos em função de certos valores e conceitos vigentes em cada sociedade e em cada época. Assim, eles passam a ser incorretos quando estes valores e conceitos vão sendo substituído por outros, o que exige o uso de outras palavras. Estas outras palavras podem já existir na língua falada e escrita, mas neste caso, passam a ter novos significados. Ou então são construídas especificamente para designar conceitos novos. O maior problema decorrente do uso de termos incorretos reside no fato de os conceitos obsoletos, as ideias equivocadas e as informações inexatas serem inadvertidamente reforçadas e perpetuados. (SASSAKI, 2002, p.1).

1.1 Imagens da deficiência

O censo demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, calcula qual a quantidade populacional nacional que apresenta deficiências visual, auditiva e motora, mental ou intelectual, sendo estas divididas por grau de severidade indicados pelo próprio entrevistado através das seguintes opções: 1, tem alguma dificuldade em realizar; 2, tem grande dificuldade; e 3, não consegue realizar

de modo algum. Foi declarado então que 23,9% da população total, 45.606.048 de brasileiros, têm ao menos um tipo de deficiência – visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. Sendo que a deficiência que apresentou maior ocorrência foi a visual, com 18,6% da população, seguido da deficiência motora, representada por 7% da população, deficiência auditiva, com 5,10%, e da deficiência mental ou intelectual, com 1,40%. E deste total de pessoas com deficiência, 8,3% apresentam deficiências severas, sendo que 7,6% são totalmente surdas, 1,62% não conseguem se locomover e 1,6% são totalmente cegas; não foi determinado um número de deficiência mental ou intelectual severa (Cartilha censo, 2012)⁵.

O IBGE determina que praticamente um quarto da população brasileira apresenta alguma deficiência, e o *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*, regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que “dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e consolida as normas de proteção, e dá outras providências”, define como deficiência:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos;

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias a seu bem-esta pessoal e ao desempenho da função ou atividade a ser exercida. (BRASIL, 1999)

Esta é a definição, por lei, mais explícita do conceito de deficiência, porém existem leis, congressos e convenções que as corrigem, como no “Preâmbulo” do *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*, que promulga a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* e seu *Protocolo Facultativo*, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, há o reconhecimento de que a “deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2009)⁶. Também nesta *Convenção* ficou determinado que o termo correto a ser

⁵ Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/cartilha-do-censo-2010-pessoas-com-deficiencia>>.

⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>.

utilizado seria “pessoa com deficiência” ao invés da utilização da palavra “portador (a) de deficiência”, ou “pessoa deficiente” como diz Sasaki:

A tendência é no sentido de parar de dizer ou escrever a palavra “portadora” (como substantivo e como adjetivos). A condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta pessoa não porta sua deficiência. Ela tem uma deficiência. Tanto o verbo “portar” como o substantivo ou o adjetivo “portadora” não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa. Por exemplo não dizemos e nem escrevemos que uma certa pessoa é portadora de olhos verdes ou pele morena. (SASSAKI,2003, p. 16).

O termo “pessoa deficiente”, por sua vez, é considerado inadequado pois refere-se a uma pessoa ineficiente, enquanto “pessoa com deficiência” remete à deficiência que se tem, pois assim refere-se ao sujeito primeiramente como pessoa, diferentemente do primeiro caso que o qualifica pela deficiência. Desta forma o termo “pessoa com deficiência” é considerado adequado, pois mostra com dignidade e valoriza as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência ao não tentar esconder ou camuflá-las. O autor também chama atenção, em seu artigo *Terminologia sobre deficiência na era da inclusão*, para combater neologismos que tentam diluir as diferenças tais como “pessoas especiais” ou “pessoas com eficiências diferentes”. Tais designações não seriam adequados para designar a pessoa, porém são utilizados, sem problemas, termos próximos referentes à educação: “a escola ou classe especial” e “necessidades de recursos educacionais especiais”. Esta nomenclatura enquadra-se num movimento para valorizar as características sócio antropológicas das minorias sociais e os traços identitários destas, ao invés da representação clínico-terapêutica, que ainda é a mais comum em relação a deficiência, sendo vista muitas vezes como doença, e para a qual se busca uma cura. Porém este é um pensamento errôneo, pois mesmo que tenha sido causado por doença, a deficiência não pode ser considerada doença, ela é uma consequência, uma cicatriz e, portanto, não se fala em cura, mas sim métodos e/ou aparelhos para melhor adaptar-se a ela.

Mesmo com estes e outros documentos regulamentando e analisando a população deficiente há ainda hoje um desconhecimento generalizado sobre o tema, que por estar envolto de preconceitos, estigmas e estereótipos gera o que eu chamo aqui de “imagens da deficiência”. Marcia Cardeal traz em sua tese de mestrado (utilizada em capítulo mais adiante) uma definição de imagem que acho pertinente para o entendimento, tanto que chamo de imagem da deficiência quando me refiro à imagem ao longo do texto:

Para Marilena Chauí (1997), quando falamos em imagens, podemos estar nos referindo a pinturas, fotografias, filmes, reflexos na água ou espelho, ficções literárias, contos, lendas e mitos, figuras de linguagem, sonhos, alucinações, imitações pela mímica, pela dança, sons musicais ou poesia. Algumas destas

imagens são exteriores à nossa consciência, como as pinturas, esculturas, filmes; outras são internas ou mentais, como os sonhos, devaneios, etc. Há as imagens que podem ser internas e externas ao mesmo tempo, como as literárias, que estão nos livros e provocam as imagens mentais quando lemos. O ponto comum entre elas é que todas são *representações* das coisas. Sejam elas símbolos, metáforas, ilustrações, esquemas, signos, sentimentos ou substitutos, quase nunca a imagem corresponde à coisa imaginada: como a bandeira não é a nação, a fotografia não é a pessoa fotografada, a pintura da paisagem não é a paisagem. (CARDEAL, 2009, p.19).

Trago, então, o termo “imagens da deficiência” como representações imaginadas e pré-estipuladas que o inconsciente coletivo mantém ao não as verificar com a realidade. Para explicar esta ideia, utilizo como referência o filme *Sourds ef Malentendus*, traduzido no Brasil com *Sou surda e não sabia*, um documentário dirigido por Sandrine Herman e Igor Ochronwicz, em que a própria Sandrine conta sua história de como se descobriu surda, entre outras temáticas importantes para a cultura surda, tais como língua de sinais, educação bilíngue, implante coclear, etc. O *teaser*, cena inicial de abertura que precede os créditos iniciais, mostra uma cena de uma sala de aula, que pode ser identificada como uma aula referente aos estudos surdos, pois as alunas estão escrevendo no quadro termos como “língua de sinais, silêncio, deficiente, surdo-mudo, isolamento, aparelhos, oralização, bilinguismo, surdo”. Nesta última palavra temos a intervenção do professor, que em resposta ao tema surdo responde:

É isso mesmo. Quem usa “deficiente auditivo”? (pergunta às alunas, algumas levantam a mão) Quando falam “deficiente auditivo” é alguém que ouve mal, que ouve parcialmente como eu, que pela velhice ouço menos, ou alguém que é surdo, mas que não se atreve a dizer “surdo” e por isso dizem, de modo politicamente correto, o eufemismo “deficiente auditivo”. Pensem por 30 segundos. Ser deficiente como identidade. Vocês seriam “deficientes masculinas” e eu “deficiente feminino” digamos, ou “deficiente loiro”, “deficiente moreno”, etc. Imagine passar a vida sendo definido assim porque a maioria enxerga vocês em termos de deficiência.⁷ (SOUNDS ef Malentendus, 2009).⁸

Este trecho do filme fala de forma bastante clara que a deficiência só é definida em comparação ao outro e, deste modo, sempre poderemos ser considerados como deficientes em alguma coisa. Porém esta característica não precisa ser elevada como principal definição da pessoa, ela é muito mais que isso. As palavras citadas pelas alunas (retomaremos a algumas destas no próximo capítulo) também são importantes para compreender a imagem que se forma ao redor da figura da deficiência, neste caso especificamente a surdez, porém o processo de aglutinação de significados nem sempre

⁷ Texto referenciado de acordo com a legenda do filme.

⁸ Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=Vw364_Oi4xc>.

verdadeiros é comum a todas as deficiências, e a meu ver isso se dá por falta de informações e conscientização a respeito das deficiências. Por exemplo, elas falam em aparelho, que pode ser tanto o aparelho auditivo, implante coclear; e, saindo da esfera da audição, temos também os óculos de grau ou de sol, que identificam a deficiência visual ou a cegueira, e tantos outros, como a muleta, implantes, próteses, bengalas, etc. Mas ao falar apenas “aparelhos” de forma tão generalizado, a meu ver isso se remete mais a marcas e estigmas da deficiência, do aparelho como algo que deve ser utilizado para cura ou correção, ao invés do que o que realmente são, aparelhos ou utensílios utilizados como facilitadores, como recurso auxiliar, pois um óculos ou muletas não tem a intencionalidade de curar aquela pessoa.

O filme, mesmo que totalmente direcionado a desmistificar preconceitos intrínsecos à surdez, fala em conceitos que são relativos à deficiência de modo geral, pois ao tencionar demonstrar a diferença entre surdez e deficiência auditiva é necessário apresentar o conceito de deficiência para contrapor-se a ele. Dentre as questões que acho pertinente ao tema deficiência, uma é a identificação cultural através da diferença, pois no âmbito geral não é usual se falar em orgulho, aceitação e incorporação da deficiência na construção da identidade pessoal e cultural. Isto se dá no sentido não de deficiência, restrições e limitações, mas de características que os diferem de uma maioria, mas que os unem a outros que também possuem uma determinada característica em comum, e por isso se identificam como um grupo cultural; por exemplo a cultura surda se identifica e une as pessoas que dividem uma comunicação viso-gestual, a língua de sinais, e não pelo fato de não ouvirem (esta temática será aprofundada posteriormente). Outro ponto pertinente é a descoberta, que vem já enfatizada na versão traduzida do título, o fato de se descobrir como diferentes, quando e como isso acontece e que consequências isso nos causa, pois essa diferença é enfatizada pelos outros. Pois devemos lembrar que a diferença só existe em comparação. E se não tivermos o parâmetro normatizador podemos não perceber o que nos difere, apenas percebendo e, o que é pior, muitas vezes aceitando que destoamos do resto, e atrelados a ideia que há algo de errado conosco. Por exemplo Sandrine relata que por ter nascido surda ela não podia sentir falta do som, mas à medida que ficava mais velha percebia que algo a diferenciava das outras pessoas, pois não conseguia se comunicar ou mesmo compreender como funcionava a comunicação. Compreendeu que era surda apenas aos nove anos, quando conheceu outros surdos e pôde se comunicar através da língua de sinais. Sandrine também fala de como se sentia julgada e vista pelos outros apenas pela condição da deficiência, comentando que muitas vezes

se sentia uma grande orelha, pois parecia que era apenas isso que interessavam aos outros, pois só conseguiam pensar nela com relação à deficiência, deixando de enxergá-la como ela realmente é, em que a imagem da deficiência era superior à sua imagem de indivíduo. E agregada a esta superposição de imagens estava a piedade, a comiseração.

Pensando na minha experiência pessoal percebo que criei uma espécie de dupla imagem a respeito de mim mesma, pois o que o eu percebia de mim era diferente do que os outros demonstravam perceber, era “a imagem da deficiência”. Como observamos um mesmo fato de perspectivas diferentes, estas afetavam a mim e aos outros de maneiras diferentes e influenciavam diretamente no modo em que as pessoas interagiam comigo. Assim como Sandrine, que se sentia um grande ouvido, eu me sentia um gigantesco pé, ou uma cicatriz ambulante. Era como se as pessoas só conseguissem ver isso em mim e me faziam acreditar que era algo que deveria me envergonhar ou esconder. Recebi a piedade e comiseração e também a superestima e glorificação, tendo muitas vezes ouvido a frase “tu és uma vencedora”, em que o interlocutor achava que estava me elogiando, mas eu apenas não compreendia aquele ponto de vista: “sou uma vencedora porque tive uma doença, fiquei com uma seqüela e consigo viver com ela? ” E sendo assim, ficava pensando o que eles esperavam que eu fizesse além de ser “uma vencedora”. Esta perspectiva parece estar ligada à ideia predeterminada de que uma pessoa com deficiência é apática, isolada e incapaz. Também percebi a impossibilidade e incompatibilidade de deficiência e beleza reproduzida em discursos pessoais e muito bem representada no livro *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, através da descrição que o protagonista faz da personagem Eugenia, menina de dezesseis anos que encantou Brás Cubas com sua beleza e por isso cogitou se casar com a moça, mas desistiu. Pois a menina era, como esta mesma disse, “coxa de nascença”, e ao referir-se a ela completa:

O pior é que era coxa. Uns olhos tão lúcidos, uma boca tão fresca, uma compostura tão senhoril; e coxa! Esse contraste faria suspeitar que a natureza é às vezes um imenso escárnio. Por que bonita, se coxa? Por que coxa, se bonita? (ASSIS, 1888, pag. 31).

Impressiona o fato de que o livro tenha sido escrito em 1880 e este tipo de pensamento continue sendo reproduzido ainda hoje, o que também é comentado por um dos entrevistados, Euclides Shedler, no documentário *Olhares*, de Felipe Mianes e Mariana Baierle, que fala de uma ocasião em que enfatizaram a beleza de uma amiga apenas por ela ser cega, observação que demonstra se manter numa linha de pensamento de oposição entre beleza e deficiência igual à que Machado de Assis nos apresenta no personagem Brás Cubas, em que uma quase anula a outra. Estas são as questões que,

resumidamente, destaco como importantes a serem pensadas para que a construção do significado do termo “deficiência” seja diferente da imagem preestabelecida de deficiência, e que pretendo combater ao retomar e aprofundar posteriormente, nesta pesquisa, alguns dos questionamentos destacados aqui.

1.2 Possibilidades da acessibilidade

Em um comercial de 2011,⁹ a EDF, Electricité de France, empresa nacional francesa de energia elétrica, inverte a perspectiva normatizadora e conseqüentemente as estruturas de acessibilidade. O anúncio joga com as inversões para que as pessoas que não necessitam de adaptações de acesso (físico, linguístico, sensorial, etc.) consigam se colocar no lugar das pessoas que os necessitam e compreendam, mesmo que minimamente, como é estar num local que não é adaptado para o seu uso, mesmo que este devesse ser acessível para todos. O comercial é uma compilação de ações simples do dia a dia, mas com as realidades invertidas: uma rua onde os pedestres são em sua maioria cadeirantes e uma única pessoa que caminha entre eles se encontra deslocada, pois os cadeirantes passam, em velocidade diferente, sem lhe dar atenção e espaço diferenciado; uma outra moça que pede informações em francês (oralmente), mas a resposta é em língua de sinais (*langue des signes française* ou LSF), e ela não compreende a resposta por não ser sua língua materna, conseqüentemente continuando com a dúvida inicial; rampas de acesso a cadeirantes, que em dias de chuva se tornam inacessíveis a pedestres andantes, pois resvalam devido à inclinação e à água que escorre por ela; orelhões que são baixos demais para pessoas não cadeirantes, e aí tem um ponto interessante: o *bullying*, um menino cadeirante que aponta e ri do homem que tem que se curvar para adaptar-se à situação que não é feita para ele, pois ele não é o padrão, o pôster publicitário no fundo da cena reforça essa representação ao mostra um modelo cadeirante; uma biblioteca em braile, onde videntes não compreendem a sua leitura. A mensagem que aparece no final do vídeo é: “O mundo fica mais difícil quando não está projetado para você. Por isso a EDF proporciona acessibilidade em todos seus espaços”.¹⁰

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EVV_I-FHNTg> Acesso em: 20 Jun. 2015

¹⁰ “Le monde est plus dur quand il n'est pas conçu pour vous. C'est pourquoi les espaces EDF sont accessibles a tous.” Tradução nossa.



Figura 1. Cena bullying do comercial EDF Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=EVV_I-FHNTg>

O objetivo da inversão ficcional das minorias é chocar o espectador para que assim ele consiga se pôr no local do outro e perceber como são importantes pequenas adaptações para os diversos tipos de acessibilidade. Diariamente me deparo com pessoas que não sabem nem que existem diferença entre os tipos de acessibilidade e pensam que acessibilidade se limita a rampas, assentos reservados e acesso a cadeirante no ônibus. Ou seja, só enxergam a acessibilidade para a deficiência que veem: a física. Mas assim como existem outras deficiências, existem outros modos de acessibilidades. Assim como podemos notar no Artigo 2 – Definições, do “Preâmbulo” do *Decreto nº 6.949*, de 2009, que promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo:

“Comunicação” abrange as línguas, a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis; “Língua” abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-falada; [...] “Adaptação razoável” significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; “Desenho universal” significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O “desenho universal” não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias. (BRASIL, 2009).¹¹

Quando pensamos na noção de acessibilidade já direcionamos seu uso para deficientes, principalmente os físicos. Justamente este direcionamento para a acessibilidade física não nos deixa perceber os outros tipos de acessibilidade (só vemos uma dificuldade, portanto apenas uma solução). Mas modificações destinadas para a acessibilidade para um público específico, também beneficia a outros públicos. Pois não só os deficientes físicos precisam de acesso arquitetônico, mobiliário e de transportes facilitados, mas também os idosos, que são cada vez mais numerosos em nosso país, assim como gestantes, obesos ou pessoas com membros temporariamente imobilizados. Do mesmo modo, a acessibilidade comunicacional e de sinalização, destinada às pessoas com deficiências sensoriais, pode servir, por exemplo, a um estrangeiro, ou mesmo para alguém de outra cidade se localizar mais facilmente.

Acredito que seja necessária uma maior sensibilização em relação às deficiências, na intencionalidade de a compreender melhor, para consecutivamente permitir uma melhor abordagem e mecanismos de acessibilidade, por exemplo. Através de minha trajetória pessoal, notei que a maioria das pessoas não percebe que uma pessoa que anda de muleta, não tem apenas incapacitada uma das pernas, mas também as mãos, pois, já estando ocupadas com as muletas, não consegue carregar ou segurar mais nada. Desta maneira não percebiam que eu precisava de ajuda para coisas banais como entrar num elevador com porta. Mesmo que conseguisse largar uma muleta para abrir a porta, como geralmente são pesadas eu não conseguiria mantê-la aberta, pois para entrar tinha que usar as duas muletas para poder me locomover e, conseqüentemente, teria que soltar a porta. Do mesmo modo que este elevador dificultava o meu acesso, era também difícil

¹¹ Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>.

para idosos, por motivos diversos, como falta de força, dificuldade de locomoção, entre outros.

À medida que as pessoas vão se tornando mais velhas, vão somando restrições das mais diversas e por isso necessitam cada vez mais de medidas de acessibilidade. As restrições podem ser de locomoção, de diminuição ou perda da visão ou audição. Essas pessoas, que antes não precisavam destas acessibilidades, passam automaticamente a utilizá-las, ou seja, uma cidade acessível a um cego, torna-se também acessível a idosos, gestantes ou pessoas que eventualmente necessitem destes recursos (como quando se tem a imobilização temporária de um membro por fratura ou outro motivo pontual). A acessibilidade se torna, assim, em facilidade para todos, uma segunda opção, um segundo acesso ou novo modo de aproveitamento, incorporada às características da cidade, sendo um critério de promoção, por exemplo, do turismo, como citado na reportagem de Paloma Suertegaray, intitulada “Por falta de acessibilidade Brasília atrai poucos turistas da 3ª idade”, veiculada no *Correio Brasiliense*:¹²

Dados do Ministério do Turismo (MTur) mostram que a população acima de 60 anos já responde por quase 18 milhões de viagens ao ano no Brasil, o que representa uma fatia de 8,9% do mercado nacional. A tendência é que essa quantidade aumente a cada ano, devido ao envelhecimento da população. A projeção do IBGE é de que, em 10 anos, os idosos representarão 16% dos brasileiros e, em 2060, 34%. Hoje, o número de pessoas idosas no Brasil (acima de 60 anos) já chega a 26,1 milhões, segundo o IBGE — o equivalente a 13% da população. Além disso, segundo dados do Banco Mundial, os idosos representam 20% do poder de compra do país e 70% deles têm independência financeira, o que os tornam um mercado frutífero para o turismo. (SUERTEGARAY, 2015).

A acessibilidade é regulamentada por lei para facilitar o acesso dos menos privilegiados e assim dar a eles oportunidade de interagir igualmente ou satisfatoriamente, com chances de igualizar oportunidades. Mas não serve apenas a estas pessoas. Muitos dos mecanismos de acessibilidade podem ser utilizados por todas as pessoas. Um exemplo simples e prático é o transporte público. Muitos metrô de grandes cidades têm sistemas de letreiro e áudio atualizando constantemente a localização referenciando a estação em que se encontram, assim como há informações e mapas especialmente desenvolvidos para informar o trajeto e horários das linhas em vários locais: dentro do trem, nas estações, distribuído em panfletos. Estes mecanismos de informação auxiliam a todos os passageiros, pois todos conseguem ter autonomia no deslocamento: pessoas

¹²Disponível

em: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2015/08/15/interna_cidadesdf,494724/por-falta-de-acessibilidade-brasilia-atrai-poucos-turistas-da-3-idade.shtml

com dificuldades auditivas utilizam-se dos letreiros; deficientes visuais, por sua vez, utilizam-se dos mecanismos sonoros; e um estrangeiro, alguém que pega o transporte pela primeira vez, se beneficia, pois fica facilitado o reconhecimento do trajeto. Os ônibus, diferentemente, não oferecem, em sua maioria, esses mecanismos e, nesse caso, os únicos passageiros que dispõem da autonomia de deslocamento são os passageiros diários; os outros têm de recorrer a informações de terceiros (cobrador, motorista ou outros passageiros), que nem sempre estão instrumentalizados ou têm as informações e condições de desempenhar tal tarefa.

É também definido no Decreto nº 6.949, de 2009, Artigo 9 – Acessibilidade:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, serão tomadas as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas [...]. (BRASIL, 2009).

Faço um adendo, a parte que diz “serão tomadas as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso”, pois me preocupa quem são os sujeitos que tomaram estas atitudes e como julgaram quais são as medidas necessárias, pois acredito que para isso seja indispensável a opinião e perspectivas das pessoas para as quais as medidas são direcionadas, neste caso as pessoas com deficiência. Este posicionamento se pauta pelo motivo de que alguém exterior à deficiência pode não perceber pormenores do cotidiano, assim como não conseguiria avaliar a minha dificuldade em lidar com a porta do elevador. Ou, para utilizar um exemplo emblemático, recorro ao episódio do Congresso Internacional de Educadores Surdos, realizado em 1880, em que foi vetado a participação de professores surdos para definir a educação surda, para assim predominar a perspectiva oralista que foi determinada como método e suprimiu a língua de sinais, acarretando consequências graves no aproveitamento educacionais das crianças surdas e instituições dos surdos em geral, pois muitos surdos alfabetizados por este método eram analfabetos funcionais, como aponta estudos de 1972, e privados de informações (SACKS, 2002).

1.3 Inclusão

A convenção da ONU (*Projeto de Decreto Legislativo nº 563*, de 2008) sobre os direitos da pessoa com deficiência é um tratado internacional de direitos humanos que não cria direitos novos, mas é tida como um facilitador dos direitos universais, pois reconhece o segmento marginalizado que as pessoas com deficiência representam e

assegura base jurídica para o conjunto de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Considera os princípios da não discriminação, da afirmação do modelo de sociedade inclusiva, a afirmação da acessibilidade e da autonomia das pessoas com deficiência. E reconhece como sociedade inclusiva aquela que

[...] é definida pelo respeito e valorização das diferenças; reconhece a igualdade do valor das pessoas; considera que a diferença é um princípio básico, o que torna intolerável qualquer tipo de discriminação; afirma que a existência de pessoas com deficiência faz parte da diversidade humana. (BRASIL, 2008).

Um dos pontos principais que considero na discussão sobre inclusão é: incluir quem e onde. Pois quando se fala em inclusão, comumente fala-se apenas em incluir o aluno com deficiências e dificuldades de ensino, e métodos de adaptá-lo à aula e à turma. Porém, o movimento contrário, a meu ver, também deve acontecer, pois “incluir” é um verbo que passa uma ideia de pertencimento, de uma integração e movimento bilateral articulado, e para isso é necessário que a integração venha dos dois lados: do que entra e do que recebe alguém ao grupo, se não se torna mais um “colocar”, que não passa a ideia de interação, apenas localização: “coloquei, está ali”. Marcia Cardeal também fala sobre isso:

Parece oportuno observar, no entanto, se o que queremos é que o cego se adapte às condições da visualidade ou que a sociedade se esforce para se adaptar às diferenças, adequando conteúdos de nossa cultura visual para uma real acessibilidade destas pessoas. Não raras vezes estas duas intenções se confundem, sem que percebamos, tão condicionados estamos à visualidade. (CARDEAL, 2009, p.119).

No estágio, tínhamos que preparar uma aula para apresentar aos colegas, que se tornariam então nossos alunos. Os assuntos foram sorteados e a colega Amarilis pegou o tema “aula de inclusão” e, na aula dela, ela ficcionou que tinha um aluno cego em classe e nos trouxe uma atividade em que teríamos que utilizar vendas. No final, sempre fazíamos uma discussão sobre os trabalhos apresentados. Nesta aula, uma das discussões geradas foi se a aula era inclusiva ou não, e para minha surpresa a turma dividiu-se praticamente ao meio para defender um dos posicionamentos: 1, não é um método válido de inclusão pois não se poderia suprimir sempre a capacidade de visão dos outros alunos em detrimento de um; e 2, sim, é um método válido, pois unifica os alunos e os inclui à perspectiva do aluno cego, levando-os a questionar criticamente sobre esta vivência. Acredito que é, sim, uma aula inclusiva, pois força a mudança de perspectiva o colocar-se no lugar do outro, fazendo com que hajam questionamentos críticos à questão e um

maior entendimento e compreensão do outro. Para isso não é necessário que todas as aulas sejam neste formato. O que me impressionou foi que as pessoas que não consideraram a aula inclusiva fizeram esse questionamento da dificuldade de se enxergar tatilmente, porém consideraram a aula construtiva.

Na prática de estágio observei que as atividades eram voltadas a colorir, recortar e colar. O aluno Eduardo, que não enxerga, mesmo estando presente não participava, visto que a aula não era adaptada para ele, tornando-o invisível para aquela didática. Muitas vezes Eduardo saía da sala para ir fazer atividades de outras matérias na sala de recursos, sendo esta uma sala voltada às deficiências visuais e tem diversos materiais voltados a essa temática: livros em braile e em áudio, jogos para o ensino do braile e para desenvolvimento tátil. Percebi que mesmo sendo destinado também a recursos multifuncionais, este era um espaço da escola invisível aos outros 29 alunos da turma de Eduardo e, assim como ele era inviável em aula, esta sala era inviável a seus colegas. Esta falta de articulação entre a sala de aula e sala de recursos, a meu ver, demonstram a falta de pertencimento do aluno cego. Ele está na escola, mas não incluso a ela.

Atualmente se fala muito na escola inclusiva, e, com ela, o fim da escola especial, acusada de ser uma escola segregadora, porém não basta apenas receber o aluno, tem que ter condições de desenvolver um trabalho eficiente, de realmente incluir esse aluno. Para tal, são necessários mudanças adaptativas nos materiais, no plano de aula, na abordagem do professor e da escola, que devem ser preparados para receber o aluno, através de atividades formadoras, dando-lhe, assim, subsídios para construir atividades inclusivas e para informar a respeito da(s) deficiência(s). Se não há todo esse envolvimento, o aluno é apenas integrado, mas não incluído, está aceito dentro do corpo da escola, mas mantém-se afastado dos demais, como demonstra a figura abaixo, apresentada no trabalho *Metodología de la Investigación Artística*, ainda em construção, da professora Marisa Fantauzzi, que investiga métodos para se utilizar em livros de história da arte a invidentes.

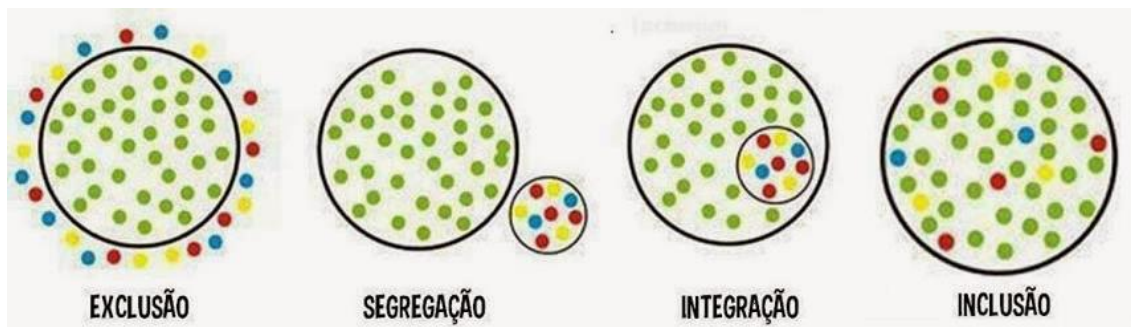


Figura 2. Esquema demonstrativo sobre inclusão Fonte: FANTAUZZI, 2015

Considero que as principais dificuldades de inclusão social de pessoas com deficiência se dão mais em função da falta de acessibilidade estruturais arquitetônicas, sociais, educacionais, etc., e pela falta de conhecimento generalizado, do que pela diferença em si. Quando estruturas são projetadas pensando unicamente na perspectiva das pessoas que têm a totalidade de suas funções motoras, sensoriais e intelectuais elas inviabilizam uma acessibilidade facilitada, e conseqüentemente excluem e segregam. Do mesmo modo, a falta de informação a respeito das deficiências permite que se formem ideias errôneas e preconceituosas nestas lacunas, que dificultam a inclusão, por ser uma ação que necessita da compreensão do outro.

2 Valoração e dominância dos sentidos.

O crítico de arte e professor de arte moderna e teoria na Universidade de Columbia, EUA, Jonathan Crary tem como tema principal de suas pesquisas a origem e formação da cultura visual moderna e contemporânea. Este teórico demonstra através do livro *Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX* (2012), que “as transformações das nossas ideias sobre a visão não podem ser desvinculadas de um processo mais amplo de reconstrução da subjetividade que estava associado não a experiências ópticas, mas a processos da modernização e racionalização” (CRARY, 2013, p.27). E seu livro *Suspensões da percepção: atenção, espetáculo e cultura moderna* (2013) tem como um dos objetivos

[...] demonstrar como na modernidade a visão é apenas uma das camadas de um corpo que pode ser capturado, modelado ou controlado por uma série de técnicas externas. Ao mesmo tempo, a visão é apenas uma das partes de um corpo capaz de esquivar-se da captura institucional e de inventar novas formas, afetos e intensidades. (CRARY, 2013, p.27-28).

Crary nos mostra que a maneira com que lidamos com os sentidos é uma construção histórica, que afirma a dominância da visão, e que se perpetua principalmente na arte. Este império da visão não é apenas uma teorização, e sim facilmente observável quando pensamos nos meios de transmissão da informação: jornais, revistas, páginas web, televisão são meios midiáticos que se utilizam principalmente ou exclusivamente da visão. Nesta pesquisa temos três eixos temáticos centrais pelos quais pensamos os sentidos: a arte, a educação e o livro artístico. Se analisarmos cada um destes seguimentos percebemos também que todos utilizam-se principalmente da visão como método de observação, tendo praticamente só a audição como outro que recurso viável. Na arte temos a pintura, a escultura, a fotografia, a gravura, que são em sua maioria bidimensionais e todas voltadas para apreciação através do olhar; a escultura, por mais que seja tridimensional, em sua maioria não é destinada ao toque. A educação escolar utiliza-se dos recursos principalmente visuais e sonoros, como o quadro negro, o projetor, o vídeo, o rádio e a própria voz ou discurso do professor ministrante. Os livros, apesar da grande gama de utilizações, podendo ser utilizados como recursos didáticos e pedagógicos, sendo teóricos ou literários, sua grande maioria é composta por partes

escritas e ilustrações feitas em tintas,¹³ destinadas também à visão. Atualmente, com a disponibilização de *audiobooks* ou áudio-livros na internet, há a divulgação desta versão de estrutura de livro, recurso já bastante utilizado pelos cegos, como uma outra possibilidade de leitura além do braile.

Martin Jay é professor de história na Universidade Berkeley, na Califórnia, sendo uma de suas principais linhas de pesquisa a cultura visual. Com diversas publicações, a maioria sem tradução para o português, entre elas destaco o livro *Downcast Eyes: The Denigration of Vision in Twentieth-Century French Thought* (1993) e o artigo *No reino do sentido: uma introdução* (2011), que foram utilizados como referências. Martin Jay questiona a si e a nós, leitores, sobre as classificações e hierarquizações dos sentidos em diferentes culturas e histórias, e aponta a centralização do olhar, seguida sempre pela audição como alternativa:

Todas as culturas classificaram os sentidos de forma hierárquica - da maneira como a maior parte dos autores ocidentais fez desde os gregos - com os sentidos da visão e da audição supostamente “mais nobres” que os outros três? Outras culturas desenvolveram diferentes hierarquias, talvez experimentais assim como discursivas, e foram elas historicamente modificadas? A diferenciação e o desenvolvimento desigual dos sentidos, não importa como postulados, são dados pela natureza ou o produto das forças históricas? Quando, se é que ocorre, o prevalente “ocularcentrismo” de tantas culturas vai ceder privilégio e espaço aos outros sentidos? É possível localizar culturas “audiocêntricas” ou “tatócênicas”, ou mesmo “gastrocêntricas” ou “olfatócênicas”? Alguma vez o processo de diferenciação e classificação foi revertido para que uma diferenciação intersensorial pudesse ocorrer? A sinestesia - a integração harmônica dos sentidos - é um paraíso real ou uma mera fantasia da imaginação poética? (JAY, 2011,p.8).

Essa exaltação de valores também é facilmente demonstrada quando pensamos nas deficiências sensoriais, onde a cegueira (ou deficiência visual) e a surdez (ou deficiência auditiva),¹⁴ totais ou parciais, ganham destaque em relação às outras deficiências sensoriais referentes aos sentidos do tato, olfato e paladar, por estes três sentidos ter pouco destaque ou relevância histórica e social. E, portanto, não sabemos a respeito de suas carências, ou mesmo da existência de supressões. Nem sempre tomamos conhecimento de tal ordem de valoração, pois não necessitamos nos contrapor a ela, como os cegos ou surdos, e por isso não pensamos a respeito. Mas esta elevação da visão e da audição em detrimento dos outros três sentidos nos tornaram dependentes de ambos, e por isso sua falta ou diminuição é vista como uma perda grave. Para demonstrar tal ponto de vista, trago um recorte do discurso de Martin Jay:

¹³ Termo bastante utilizado para referenciar o modo de escrita quando comparado com o braile.

¹⁴ Mais adiantes (no capítulo 2.2) falaremos das diferenças de nomenclatura.

Na medida em que todos os humanos chegam ao mundo sem as orientações ou inclinações comportamentais que são dadas aos outros animais pelo instinto inato, necessitamos de algo que veio a ser chamado de “cultura” para compensar nossa insuficiência inerente. É o lado genial– e algumas vezes a maldição – da nossa espécie que tenhamos inventado e continuemos a inventar uma miríade de respostas para aquela demanda, uma montanha de artifícios historicamente variáveis que compensem nossa ausência de padrões de comportamento automáticos. O misto entre natureza e invenção que precisamente produz estes resultados é, evidentemente, uma fonte de disputa perene e sem fim. No caso dos sentidos, distinguir o que é dado pela natureza e o que é enfatizado – ou abrandado – pela cultura é especialmente desafiador. É bem provável que a relativa lentidão com a qual desenvolvemos as histórias dos sentidos não se deva apenas à natureza “escandalosa” da proposta, mas também à sua dificuldade genuína, especialmente se reconhecermos que a evidência para a mudança é geralmente enganosa, contraditória e de representatividade dúbia. Mas, por razões que são sem dúvida históricas, tornamo-nos cada vez mais dispostos a encarar este desafio. (JAY, 2011, p.4).

Bruno Munari foi um artista e *designer* italiano, com grande influência no movimento futurista e da arte concreta. Dedicou-se a atividades didáticas, produziu livros de artista voltados para o público infantil, tais como os pré-livros, e publicou diversos ensaios, como *Artista e designer* (1971), *Design e comunicação visual* (1968) e *Das coisas nascem as coisas* (1981), do qual me utilizo neste texto e que será referência para a construção dos livros sensoriais (no capítulo 3). No livro *Das coisas nascem coisas*, Munari reclama que os *designers*, ao projetar um objeto, têm uma preocupação apenas com o belo e se esquecem de adaptações sensoriais necessárias para um maior conforto, tais como a texturas de materiais, de cheiros, de temperaturas, citando como exemplo a sensação indesejadamente gelada de um braço de metal em uma poltrona, ou móveis acolchoados ou mesmo roupas feitas com tecidos que não permitem a transpiração, de espaços interiores que não consideram no projeto a acústica ou circulação de ar, e que na tentativa de amenizar estas falhas no projeto arquitetônico ou de *design* de objeto, pedem medidas reparadoras, como a utilização de desodorizadores, capas ou outros acessórios na tentativa de desfazer o desconforto sensorial gerado. Ele ironiza caracterizando o homem do futuro como não tendo nariz ou orelhas, baseado no argumento de que “se, como parece, a função desenvolve o órgão, a não-função o atrofia” (MUNARI, 2008, p.374). E finaliza:

Quando projetamos algo, precisamos nos recordar de que os seres humanos têm ainda todos os sentidos, mesmo que alguns estejam já em parte atrofiados em comparação como os dos chamados animais inferiores. Se projetarmos algo que tenha também um bom sentido tátil, as pessoas sem perceber voltarão a usar aquele que é um dos sentidos mais acurados. Se além disso levarmos em conta os outros sentidos, as pessoas pouco a pouco irão se habituar à experiência de que existem muitos receptores sensoriais para conhecer o mundo em que vivemos. As crianças sabem disso bem e seu conhecimento inicial do mundo é sensorial global. Também por essa razão projetei os pré-livros, para as crianças que ainda não sabem ler mas que estão conhecendo o

mundo com todos os sentidos, enquanto os adultos esqueceram para que servem. (MUNARI, 2008, p. 374-375).

Neste trabalho evidencio a mesma reclamação, que não se destina apenas aos que projetam, como *designers* ou artistas, mas também aos consumidores destes objetos, livros, artes, etc., que não os exigem baseados em suas percepções sensoriais. Não havendo oferta ou busca de artigos que evidenciam estes aspectos sensoriais, se fortalece o esquecimento culturalmente aceito destes sentidos menos favorecidos e conseqüentemente esquecemos que somos dotados de cinco sentidos. Ao pensar em como incluir alunos com deficiências sensoriais em classes regulares, percebo que a dificuldade se dá por esse distanciamento do sensório como um todo, e, como os recursos didáticos, também acabam se centrando na visão, onde a maior parte suporta apenas imagens e textos, a exemplo do quadro-negro, dos livros didáticos, do lápis e papel, que são utilizados tanto nas aulas de artes como em outras matérias. Sendo que o momento em que a exploração sensorial tem maior relevância no ensino é durante a primeira infância,¹⁵ ou seja, no ensino pré-escolar e no primeiro ciclo do ensino fundamental, em que as crianças ainda estão descobrindo estes estímulos e por isso são curiosas e receptivas em relação a sua exploração, Bruno Munari, que sabia disso, procurou dar subsídios e materiais para elas aprofundarem estas experiências:

Sabemos também que nos primeiros anos de vida crianças conhecem o ambiente que as rodeia por meio todos os seus receptores sensoriais, e não apenas através da visão ou da audição, percebendo sensações táteis, térmicas, sonoras, olfativas... podia-se projetar um conjunto de objetos parecidos com livros, mas todos diferentes, para informação visual, tátil, material, sonora, térmica; todos do mesmo formato, como os volumes de uma enciclopédia que contém todo o saber ou, pelo menos, muitas e diferentes informações. (MUNARI, 2008, p. 223 -224).

Soler também evidencia esse caráter curioso das crianças que se centra no próprio corpo e em seguida ao que o rodeia, e o modo como estes descobrimentos são feitos por todos os canais sensoriais, ou seja, de modo multissensorial. E afirma que é a falta dessa exploração sensorial livre que faz com que crianças cegas e descapacitadas visuais se tornem apáticas, e não propriamente a falta da visão. Estímulos táteis, auditivos, olfativos e gustativos podem suprimir a falta dos estímulos visuais na aprendizagem, pois estas percepções sensoriais permitem chegar as mesmas conclusões de alguém que utilize a visão.

Nós não podemos observar a natureza ou, em geral, o que ocorre em nosso entorno utilizando apenas o sentido da visão; para que o cérebro possa elaborar

¹⁵ A primeira infância corresponde ao período de gestação e os primeiros anos da criança até o início da educação formal, que muda de acordo com o país, mas no Brasil começa em média aos seis anos.

conceitos de significação mais completa e amplas é imprescindível utilizar os cinco sentidos. E se tivermos em conta que as pessoas, além de processar e elaborar a informação, somos capazes de sentir todas as vivências que a natureza nos comunica, imagine você leitor a grande riqueza e valor do resultado final. (SOLER,1999, p.19).¹⁶

Os animais (incluindo os humanos) exploram seus sentidos desde o nascimento até a vida adulta. Nos primeiros anos se dá a aprendizagem e reconhecimento de cada sentido, o que nos leva a explorá-los mais nesta fase. Os animais o fazem como treinamento das suas faculdades para atividades posteriores como a caça ou localização, e aí o humano se distingue, pois tem uma tendência à racionalização e à separação dos sentidos, apoiando-se sobre o que é mais fácil e direto, a visão. Desta forma separa a exploração dos sentidos para a fase da infância, quando nos outros animais não se dá essa diferença.

Ao mesmo tempo em que os sentidos nos humilham em comparação com os animais, cuja visão é mais aguda, a audição mais poderosa e o olfato mais desenvolvido, eles nos engrandecem ao demonstrar que somos a única espécie que de forma deliberada pode desenvolver e ampliar os potenciais que nos foram dados pela natureza. [...] Entendidos de forma experimental, os sentidos possuem qualidades que exigem todos os recursos da linguagem para comunicar o seu poder, e mesmo assim geralmente permanecem indescritivelmente pessoais. Quem, afinal, se lançaria a descrever o perfume de uma rosa em vez de a rosa em si? (JAY, 2011, p.6-7).

Para perceber esta relação é interessante observar as distinções sensoriais dos animais, sendo que alguns possuem outros sentidos agregados, como localização por ondas sonoras, semelhantes a radares, a exemplo dos morcegos e muitos animais marinhos. Há também os animais que possuem os mesmos sentidos que nós humanos, mas estes são estruturados fisicamente de formas diferentes, a exemplo de muitas cobras que são em sua maioria surdas e tem pouquíssima visão e se guiam através de estímulos táteis e partículas de odor no ar captadas pela sua língua; ou o bagre, que tem o corpo totalmente coberto de células gustativas, sendo capaz de sentir sabores deixados na água através de todo o corpo. E por último, destaco os animais que possuem os mesmos cinco sentidos que nós, com estruturas fisicamente compatíveis, ou seja, os sentidos são explorados pelos mesmos órgãos receptores, mas são utilizados de formas e em predominâncias diferentes, a exemplo dos cachorros que utilizam principalmente o olfato,

¹⁶ No original: *Nosotros no podemos observar la naturaleza o, en general, lo que ocurre a nuestros alrededor utilizando solamente el sentido de la vista; para que el cerebro pueda elaborar conceptos de significación más completa y amplia es imprescindible utilizar los cinco sentidos. Y si tenemos en cuenta que las personas, además de procesar y elaborar la información, somos capaces de sentir todas las vivencias que la naturaleza nos comunica, imagínese el lector la gran riqueza y valor del resultado final.*

diferente de nós que utilizamos predominantemente a visão. Soler também nos fala sobre distinção sonora dos animais para funções de reconhecimento:

Grande quantidade de animais como mamíferos, anfíbios, insetos e, inclusive, alguns répteis, emitem som característicos que permitem distingui-los pelo ouvido. Em muitas ocasiões estes animais estão escondidos ou são difíceis de ver, por isso sua detecção em um ecossistema se realiza de forma mais auditiva do que visual.¹⁷ (SOLER, 1999, p.102).

Desta maneira podemos perceber por que Crary afirma que a modernidade significou o triunfo do visual, e frisa que Sigmund Freud também argumentou em uma nota de rodapé de *Civilização e seus descontentes* que através da adoção da postura ereta os hominídeos abandonaram a prioridade da estimulação olfativa em benefício da visual, sendo perceptível que a visão humana é amplamente explorada, com grande desenvolvimento na comunicação e na arte (e suas sobreposições). E deste modo não conseguimos dissociar a visão do nosso cotidiano, pois tudo que fazemos depende ou está ligada a ela. As imagens são amplamente reproduzíveis. Por suas características ela tem autonomia em seus recursos linguísticos e comunicativos, propiciando leitura específica, participação na cultura visual e, também, fatalmente, na poluição visual. Assim como Crary, Martin Jay também apresenta a ideia de modificação dos sentidos na construção histórica e cultural:

A ideia escandalosa de que os sentidos têm uma história, como Karl Marx uma vez observou, é um dos marcos de nossa historicidade”. Assim escreveu o eminente crítico literário americano Fredric Jameson em 1981. Nos anos que se seguiram, talvez não tenhamos passado a ler a história em termos marxistas tal como Jameson gostaria, mas o escândalo há muito já se dissipou. Pelo contrário, explorar a infinita variedade de experiências sensoriais tornou-se matéria-prima da análise histórica contemporânea, assim como dos estudos culturais e das ciências sociais de forma mais ampla. “Sentido”, como cada vez mais o compreendemos, se refere não apenas aos dotes corpóreos naturais que nos permitem acessar o mundo, mas também aos significados que atribuímos aos resultados deste contato.[...] O significado chega em grande medida por meio dos sentidos, enquanto os sentidos filtram o mundo através de significados culturais adquiridos, dentro dos quais estamos imersos. Não por outra razão os gregos podiam usar “senso comum” (*koina aisthetika*, que em latim tornou-se *sensus communis*) como um sinônimo ao mesmo tempo para a *doxa*, a opinião comum, e para a faculdade que permite que diferentes sentidos classifiquem um objeto singular segundo categorias universais. (JAY, 2011, p.3-4).

¹⁷ *Gran cantidad de animales tales como aves, mamíferos, anfíbios, insectos e, incluso, algunos reptiles, emiten sonidos característicos que permiten distinguirlos unicamente por el oído. En muchas ocasiones estos animales están escondidos o son difíciles de ver, por lo que su detección en un ecossistema se realiza más de forma auditiva que visual.*

2.1. Os sentidos através da falta

Há diversas formas de abordagem aos sentidos, porém a mais usual é falar das especificidades de cada um em separado, especificando quais os órgãos envolvidos e sua funcionalidade, assim como Soler faz em seu livro *Didáctica multisensorial de las ciencias*. Para este trabalho, porém, escolhi outro modo, pois acredito que esta abordagem dos sentidos, falando de cada um sem separado e seus mecanismos, estenderia demais o trabalho. Por isso decidi fazer o contrário: caracterizar cada sentido pelas faltas totais, diminuições e distorções, enfatizando, assim, as sensibilidades e especificidades que caracterizam estas deficiências, os sujeitos e seus modos de interação com o mundo. Pois os sentidos e os órgão de percepção dos mesmos nos permitem experienciar o mundo de diferentes formas, e esses estímulos são mediados pelo cérebro, que os caracteriza como experiência válida ou não (FILHO, 2007).¹⁸ O fato de abordar os sentidos através da falta também é uma forma de afirmação do ponto de observação que proponho aqui: a falta sensorial marcada apenas como uma outra perspectiva de se observar o mundo, sem qualificar como pior ou melhor, apenas diferente, cada qual com suas particularidades, na tentativa de elevar as características sócio antropológicas em detrimento das clínico-terapêuticas. Por exemplo, os cegos percebem o mundo através dos seus sentidos remanescentes e o mesmo ocorre com os surdos, que para a comunicação desenvolvem uma língua própria que utiliza o visual ao invés do sonoro, fatos que por si só não os tornam menos capacitados intelectualmente.

As deficiências sensoriais a quais estamos mais familiarizados são a cegueira e a surdez e por isso me direciono mais a estas. Porém ressalto o fato de que elas não são as únicas. Referente a visão, há diferentes graus de visualidade e tipos de baixa-visão, caracterização pela diminuição e impedimentos de percepção visual, assim como também existem diferentes graus de daltonismo, que é a perda da percepção das cores, ocasionando a impossibilidade de diferenciá-las. A audição também apresenta diferentes graus de deficiência auditiva, que se caracteriza pela diminuição do sentido, diferente de surdez, que é a falta total. A falta da percepção do tato se dá pela somestesia, comum à alguns diabéticos, e importantíssima no estudo sobre dor, pois sem a percepção tátil a dor muitas vezes não é percebida e pode possibilitar lesões graves, levando inclusive a necrose dos tecidos e conseqüente perda de membros. E o tato, juntamente com o sistema

¹⁸ Disponível em: <<http://revistaplaneta.terra.com.br/secao/grandes-reportagens-planeta/a-construcao-do-mundo-atraves-dos-cinco-sentidos>>. Acesso em: 05 jun. 2015.

vestibular (labirinto), localizado no ouvido junto à cóclea, também é responsável pela percepção corporal e espacial necessária para exercer o controle da motricidade. Referente aos distúrbios de olfação há a anosmia, caracterizada pela perda total do olfato, que, ao retirar a capacidade de sentir odores, pode prejudicar também o paladar. A perda parcial de olfato é chamada de hiposmia; e a disosmia é caracterizada pela percepção distorcida do olfato. E as disfunções referentes ao paladar, há a ageusia, caracterizada pela falta total do sentido; e a disgeusia é a distorção ou diminuição do senso do paladar. Há também possibilidade de apresentação de mais de uma deficiência sensorial. A mais comumente referida é a surdo-cegueira, que pode apresentar diferentes graus em cada um dos sentidos e até falta total deles. Neste trabalho não conseguirei aprofundar questões referentes a estas deficiências citadas, pois são pouco referenciadas e há pouco material bibliográfico ou senso demográfico que as enfatizem; e também, por apresentarem parcialidades, distorções e cruzamentos, se tornam mais complexas de serem abordadas, pois se tornam mais subjetivas e individualizadas. Esta constatação que foi muito citada no documentário *Olhares*, em que os entrevistados falam em diversos momentos que a baixa-visão tem um conceito fronteiro, pois se encontra entre o visual e invisual; gera uma dificuldade de compreensão da deficiência e suas necessidades específicas. Desta maneira apresentarei tópicos temáticos como origem dos termos, representação, história, cultura e bilinguismo, enfatizando as características apenas da cegueira e surdez, que por vezes são comparadas em determinados pontos.

2.1.1 Origem etimológica

Ao nos referirmos a um sujeito com falta de visão, podemos utilizar os termos não-vidente ou cego, sem perda de significado, pois não possui carga indenitária, como acontece no caso dos surdos (veremos isso mais adiante). O sujeito visual ou vidente é aquele que vê; em consequência, o cego, não vidente ou (o menos incomum) invisual, aquele que não vê. O termo vidente é utilizado principalmente para referir aos que veem, em oposição aos que não veem. Ao se referir a um indivíduo com ausência da visão o termo cego é o mais utilizado. Vidente e (in)visual são derivados do termo latino *visio*, ato de ver, objeto visto, e *vedere*, ver, enxergar, com raiz indo-européia *Weid*, conhecer, ver. Em contrapartida, as palavras cego e cegueira derivam do termo latim *caecus* e *caecatio*, cujas definições são menos definidas, porém cruzando informações de quatro dicionários de etimologia (*Etymological Dictionary of the Latin Language, The latin*

dictionary, *Online etymology dictionary* e o *site* etimológico *Origem da palavra*) e as definições ficam: aquele que não enxerga, escuro, espesso, lugar sem saída, escondido.

O *site* português *sobre a deficiência visual*, que aborda a invisibilidade referente a diversos assuntos como saúde, literatura, cinema, arte, legislação e notícias, e publica um trecho da dissertação de mestrado em estética e filosofia da arte de Sofia Carvalho, que no texto *A cegueira em Almada Negreiros*, define que

[...] a origem etimológica da palavra cegueira vem do latim *caecatio*, onis cujo significado gravita em torno de obsessão, perturbação e ignorância. Note-se, igualmente, que o adjetivo (*caecus*, a, um) adensa essas noções pois remete para o significado de escuro e tenebroso apontando em paralelo tudo aquilo que jaz nas antecâmaras do misterioso, encoberto e inescrutável. (CARVALHO, 2008)¹⁹

Para perceber as diferenças de significado do termo, confrontei a origem etimológica com a definição atual de cego e cegueira e os dicionários *Houaiss* e *Aurélio*, assim como o *Priberam*, que apresentam as mesmas definições, porém o *Priberam* está mais completo, pois traz alguns exemplos junto as acepções, que cito:²⁰

ce·go |é|

(latim *caecus*, -a, -um)

adjectivo e substantivo masculino

1. Que ou quem está privado do sentido de visão ou tem uma visão muito reduzida. = INVISUAL

2. Que ou quem não percebe o que é perceptível para quase todos.

Adjectivo

3. Que tem a visão perturbada.

4. [Figurado] Que tem o raciocínio perturbado (ex.: *cego de raiva*). = ALUCINADO, DESVAIRADO

5. Deslumbrado.

6. Que não tem em conta todas as circunstâncias ou consequências (ex.: *medidas cegas*).

7. Que não sabe discernir o bem do mal; 8. Estúpido, ignorante; 9. Que não tem limites ou restrições (ex.: *obediência cega*). = ABSOLUTO, INCONDICIONAL

10. Que está tapado, entupido ou entulhado (ex.: *cano cego*).

11. Que não se conhece bem.

12. Que não recebe luz.

13. Em há escuridão (ex.: *noite cega*). = ESCURO, TENEBROSO

14. Diz-se do alambique que tem só um cano.

15. [Náutica] Diz-se do baixio ou escolho que está sempre debaixo de água.

substantivo masculino

16. [Anatomia] O mesmo que *ceco*.

ce·guei·ra

substantivo feminino

1. Estado da pessoa cega.

2. [Figurado] Extrema afeição por alguém ou alguma coisa.

3. Boa-fé.

4. Ignorância.

¹⁹ Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/r-Almada_Negreiros_e_a_Cegueira.htm>

²⁰ *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Disponível em: www.priberam.pt/DLPO/Default.aspx. Consultado em: 6 dez. 2015.

5. Desvairamento.

6. Alucinação.

O pré-julgamento de valores intelectuais referentes ao sujeito apenas pelo fato de ter ou não a visão, não mudaria apenas com a troca do termo, pois o problema se encontra no critério de avaliação das suas capacidades e não na troca do vocábulo, que permanece com a mesma ideia de falta de sentido: cego aquele que não enxerga, do mesmo modo que invidente ou invisual se tem a falta da visão.

O que tem que ser mudado é o julgamento de valores quanto as capacidades, pois o termo por si só não consegue mudar esta carga pejorativa. A carga história impregnada no termo, pode ser importante para a construção de uma nova perspectiva indenitária, como é o caso dos surdos, pois traz a negação de um pensamento preconceituoso que aconteceu anteriormente (mas que a carga pejorativa se tornou ou está se tornando ultrapassada, o que serve como argumento para a luta dos direitos deste grupo). Quem tem que terminar a assertividade do termo são as pessoas que são designadas por eles, julgando se sentem à vontade com ele ou não. Porém, os cegos não têm uma representação social tão fortemente articulada como a dos surdos e não há um consenso pela preferência de um dos termos. Alguns acham não-videntes uma nomenclatura mais respeitosa, outros, porém, como Evgen Bavcar, fotógrafo e filósofo cego (de quem falaremos mais adiante), demonstra ser uma polidez forçada “cegos que chamam, por uma preocupação moral cosmética, ‘não-videntes’ ou ‘deficientes visuais’ ” (BAVCAR, 2003, p.96).

As palavras surdez e surdo também tem origem no latim, especificamente do termo latino *surdus*, que significa “o que não ouve, pouco inteligente, surdo, surdez”, que passou a significar também “mudo, abafado”. *Surdus* foi utilizado também para referir em latim o termo grego *alogos*, em que o prefixo *a* significa “fora”, e *logos*, “palavra, razão”; justapostos, *alogos* significa irracional. Desta forma, o termo latino *surdus*, com o acréscimo do prefixo *ab*, um intensificador, mais, origina o termo latino *absurdus*, que significa “desafinado, fora do tom, dissonante, absurdo, desagradável de ouvir”. O sentido atual da palavra absurdo, vem da noção de que uma música ou som com esta condição é “sem sentido, tolo, incongruente”, ligado à ideia de irracionalidade advinda do termo *alogos*, em oposição ao termo *oboediere*, “prestar atenção, escutar com seriedade”, que advém da junção do prefixo *ob*, “a”, mais *audire*, “escutar”. Atualmente, segundo o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, o termo surdo significa:

sur·do (latim *surdus*, -a, -um)

adjectivo e substantivo masculino]

1. Que ou quem não ouve ou ouve mal.

adjectivo

2. Que se ouve mal (ex.: *som surdo*). = SILENCIOSO ≠ SONORO
3. Que se faz sem ruído ou com muito pouco ruído. ≠ SONORO
4. Que não se manifesta abertamente. = OCULTO, SECRETO
5. Sem ressonância.
6. Que não quer ouvir ou não quer saber de algo. = INDIFERENTE
7. [Fonética] Que é produzido sem vibração das cordas vocais (ex.: *as consoantes [p], [t], [k], [f], [s] são surdas*). = NÃO-VOZEADO ≠ SONORO, VOZEADO

Podemos perceber que já na raiz das palavras, tanto referentes à cegueira quanto à surdez, elas estão impregnadas de preconceitos e relacionam a falta do sentido diretamente ligado à falta de capacidade mental. Também se utiliza o termo deficiente auditivo e deficiente visual para referir a falta destes sentidos, porém tais termos referem-se apenas a quem tem a parcialidade da audição e da visão, de modo que surdez é diferente de deficiência auditiva e cegueira diferente de deficiência visual. Deficiência é um termo de origem médico-clínico, que evidencia uma condição de supressão; já as palavras cegueira e surdez, através da identificação sociocultural tentam redefinir as expressões de acordo com suas capacidades, por mais que evidenciem a supressão de sentidos.

Por exemplo, nos surdos, muito chamados de surdos-mudos, mesmo que a surdez não afete a fala de modo anatômico, a não escuta dificulta a compreensão do que é dito, do som de cada fonema e por isso dificulta a construção da fala. No movimento surdo teve algumas tentativas de se referir aos surdos como pessoas visuais, pois consideram que sua comunicação se dá através da visualidade e não através da falta da audição. Esta classificação pelo que ela não é (não é oral), é uma perspectiva de análise etnocentrista e normatizadora que toma como princípio de análise o seu próprio ponto de vista, ao invés de analisar o modo que a outra cultura se organiza com relação a si mesma, e desta maneira impõe a sua cultura como correta e superior. Desta forma, os surdos consideram que o olho e a mão são mais representativos da sua comunicação do que ouvido e boca, utilizados tanto no termo surdo-mudo em português e no termo surdo em Libras, que é referido através da indicação, com o indicador, do ouvido e boca. Porém esta sugestão é de difícil assimilação; incorporar um termo a uma língua é um processo complicado que nem sempre tem aceitação pelos falantes dela.



Figura 3. Sinal surdez Fonte: < http://www.ip.usp.br/lance/Livros/novo_deit.html>

O termo sugerido (referenciando olho e mão) não foi incorporado pela Libras, pois ela tem muito fortemente marcada a tentativa de simplificação dos sinais, utilizando menos gestos, menos configurações de mão e espaço de sinalização. Por isso o termo não teve aceitação, pois a proposta era trocar um sinal simples, indicado com uma única mão, em um único espaço de sinalização que é o rosto, para um sinal mais amplo, em que são necessárias as duas mãos, e dois espaços de sinalização, o rosto e mão, do mesmo modo que em português não se trocava “surdo” por “pessoa visual”. De tal forma que a cultura surda se apropriou do termo surdo como representação de sua condição, mas que inicialmente foi referido como Surdo, com letra maiúscula, para diferenciar o posicionamento cultural afirmativo. Acredito que o mesmo pode ser feito com os cegos, porém estes não têm um grupo tão representativo e coeso perante as lutas culturais.

2.1.2 Cultura

O sujeito surdo desenvolveu um modo de linguagem específica, a língua de sinais, que diferente do senso comum, não é universal. Assim como a linguagem oral modifica-se de acordo com a localidade e a cultura, a LS segue a mesma lógica. No Brasil, como já visto, temos a Libras, que significa Língua Brasileira de Sinais, derivada da Langue des Signes Française (LSF) da França, também importada para Estados Unidos, onde uniu-se com os gestos locais, originando a American Sign Language (ASL); na Grã-Bretanha, a língua de sinais teve origens locais e denomina-se British Sign Language (BSL); e assim por diante. Por causa da aquisição da língua de sinais, e pelo modo diferenciado de comunicação, o surdo desenvolve uma cultura específica que o engloba, a cultura surda. Strobel faz a diferenciação entre povo e comunidade surda, onde determina que comunidade surda refere-se ao conjunto de pessoas em uma determinada localidade que tenham um legado cultural e histórico semelhante, que partilhem

interesses; tais locais podem ser associações, escolas, ou outros grupos de surdos. A comunidade surda pode incluir tanto surdos como ouvintes, como membros de famílias, interpretes, professores amigos e outros. Já a definição de povo é um pouco diferente:

Quando falamos “povo surdo”, estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços. (STROBEL, 2009, p.33).

No livro *Vendo vozes*, Oliver Sacks se questiona sobre umas das perguntas iniciais que moveu o seu interesse pelo tema e que, já percebi, muitas pessoas também se fazem, que é tentar qualificar entre a cegueira e a surdez qual é a mais ou menos preferível:

Pode-se debater se a surdez é ou não “preferível” à cegueira quando adquirida não muito cedo na vida; mas nascer surdo é infinitamente mais grave do que nascer cego pelo menos de forma potencial. Isso porque os que têm surdez pré-linguística²¹, incapazes de ouvir seus pais, 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 língua 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, ficaríamos incapacitados e isolados, de um modo bizarro – sejam quais forem nossos desejos, esforços e capacidades inatas. E, de fato, podemos ser tão pouco capazes de realiza nossas capacidades intelectuais que parecemos deficientes mentais. (SACKS, 2002, p.22).

2.1.3 História

As línguas de sinais (LS) sofreram diversas represálias e por séculos os surdos tiveram que se submeter aos métodos de ensino oralizado²² e de leitura labial, pois na educação as estratégias eram reparadoras e corretivas e visavam uma normatização do surdo. A tradição oralista foi determinada no congresso de Milão, ocorrido em 1880, uma conferência internacional de educadores de surdos, em que todos os educadores surdos foram proibidos de participar. A conclusão foi a declaração de superioridade da educação oralista à língua de sinais, a proibindo, pois afirmavam que sua aprendizagem deixava o surdo preguiçoso para aprender a língua oral, que era defendida como o único modo de

²¹ Antes da alfabetização.

²² O ensino oralizado exigia que os surdos aprendessem a língua oral através de exaustivas sessões em fonoaudiólogos para aprender a pronunciar os sons corretamente, assim como aprender a leitura labial. Esta prática excluía a língua de sinais com a desculpa de que ela deixava o aluno preguiçoso para aprender a língua oral.

inclusão deles na sociedade, já que a maioria não fala a de sinais. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais, foi reconhecida somente em 2002, sendo exigido por lei o reconhecimento e acesso em instituições públicas e nos sistemas educacionais federais, estaduais e municipais (Lei nº 10.436).

A história de repressão e as constantes tentativas normalizadoras sobre a condição da surdez fez com que os surdos se organizassem em uma comunidade bastante articulada socialmente para exigirem seus direitos e representações de sua cultura. Adriana Thoma afirma “ser surdo significa ter um traço indenitário que se hibridiza com outros na constituição de um sujeito, constituição esta que não pode ser reduzida a condição biológica de não ouvir” (THOMA, 2012).

Entre os pontos que marcam as conquistas da comunidade surda estão o reconhecimento da língua, a obrigatoriedade do ensino da Libras para alunos da licenciatura e o reconhecimento do dia do surdo, que pretende dar reconhecimento da surdez como um traço indenitário, das suas lutas e conquistas culturais. Para simbolizar a luta dos direitos dos surdos e o acesso à língua de sinais é comemorado no dia 30 de setembro o Dia Internacional dos Surdos. A data foi escolhida por ser, infelizmente, um marco histórico na cultura surda, o Congresso de Milão, determinador da tradição oralista. De acordo com a *Lei nº 11.796*, de 29 de outubro de 2008, no Brasil o Dia do Surdo é 26 de setembro. A data foi escolhida em referência a fundação da primeira escola de surdos no Brasil, o Instituto Imperial de Surdos-Mudos, situado na cidade do Rio de Janeiro e datado no ano de 1857, em funcionamento até hoje. Atualmente se chama INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Na época, o Imperador Dom Pedro II convidou o professor Surdo Huet, da França para vir ao Brasil para lecionar aulas com crianças [...] onde os Surdos foram internados para ser educados, o professor lecionava em Língua de Sinais Francesa que influenciou diretamente na construção da Língua Brasileira de Sinais. O INES atualmente é uma Escola Bilíngue para Surdos com apoio do Governo Federal e também tem Ensino Superior onde Surdos e ouvintes podem estudar em cursos bilíngues.²³ (ZOVICO, 2013).

O dia do surdo é comumente comemorado com palestras, debates e divulgação de informações sobre a cultura surda e sua língua. O mês de setembro é chamado de setembro azul por ser marcado por estas datas políticas, consideradas marcos da histórica das lutas e conquistas. A cor azul foi escolhida, pois, no período da Segunda Guerra Mundial, onde as pessoas em campos de concentração eram identificadas com faixas

²³ Disponível em: <<http://www.revistareacao.com.br/website/Edicoes.php?e=94&c=9417&d=0>> Acesso em: 06 jun. 2015

coloridas no braço, a cor que identificava os surdos era o azul. A referência a esta identificação marca o orgulho em ser surdo, de ser identificado como tal. Marcando a surdez apenas como um traço indenitário e não como uma definição de caráter ou capacidades.

2.1.4 Representações

Em uma passagem do livro *Ensaio sobre a cegueira*, 1995, escrito por José Saramago, a mulher do médico,²⁴ única na camarata que ainda enxerga, observa os cegos e chama sua atenção que a moça dos óculos escuros tem a sua cegueira quase escondida pelos óculos, pois não é tão evidente o desvio da posição do olhar para aquilo que deveria ser visto, assim como o vaguear dos olhos que acusa a cegueira. No filme *Imagine*, 2012, dirigido por Andrzej Jakimowski, os óculos também escondem a cegueira de Eva (Alexandra Maria Lara), que se passa por uma turista comum aos olhos dos senhores portugueses do bar. O vaguear, a demora e falta de precisão da locomoção também poderiam denunciar a cegueira devido aos trejeitos desenvolvidos e à não precisão dos passos. Em outras palavras, apenas por estímulo visual percebemos a cegueira do outro, pois ele consegue se comunicar com outros sujeitos sem prejuízo, o mesmo não se passando com o sujeito surdo.

Não identificamos visualmente um surdo, a não ser quando este se comunica através da língua de sinais. Diferentemente do cego, reconhecemos os surdos pela não reciprocidade da comunicação. Um surdo só consegue acompanhar com o olhar a língua falada quando domina a leitura de lábios e, mesmo não ouvindo, consegue deduzir o que está sendo dito. Para isso é necessário o contato visual; ele não consegue responder um chamado ou guiar seu direcionamento de acordo com um som, direcionando-se a ele e, portanto, não consegue responder. Há, porém, os surdos oralizados, aqueles que falam (muitas vezes com dificuldades) e leem lábios, mas eles conseguem se comunicar apenas mediante interação visual, mantendo contato visual direto, sendo então esta “audição” uma construção da visão. Se houver algum impedimento visual do outro a comunicação é interrompida, pois ele não o “ouve”. É a sua comunicação que evidencia a condição de falta de audição.

²⁴ No livro, os personagens não têm nomes, apenas são reconhecidos por algumas características, que passam a ser seus nomes, como a mulher do médico e a moça dos óculos escuros.

O sujeito cego não tem supressões de comunicação pois se comunica através da fala e tem o sistema de escrita em tinta adaptado para a escrita em braile, através do tato. Possui dificuldades de locomoção, não em nível motor, mas em nível de domínio e percepção espacial. Sem o auxílio da visão, utiliza-se dos outros sentidos para situar-se no espaço em que está inserido; através da audição, presta atenção na acústica, na reverberação do som, na sua origem e posicionamento; o olfato ajuda a reconhecer lugares, como uma padaria ou determinada planta que podem ser utilizados para demarcar o trajeto. No dia a dia, os videntes não ignoram estes estímulos, mas nós também não damos tanta relevância a eles, pois são tidos como “recursos secundários”, pelo menos no que diz a respeito à locomoção. Tais observações nos ajudariam a medir a distância de um carro, o ritmo dos passos das pessoas nas calçadas; conjuntamente com estas imagens sonoras são também acrescentados os aromas, que também servem de indicação, e o tato, para medir as distâncias, relevos, pressões, temperatura. Geralmente os cegos se guiam com o auxílio de uma bengala, que funciona como alongamento da sua capacidade tátil e sonora (de reprodutibilidade de som), de um cão-guia ou uma outra pessoa que o auxilia em degraus, elevações, buracos e desnivelamentos em geral. Para a maioria da população mundial a locomoção é sintetizada, simplificada, dirigida pela visão, que só a torna mais precisa e rápida, e pelo sistema motor, que a desempenha do mesmo modo, mas através de recursos diferentes, conseqüentemente por partir de outras percepções.

Um surdo necessita intérpretes para conversar com ouvintes, o que pode ser feito por pessoas letradas na língua de sinais ou através de manuscritos da língua oral da comunidade ouvinte majoritária. O surdo, por ter uma língua diferenciada, torna-se um estrangeiro em seu próprio país e a baixa difusão das línguas gestuais acaba por os segregar entre comunicação ouvinte ou comunicação gestual. A arte nos oferece um exemplo, Joseph Grigely, um artista americano, professor de literatura e escritor dos livros *Textuality: Art, Theory, and Textual Criticism* de 1995, e *Conversation Pieces* em 1998. Suas obras falam sobre comunicação, em como o discurso falado e o escrito se diferenciam, e as narrativas criadas a partir disso, entre as barreiras comunicativas entre a cultura oral e a cultura surda. Grigely é surdo desde os dez anos de idade e a escrita acabou se tornando uma outra maneira de se comunicar com pessoas que não dominam as línguas de sinais ou quando a leitura labial não é possível. A partir de 1994 começou a reunir os bilhetes das conversações para criar uma série de trabalhos artísticos que falam sobre os limites da comunicação humana, pois por mais que estejam estruturados na escrita, falam muito menos da escrita em si, mas sobre encontrar um novo modo de falar.

Explora a escolha de escrever coisas banais, e as diversas formas de fazê-lo, ao invés de gesticular, a exemplo da palavra *bye*.



Figura 4. People Are Overhearing Us de Joseph Grigely - Exposition Air de Paris, Paris - 2012

Fonte <<http://www.airdeparis.com/artists.htm>>

3 Produção de livros e atividades sensoriais

Esta terceira parte da pesquisa é destinada à reflexão sobre a prática, onde tento buscar uma forma de solucionar o problema proposto: o desenvolvimento de livros e atividades que possam ser válidas tanto para pessoas com deficiências sensoriais leves ou profundas assim como para pessoas sem deficiências. Ou seja, livros e atividades que possam valer-se de recursos sensoriais para a apreensão da informação. Para tal proposta, aproprio-me do método de didática multissensorial proposto por Soler, que faz questão em afirmar, já no próprio subtítulo de seu livro, que se trata de “um método inclusivo e transdisciplinar para alunos cegos, descapacitados visuais e, também, sem problemas de visão”, um método que pode ser aplicado a todos os alunos, independente das suas capacidades sensoriais. Aproprio-me igualmente do conceito de sinestesia para compor a metodologia da pesquisa. Desta forma, este terceiro capítulo divide-se em três segmentos. O primeiro segmento busca explicar os conceitos de sinestesia e multissensorialismo e minha escolha metodológica. Em sequência, parto para a pesquisa a respeito de livros que pudessem ser acessíveis a públicos cegos e surdos, e conjuntamente à pesquisa tento desenvolver as possibilidades de livros que através da exploração do sensorio pudessem ser acessíveis a estes públicos, mas também a qualquer público; procuro não me basear num modo de leitura com códigos fixos, como a língua, mas sim a imagem. E a última parte é destinada à experiência do estágio, em que procurei aplicar atividades de sensibilização dos sentidos; a observação dessa interação sensorial das turmas serviu como exercício de análise para maior compreensão sobre o tema.

3.1 Sinestesia e multissensorialíssimo: conceitos, ideias e práticas

Sinestesia é um fenômeno neurológico que permite que, através de um estímulo sensorial único, seja percebido simultaneamente outro sentido associado ao primeiro, uma interação sensorial involuntária. “A palavra ‘sinestesia’ é de origem grega: ‘syn’ (simultânea) mais ‘aesthesia’ (sensação), significando ‘muitas sensações simultâneas’ – ao contrário de ‘anestesia’, ou ‘nenhuma sensação’.”²⁵ (BASBAUM, 2003, p.2). A

²⁵ Disponível em: < http://www.musicossonia.com.br/aulas/sinestesia_e_percepcao_digital.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2015.

sinestesia não é uma doença, como afirma o psicólogo Jamie Ward, da Universidade de Londres:

O que a distingue da maioria dos transtornos psiquiátricos ou neurológicos é o fato de os sinestésicos serem dotados de um sintoma positivo, isto é, de uma característica ausente na população geral. Os distúrbios geralmente se caracterizam pela ausência ou pelo comprometimento de uma função, como a afasia e a amnésia. (WARD in BARDIERI, 2007).²⁶

Por mais que o neurologista e escritor americano Oliver Sacks afirme que “hoje as técnicas de imageamento funcional do cérebro nos dão provas inequívocas da ativação simultânea ou coativação de duas ou mais áreas sensoriais no córtex cerebral nos sinestetas” (SACKS, 2007, p. 178), não existe ainda um consenso sobre as causas que permitem que este fenômeno aconteça. E existem diversas formas para esta afloração sensorial, que são diferentes para cada pessoa. Dentre os diversos tipos de sinestésias, estes são exemplos recorrentes: sons coloridos, em que as notas musicais adquirem uma determinada cor; letras ou nomes com personalidades, por exemplo o dia da semana pode adquirir uma emoção; números e letras com cor, em que o número adquire uma cor determinada imutável; emoções cheirosas, em que há cruzamento entre os receptores olfativos e sistema límbico, que regula as emoções.

No livro *Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro*, Oliver Sacks apresenta dois capítulos que têm bastante relevância para esta pesquisa: “Um mundo auditivo: a música e a cegueira”, utilizado anteriormente, e “O tom verde-claro: a sinestesia e a música”, que utilizo neste capítulo para identificar o conceito de sinestesia (cruzo estas informações com reportagens de revistas e artigos científicos).

O princípio dos estudos referentes à sinestesia se difeririam bastante, visto que no século XIX era utilizado com metáforas e imagens intersensoriais, de modo a aparentar ser uma expressão poética e imaginativa. Somente nas décadas de 1860 e 1870 surgiram estudos psicológicos que comprovavam e legitimavam o fenômeno que passou a ser chamado desde então de “sinestesia”, o que não impediu que a sinestesia parasse de ser vista de forma artística (poetas simbolista se utilizaram desta condição como se fosse um conceito poético). Tinha-se a ideia de que a sinestesia fosse uma condição rara, afetando uma em cada duas mil pessoas e que a incidência fosse maior em mulheres do que em homens, numa razão de seis mulheres para cada homem. Estudos recentes da psicóloga britânica Julia Simner, da Universidade de Edimburgo, na Escócia, questionam estes

²⁶ Disponível em: <http://www2.uol.com.br/vivermente/reportagens/ouvindo_cores.html>. Acesso em: jun. 2015.

dados ao fazer testes objetivos para separar a sinestesia genuína de pseudo-sinestesia em um grupo populacional aleatório de quase 1700 pessoas. Tal pesquisa demonstrou resultados bem distintos: uma em cada 23 pessoas possuía algum tipo de sinestesia e não houve diferença significativa entre os sexos. Uma das causas de não saber aproximar o número verdadeiro de quantas pessoas são portadoras de sinestesia, é o fato de que a maioria das pessoas que a possui não a considera uma “anormalidade”, e muitas vezes nem o sabem que o são: “elas sempre foram assim, e supõem, até serem informadas do contrário, que sua experiência é perfeitamente normal e corriqueira, que para todo mundo também ocorrem fusões de diferentes sentidos” (SACKS, 2007, p. 167).

Estudos sugerem que a sinestesia é mais comum em crianças e tende a desaparecer na adolescência; “não se sabe se isso acompanha as mudanças hormonais ou reorganizações cerebrais que ocorrem neste período ou se é concomitante à passagem para formas de raciocínio mais abstratas” (SACKS, 2007, p. 180). Existem teorias que sugerem que nascemos todos sinestetas até perdermos as devidas conexões entre as áreas, por volta dos três meses de vida, com a maturação cortical, dando uma distinção segregada de cada sentido; nos sinestetas supõe-se que uma anomalia genética impeça a eliminação completa desta hiperconectividade dos sentidos no início da vida, e assim vestígios dela permanecem durante a vida adulta, em maior ou menor grau.

Aparentemente a sinestesia acompanha um grau incomum de atividade cruzada entre áreas do córtex sensitivo que na maioria de nós, são funcionalmente independentes. Essa ativação cruzada poderia basear-se em um excesso anatômico de conexões neurais entre diferentes áreas do cérebro. Há indícios de que tal “hiperconectividade” realmente está presente em primatas e outros mamíferos durante o desenvolvimento fetal e a lactância, mas se reduz ou é “podada” em poucas semanas ou meses após o nascimento. Não foram feitos estudos anatômicos equivalentes com bebês humanos, mas segundo Daphne Maurer, da McMaster University, observações comportamentais de lactantes sugerem que “os sentidos do recém-nascido não são bem diferenciados, e sim entremesclados em uma confusão sinestésica”. (SACKS, 2007, 179-180).

Alguns estudos pesquisam a possibilidade de a sinestesia ser uma habilidade que possa ser adquirida através de treino, e pesquisadores sugerem que o treinamento pode potencialmente aumentar o QI. Como a causa da sinestesia ainda não é determinada, cientistas analisam a possibilidade desta condição neurológica poder ser determinada por influências ambientais através de artefatos culturais, como os brinquedos com letras coloridas utilizados na infância. Daniel Bor *et alii* escreveram o artigo *Adults can be trained to acquire synesthetic experiences*, onde falam do desenvolvimento de seu programa de treinamento para adultos sem sinestesia, no qual um dos resultados foi que todos os participantes conseguiram desenvolver algumas das características sinestésicas,

mesmo não sendo sinestésicos genuínos, e aumentaram doze pontos do QI; mas quando submetidos a novos testes, três meses após o treinamento, haviam perdido ou diminuído em muito as capacidades adquiridas; ou seja, esta habilidade sinestésica desenvolvida é perdida sem o treino constante. A principal implicação do estudo é que formas radicalmente novas de experimentar o mundo podem ser provocadas simplesmente através de extenso treinamento perceptual e “o impulso cognitivo, embora provisório, pode eventualmente levar a ferramentas de treinamento cognitivo clínicos para apoiar a função mental em grupos vulneráveis, tais como déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) em crianças ou adultos que sofrem de demência”,²⁷ como explica Daniel Bor²⁸, que dividiu a liderança do estudo com Nicolas Rothen. Oliver Sacks também fala de formas adquiridas de sinestesia, não através de treinamento, mas de mudanças sensoriais:

Embora geralmente apareça no início da vida, existem raras situações que podem provocar seu surgimento mais tarde; por exemplo, ela pode ocorrer transitoriamente durante convulsões do lobo temporal ou sob a influência de alucinógenos. Mas a única causa significativa de sinestesia adquirida permanente é a cegueira. A perda da visão, especialmente no começo da vida, pode, paradoxalmente, levar a imagens visuais intensificada e a todo tipo de conexões inter-sensoriais e sinestésias. (SACKS, 2007, p. 180-181).

Questiono-me se esta sinestesia induzida não poderia ser considerada multissensorialismo, pois diferentemente da sinestesia genuína que é intrínseca ao indivíduo e extremamente pessoal, o multissensorialismo é uma proposta didática para utilização de todos os sentidos para a observação e aprendizagem, e que pode ser utilizada por qualquer pessoa. Não há uma resposta que comprove ou descarte o meu questionamento, porém o neurocientista David Brang, na Universidade da Califórnia, em San Diego, observou que:

A sinestesia pode ser uma variante extrema de processamento multisensorial - ou seja, a forma como o cérebro processa informações de vários sentidos ao mesmo tempo. Entender as diferenças entre este tipo exagerado de processamento multisensorial pode nos dizer sobre o funcionamento interno de processos multissensoriais normais também [...] Os sinestetas também podem nos ajudar a entender melhor a neurociência da criatividade.²⁹ (BRANG in CHOI, 2011).³⁰

²⁷ Tradução nossa: *The cognitive boost, although provisional, may eventually lead to clinical cognitive training tools to support mental function in vulnerable groups, such as Attention Deficit Hyperactivity (ADHD) children, or adults starting to suffer from dementia.*

²⁸ Disponível em: <<http://www.sussex.ac.uk/broadcast/read/27643>>.

²⁹ Tradução nossa: *Brang noted that synesthesia may be an extreme variant of multisensory processing — that is, how the brain processes information from multiple senses at once. Understanding the differences between this exaggerated type of multisensory processing can tell us about the inner workings of normal multisensory processes as well," Brang said. synesthetes might also help us better understand the neuroscience of creativity.*

³⁰ Disponível em: <http://www.nbcnews.com/id/45408751/ns/technology_and_science-science/#.VjfxjtwrJD9>.

Michael-Albert Soler é PhD em Filosofia e Ciências da Educação, pedagogo e professor de ciências. Trabalhou como professor do Centro de Recursos Educativos (CRE) ONCE, que é uma rede espanhola de escolas para cegos. Seu livro *Didáctica multissensorial de las ciencias: un método inclusivo y transdisciplinar para alumnos ciegos, discapacitados visuales y, e también, sin problemas de visión* é proveniente de sua tese de doutorado e resultado de muitos anos de pesquisa na área de ensino de ciências para alunos cegos ou com deficiência visual e de sua própria experiência como cego. Recentemente foi traduzido para o braile e versão audiolivro, e foi um livro base para esta pesquisa. Segundo Soler a didática multissensorial das ciências é:

É um método pedagógico de interesse para o ensino e aprendizagem das ciências experimentais e da natureza, que utiliza todos os sentidos humanos possíveis para captar informações do meio que nos rodeia e inter-relaciona estes dados a fim de formar conhecimentos multissensoriais completos e significativos.³¹ (SOLER, 1999, p.45).

Soler aplica a didática multissensorial às ciências. Ao pesquisar o multissensorialismo, percebi uma forte tendência a relacionar este método didático ao ensino das ciências. Soler afirma que essa didática pode ser aplicada a qualquer prática de observação e, portanto, qualquer disciplina pode se beneficiar desse método. O autor afirma que o método é próprio tanto para alunos cegos, como com baixa-visão ou alunos que não tenham problemas de visão. Ao não ser algo unicamente visual, constitui um grande interesse na integração escolar³² (SOLER, 1999, p.19), pois é igualmente válido para todos os alunos presentes em classe, independentemente de sua capacidade visual. Isto se dá porque mesmo que a audição, o tato, a visão, o paladar e olfato sejam canais distintos, todos permitem a entrada da informação que é processada pelo cérebro, que se inter-relacionam formando um significado único, o aprendizado. Assim a observação multissensorial propõe uma observação por meio de todos os sentidos:

Quase sempre, quando falamos em de observar, nos aparece a imagem de ver ou olhar, ou seja, uma observação basicamente visual. Mas isso não deve ser necessariamente assim. Da perspectiva da didática que expomos, a observação tem que ser multissensorial, ou seja, a pessoa que observa deve captar do meio o maior número possível de informações a través de todos os sentidos que pode por em funcionamento. Deste modo, não existe um método de observação para

³¹ Tradução nossa. *Es un método pedagógico de interés general para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales y de la naturaleza, que utiliza todos los sentidos humanos posibles para captar información del medio que nos rodea e interrelaciona estos datos a fin de formar conocimientos multisensoriales completos y significativos.*

³² Tradução nossa: Al no ser algo únicamente visual, constituye un factor de gran interés en la integración escolar.

cegos e outro para videntes, e sim há uma única forma maneira de observar para todos.³³ (SOLER, 1999, p.32).

Para enfatizar a persistência deste posicionamento trago uma citação do teórico Jonathan Crary, já citado anteriormente, que aponta para uma reestruturação histórica dos significados das palavras olhar e contemplação, deslocando-os da perspectiva visual e os analisando em relação a apreensão sensorial:

Não creio que conceitos exclusivamente visuais, como “o olhar” [*the gaze*] ou contemplação [*beholdinng*], tenham em si valor como objetos de explicação histórica. O uso que faço do problemático termo de “percepção” é primordialmente um modo de aludir a um sujeito que se define em termos que vão além da modernidade do sentido único de visão, mas que incluem também a audição e o tato e, o que é mais importante, formas sensoriais irredutivelmente *heterogêneas* que, de modo inevitável, recebem pouca ou nenhuma análise dentro dos “estudos visuais”. (CRARY, 2013, p.27-28)

A partir destas proposições da didática multissensorial, poderíamos propor uma aula realmente inclusiva para alunos com deficiências sensoriais, e que poderia ser enriquecedora também para os alunos que não apresentam essas deficiências. A proposta deste método é condizente com o meu posicionamento de que a acessibilidade deve ser pensada a partir da perspectiva da pessoa que tem a deficiência para que possa ter mais facilmente as adaptações necessárias e específicas. Estas podem ser incorporados pelos demais como método, ou outra possibilidade, sem que haja perdas no significado deste, possibilitando, assim, a inclusão das diferenças sem julgamento de valor, pois ao valorizar todos os modos de percepção se permite que cada um escolha o que melhor se adapta a si próprio.

Ao analisar conjuntamente os dois conceitos, podemos estabelecer que toda experiência sinestésica é multissensorial, mas nem toda experiência multissensorial é sinestésica. Podemos induzir uma pseudo-sinestesia temporária através do multissensorialismo. Utilizo a referência à sinestesia como alusão ao extremo máximo do método multissensorial, que de algum modo uniu as percepções sensoriais, tornando-as únicas. Soler ao relatar seu método multissensorial, fala de abordagens possíveis para cada sentido e por isso também utilizo a sinestesia como possibilidade de cruzamento de informações sensoriais. Nesta perspectiva quando se tem a perda de um ou mais sentidos,

³³ Tradução nossa: *Casi siempre, cuando se habla de observar, se nos aparece la imagen de ver o mirar, es decir, una observación básicamente visual. Pero esto no debe ser necesariamente así. Desde la perspectiva de la didáctica que exponemos, la observación tiene que ser multissensorial, es decir, la persona que observa debe captar del medio el número máximo de informaciones a través de todos los sentidos que pueda poner en funcionamiento. De este modo, no existe un método de observación para ciegos y otro para videntes, sino que hay una única manera de observar para todos.*

esta abordagem da sinestesia consegue transferir ou traduzir de uma forma quase metafórica a ressignificação dos sentidos e dos verbos que os regem: olhar, ouvir, sentir, tocar, saborear, cheirar, etc. Através do braile há a possibilidade de se ler com as mãos; a língua de sinais, por sua vez, permite ouvir com os olhos e falar com as mãos; o método Tadoma possibilita ouvir através do toque e da vibração vocal.

3.2 Livros sensoriais: pesquisa e construção

A medida que pesquisava sobre os sentidos, em suas faltas ou totalidades, passei a reparar mais detalhadamente os lugares, objetos e artifícios utilizados na arte, na escola e no lazer infantil ou adulto. Ao observar os museus, os brinquedos, as aulas do estágio, os livros nas livrarias e na feira do livro, questionava-me como os cinco sentidos são pouco explorados como um todo no cotidiano e percebia quanto era necessária uma sensibilização, uma reintrodução aos sentidos. Os objetos, mesmo que feitos para serem manuseados, a exemplo dos brinquedos, em sua maioria tem pouco apelo sensorial. A estética contida nestes é principalmente visual, com demonstração do domínio das cores vibrantes, e não táteis, pois não se tem grande diferenciação de materiais; ou é o plástico liso dos bonecos e carrinhos, ou a pelúcia e enchimentos dos ursos; não são exploradas as diferenças de temperaturas, de texturas como liso e rugoso, do macio e sedoso contrastado com o duro, inflexível e áspero. E isso sem esquecer que o objeto não é unanimemente feito para o tato, pois alguns deles são feitos voltados apenas para o recurso da visão, a exemplo das produções artísticas que são intocáveis, isoladas por uma linha vermelha que as separa do seu espectador. Nas escolas os recursos de sala de aula são geralmente limitados ao quadro-negro, o livro didático, o projetor, o vídeo, o rádio e o discurso do professor, ou seja, estímulos visuais e auditivos. Como, então, seria possível que uma criança cega ou surda pudesse acompanhar tais aulas?

Direcionei este estudo sensorial para o livro, pois este é um objeto culturalmente aceito, tanto como suporte pedagógico como para fins de lazer, que tem grande amplitude, podendo atingir todas as idades e que permite muitas variações formais e artísticas. Dentre os diversos tipos de livros artísticos, elenquei cinco tipos que são pertinentes a esta pesquisa, determinando-os pelas suas dimensões ilustrativas e interativas.

3.2.1 Livros para bebês

A maioria dos objetos encontrados que exploram os cinco sentidos são voltados para a primeira infância e neste nicho encontramos brinquedos, objetos e livros com fins exploratórios que incorporam os sentidos de forma mais direcionada. Estes se utilizam do apelo tátil, com suas diferentes texturas, que permitem serem colocados na boca, por mais que não sejam necessariamente gustativos. Alguns tem aromas (geralmente doce), como convite para serem cheirados, ou recursos sonoros, como brinquedos que imitam sons de animais ou objetos que emitem som à medida que se interage com eles, como chocalhos, assim como recursos visuais, em suas formas e cores chamativas e vibrantes. Como esses livros são destinados a crianças muito pequenas, eles precisam ser desenvolvidos pensando na segurança da criança, de modo que ela possa manuseá-los de forma autônoma sem que apresentem risco de machucá-las. Também tem que ser pensados de forma a serem duráveis ao manuseio experimental das crianças e, por isso, são livros que apresentam páginas grossas e resistentes, de papelões grossos, ou flexíveis, como as de pano, plástico e EVA. a exemplo do livro *Animais selvagens*, que é cartonado e tem texturas para representar as pelagens dos animais, e do *Soft shapes* que é um livro de EVA, com peças que se destacam e encaixam na página.



Figura 5. Livro Animais selvagens Fonte: M.O.



Figura 6. Livro Soft shapes Fonte: M.O.

Há também os *quiet books*, também chamados de livros pedagógicos ou educativos, feitos para as crianças interagirem com as ilustrações, geralmente de tecido, voltados aos exercícios para desenvolvimento motor fino e cognitivos. Estes livros são também destinados a crianças pequenas, propondo atividades interativas, todas pontuais, como colocar um botão em sua casa, amarrar um cordão ou fechar um zíper, através de um *layout* atraente, em que o botão pode ser o miolo de uma flor, o cordão pode ser o cadarço de um tênis e o zíper, a boca de um jacaré. Outros propõem atividades e jogos de relacionar, como colunas ou quebra-cabeças. Tais livros, de modo geral, não têm uma preocupação de continuidade entre as páginas ou de contar uma história.



Figura 7. Quiet book Fonte: <<http://meu-recreio.blogspot.com.br/>>

Não achei muitos estudos sobre a temática de livros para bebês, mas na busca por livros infantis achei um *site* que comercializa diversos tipos de livros, e classifica os livros infantis por idade:

Livros Infantis de 0 a 2 Anos: Os bebês gostam de livros que estimulam sua visão, audição e tato, como os livros de pano e livros de banho, feitos com figuras brilhantes e materiais diversos. Os bebês realmente vibram com os livros infantis pequenos, pois podem segurá-los sozinhos. A participação dos pais nessa fase do desenvolvimento é fundamental para novas descobertas e aprendizagens.

Livros Infantis de 3 a 5 Anos: A partir dos três anos, a criança passa a ter um vocabulário mais amplo. Nesta fase as crianças devem ter contato com livros de atividades e literatura. Recomenda-se ler histórias e pedir a colaboração dela para ajudar a recontá-las. A criança está consolidando a linguagem. Por isso, é importante adequar o texto à imagem, ou seja, as palavras devem corresponder às imagens.

Livros Infantis de 6 a 8 Anos: Aos seis anos, a criança mostra interesse pelo significado das coisas e quer escrever, além de ler. Começa a se interessar por

operações de memória e consumir literatura. Os traços já mostram objetos visuais: desenha árvores, carros, figuras humanas etc. É época em que se acelera a compreensão sobre o uso da linguagem.

Livros Infantis de 9 a 10 Anos: O pré-adolescente está pronto para ser estimulado a criticar, refletir, julgar, sintetizar, observar, analisar, enfim, a fazer uso de habilidades operatórias. Para praticar estas atividades, recomendamos os livros de ensino fundamental. Deve-se ensinar a consultar dicionários, realizar pesquisas, ir a bibliotecas, falar com entusiasmo dos livros que já leu, além de ser incentivado a escrever muito.³⁴

Esta é uma classificação relacionada à publicidade, mas achei interessante referenciá-la, pois traduz como a oferta e procura por objetos sensoriais está ligada a uma ideia de adequação a idade. Esse apelo sensorial é focalizado nas primeiras etapas de desenvolvimento da criança por esta ser uma fase de descobertas e aprendizados de desenvolvimento cognitivo e motor. Após esse período, não há muitos incentivos para que esta exploração continue, o que se dá tanto pela falta de incentivo do cuidador como pela escassez de brinquedos, jogos, livros e outros suportes educativos ou de lazer, com as capacidades interativas com o mundo direcionando-se mais às questões da linguagem. Esses livros para bebês são apontados nesta pesquisa pois são representativos de livros que abrangem a interação tátil e sensorial de modo geral, porém limitados pelo apelo etário a que se destinam. Penso que algumas destas características sejam apropriadas para a produção de livros sensoriais, oportunizando a apreciação da sua propriedade ilustrativa a pessoas que tenham deficiências de visão. Muitos destes livros, presentes em todas as salas de recursos visuais que visitei, poderiam ser melhor aproveitados se fossem adaptados a outras faixas etárias.

3.2.2 O livro ilustrado adaptado para cegos

O livro ilustrado normalmente é direcionado a infância e juventude, onde tem grande aceitação e público consumidor, porém pode ter temática adulta. Márcia Cardeal, em sua tese de mestrado *Ver com as mãos: a ilustração tátil em livros para crianças cegas* se refere aos livros infantis e como estes estão diretamente ligados às ilustrações.

É quase impossível imaginarmos, hoje, um livro infantil que não contenha ilustrações. Inerente ao universo da literatura para crianças, a imagem parece se espalhar, conversar, reverenciar o texto, ou até mesmo prescindir dele, tomando para si a função narrativa. Quase se pode dizer que a ilustração cria um novo texto, abrindo a possibilidade para uma terceira leitura, dinamizando

³⁴ Disponível em: < <http://www.todolivro.com.br/idade.html>>. Acesso em: set. 2015

as relações entre palavra, imagem e a imaginação do leitor: “uma espécie de livro e imagem pessoais dentro do livro que estamos lendo”, como diz o ilustrador Rui de Oliveira (OLIVEIRA, 2008) com muita propriedade. (CARDEAL, 2009, p.16).

Pensando na adaptação dos livros ilustrados para crianças cegas, recentemente começou a se fazer uso de ilustrações em relevo, através do recurso da escrita em braile e nas imagens contornadas por um sistema de pontos táteis. Desta maneira, a escrita e essa espécie de “desenho em braile” são colocados sobrepostos ao livro comumente comercializado. Na maioria de livros adaptados para o braile que tive acesso em escolas e palestras, percebi não haver uma preocupação estética da utilização do braile. Na sua maioria acontece como que uma tradução, uma legenda sobreposta. Este são considerados livros inclusivos, pois são destinados a crianças cegas, com baixa visão e crianças de visão normal.

Entre os livros observados, destaco os trabalhos da autora mineira Elizete Lisboa, que demonstra uma preocupação latente com a aceitação das duas escritas, português e braile, sendo defensora da escola inclusiva, pois, como afirma na entrevista³⁵ *Imagem da palavra*, se identifica com a leitura desde a infância. Na condição de cega congênita, sofreu com a falta de recursos para leitura e necessitava da ajuda de colegas, que liam para ela. Relata que aos nove anos aprendeu a ler em braile, mas tinha poucos livros com este sistema de escrita a sua disposição. Agora, como escritora e professora de português, coopera para reverter este cenário.

Em seu livro *Firirim Finfin* é perceptível que o trabalho tanto da diagramação como o da ilustradora Ana Raquel foi pensado sabendo que haveria a adaptação para braile: a imagem é localizada no meio da página, um pouco deslocada mais ao pé da página, formando duas margem de tamanhos distintos que permitem que se tenha espaço para os dois textos, o maior e superior para a escrita em braile, que ocupa mais espaço, e a margem inferior e menor para a escrita em tinta, permitindo que o texto apresentado na página seja o mesmo. Na transcrição para o braile, por esta ocupar mais espaço, nem sempre é possível manter a integralidade do texto por página, sendo necessária sua continuidade na página seguinte, o que pode atrapalhar a percepção da ilustração em relevo, pois em muitos casos, como analisou Cardeal, o texto situa a criança cega para a ilustração da página, como um recurso codificador da imagem. Desta forma, é bastante

³⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nvnXCBIS4MA>> Acesso em: 26 Maio 2015

útil que o ilustrador ou *designer* conheça o braile, para assim melhor organizar e diagramar as páginas, como Cardeal afirma:

O projeto gráfico para esta espécie de publicação requer, portanto, atenção especial neste sentido, para que as duas escritas e as duas formas de apresentação das imagens possam estar integradas, sem que percam a legibilidade nem se priorize uma em detrimento de outra. (CARDEAL, 2009, p.120).

O relevo das imagens, nestes tipos de livros e materiais didáticos formulados para cegos, utiliza-se, geralmente, de um destes três recursos: 1, relevo interpontado, que é um contorno de algumas linhas pontilhadas no mesmo estilo do braile, a exemplo do livro *Firinrin Finfim*; 2, relevo feito por termoformagem, que é feito sobre material plástico e muito utilizado em geografia, para os mapas, ou ciências, como em imagens referentes ao estudo corpo humano; e 3, o relevo feito em papel microcapsulado, em que “as microcápsulas de álcool em sua superfície, ao serem expostas ao calor agem sobre a tinta preta (impressa ou desenhada) formando a textura do relevo” (CARDEAL, 2009, p. 119). No livro *Firinrin Finfim* pode ser observado que a ilustradora utilizou no desenho também o recurso de pontilhados que simulam o braile, na intenção de dar uma unidade estética as duas escritas, porém direcionada a criança videntes, pois isso não é percebido na invisualidade. Mas não vejo uma preocupação quanto ao entendimento das figuras através do relevo, pois estas são muito estilizadas graficamente e complexas para serem compreendidas apenas através de um contorno. Assim, publicações desta natureza me trazem novos questionamentos. Qual a eficácia de tal ilustração? Qual o grau de legibilidade tátil que constitui? Há uma apropriação desta ilustração tátil?



Figura 8. Tipos de relevo: interpontado, termoformagem e papel microcapsulado Fonte: M.O.

Estas são questões pertinentes que todas as professoras das salas de recursos visuais me apontaram e tema da tese de Marcia Cardeal, que para sua pesquisa de mestrado observou um grupo de estudo que fez a leitura deste tipo de imagens em quatro livros pré-definidos, sendo um deles *Firinrin Finfim*, já citado aqui. O grupo estudado era

composto por treze crianças consideradas cegas congênitas, com idade entre oito e dezesseis anos. Cardeal concluiu:

A primeira reação da maioria dos entrevistados, compartilhada inclusive pelas pessoas de seu convívio, foi de que as ilustrações em relevo pareciam insignificantes, sem propósito. Ou seja, embora a maioria demonstrasse curiosidade, para eles “tanto faz” ter ou não ilustrações em relevo acompanhando o texto em Braille em um livro infantil. Uma reação natural, já que nem sempre somos receptivos àquilo que pouco conhecemos ou que demandará algum esforço extra de nossa parte até assimilarmos. O desenvolvimento da pesquisa mostrou, porém, não se tratar apenas de simples resistência a algo novo ou desconhecido e sim de uma questão muito mais complexa e ainda plena de interrogações.

Percebeu-se que a simples transcrição para o relevo de uma imagem originalmente concebida para a percepção visual, sem adaptá-la à realidade perceptiva tátil, apenas corrobora a imposição de códigos visuais a quem a eles não tem acesso, em nome de uma inclusão, que, de fato, acaba se tornando ineficaz. (CARDEAL, 2009, p.118-119).

E ressalta alguns pontos e questionamentos importantes que devem ser levados em conta na hora da concepção de uma publicação com intuito de atingir pessoas que não enxergam: “Se para nós, habituados à visualidade, um código tátil pode ser incompreensível, como será a leitura de um código visual, para alguém que nunca enxergou?” (p. 120). Faz a observação da diferença do entendimento da leitura em braile e do recurso da imagem em relevo, por mais que seja o relevo interpontado, que é muito próximo ao braile (e que na pesquisa de Cardeal se mostrou mais compreensível a algumas crianças, talvez por esta proximidade), pois o braile é um código regular e exato, diferente das imagens em relevo, que geralmente, são concebidas de modo aleatório. E que

[...] as observações recorrentes dos entrevistados sobre o reconhecimento tátil estão invariavelmente relacionadas à *forma* das imagens. Ou seja, além do relevo, a legibilidade tátil de uma imagem está principalmente relacionada à *configuração da forma*. (CARDEAL, 2009, p. 120 -121).

Através das respostas coletadas pela pesquisa de campo Cardeal percebeu alguns pontos que são facilitadores para a leitura tátil quando:

- 1) a linha de contorno é bem definida e continua e completa;
- 2) a forma é esquemática;
- 3) existe a repetição da forma ao longo da leitura;
- 4) a forma é simplificada, limpa, sem detalhes.

A exemplo das imagens:

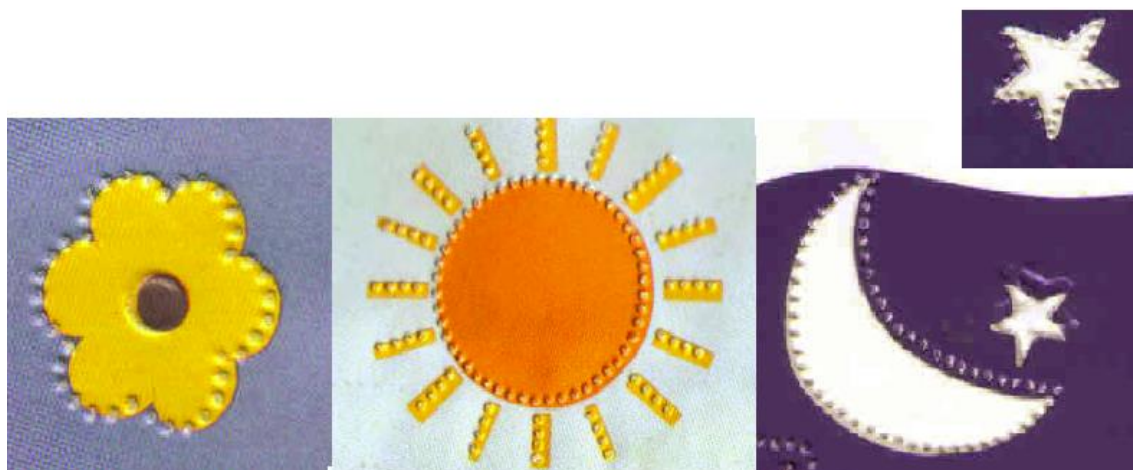


Figura 9. Exemplos de figuras simplificadas e claras Fonte: CARDEAL,2009

Em contraponto, Cardeal também demonstrou as imagens constadas como com grande dificuldade de leitura, sendo que os pontos sugeridos como produtores desta dificuldade, foram:

- 1) forma muito grande, que não cabe na mão (acredito referente a figuras fechadas);
- 2) linha de contorno incompleta;
- 3) forma complexa, com muitos detalhes;
- 4) forma em perspectiva;
- 5) linha de relevo em contorno irregular, com variações de espaços entre os pontos.

A exemplo das imagens seguintes, todas retiradas do livro *Firirim Finfim*:



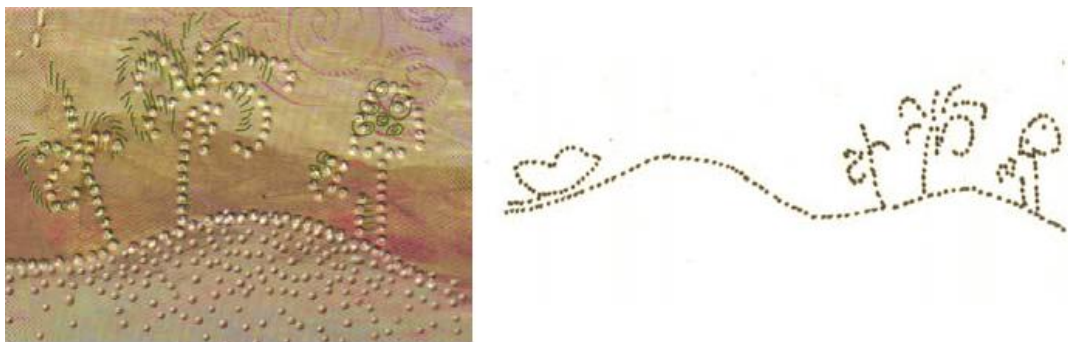


Figura 10. Relevos ilegíveis Fonte: CARDEAL, 2009

Transcrevo para cá a fala de Marcia Cardeal com relação às conclusões observadas em sua pesquisa, pois estas são pertinentes como um todo para o presente trabalho e principalmente para a construção de livros sensoriais mais significativos, e que desta maneira se empenhem em realmente incluir pessoas invidentes:

Em síntese, de acordo com este estudo, foram detectados dois elementos básicos facilitadores para a legibilidade tátil das ilustrações em relevo: a *esquematisação da forma* e a *experiência com desenho*. É necessário, no entanto, que se aprofundem as pesquisas sobre a *configuração da forma* para a percepção tátil, tanto para o reconhecimento, quanto para a sua representação gráfica.

Conforme resultados obtidos pela pesquisadora Susanna Millar (1991), citado no Capítulo 3 (3.3), para formas geométricas como o círculo, o triângulo, o quadrado e a cruz, o reconhecimento tátil por crianças e adolescentes cegos foi de 100%, 91%, 83% e 45%, respectivamente. Tais resultados demonstram que formas geométricas simples e planas possuem maior legibilidade tátil, do que representações tridimensionais ou em perspectiva, como também apontam as respostas desta pesquisa. Usar estas formas como símbolos para a representação gráfica de formas e espaços tridimensionais, portanto, pode ser a resposta para um reconhecimento tátil eficaz. Reiterando esta afirmação, Millar propõe ainda o ensino do desenho para crianças cegas, como indicam igualmente os estudos de Duarte (2003, 2004-a, 2004-b e 2009), relatados no mesmo capítulo.

Parece acertado pontuar que o ensino do desenho, através de configurações simples (esquemas), assume um papel fundamental no que se refere ao reconhecimento de imagens tátil-visuais. Neste sentido, portanto, se o que se busca é efetivamente a inclusão da criança cega no ensino regular, o ensino do desenho pode representar uma importante conquista no âmbito do seu desenvolvimento cognitivo. Além disso, o contato com o desenho e as ilustrações em relevo nos livros infantis pode permitir que esta criança se aproprie de maneira lúdica e prazerosa de códigos de representação das coisas do mundo, que apesar de fazerem parte de um contexto dominado pela visualidade, sempre estarão presentes em seu cotidiano. (CARDEAL,2009, p.128).

É importante comentar, também, a importância dos áudio-livros, porém estes não serão aprofundados aqui, pois nesse tipo de publicação não há presença de ilustrações. Para não falar em completa inexistência de ilustrações, o único trabalho que se faz sobre

a imagem é a inclusão de uma descrição resumida da imagem, o que é um processo bastante complexo, pois quais aspectos deve se eleger numa ilustração, sobre o que é importante falar, a ação pertinente a história ou aspectos artísticos da ilustração, como as cores utilizadas ou a técnica? Isso é significativo ou tem importância? Várias são as questões que surgem desta abordagem, porém as deixarei em aberto, trazendo-as apenas a título de informação, não as aprofundando nesta pesquisa, pois elas são mais relativas a processos de descrição de imagem do que à ilustração em si.

3.2.3 Livro brinquedo e literatura surda

O chamado livro brinquedo é um livro ilustrado que se utiliza de *layout* diferenciado, como a utilização de *pop-ups*, também chamadas animações ou engenharia de papel. Refere-se à utilização de um recurso de ilustração que privilegia uma interação maior ao folhear o livro.

Utilizei o livro *Advinha quanto eu te amo*, de Sam McBratney e ilustrações de Anita Jeram, como exemplo no estágio, pois tenho a versão com engenharia de papel de Corina Fletcher e a escola tem na biblioteca a versão simples. O livro e as ilustrações são os mesmos, mas os *pop-up* são adicionais de movimento, o que instiga e prende a atenção do leitor. Nesta história compõem as ações dos personagens, não sendo apenas um cenário que salta os olhos, mas compõem e enriquecem a ilustração, relacionando-se harmonicamente com a história.



Figura 11. Livro Advinha quanto eu te amo Fonte: M.O.

Este mecanismo que utiliza o movimento me inspirou a fazer um livro em língua de sinais. Pois a Libras, como foi dito anteriormente, é uma língua que não tem uma modalidade escrita oficializada, e a adaptação do livro para surdos não é se dá na imagem,

e sim no texto, inviabilizando a compreensão geral do livro se este não tiver mecanismos de tradução. Os livros infantis adaptados para o público surdo apresentam uma das seguintes alternativas: (1) escrito em português e *sign writing*, como o livro *Cinderela surda*, de Carolina Hessel, Lodenir Karnopp e Fabiano Rosa, que é um bom exemplo de adaptação literária surda, que modifica a história para incorporar elementos da cultura surda: ao invés de ser um sapatinho de cristal, cinderela perde a luva, que por se reportar a mão que faz os sinais torna-se um elemento mais emblemático e significativo, a literatura surda, que é referente tanto a criações, traduções e adaptações; (2) escrito em português e sinalizado através de desenhos do alfabeto manual, a exemplo do *Dicionário trilíngue sobre o corpo humano*, porém é importante frisar que este modo não é caracterizado como língua de sinais pois não se refere as palavras e sim a sua soletração; e (3) livro normal acompanhado de CD com tradução em Libras, que pode diminuir a interação do leitor com o livro físico e consequentemente com a imagem.

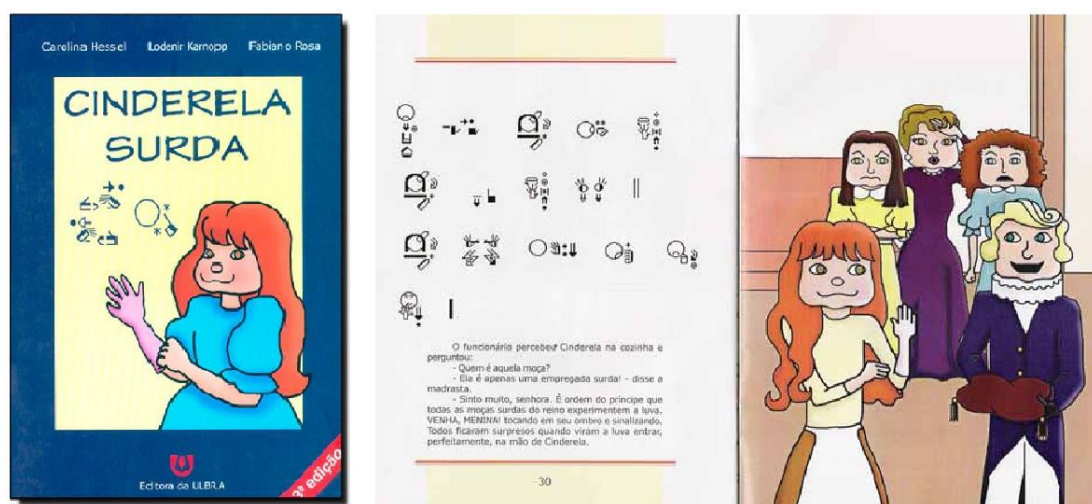


Figura 12. Cinderela Surda Fonte: <<http://pt.slideshare.net/asustecnologia/literatura-surda>>



Figura 13. Meu Dicionário ilustrado em Libras e Braille - Corpo Humano Fonte: M.O.

A imagem pode ser prejudicada ao não se conseguir transcrever o texto para o livro, pois, ao separar ambos, corre-se o risco de sobreposição de um sobre o outro. Por isso busquei alguma alternativa que pudesse integrar melhor imagem e língua de sinais e então tentei incorporar mecanismos dos livros brinquedos. Para demonstrar tal pensamento, confeccionei um livro curto que se utiliza da Libras e do português e, como a ideia era apenas apresentar a correspondência, assemelha-se muito mais a um dicionário de termos, que no caso são todos referentes a cumprimentos. Foi confeccionado com a intenção de demonstrar a potencialidade do recurso para apresentar, ilustrar e integrar texto e imagem na adaptação de obras direcionada a surdos. A temática foi escolhida mais em função de como seria a ilustração e os recursos necessários para representá-la do que de sua significação, porém não tive como escapar disto, pois, se tratando de uma língua visual, a imagem obrigatoriamente remeterá a um significado.



Figura 14. Livro libras Fonte: M.O.

Ao se apresentar como um minidicionário, acaba por direcionar-se mais a um público que esteja buscando o estudo da língua, como aconteceria com qualquer língua, porém o livro conseguiu alcançar caráter promocional da língua, como pude observar na atividade que fiz com os livros nas aulas de estágio (como referenciado posteriormente).

Pois ao apresentar um recurso diferenciado, deteve a curiosidade dos alunos, e que poderia ser utilizado na introdução da língua a crianças que não tenham sido alfabetizadas desde cedo em Libras (ou mesmo a pais ouvintes que não tenham ainda uma boa interação com ela). Por ser bilíngue, o livro torna-se acessível a surdos e ouvintes, mas, por mais que tenha alguns relevos, estes não são significativos para serem utilizados por cegos; e as línguas de sinais, por serem gesto-visuais, têm pouco sentido para um cego. Porém não devemos esquecer que na surdo-cegueira ela pode ser utilizada em uma variação junto ao corpo para que possa ser sentida e permitir assim que o surdo-cego tenha uma comunicação.

3.2.4 Livros de artistas

O conceito de livro de artista é bastante amplo, sendo inclusive utilizados diversos termos diferentes para referenciá-lo. Por isso, na tentativa de melhor identificar e apresentá-lo, utilizo uma citação do livro *A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista*, de Paulo Silveira, em que diz que o livro de artista é:

Compreendido como de atuação artística (uma categoria) e, simultaneamente, como o produto desse campo, um resultado específico das artes visuais. Inclui-se, aqui, o conceito de livro-objeto. Este exercício de compensação tem como eixo o problema plástico que a página oferece para a expressão de sentimentos de apreço às conformações consagradas, por um lado, por de violação de seus princípios (cânones) pelo gesto reformador, transformador ou desconstrutor, por outro. (SILVEIRA, 2008, p. 21) .

Tais características, de ser tanto uma categoria como um produto, expressas sobretudo através da utilização da página como expressão, são facilmente perceptíveis nos *Livros ilegíveis* de Bruno Munari, que pretendia evidenciar o livro como material próprio para comunicação, independente do texto, mas também através do caráter gráfico, utilizando como linguagem o material com que se faz o livro, evidenciando-o, assim, como objeto. Permite, desta forma, uma experimentação criativa do material, comumente pensado somente em relação ao custo, propondo espaço para a variação e criação de novos modelos e formas, um livro que pretende comunicar através do visual e da utilidade ao invés do texto.

Procuram-se, então, todos os tipos de papéis possíveis [...]. Essa simples pesquisa já leva a descobertas, pois se um papel é transparente comunica transparência, se é áspero comunica aspereza. [...] Em suma, cada papel comunica sua qualidade, e isso é já uma razão para ser usado como comunicante. Trata-se então de relacionar esse conhecimento com os outros que vão resultar da experimentação. Faz-se uma outra experiência sobre o formato das páginas. Páginas iguais comunicam um efeito de monotonia; páginas de diferentes formatos são mais comunicativas. Se formatos forem

organizados de modo crescente, decrescente, diagonal ou ritmado, pode-se obter uma informação visual rítmica, dado que a ação de virar a página realiza-se no tempo e, portanto participa do ritmo visual-temporal. (MUNARI, 2008, p. 213- 214).

Os *Livros ilegíveis* partem da problematização de experimentação das possibilidades de comunicação visual do livro como objeto, independente das palavras impressas, ou seja, do material editorial, suas técnicas e todos os elementos constituintes. E são ditos ilegíveis pois em seu interior não existe palavra nem imagens impressas, ou seja, é um livro ágrafo, analfabeto. Há apenas os formatos, as cores, as texturas, o ritmo que as páginas sugerem e com que o leitor as conduz.



Figura 15. Livro Ilegível, nº 1 de Bruno Munari Fonte: <<http://editora.cosacnaify.com.br/blog/?p=13372>>

Bruno Munari publicou diversos livros, de teóricos a edições para crianças, entre eles livros ilustrados que ensinam a desenhar uma árvore ou o Sol, ou que contam uma história linear, a exemplo de *Na noite escura*, mas que utiliza-se dos recursos da própria página, como recortes ou folhas transparentes, e que não deixam de ser também valores próprios dos livros de artistas. Alguns destes livros destacam as características sensoriais e interativas, tal como acontece nos livros de bebês, e por vezes suas materialidades se assemelham, a exemplo do livro-cama, que é feito de pano, cada página tem uma cor, mas não tem encadernação, é dobrável como um cobertor, a palavra aparece brevemente nas margens do tecido, e são frases poéticas, versos sem uma linearidade ou sucessão entre as páginas, tais como “amanhã será ainda hoje”, “o céu está cinza e as nuvens resmungam”, “há um bom perfume de jasmim” (MARTÍ, 2012). Os *pré-livros*, outra série de Munari, apresentam uma riqueza de materiais, cores e texturas, valorizando mais os estímulos visuais, táteis, sonoros, térmicos e materiais do que as palavras, e, portanto,

seguem a mesma lógica dos *livros ilegíveis* de não ter textos, por isso acessíveis a crianças pequenas:

Esses livrinhos, pequenos para que uma criança de três anos possa segurá-los facilmente, seriam construídos com materiais diversos, encadernações diferentes e cores diferentes, naturalmente. Todos teriam o mesmo título – LIVRO –, colocado de modo que seja qual for a posição do livro nas mãos, este fique direito. Assim, haverá um título na capa e outro na contracapa. Segue-se o projeto da “mensagem” no interior do livro, cuja colocação deve ser simétrica, de forma que, seja qual for o lado por onde se inicie o livro, o conteúdo tenha um nexó lógico. Essas mensagens não devem ser histórias literárias acabadas, como as fábulas, pois isso condiciona muito a criança, de forma repetitiva e não criativa. Todos sabem que a criança gosta de ouvir a mesma história várias vezes, e cada vez vai fixando-a na memória até que, quando adulta, pode chegar a decorar sua casa de campo com a Branca de Neve e os Sete Anões em cimento colorido. Assim destrói-se na criança a possibilidade de ter um pensamento elástico, pronto a modificar-se segundo a experiência e o conhecimento. É preciso, desde cedo, habituar o indivíduo a pensa, imaginar, fantasiar, ser criativo. (MUNARI, 2008, p. 224-225).



Figura 16. Na noite escura e Livro-cama Fontes <<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=83>> e <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/76424-livro-aberto.shtml>>

Os *pré-livros* foram reeditados em conjunto de doze livros de 10x10, que são diferentes entre si tanto no aspecto visual como tátil. Os materiais variam entre plásticos transparentes, opacos, coloridos, couro, tecido, madeira, papelão, cartão, plumas, e cada um tem um número e uma cor que os difere. Um tem figuras impressas, como um homem estilizado dando cambalhota a medida que as páginas são folheadas; outro tem formigas e buracos redondos no tecido; o livro de madeira tem ranhuras horizontais e verticais, perceptíveis ao tato, tem apenas três páginas e quando folhadas ou fechadas rapidamente produzem som; o livro de plásticos transparentes tem círculos amarelos que se somam,

formando composições diferentes, em uma página é apenas um ou dois pontos, ao total um círculo maior formado por vários círculos menores; e no com páginas coloridas, são as cores que se somam e modificam, por suas sobreposições. Desta maneira, há diversas aproximações possíveis a estes livros, como diz Munari:

Pode-se dizer, de forma aproximada, que a criança recebe diversas informações através de todos os seus receptores sensoriais, e fica conhecendo esses objetos que se chamam livros. Cada um deles tem uma informação diferente: um de uma história natural, outro de ginástica, outro de ficção científica, outro de geometria dinâmica, uma possível história a inventar, um truque de mágica, um livro macio e quente como o cobertor do Linus. (MUNARI, 2008, p.229).

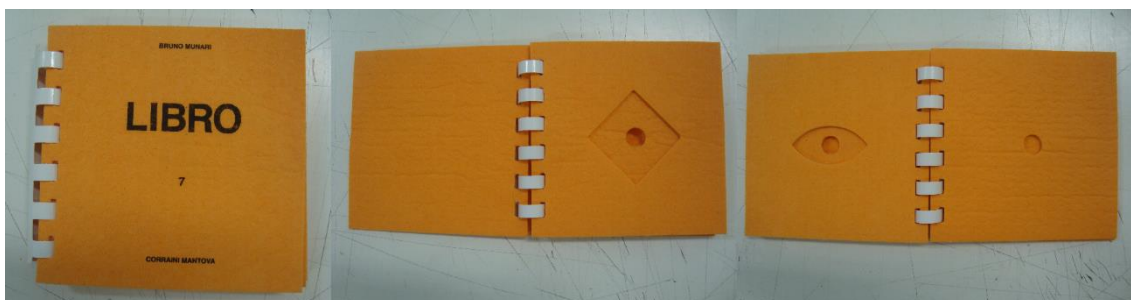
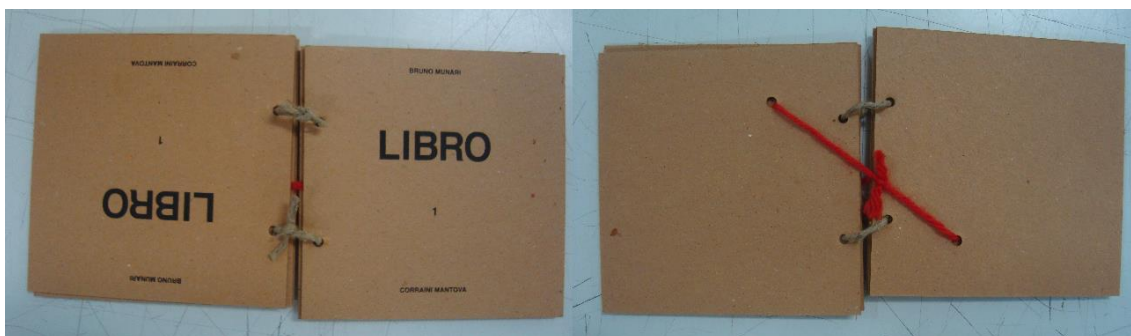




Figura 17. Alguns Pré-livros de Bruno Munari Fonte: M.O.

Lygia Clark foi uma artista brasileira com grande influência no neoconcretismo, com trabalhos que se libertam da pintura e da moldura, tomando o espaço físico e tridimensional. O espectador transforma-se em participante e é convidado a interagir com suas obras. Lygia volta-se também para instalações e proposições em que o corpo e os sentidos são o foco principal:

Em 1972, é convidada a ministrar um curso sobre comunicação gestual na Sorbonne. Suas aulas eram verdadeiras experiências coletivas apoiadas na manipulação dos sentidos, transformando estes jovens em objetos de suas próprias sensações. [...] Em 1976, Lygia Clark volta definitivamente ao Rio de Janeiro. Abandona, então, as experiências com grupos e inicia uma nova fase com fins terapêuticos, com uma abordagem individual para cada pessoa, usando os “Objetos Relacionais”: na dualidade destes objetos (leves/pesados, moles/duros, cheios/vazios), Lygia trabalha o “arquivo de memórias” dos seus pacientes, os seus medos e fragilidades, através do sensorial. Ela não se limita apenas ao campo estético, mas sobretudo ao atravessamento de territórios da arte. Lygia Clark desloca-se para fora do sistema do qual a arte é parte integrante, porque sua atitude incorpora, acima de tudo, um exercício para a vida.(MUNDO de Lygia Clark)³⁶.

Acho importante destacar aqui o fato de que a fase sensorial de Lygia tenha começado justamente com o curso de comunicação gestual, que foi a partir da falta dos sentidos que começou a questionar e propor obras sensoriais. Apesar da vastidão de obras de Lygia que utilizam o sensorial, referencio aqui somente o livro sensorial, de 1966, que é um livro em que as páginas são compostas por envelopes plásticos transparentes que contêm diferentes objetos em seu interior, entre eles conchas, água, palha de aço, pedras,

³⁶ Disponível em: <<http://www.lygiac Clark.org.br/defaultpt.asp>> Acesso em: 16 Ago 2015

elásticos, etc.; também tem uma página que é feita por uma folha de aço, e na última página vemos um espelho. Fernanda Silva, em sua tese de mestrado *A convocação do corpo na arte reelaboração de subjetividades: Lygia Clark e os novos sentidos para a vida cotidiana*, o descreve:

É um livro sem palavras, sem um sentido *a priori*, pois aberto ao pensamento estimulado pelo toque. Quem estiver disposto a assumir a responsabilidade de criar um sentido para si, fruirá a obra. Aquele que só encontrar o “vazio”, esperando uma resposta da artista, ainda estará à procura de uma autoridade, buscando o conforto. Os objetos podem ser movidos dentro do plástico; a transparência permite inverter a “leitura” e criar uma “narrativa” partícipal. Segundo a artista, o homem “encontra sua realidade e a do mundo” (CLARK, 1997, p. 206), quando chega à página em que se encontra o espelho: talvez tudo fosse estranho e novo até ver o próprio rosto, sendo o espelho expressão do reencontro consigo mesmo após viver uma experiência tátil e visual. (SILVA, 2008, p. 27).



Figura 18. Livro sensorial de Lygia Clark Fonte:
<<https://www.pinterest.com/pin/546272629777536467/>>

3.2.5 Livros sensoriais

Através da pesquisa dos livros apresentados e das suas categorias como um todo, me proponho a produzir livros que tenham a intenção de serem lidos através das capacidades sensoriais humanas, na tentativa de criar livros que tenham o caráter inclusivo, pois ao serem apreciados por mais de um sentido podem ser utilizados por pessoas que tenham ou não deficiências sensoriais. A busca sensorial no suporte do livro é intencionada, pois já é um objeto culturalmente aceito, e por isso facilita a veiculação, e como foi demonstrado pelos tipos de livros citados, é um objeto capaz de assumir diversos formatos, sendo um suporte adaptável e acessível, que, diferentemente dos painéis e brinquedos sensoriais, pode atingir todas as idades e ser facilmente transportado. Um dos motivos, também, é o fato do livro possuir um forte caráter educativo, por isso podendo ser mais facilmente aceito nas escolas.

Esta produção foi baseada na pesquisa inicial sobre as percepções dos cegos, na intencionalidade desta ser tomada como parâmetro de acessibilidade a todos, pois parto do princípio de que, se a exploração dos sentidos é significativa aos cegos, ela pode ser do mesmo modo perceptível a outras pessoas que tenham percepções sensoriais integrais. Isto se daria, pois, partindo do princípio de que as percepções táteis, auditivas, olfativas e gustativas do cego podem se tornar mais ricas do que de pessoas com visão, não como consequência direta da condição de invisibilidade, mas por treinamento de suas capacidades sensoriais remanescentes, tanto involuntariamente (através da observação multissensorial do ambiente e objetos com os quais interage), como intencionalmente (a exemplo do treinamento tátil necessário para a aprendizagem da leitura em braile, e no treinamento proprioceptivo referente as localizações espaciais, de forma a se tornarem mais sensíveis a elas). Deste modo, proponho que os sentidos sejam todos treinados por todos, independentemente de sua capacidade visual, pois assim se tornam mais funcionais, atentos e sensíveis a estes estímulos e informações independentemente do órgão receptor responsável por esta captação informacional. Também desta forma a percepção sensorial se apresenta como o modo mais funcional de inclusão. Este posicionamento também é evidenciado por Márcia Cardeal:

Se não podemos pensar em inclusão escolar sem pensar em qualidade de ensino, como pensar na concepção de materiais para serem utilizados por pessoas com algum tipo de defasagem sensorial, sem levar em conta *como* se processam os outros sentidos, na ausência de um deles? Como conceber um “livro inclusivo” sem pensar em imagens táteis que *de fato* possam ser identificadas pelas crianças cegas? Quais são os fatores implicados, os elementos facilitadores para que o reconhecimento tátil destas imagens realmente se processe? (CARDEAL,2009, p.119)

Mesmo não direcionando a um grupo etário estipulado, parti da problemática da criança em fase de alfabetização e das dificuldades de leitura aumentadas em crianças com deficiências sensoriais, pois, como dito na introdução, as crianças cegas e surdas só teriam acesso a meia informação: aos cegos apenas o texto lido ou transcrito em braile seria acessível, e às crianças surdas que não dominam o português e que só teriam acesso à parte referente às imagens. A questão sobre imagem e sinal serem integrados já foi referida na parte anterior em que falamos do livro brinquedo, sendo esta destinada apenas à imagem, sem interferência da linguagem, de forma independente e autônoma como verificação de possibilidades sensoriais significativas. E não estipulo uma faixa etária para a qual é direcionada esses livros, a exemplo do livro e das obras de Lygia Clark, pois acredito que possa ser acessível a qualquer um que se proponha a interagir com eles.

Porém, para sua apreciação tem que haver uma mínima sensibilização, que pode ser estimulada pelo próprio livro.

Mariana Baierle, um dos autores do já mencionado vídeo *Olhares*, e que tem baixa visão, orientou-me que deveria ser cautelosa e simples no que diz respeito às percepções táteis, talvez por receio, por saber que, como discutido anteriormente, muitas ilustrações táteis não são compreensíveis, por mais que sejam bem-intencionadas. Considerei este um conselho valioso e que procurei seguir, pois serviu para reforçar uma constatação que já havia percebido por outras fontes, como no trabalho de Cardeal.

Os livros montados foram concebidos pensando em formatos, texturas, relevos, cheiros, cores, sons. Os sabores foram excluídos pois encontrei dificuldade em reproduzi-los de modo simples, mas entraram nas atividades sensoriais feitas no estágio. E também encontrei dificuldade de reproduzir sons, mas tentei utilizar as táticas utilizar os materiais e táticas usadas para construção dos objetos de sonoplastia. Foram construídos um total de cinco pequenos livros, em que dois exploram unicamente as sensações através dos materiais escolhidos, dois são construídos através do pensamento do desenho de relevo e o outro é feito baseado nas dobras dos *pop-up* utilizados em alguns livros brinquedos, mas desenvolvido pensado na representação de alguns sinais de Libras.

Os dois livros que exploram os sentidos são experimentações da possibilidade de utilizar alguns materiais explorando suas texturas, cores, cheiros e sons. Dentre os materiais utilizados estão os com apelos táteis: linhas, usadas em costuras ordenadas ou em excessos e emaranhados, EVA de cores e texturas diferentes, algodão, papel de gramaturas e texturas variadas utilizados de formas variadas, ora como plano ou montados em figuras tridimensionais (como no trabalho com pirâmides roxas enfileiradas). O olfato foi representado pela utilização de grãos de café, cravo e canela em pau, com seu aroma forte, e montados de forma que sua disposição constitui uma textura. A audição foi contemplada através do papel laminado e celofane que produzem sons, e que foram utilizados como sonoplastia nas atividades do estágio. E a visão apreende a vibração das cores e os desenhos que esses materiais descrevem nas páginas.



Figura 19. Livro sensorial 1 Fonte: M.O.

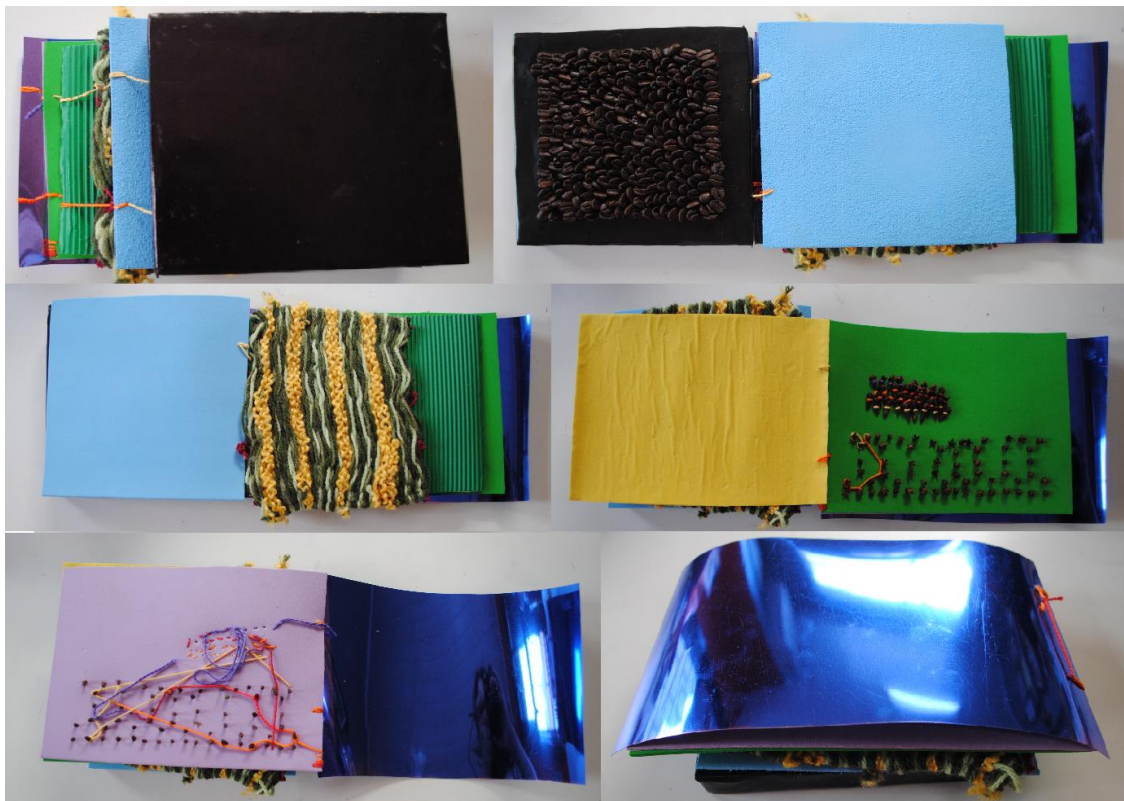


Figura 20. Livro sensorial 2 Fonte: M.O.

O fato de me questionar quanto ao formato do livro e, paralelamente, à exploração tátil, e seus relevos, levou-me a pensar em relevos geográficos e suas representações gráficas que são os desenhos topográficos. Estes desenhos são formados a partir da marcação de linhas de altitude do relevo, que pode ser em elevação ou depressão, que são camadas de altitude que o formam. Comecei então a me questionar quanto a este desenho topográfico em relação ao livro, o livro que forma um relevo, um volume, porém este é uniforme, pois suas páginas, que representam as linhas altimétricas, têm todas o mesmo formato e tamanho. Mas se cortarmos cada página de um tamanho, então teríamos um relevo de volumes variados.

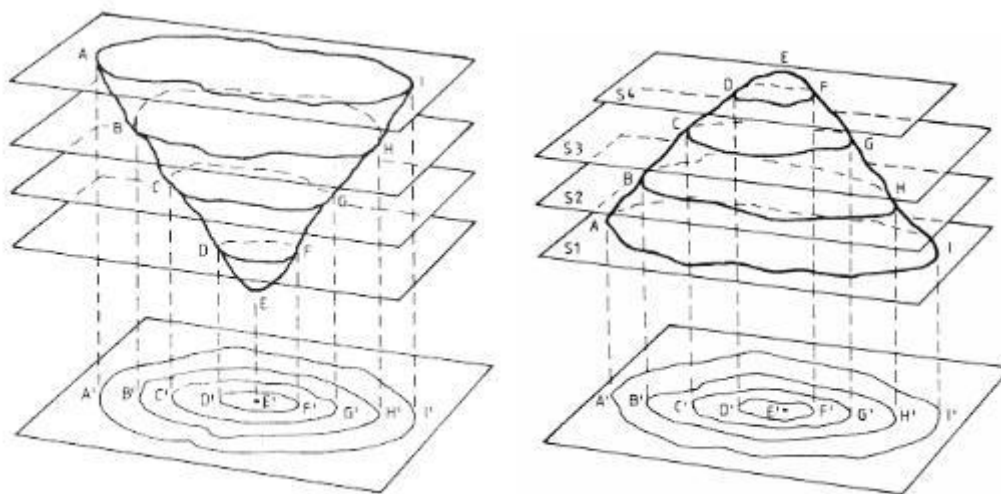


Figura 21. Topografia: Relevos em depressão e elevação Fonte:

<http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/212161/mod_resource/content/1/aula%2007%20PTR2201%20-%20Desenho%20Topografico%20v2013.pdf>

Desta forma me propus a fazer dois livros em relevos: um de depressão e outro de elevação. Para tal seria mais lógico usar páginas com uma altura considerável, para que assim o relevo se forme em menos camadas. Escolhi utilizar placas de isopor, e forjei então, em quatro placas de isopor com altura de 2 cm e formato 13x13, um relevo em depressão. Os relevos foram posteriormente forrados com papéis coloridos. Cada um dos blocos é representante de uma altitude e tem uma cor diferente, em ordem da base ao topo: amarelo, laranja, vermelho e azul. Por causa da fragilidade, não seria recomendado pensar em peças menores na utilização do isopor e por isso recorri ao EVA. Por este ser mais fino, foram necessárias mais camadas. Os livros de relevos foram os menos significativos, porém constituem tentativas válidas e esta ideia pode ser reaproveitada posteriormente, se adaptada a outros materiais.



Figura 22. Livro relevo elevação Fonte: M.O.

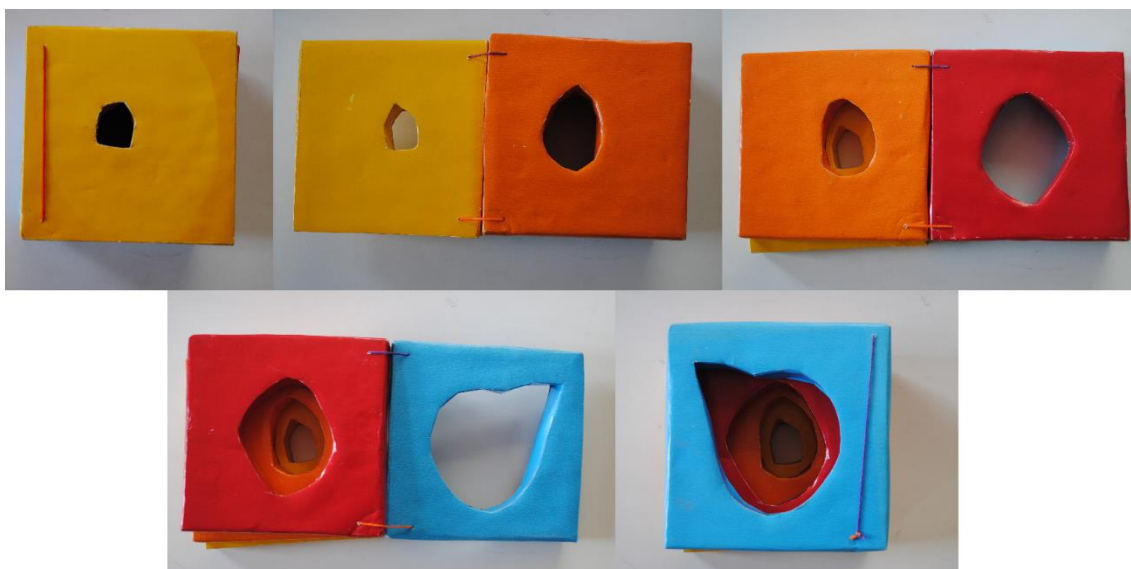


Figura 23. Livro relevo em depressão Fonte: M.O.

3.3 Atividades sensoriais: aplicação no estágio

Para dar um caráter prático para minha pesquisa sobre a sensibilização dos sentidos e a utilização de livros sensoriais, uni o tema da investigação para o trabalho de conclusão de curso ao tema do meu estágio obrigatório. Para isso, procurei escolas que tivessem alunos com algumas das deficiências sensoriais, pois acreditava ser necessário este contato para ter respostas significativas. Dentre as deficiências sensoriais, priorizei a cegueira, visto que seria muito difícil encontrar uma classe que tivesse simultaneamente uma variedade de alunos regulares, surdos e cegos. A escolha foi feita simultaneamente ao direcionamento da pesquisa, para evidenciar a cegueira pela contraposição da imagem e da não-imagem em alunos que são, portanto, os que apresentam maior dificuldade em relação a apreciação das artes e do livro artístico, por estes dois serem muito baseados no visual.

A busca por uma escola que tivesse as condições que considerava ideal a minha pesquisa foi mais difícil do que imaginava que seria. Encontrei dificuldades de encontrar alunos cegos que participassem da disciplina de arte, visto que muitas escolas a oferecem apenas um período semanal e muitas vezes não está presente em todos os anos escolares. Os períodos de artes e os de educação física são os mais cotados para os alunos cegos e com baixa visão utilizarem a sala de recursos com auxílio ao visual. Desta maneira, foi comum encontrar escolas com alunos cegos, mas em anos escolares que não ofereciam artes, ou que tinham artes no currículo, mas que utilizavam esse tempo para auxílio especializado, o que inviabilizava a minha observação de estágio. Acredito que esta busca por escolas e alunos é um fator importante para a problemática desta pesquisa e por isso a descrevo um pouco mais, no tópico seguinte.

3.3.1 A busca pela escola

Para atingir o público escolhido por mim, estudantes com algum tipo de deficiência sensorial, acreditei necessário achar uma escola que tivesse esses alunos, pois a lógica empregada era de mais alunos com variações sensoriais representavam mais chances de êxito na minha observação e aplicação experimental dos livros e atividades sensoriais, pois mais subjetividades e diferenças seriam relevadas. A procura por uma escola que tivesse alunos com deficiências sensoriais se mostrou complexa e árdua, o que já considero como um dado bastante significativo para a pesquisa, pois questionei-me também se o aluno, ou a família deste aluno, com essas diferenças, teria também a mesma dificuldade em encontrar uma escola adequada a ele. E tendo encontrado esta escola, como era significativo o desligamento das atividades de artes! Eram relegadas à segunda instância, demonstrando um preconceito referente a própria disciplina quanto ao aproveitamento que o aluno poderia fazer da aula de artes, o que parece contraditório, tendo em vista que os processos artísticos são utilizados na sala de recursos.

A busca por escolas especiais se mostrou não ser o indicado, pois a maioria delas prioriza as deficiências intelectuais e mentais, sendo muitas vezes este um critério para aceitação do aluno. Deste modo, eventualmente as escolas podem ter alunos com deficiências sensoriais, mas estes teriam também deficiências mentais. O fato de deficiências mentais estarem atreladas às deficiências sensoriais complicaria a minha pesquisa, pois não conseguiria observar isoladamente as dificuldades referentes aos sentidos, mesmo que o aluno seja um potencial usuário dos livros sensoriais. Contudo,

entre as escolas especiais existem aquelas direcionadas às deficiências sensoriais. Em Porto Alegre existem quatro escolas para surdos, sendo uma municipal,³⁷ uma estadual³⁸ e duas particulares,³⁹ e apenas uma para cegos⁴⁰ (em entidade que assiste deficientes visuais), que é particular.⁴¹ Em 2014 entrei em contato com as quatro escolas direcionadas aos surdos e tive resposta de duas, as particulares, que me possibilitaram observar uma aula de artes em cada uma delas, o que possibilitou um conhecimento prévio do funcionamento dessas aulas. E no presente ano, 2015, tentei contato com a escola para cegos, explicando brevemente a intencionalidade da minha pesquisa e perguntando da possibilidade de fazer meu estágio lá, mas não obtive respostas. Com esta falta de possibilidades de atuação em escolas especiais, passei, portanto, à busca a escolares regulares com turmas de inclusão.

A procura por escolas que tivessem atendimento diferenciado a alunos cegos foi, assim, bastante lenta, já que tal informação não se concentra em um determinado local. Para me auxiliar nesta busca, busquei a SMED, Secretaria Municipal de Educação, que me indicou duas escolas⁴² que tinham SIR⁴³ visual e um centro educacional para jovens e adultos,⁴⁴ o qual não permite atuação de estágio obrigatório. Visitei as duas escolas, mas nenhuma tinha os alunos que necessitava. A escola EMEF Presidente Vargas, que fica no bairro Passo das Pedras, possui uma sala de recursos bastante ampla, onde a responsável é a professora Denise Flores, que me recebeu muito bem e me mostrou os materiais e conversou sobre os alunos que atendia pela SIR. Porém nenhum era aluno da escola, mas sim de escolas distintas que se direcionavam a esta em turno oposto a seu horário de aula, para trabalhar especificamente adaptabilidades de leitura em braile, locomoção ou ensino geral ou específico de alguma atividade ou matéria. Na EMEF São Pedro aconteceu algo diferente, porém com resultado semelhante. Fui bem recebida pela responsável pela SIR, a professora Bardira Barbosa, que me informou que a maioria dos alunos atendidos por ela não eram da escola e a única aluna da escola não tinha condições de vir no turno inverso, e, portanto, ocupava os períodos de artes e educação física para este reforço. Nos

³⁷ Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick.

³⁸ Escola Estadual para Surdos Professora Lilia Mazon.

³⁹ Escola Especial para Surdos Frei Pacifico e o Colégio ULBRA Especial Concórdia.

⁴⁰ Instituto Santa Luzia – Escola de 1º e 2º Graus para Cegos.

⁴¹ Entidade que assiste deficientes visuais. Disponível em: <http://www.sac.org.br/Mapa_Br.htm> Acesso em: maio de 2015.

⁴² Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Vargas e a Escola Municipal de Ensino Fundamental São Pedro.

⁴³ Sala de Integração e Recursos.

⁴⁴ Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire.

dois casos não haveria nenhum aluno com deficiência visual em sala de aula. Por isso voltei a procurar outras escolas com os alunos que ansiava. Mas todas as buscas foram válidas, por conhecer as professoras da sala de recurso, que mostraram e falaram sobre os materiais e métodos utilizados.

Através de procura pelo *site* da Faders (Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul) e, seguindo indicações, consegui encontrar a Escola Estadual de Ensino Fundamental Gonçalves Dias, que possui duas turmas de sexto ano, que têm um período semanal de artes e alunos com deficiências visuais; na primeira turma há dois alunos com baixa-visão e na segunda um aluno cego. Estas foram, então, as minhas turmas de observação e atuação de estágio.

3.3.2 Observação da turma e projeto de ensino

O estágio exige quarenta horas de observação e quarenta de atuação como professor, o que, em função do tempo, obriga o estagiário a assumir no mínimo duas turmas de duas horas-aula por semana. Em muitas escolas a disciplina de artes dispõe apenas de um período por semana e para isso é necessário assumir mais uma turma. Por ter dado preferência por turmas que tivesse alunos com algum tipo de deficiência visual, e como fui direcionada a uma escola que tem apenas um período semanal de artes, fiquei com duas turmas de sexto ano, uma com um aluno cego e a outra com dois alunos de baixa-visão. Para concluir as horas restantes, por dificuldades de conciliação de horário com a mesma escola, assumi uma turma de segundo ano do segundo grau no Colégio de Aplicação da UFRGS, sendo necessário apenas uma turma, pois esta escola tem no horário dois períodos semanais de artes. Desta maneira, esta pesquisa foi aplicada apenas na primeira escola, EEEF Gonçalves Dias, por ter os alunos de inclusão, mas principalmente porque na segunda escola, o Colégio de Aplicação, já havia sido determinada a temática das aulas do segundo semestre, fotografia, que eu teria que incorporar ao meu plano de aula. Sendo assim, as aulas planejadas com ligação a esta pesquisa foram excluídas, permanecendo neste planejamento apenas a referência ao fotógrafo e filósofo cego Evgen Bavcar. Deste modo, as atividades de sala de aula referidas aqui são aplicadas à E.E.E.F. Gonçalves Dias.

Para melhor compreensão da prática docente, acredito que é necessário contextualizar a realidade do local e as condições em que a escola está inserida. Para isso,

tentarei fazer este relato brevemente. A Escola Estadual de Ensino Fundamental Gonçalves Dias funciona nos três turnos, sendo na manhã turmas de 6º a 9º ano, na tarde as séries iniciais até 5º ano e no turno da noite turmas de EJA. É uma escola de bom tamanho, com um quadro de 40 professores e funcionários e um total de 525 alunos. Tem apenas uma professora de artes, que atende apenas do 6º ao 9º ano, e dispõe de uma sala de artes equipada com classes normais de sala de aula, dispostas formando duas grandes mesas, um armário com alguns materiais e duas pias. Possui uma biblioteca que não fica aberta por falta de bibliotecária.

As turmas de 6º ano têm em média 30 alunos e apenas 1 hora-aula por semana, com os alunos de idade entre 11 e 14 anos. Há um aluno cego em uma turma e dois alunos com baixa visão na outra; para manter a privacidade destes alunos utilizarei nomes fictícios. Ao longo da observação notei a pouquíssima atuação destes alunos: os alunos de visão baixa eram alunos “bagunceiros”; um deles, Gabriel nega a condição de deficiência visual, inclusive recusando-se ao uso de óculos e à materiais com fontes ampliadas; diz que isso atrapalha. Gabriel frequenta a sala de recursos e faz as atividades de artes, mas colore a folha com uma distância focal de cinco centímetros. João, por sua vez, tem, além da baixa-visão, a má construção do braço e mão esquerdos, que o impedem de fazer algumas atividades motoras que precisem das duas mãos, um impedimento para que escreva na máquina em braile; utiliza fontes ampliadas e escreve em letras grandes, também em uma distância focal próxima a cinco centímetros. João é bagunceiro e desmotivado, demonstrando muita resistência em fazer as atividades; e por vezes os colegas fazem por ele.

Na outra turma, temos Eduardo que é cego congênito. Ao final do recreio todas as turmas fazem fila no pátio para os alunos seguirem para suas salas. Neste trajeto, ou da sala de aula à sala de arte, a professora sempre pede para que algum aluno vá com ele, de braços dados, e ele não questiona; mas em outros momentos, em que não há professores, ele corre pelos pátios do colégio sem impedimento algum; um dia, subi as escadas de braço com ele e percebi que ele era mais ágil que eu, comentei isso a ele, que riu. No período em que estava fazendo minhas observações, ele não foi a praticamente nenhuma aula, apenas nas duas últimas semanas. Quando perguntei sobre as faltas, me informaram que eram decorrentes da licença da professora da sala de recursos, que durou dois meses, mas não sei se isso era apenas naquele dia da semana, por ter no horário períodos de artes e educação física. Posteriormente ao regresso às aulas, ele continuou faltando bastante, ou se encontrava na sala de recursos. Conversei diversas vezes com a professora Ana, da

sala de recursos, que ofereceu os materiais que quisesse para utilizar em sala de aula, pois minha ideia era disponibilizar estes materiais a todos os alunos, para que a metodologia incluísse todos, com deficiências visuais ou não.

3.3.3 Atividades sensoriais

Ao observar as turmas em aulas de artes, a ideia da centralização da arte na visão se mostrou bastante clara. As atividades costumeiras eram desenhar, colorir, recortar e colar, atividades que necessitam da visão para apreciação ou elaboração. Percebi então que, para abordar os livros sensoriais e as potencialidades sensoriais, deveria primeiramente sensibilizar os alunos quanto aos nossos cinco sentidos e como eles podem ser explorados pedagógica e artisticamente. Para tanto, desenvolvi atividades que trabalhavam separadamente cada sentido e somente depois dessa reapresentação dos sentidos é que ofereci os livros sensoriais a eles.

Em função de dias sem aula e reduções de períodos em decorrência de uma greve, o planejamento das atividades foi adiado. A greve se sobrepôs à minha atividade de estágio e tive que diminuir meu plano, que passou de dez para seis aulas, pois nas primeiras quatro, em que deveria aplicar meu plano, atuei como docente, inclusive fazendo o planejamento da professora, pois era uma atividade que estava vinculada à gincana da escola e era obrigatória para todas as turmas. Desta forma, consegui concluir as dez aulas necessárias para o estágio, mas o planejamento destas sofreu alterações, diminuindo assim a quantidade de atividades relativas à minha pesquisa.

O objetivo do meu plano de ensino foi destinado a sensibilização dos sentidos e, para tanto, foi construído pensando a abordagem de atividades e exercícios que enfatizavam a experiência e o processo, e não o resultado final. Inicialmente fiquei receosa que tal abordagem da perspectiva da experimentação fosse estranha a eles. Por isso, fui cautelosa ao abordar os sentidos, escolhendo o ordenamento mais comumente utilizado culturalmente, como visto no capítulo anterior, ficando com a ordem: visão, audição, tato, olfato e paladar.

Gostaria de ter explorado algumas das obras sensoriais de Lygia Clark em sala de aula, assim como levar meus alunos a visitar as obras dela e de outros que trabalham com o sensorial, que se encontram na 10ª Bienal do Mercosul, e também na exposição *Sinestesia*, na galeria Acervo Independente, que abordava os sentidos e permaneceu

aberta em agosto e setembro. Porém não foi possível, devido a esta diminuição do planejamento e à não disponibilidade da escola, acredito que muito em função da greve, e da disponibilidade dos professores.

Atividade 1 – Império da visão: questionamentos

Sabendo que os alunos não tinham tantas referências artísticas, por ser seu primeiro ano com matérias separadas, e, conseqüentemente, o primeiro com a disciplina de artes, tentei me aproveitar deste fato para conseguir descentralizar a visão do plano artístico, cultural e pedagógico, podendo assim dar maior visibilidade aos outros sentidos. Para tal, organizei esta aula com uma série de questionamentos direcionados à utilização dos sentidos culturalmente e, principalmente, artisticamente.

A ideia era estabelecer uma conversa para descobrir mais a fundo (do que o anteriormente observado nas aulas) o que os alunos conheciam e consideravam arte, assim como as referências que possuíam. Fui questionando eles e utilizando as respostas para dar seguimento no assunto. As perguntas eram simples, ao estilo: Vocês gostam de arte? Por quais motivos? Que arte é esta que se referem? Onde encontrar estas obras? Já frequentaram museus, e quais museus são estes? etc. A resposta geral é de que arte é desenhar e pintar, no infinitivo, considerando mais o ato de fazer do que o objeto em si, desenho, pintura. Continuo instigando eles, referenciando as esculturas espalhadas pela cidade, utilizando principalmente o centro como exemplo. Questiono sobre as possibilidades de utilização corporal para arte, saio da esfera das artes visuais, abrindo possibilidades de se questionar o teatro, a dança, a música e o cinema. Confronto eles com ideias e ditos que lhes são comuns, como a expressão “o cinema é a sétima arte” e, sendo assim, quais são as outras?

Posteriormente a estes questionamentos, direcionei os exemplos para as atividades produzidas na própria turma, os trabalhos de artes que fizeram durante o ano com a professora titular. Referenciando principalmente a atividade que tinham feito sobre estudo da cor, falei como ela é importante na construção da arte, da publicidade e utilizadas nos sistemas de projeção e impressão (RGB e CMYK), e juntando os relatos deles, mostrei que a maioria dos exemplos utilizados se destinavam à visão.

As referências que usei foram obras de arte que mostrassem a importância das cores, aproveitando que já conheciam alguns conceitos. Como o trabalho não focava exclusivamente na visão, considerei o fato de não terem muitos conhecimentos artísticos.

Optei por trazer poucas imagens, entre elas um autorretrato de 1889, de Van Gogh; as variações das cores da Catedral de Ruen, de Claude Monet entre 1892 e 1894, colocadas lado a lado numa mesma página; as serigrafias coloridas de Marilyn Monroe, por Andy Warhol, de 1967 (mencionei a blusa de uma aluna, que era uma releitura da obra com o batman); levei dois círculos cromáticos e o sistema de cores RGB e CMYK, e, por último, um quadro que relaciona sentimentos e sensações com as cores utilizadas em alguns logotipos, para demonstrar que estas utilizações não referem-se somente à arte, mas também a outros âmbitos e objetivos, como a publicidade. Todas as referências foram impressas em cores e em folha de papel A4, sendo mostradas quando se relacionavam com o andamento da conversa e posteriormente entregues para que circulassem entre os alunos, para que pudessem ver mais detalhadamente as imagens.

Pela ordem cronológica dos períodos, a primeira turma, 6B, foi bem mais receptiva à conversa, interagindo bastante e tendo muitos alunos respondendo as questões que eu trazia e fazendo muitas perguntas. Na segunda, 6A, a turma foi mais difícil e a conversa não se desenvolveu tanto, por conta desta ser uma turma mais agitada. Porém, de modo geral a atividade funcionou de forma proveitosa.

Atividade 2 – Sonoplastia

Esta aula foi dedicada à audição na qual tinha programado fazer um exercício de improvisação, mas, na dúvida se a proposta seria aceita pela turma, programei uma teórica com pequenos trechos de vídeos para explicar o conceito de sonoplastia. Para tanto, necessitaria de recursos audiovisuais e reservei a sala de vídeo. Indo para escola, tive um imprevisto: cai e machuquei minha perna muito próximo de onde tenho um procedimento cirúrgico. Fiquei com muita dor e tive que dar aula sentada, o que dificultaria para controlar as turmas numa atividade mais dinâmica, e, por isso, optei por fazer uma aula completamente teórica, com auxílio dos vídeos.

Utilizei trechos de vídeos tirados do YouTube. O primeiro mostrava como se fazia as rádios novelas,⁴⁵ que se baseiam na narração e na sonoplastia, que pode ser tanto do objeto em questão, como quando na cena, por exemplo, em que a personagem tira a mesa do jantar e vai para cozinha: os sons são de talheres raspando no prato; ou criados para simular uma cena ou objeto com ruídos que seriam inviáveis de gravar dentro do estúdio,

⁴⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xpAPjdLOT3c>> Acesso em 09 Ago 2015

como o som do carro, que é feito com o som da turbina de um ventilador potente. Ressaltei também quando o personagem abafa a própria voz com uma caixa para parecer distante, e comparei, brincando, os momentos em que alunos têm cartolinas enroladas, que independente do uso final, são antes utilizadas para bater em algo ou alguém, luneta ou corneta. Por mais que a radionovela fosse uma coisa antiga, e não é mais um programa comum, os recursos de som ainda são utilizados, como nos desenhos animados. Comecei perguntado como era o som deles, se todos tinham falas, como era a música de fundo, os barulhos da ação desses personagens, e se prestavam atenção nesses sons. No início ficaram receosos, mas comecei a citar desenhos como os do Pateta e Tom e Jerry, então eles se lembraram e interagiram citando outros desenhos e seus sons. Passei trechos de um vídeo documentário⁴⁶ sobre a sonoplastia de desenhos da Disney e da Pixar, principalmente *Wall-e*, que mostrava como estes sons eram feitos. Depois emendei uns poucos minutos de um vídeo do sonoplasta⁴⁷ que fez o filme *Robin Hood*, de 2010, que o mostra fazendo a captação de todos os sons das tomadas (trote do cavalo, barulhos da cela, passos humanos, relinchos, vozes) e mixando numa única cena. Os alunos interagiram bastante, muitas vezes tentando imitá-los (principalmente os sons do cavalo). Também foram geradas bastante perguntas sobre o cinema mudo, sobre seus sons e como eram gravados. Uma aluna quis saber coisas muito técnicas de como o som era transmitido e, na medida que ia respondendo, ela ia intensificando as perguntas querendo saber coisas sobre o processo físico da captação do som. Expliquei como as ondas sonoras se propagavam (em forma de gestos e desenhos que vão se ampliando e conseqüente acabavam se dissipando), e o resto falei que não tinha condições de responder, mas que talvez de ciências soubesse.

Mostrei também uma cena do *Errand Boy*⁴⁸ de Jerry Lewis em ele faz um discurso em que a sua fala é dublada pela música de instrumentos musicais. Os alunos riram bastante da cena e depois perguntei o que eles entenderam dela. Grande parte entendeu e alguns apenas acharam divertido, mas não perceberam a mensagem, então expliquei a cena reencenando os gestos do ator, e então todos compreenderam. E finalizei com um vídeo do grupo teatral os improváveis,⁴⁹ fazendo o exercício teatral que pediria para eles refazerem (que tinha levado, caso eles não compreendessem a proposta ou não

⁴⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eySh8FOUphM>> Acesso em 09 Ago 2015

⁴⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rpdNPsUnDqU>> Acesso em 09 Ago 2015

⁴⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Q4v8UdkTx30>> Acesso em 09 Ago 2015

⁴⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VRlnBS_4_oo> Acesso em 09 Ago 2015

conseguissem realizá-la), e com este ficaram realmente fascinados. Vendo aprovação geral, eu aproveitei para passar os dois vídeos que tinha do grupo (com jogos de regras diferentes). É importante ressaltar que houve um imprevisto com o projetor, que estava com mal contato e por isso desligou no começo do vídeo. Enquanto eu tentava fazer funcionar disse para eles prestarem atenção porque o que interessava eram os sons. Eles assentiram meio desconfiados e só quase no fim o projetor voltou a funcionar, o que não resultou em prejuízo de informações. Todos aproveitaram igualmente o vídeo. Esta foi a primeira oportunidade em que vi o aluno Eduardo, que é cego, interagir em aula, pois comumente ele fica deitado sobre os braços (de maneira que poderia estar dormindo).

Atividade 3 – Sons e improvisação

Esta terceira atividade foi uma continuidade da segunda, em que há uma maior preocupação formal. Esta tem um caráter completamente experimental. A ideia desta aula era, a partir de técnicas de sonoplastia, fazer jogos de improvisação com recursos sonoros e narrativos, com o objetivo de explorar as possibilidades sonoras.

Como o tempo do jogo depende muito do desenvolvimento do jogador, no sentido de se soltar, ser criativo e não estar envergonhado, e também para não ficar muito repetitivo, levei três possibilidades de jogos.

1. *Sonoplastia*, em que eu farei sons com o aplicativo ou com materiais que levarei para isso, e dois ou três alunos têm de desenvolver uma cena dialogada para incorporar estes sons. Em média três sons por grupo.

2. *Vocalizações*, em que quatro alunos participam da cena, dois dialogando e dois produzindo com a boca os sons evidenciados pelo diálogo. O aluno que reproduzir o som, o fará sempre para a mesma pessoa do início ao fim da cena.

3. *Blablablando*, jogo feito em duplas, onde um aluno fará um discurso em uma língua inventada e outro aluno tem que traduzir o que está sendo dito. Poderão ser sugeridos temas pelos colegas ou por mim, caso aja necessidade.

Selecionei alguns materiais que produzem sons para serem utilizados como sonoplastia: uma folha metalizada para representar o som do trovão; papel celofane para representar braseiro ou fogo; um pau-de-chuva, confeccionado por mim a partir de um cano PVC e grãos de arroz; o brinquedo popular “galinha choca”, bastante conhecido no Nordeste do país, também confeccionado por mim a partir de um copo plástico, barbante

e um palito de fosforo. Além dos materiais físicos para sonoplastia, levei também material digital através de alguns aplicativos de celular que tivessem efeito sonoro.

Os três jogos foram experimentados pelas duas turmas, porém os alunos se sentiram mais à vontade com o jogo *Blablabando*, o que menos faz referência à sonoplastia, mas não exclui os recursos sonoros, pois é através da entonação, volume, ritmo e cadência de voz do primeiro jogador que o segundo se baseia para fazer sua dublagem. Houve diferenças significativa de desenvoltura do exercício de uma turma para outra, pois a primeira turma estava mais tímida e demorou a se apropriar da proposta. Mesmo assim, acredito que foi um exercício proveitoso para todos, pois na semana seguinte, quando cheguei na escola, as turmas estavam bastante empolgadas, pedindo para continuar a atividade da aula passada, o que na primeira turma me surpreendeu um pouco, pois julguei não haver tido tanta aprovação, por terem se mostrado bastante tímidos ao desempenhar a atividade. E destaco que o aluno Eduardo, mesmo não tendo querido participar diretamente, demonstrou, através de expressões faciais, assim como na aula anterior, estar absorvendo e “interagindo” com a proposta.

Atividade 4 – Jogos através do tato.

Para esta aula separei alguns jogos e objetos, meus e da escola (na sala de recursos pedagógicos), que pudessem ser explorados tatilmente. Da sala de recursos peguei três jogos de memória tátil: (1) jogo de memória com texturas de materiais diversos; (2) jogo de memória tátil todo em madeira, em que a textura estava no recorte entalhado da madeira; e (3) uma caixa com duas aberturas para as mãos em lados opostos, onde dentro estavam soltos cartões com texturas diversas, para formação de pares. Organizei um em cada mesa na frente da sala para serem jogados em dupla, sendo que para os dois primeiros os alunos precisavam ser vendados para que não jogassem utilizando o recurso da visão. Na mesa dos professores, coloquei jogos diversos de montagem e encaixe ou lógica, como o cubo mágico, onde o objetivo não era fazer o jogo, mas manusear o objeto e prestar atenção nas capacidades táteis. Levei também origamis com movimento infinito, como o caleidociclo, e os objetos utilizados para sonoplastia na aula anterior para que pudessem manusear. Procurei trazer diferente materiais e esperei para eles expressarem opinião sobre, e apenas após isso chamei atenção para estas diferenças de matérias, a fragilidade, diferenças de manuseio destes.



Figura 24. Jogos de memória tátil Fonte: M.O.



Figura 25. Jogos e origami utilizados em aula Fonte M.O.

Os alunos se entusiasmaram muito quando disse para formarem duplas para jogar. Os origamis foram desmontados muito rapidamente. Na primeira turma foi bem mais tranquilo, com poucas reclamações de colegas que não sabiam brincar. Tive muito tempo para ajudar com os outros objetos que estavam na mesa. A segunda turma foi bastante criativa com os objetos e remontaram as peças da memória de madeira como peças de dominó com efeito contínuo de queda; e surgiu nessa turma (não descobri de onde) um jogo como formas geométricas em madeira que eles incorporaram nas atividades e tateavam com as vendas, faziam torres.... Assim começaram a tentar tatear tudo quando estavam vendados. E no final da aula alguns alunos vieram me pedir para dar aula até o final do ano.

Atividade 5 - Experimentando o olfato e o paladar

Esta foi uma das atividades que sofreu dupla alteração de planejamento, primeiro pelo atraso das atividades da escola e posteriormente pelo meu atraso, que, tendo reprogramado uma para cada sentido e uma para o livro sensorial, não consegui me manter no cronograma, pois levei duas aulas para audição, o que me obrigou, em função do tempo, a integrar dois sentidos numa mesma aula. Pensando nisso, preferi unir paladar e olfato, por já serem naturalmente mais próximos.

Como estava com dificuldade em conter a exaltação das turmas, decidi dividir cada uma em três grandes grupos e propus um jogo ao molde do cara-a-cara, em que se tem que adivinhar qual o personagem foi escolhido pelo time adversário através de perguntas que tenham resposta de sim ou não. No caso desta proposta, cada grupo experimentou uma prova degustativa, sem que a turma visse, e os instiguei a perceber principalmente os aspectos relativos ao gosto e olfato, mas também referente aos outros três sentidos trabalhado anteriormente. O grupo que fez a degustação respondia as perguntas dos outros dois grupos, que só poderiam formular perguntas relativas aos sentidos, e que tivessem sim ou não como resposta. Desta maneira perguntas como “é fruta?” ou “quantas cores tem” não eram válidas, pois a primeira não se referia aos sentidos e a segunda não permitia uma resposta binária de sim ou não. Levei como degustação: maçã, bergamota (tangerina) e amendoim com casca; a bergamota foi facilmente identificada pelo olfato, porém as outras duas degustações tiveram que ser questionadas e pensadas em relação aos sentidos para poderem ser descobertas. O jogo, por mais que tenha sido pensado para acercar o olfato e o paladar, abordou todos os sentidos, pois seria muito difícil para os alunos distinguir os alimentos através de perguntas referentes apenas a estes dois sentidos, sem um trabalho prévio que facilitasse a construção de questionamentos.

Atividade 6 – Livros e ilustrações possíveis

Como os alunos se mostraram pouco sensibilizados à exploração sensorial, programei apenas para o final a abordagem aos livros sensoriais, com medo que não conseguissem compreender a proposta anterior, das atividades destinadas aos sentidos. Para esta aula, decidi me deslocar da sala de arte, ou sala de aula comum, e levá-los à biblioteca, onde busquei auxílio nos materiais disponíveis no local. Também escolhi este

local para instigar os alunos a usá-lo, já que a escola está sem bibliotecária neste ano e o acesso à biblioteca é restrito para os alunos que só a utilizam se for mediante aulas no local, ou através de livros previamente escolhidos pelos professores e levados para sala de aula.

Antes da aula escolhi alguns livros da biblioteca para demonstrar meu ponto de vista, mostrando as possibilidades de leitura e ilustração. Comecei mostrando dois livros de imagens, *Truks* e *Abaré*, sendo um de ilustrações fotográficas e outro pintado, posteriormente mostrei o livro *Nada de presente* que tem poucas mensagens escritas, em média uma linha por página, e uma ilustração de desenhos simples e com pouca variação de cor. Mostrei também dois livros que tinham ilustrações mais étnicas e tribais, *Sikulume* e *Foto de macaco* valorizando contrastes nas figuras, e um com figuras bastante estilizadas e muito grafismo, hachuras e cores vibrantes. Escolhi também alguns livros de Ziraldo, *Flicts*, que foi lançado como livro de artista, que traz as cores como personagens, descorporificando assim o personagem, e *Os dez amigos*, em que os personagens são os dedos que utilizei para fazer uma ligação com meu livro em libras, e também mostrei o Adivinha quanto te eu te amo, em duas versões, a simples (da biblioteca) e a versão animada com pop-up (pág. 57). Mostrei os livros *A lagoa Encantada* em versão traduzida para braile, *Soft shaps* (pág. 49), *Animais selvagens* (pág. 57), e *Meu dicionário ilustrado em Libras e Braille –Corpo humano* (pág 58), todos da sala de recursos. Demonstrei através da rápida apresentação dos livros escolhidos as possibilidades de ilustração e deixei que eles explorassem estes e outros livros que quisessem.



Figura 26. Livros utilizados em aula Fonte: M.O.

Os alunos fizeram perguntas e comentários sobre os livros e ficaram muito curiosos para vê-los, principalmente os da sala de recurso e os que eu havia confeccionado. Ao final da aula, me despedi e perguntei se tinham gostado do formato dos encontros, se sentiram falta de uma maior produção e de qual aula tinham gostado mais. Para minha surpresa e felicidade alguns me falaram que tinha sido esta aula. Na turma do Eduardo, os colegas sempre pediam para que mostrasse para ele, fato que sempre acontecia quando ele estava presente em aula, mesmo sendo esta a única aula em que falei abertamente em inclusão. O que ao meu ver já demonstra a veracidade da capacidade integradora do método multissensorial. Muitos alunos também se mostraram curiosos e instigados a fazer as gesticulações indicadas no dicionário e no meu livro, o que também é um ponto positivo, pois demonstra que consegui alcançar meu objetivo, pelo menos na confecção deste livro. Os alunos se mostraram igualmente curiosos e instigados a interagir com os livros sensoriais, porém sentiram necessidade de um contexto, de uma história. Mas acredito isso que possa ser solucionado de duas maneiras: (1) através da leitura de imagens (visuais ou sensoriais), pois também não se sentiram atraídos pelos livros de imagens, pois estes “não tinham história”, como eles disseram; e (2) a possibilidade de adaptar as ilustrações, principalmente táteis à histórias com narrativa linear.

4 Considerações Finais

A minha ideia inicial era falar sobre a *falta* dos sentidos, mas para tanto é necessário falar *sobre* os sentidos, pois só se pode pensar a negação a partir da presença, assim como Evgen Bavcar, entre muitos outros autores, constantemente assinala em seus trabalhos. Que só é possível a luz porque existem trevas. O objetivo de se falar dos sentidos é imperioso para mim. Porque parti da premissa que se nos faltar algum dos cinco sentidos, podemos aperfeiçoar os outros quatro para suprimir a sua falta, como se tenta fazer na educação de surdos e cegos. Porém nem tudo depende somente da educação sensorial pessoal. Existem diversos fatores que dificultam a supressão do sentido faltante, tais como a arquitetura não facilitada para acessibilidade e livre circulação de todos os tipos de transeuntes, assim como a falta de oferta de objetos e atividades artísticas e didáticas disponíveis para todas as idades, que se proponham a explorar todos os sentidos, e a pouca divulgação e inclusão da língua e recursos de leitura, com a Libras e o braile.

Estando dentro de uma faculdade de licenciatura, automaticamente, ou sintomaticamente, acabei me propondo a pensar o tema didaticamente. Uma das primeiras questões que me incitaram a fazer a pesquisa foi pensar como o acesso a livros e artefatos assim específicos são importantes à educação e também ao lazer. Preocupou-me a busca não ter tantos resultados, principalmente referentes aos materiais propostos em sua invisibilidade, ou seja, uma enorme falta de exploração das possibilidades distintivas para ilustrações efetivas destinadas para o público cego. E, conseqüentemente, a percepção de tamanha dependência do artifício da visão em detrimento dos outros sentidos, e “dessensibilização” dos fenômenos, como Soler chama atenção.

A confecção de livros que se propusessem a explorar os sentidos, de forma a incluir deficientes sensoriais, foi um tema complexo, pois precisei fazer uma busca teórica que incluía aspectos físicos e culturais para poder me referir as estas deficiências com mais propriedade. Para isso, mesmo tendo exposto na introdução minhas ideias e dúvidas iniciais que me motivaram a realizar este trabalho, achei necessário fazer uma primeira parte como uma introdução conceitual de termos ou conceitos que aparecem paralela ou transversalmente à pesquisa: deficiência, acessibilidade e inclusão, temas que por mais que se tenha muito material sobre eles, ainda são tabus, envoltos em preconceitos, desconhecimento e desinteresse. Por isso considerei que a apresentação se tornou necessária para o debate.

Após as primeiras aproximações, considerei a necessidade de se discutir as deficiências sensoriais de forma mais abrangente, relatando pontos importantes como a representação, a cultura, a história social e a origem etimológica das palavras que se referem à cegueira e à surdez, que são as deficiências sensoriais mais discutidas. Estas, porém, são abordagens rápidas, com função demonstrativa e de base de dados para a pesquisa central: o desenvolvimento de livros e atividades sensoriais, que tivessem o caráter inclusivo. Destaco como aspecto principal a afirmação cultural destes grupos minoritários, que nem sempre são reconhecidos como tal, como demonstra Strobel em seu livro *As imagens do outro sobre a cultura surda*, em que tem que explicar a existência da cultura surda e que esta não se dá em relação à deficiência, mas a outro modo de comunicação. E que este reconhecimento cultural é indispensável para o reconhecimento e compreensão do surdo e que a partir disto se dá a aceitação e introdução a sistemas de comunicação gestual e tátil, como a Libras e o braile.

Como demonstrado no trabalho, alguns livros são adaptados especificamente para os cegos, partindo da estética visual para a sensação tátil; desta forma, não há uma preocupação da exploração dos recursos táteis em si mesmos, mas sim o tátil que é pensado através do visual, de maneira que se tornam pouco significativos ou incompreensíveis sem a visão. Entendo que este geralmente é um trabalho de adaptação posterior, sem que haja um pensamento prévio de *design* das figuras ou diagramação das páginas para suportar a escrita em braile, que é maior e não pode ser escrita simultaneamente em frente e verso. Uma das soluções que levanto é a possibilidade de se produzir livros ilustrados para cegos mais à maneira que livros para bebês e livros de artistas muitas vezes se propõem: através da exploração sensorial dos materiais apresentados. E para isso exploro materiais, texturas, cores, cheiros e sons que possam construir livros sensoriais. Mas isso em si não é suficiente. É preciso verificar quais das minhas tentativas são significativas para a exploração sensorial. E esta é uma averiguação complexa e lenta, pois precisa, para isso, que os livros sejam explorados por uma quantidade significativa de pessoas e que estas descrevam suas percepções. Vejo o estágio como uma averiguação curta da aceitabilidade dos livros, até porque tive poucos alunos com deficiência visual que pudessem me dar uma resposta mais fechada sobre a legibilidade de tais explorações sensoriais sem o auxílio da visão. De modo geral, no âmbito do estágio, os livros sensoriais conseguiram despertar curiosidade e interesse, o que demonstra uma possível aceitação de seus apelos. Porém, para fortalecimento desse interesse os alunos mostraram uma necessidade maior de significado, como o atrelamento

das ilustrações sensoriais a uma história. Mas esta é uma outra proposta, que até pode ser desenvolvida futuramente, pois entendo que este trabalho demonstrou a existência de novas possibilidades de representações sensoriais para os fins buscados.

Mesmo não tendo descoberto tantos livros pensando numa adaptabilidade sensorial, deparei-me com atividades culturais adaptadas, a exemplo de *É proibido miar*, peça teatral destinada ao público infantil, falada em português e Libras, e com recursos de audiodescrição inclusos no texto, ou seja, pensados tanto como acessibilidade como estética; e também no grupo teatral Signatores, composto por atores surdos, que apresentou nesta temporada a peça *Alice*, toda sinalizada, tendo o recurso da dublagem dos personagens como acessibilidade à audição. Também neste ano, ao completar dez anos do *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*, que regulamenta as leis que instituem a obrigatoriedade do ensino de Libras na formação educacional, inicia-se o novo curso de Letras-Libras da UFRGS, na modalidade bacharelado. Estas iniciativas culturais e educacionais além da promoção de eventos e cursos, integram o assunto à vida cultural, desmistificando temas como deficiência, acessibilidade e inclusão, que foram explicados inicialmente nesta pesquisa.

Um outro ponto positivo descoberto no desenvolvimento do trabalho foi a aceitação da temática sensória pelos meus alunos do estágio, que demonstraram claramente, em sua maioria, estar abertos a uma continuidade do exercício desenvolvido no estágio. Nas atividades desenvolvidas, os alunos mostraram também bastante interesse e disponibilidade, aceitação, demonstrando inclusive vontade de aprender Libras, quando apresentada através do livro dos cumprimentos, feito por mim, o *Meu dicionário ilustrado em Libras e Braille - Corpo humano*. O que considero essencialmente positivo foi a forma que demonstração de reconhecimento da Libras como uma língua, sem demonstrar preconceitos: se interessaram por ela do mesmo modo como poderiam fazer com outra qualquer, porém contendo o caráter acessível que a diferença modal de comunicação dá, ou seja, a transição da oralidade para a gestualidade como um elemento instigador, que aguça a curiosidade, interesse e vontade de aprendizado da língua. Ao meu ver é fundamental esta oferta da Libras, para que algum dia ela se torne mais aceita, pois à medida que ela for sendo exigida e ensinada, mesmo que de modo inicial nas instituições de ensino, à medida que instituições culturais, como museus, treinam seus funcionários para receber surdos em Libras, a língua vai sendo difundida. E não falo em relação a fluência, mas o reconhecimento e conhecimento básico da língua e da cultura surda.

Portanto, continuo acreditando que livros ilustrados sensorialmente poderiam ser interessantes e significativos tanto para cegos como para videntes e desta maneira poderíamos ter uma acessibilidade do livro artístico e a possibilidade de uma inclusão mais efetiva. Os livros sensoriais têm a possibilidade de serem acessíveis a todos os públicos e neste aspecto constituindo acessibilidade universalizada, tanto para educação quanto para o lazer. Mas devo ressaltar que nem sempre cumprem sua função. E penso que tanto os livros sensoriais quanto as atividades sensoriais poderiam colaborar com o material e a didática para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

A atividade sensorial pode e deve ser integrada ao ensino, porém não somente para enfatizar o uso do sentido, como na minha prática do estágio, mas também o contrário: os sentidos utilizados para as atividades, ou seja, as matérias abordadas através das perspectivas e possibilidades do método multissensorial, através da observação de todos os sentidos, e a união destes conhecimentos, ou do sentido que melhor convier ao exercício proposto. Pois dessa maneira o objeto de estudo pode ser melhor compreendido e posteriormente apropriado, também permitindo assim, na maioria dos casos, a observação de todos os alunos, independentemente de sua capacidade sensorial, tipo de memória ou aprendizado específico. Da mesma maneira que Soler explicita, que o estudo de rochas seria melhor ilustrado com o próprio objeto do que com imagens do objeto, pois além da exploração visual tem-se também a exploração tátil da rocha, e aspectos como densidade, textura, temperatura, poderiam ser mais perceptíveis. Sei que tal incorporação da exploração sensorial na dinâmica escolar, tal como está consolidada hoje, não se dará de forma plena, em função do modo como o tempo é aproveitado, já que a exploração sensorial é mais detalhada e demorada, e a escola está acostumada a aglutinar mais e mais conteúdo, mas acredito que mesmo assim possa ser incorporada a algumas aulas ou atividades.

Ao buscar alunos cegos intencionei observar suas necessidades adaptacionais em sala de aula e a aceitação da proposta. Mas estas foram constatações difíceis e poucas, por serem reduzidas a um único aluno cego e dois alunos de baixa-visão que interagem muito pouco em sala de aula, comumente excluídos das atividades. Porém, consegui observar a aceitabilidade dos outros alunos, que me encorajaram a continuar com a ideia de que os sentidos podem ser utilizados como método de inclusão escolar para que o aluno com deficiências sensoriais possa ser incorporado às atividades práticas.

Este trabalho ainda oferece importante possibilidade de desdobramentos futuros, pois engloba uma temática muito rica e pouco explorada. A comprovação destes dobramentos se dá pelo recebimento de dois convites para divulgar minha pesquisa. Um para apresentar minhas aulas como atividade formadora na Escola Municipal Especial Tristão Sucupira Vianna, localizada no bairro Restinga Nova, em Porto Alegre. O convite veio porque o apelo sensorial procura ser amplamente explorado em escolas especiais e os alunos demonstram, em geral, bastante aceitação da temática. E o segundo convite é para participar de um curso de extensão na UFRGS, no próximo semestre, organizado pela professora Claudia Freitas da Faculdade de Educação.

5 Referências

Publicações e outros textos

AGUIAR, Leila Quintana de. **Arte na ponta dos dedos**: o ensino de Artes Visuais com Inclusão de alunos cegos. Artigo - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Licenciatura em Artes Visuais.

BALLESTERO-ALVAREZ, José Alfonso. **Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos** -2003. 121 f. Dissertação de Mestrado – Escola de Comunicação e Artes - USP. São Paulo 2003. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/dissertacao/ens_desenho.pdf> Acesso em: 04 Mai. 2015

BAVCAR, Evgen. **Memória do Brasil**. Org. Elida Tessler e João Bandeira. São Paulo: Cosac Naify, 2003

CARDEAL, Márcia. **Ver com as mãos**: A ilustração tátil para crianças cegas. Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Pós-graduação em Artes. Disponível em: <http://ppgav.ceart.udesc.br/turma3_2007/dissertacoes/marcia_cardeal.pdf> Acesso em: 11 Jun. 2015

CRARY, Jonathan. **Suspensões da percepção** – atenção, espetáculo e cultura moderna. Tradução Tina Montenegro. São Paulo. Cosac Naify, 2013.

CRARY, Jonathan. **Técnicas do Observador** – visão e modernidade no século XIX. Tradução Verrah Chamma. Rio de Janeiro: Contraponto. 2012.

JAY, Martin. **No Reino dos Sentidos: uma introdução**. Tradução: Cristina Meneguello. Artigo. URBANA - Revista Eletrônica do Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Cidade Disponível em:<<http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/urbana/article/viewFile/1157/pdf>> Acesso em: 01 Ago 2015

MEC. **Dificuldades de comunicação e sinalização**: deficiência visual, da coleção Saberes e Práticas da Inclusão, nível Educação Infantil, da Secretaria de Educação Especial Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>> Acesso em: 29 Jun 2015.

MIANES, Felipe Leão. **Surdos com baixa visão/ Surdos e pessoas com baixa visão: Convergências e possibilidades.** Artigo. Anais do IX Encontro do CELSUL (Círculo de Estudos Linguísticos do Sul) Palhoça, SC, out. 2010. Universidade do Sul de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Felipe%20Mianes.pdf>> Acesso em: Jul. 2015

MUNARI, Bruno. **Das coisas nascem coisas.** Tradução de José Manuel de Vasconcelos - 2ª edição - São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008

? NORMA BRASILEIRA ABNT NBR 9050:2004. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.** Segunda edição 31.05.2004. Válida a partir de 30.06.2004. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf> Acesso em: 27 Jul. 2015

SACKS, Oliver. **Alucinações musicais:** relatos sobre a música e o cérebro. Tradução Laura Teixeira Motta – São Paulo: Companhia das Letras. 2007

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes:** Uma viagem ao mundo dos surdos. Companhia das letras. 2002

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira.** Romance – São Paulo: companhia das Letras, 1995

SILVEIRA, Paulo. **A página violada:** da ternura à injúria na construção do livro de artista. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2ª edição, 2008.

SOLER, M. A. 1999. **Didáctica multissensorial de las ciencias:** un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

SOUSA, Márcia Regina Pereira de. **O Livro de artista como lugar tátil** – 2009. Dissertação de mestrado – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Artes Visuais. Disponível em: <http://ppgav.ceart.udesc.br/turma3_2007/dissertacoes/marciasouzadisserta.pdf> Acesso em: 04 Mai 2015

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

THOMA, Adriana da Silva. **Representações sobre os surdos, Comunidades, Cultura e Movimento Surdo**. IN: Maura Corcini Lopes (org.) *Cultura Surda e Libras*. São Leopoldo – RS: Editora Unisinos, 2012, p.87-100.

Diecisiete teoria crítica, psicoanálisis, acontecimiento. Catálogo de **La mirada invisible** baseado na publicação da Universidade de California-Riverside (ARTSblock) em ocasião da exposição Sight Undeseen: Internacional Photography by Blind Artists, maio de 2009, no Museu de Fotografia de California da Universidade de California-Riverside (UCR/CMP).

Filmes e vídeos

IMAGINE. Direção e roteiro: Andrezej Jakimowski. Drama. Polônia, Portugal, França e Grã-Bretanha, 2013.

JANELA da alma. Direção: João Jardim, Walter Carvalho. Roteiro: João Jardim. Rio de Janeiro: Ravina Filmes, 2002. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=56Lsyci_gwg> Acesso em: 02 Mar 2015

DARK light: the arte of blind photographers. Tradução: Luz Escura a arte dos fotógrafos cegos. Direção: Neil Leifer. Entrevistas aos autores da exposição Sight Unseen com curadoria de Douglas McCulloh, no California Museum of Photography. Documentário. 2009, HBO, EUA. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0RjOzdMwcrs>> Acesso em: 08 Abr. 2015

EDF Diversité. Propaganda da EDF - Electricité de France, a empresa francesa Nacional de Energia Elétrica. 2011. França. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EVV_I-FHNTg> versão francesa e <<https://www.youtube.com/watch?v=vidkGGVQipo>> versão traduzida para inglês, e com cena da repreensão da mãe, cortada da versão anterior. Acesso em: 20 Jun. 2015

OLHARES Direção, roteiro, entrevistas e produção: Felipe Mianes e Mariana Baieler. Documentário. 2012, Produção independente. Porto Alegre. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GGgcBL6rRVE>> Acesso em: 08 Jun. 2015

SUSURROS de Luz. Direção de Alberto Resendiz. Entrevista com Geraldo Nigueda, importante fotógrafo cego mexicano. Exibido juntamente com a obra de Geraldo Nigueda na exposição La mirada do invisível. Documentário. 2008. México. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FGDbKUV9sW0>> Acesso em: 01 Ago. 2015

SOUNDS of Malentendeus, Tradução: Sou surda e não sabia. Direção: Sandrine Herman e Igor Ochronwicz, França. Documentário. 2009

Recursos em rede

BASBAUM, Sérgio Roclaw. **Sinestesia e percepção digital**. Artigo - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2003. Disponível em: <http://www.musicossonia.com.br/aulas/sinestesia_e_percepcao_digital.pdf> Acesso em: 06 Jun. 2015

BRASIL. **Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Lei de Acessibilidade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm> Acesso em: 21 Jun. 2015

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em: 06 Jun. 2015

BRASIL. **Lei nº 11.796, de outubro de 2008**. Institui o Dia Nacional dos Surdos Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm> Acesso em: 06 Jun. 2015

CARVALHO, Sofia Alexandra Ferreira de Silva. **O crepúsculo e desabilitado na poética de Teixeira de Paçoaes e Almada Negreiros**. Tese de mestrado em Estética e Filosofia apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. 2008. Trecho Almada Negreiros e a cegueira disponível no site Sobre a deficiência visual. Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/r-Almada_Negreiros_e_a_Cegueira.htm> Acesso em: Ago. 2015

CHOI, Charles. **Why it pays to taste words and head colors: researchers say mysterious phenomenon synesthesia can offer numerous mental benefits**. Reportagem de Science on NBC News. Nov/2011. Disponível em: <http://www.nbcnews.com/id/45408751/ns/technology_and_science-science/#.VjfxjtwrJD9> Acesso em: 06 jun. 2015

FILHO, João Correia. **A construção do mundo através dos cinco sentidos**. Revista Planeta Edição 417 - Junho/2007. Grandes Reportagens Planeta. (Reportagem) Disponível em: <<http://revistaplaneta.terra.com.br/secao/grandes-reportagens-planeta/a-construcao-do-mundo-atraves-dos-cinco-sentidos>> Acesso em: 05 Jun. 2015

LATIN Dictionary. Disponível em: <<http://latindictionary.wikidot.com/adjective:caecus>> Acesso em: Set. 2015

MUNDO de Lygia Clark, site da Associação cultural. Disponível em: <<http://www.lygiaclark.org.br/defaultpt.asp>> Acesso em: Ago 2015

NOVARES, Edmarcius Carvalha. **Qual a grafia correta da Língua dos Surdos?**. 2011 Disponível em: <<http://edmarciuscarvalho.blogspot.com.br/2011/01/qual-grafia-correta-da-lingua-dos.html>> Acesso em: 06 Jun. 2015

ONLINE Etymology Dictionary. Disponível em:< <http://www.etymonline.com/index.php> > Acesso em: Set. 2015

ORIGEM da palavra: site de etimologia. Disponível em:<<http://origemdapalavra.com.br/site/>> Acesso em: Set. 2015

SASSAKI, R. K. **Qual a grafia correta: Braille, Braille ou braile?** In: Curso de terminologia sobre deficiência, 15 ago., 2008, Praia Grande: Prefeitura Municipal, Seduc, 2008. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1882>> Acesso em: Jul. 2015

SILVA, Fernanda Abranches Araujo. **A convocação do corpo na arte reelaboração de subjetividades:** Lygia Clark e os novos sentidos para a vida cotidiana. Dissertação de mestrado em História social e da cultura, departamento de História, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio. 2008

SUERTECARAY, Paloma. **Por falta de acessibilidade Brasília atrai poucos turistas da 3ª idade**, veiculada no *Correio Brasiliense*. Disponível em <http://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/cidades/2015/08/15/interna_cidades_df,494724/por-falta-de-acessibilidade-brasilia-atrai-poucos-turistas-da-3-idade.shtml>

VALPY, F.E.J. **Etymological Dictionary of the Latin Language**. Londres, 1828. Baldwin and Go. Disponível em:<https://books.google.com.br/books?id=m2QSAAAAIAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> Acesso em: Set. 2015

ZOVICO, Neivaldo. **Dia Nacional do Surdo** – Setembro Azul! Revista nacional de reabilitação Reação - Inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência, mobilidade reduzida, familiares e profissionais do setor. Edição nº 94. Setembro/ Outubro 2013 Disponível:<<http://www.revistareacao.com.br/website/Edicoes.php?e=94&c=9417&d=0>> Acesso em: 06 Jun. 2015