

INCLUSÃO & REABILITAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Um Guia Prático - 2ª Edição



www.deficienciavisual.com.br

Organizador: Prof. Wagner A. R. Maia

Portal da Deficiência Visual - 2018

Inclusão & Reabilitação da Pessoa com Deficiência Visual

Um Guia Prático – 2ª Edição

Organizador: Prof. Wagner A. R. Maia

Gênero: Reabilitação / Educação Especial

Ano de publicação: 2018

Número de páginas: 415

Revisão: Sabrina Siqueira Casado

Editoração, tradução, Capa e Diagramação:

Prof. Wagner A. R. Maia

É permitida a distribuição e reprodução desta obra, no todo ou em partes, desde que de forma gratuita, e que seja citada a fonte.

Reservam-se os direitos desta edição a:

Instituto Internacional da Deficiência Visual

CNPJ: 18.738.547/0001-54

Rua Júlio de Castilhos 471 Sl 304 Centro

Bento Gonçalves, Serra Gaúcha, RS, Brasil

CEP: 95700-070

Website: <http://www.deficienciavisual.com.br>

E-mail: contato@deficienciavisual.com.br

WhatsApp: (54) 99948-8321

Prefácio

Certa vez, quando eu ainda era criança e estava perdendo a visão, meus pais me levaram até Chico Xavier em busca de alguma ajuda que me fizesse voltar a enxergar. Ao perceber que este era o único interesse deles naquela visita, Chico disse aos meus pais: "Se vocês trouxeram ele aqui só por causa disto, vão em paz, ele vai ser uma pessoa normal." Hoje em dia eu entendo que Chico estava certo, e que errados éramos nós de querer mudar os planos divinos. E assim foi, eu cresci e me tornei uma pessoa que trabalha, estuda, tem filhos e faz tudo aquilo que tem vontade, como qualquer pessoa normal. Porém, para chegar até aqui eu tive que lançar mão de muito conhecimento acerca da inclusão e da reabilitação de pessoas com deficiência visual. Durante os 16 anos em que trabalhei no sistema público de ensino, fui percebendo a falta que faz um programa de inclusão e reabilitação sério e que funcione de verdade. E foi do desejo de levar o que aprendi a todas as pessoas cegas ou com baixa visão, estejam onde estiverem, que nasceu o Portal da Deficiência Visual e também este livro. Por isto que eu o dedico a toda pessoa com deficiência visual e a todo aquele que esteja buscando conhecimento para auxiliar alguém a tornar-se um ser humano mais digno, independente, bem-sucedido, ou por que não dizer, simplesmente uma pessoa normal. Dedico todo este trabalho a você leitor, seja você um profissional da área da saúde ou uma pessoa com deficiência visual buscando por uma vida digna, seja um professor ou cuidador que deseja preparar-se para atender a alunos cegos ou com baixa visão, seja você um pai ou uma mãe em busca de orientação acerca de como educar ou auxiliar no processo de reabilitação de seu filho, pois aqui você encontrará uma imensa quantidade de informações que irão transformar a forma como você se vê, a forma como você vê o seu paciente, o seu aluno ou seu filho, e a forma como você sempre viu a inclusão e a reabilitação de pessoas com deficiência visual. Boa leitura!

Prof. Wagner Maia

Sumário	
Prefácio	4
Instruções Iniciais	8
Introdução	9
CAPÍTULO I: Laços que Aprisionam: O Cárcere Emocional Estabelecido pelas Relações de Superproteção. Camila Gandini	11
CAPÍTULO II: Síndrome de Münchausen: Os Familiares que Adoecem às Pessoas com Deficiência para se Tornarem Indispensáveis em Suas Vidas. Lorelaine Sapia	22
CAPÍTULO III: Educação Sexual e Deficiência Visual: As Conseqüências da Vergonha de Ensinar. Camila Gandini	28
CAPÍTULO IV: Deficiências Instaladas: Quando a Deficiência Visual se Converte em Deficiências Múltiplas. Sabrina Siqueira Casado	39
CAPÍTULO V: O Preconceito Enfrentado pelas Famílias que Decidem Incentivar a Autonomia de seus Filhos com Deficiência Visual. Lorelaine Sapia	55
CAPÍTULO VI: A Importância do Brincar para o Desenvolvimento das Crianças Cegas e com Baixa Visão: Olga Solange Herval Souza	61
CAPÍTULO VII: Os Benefícios da Convivência com Animais para o Desenvolvimento Biopsicossocial da Criança Cega. Camila Gandini	74
CAPÍTULO VIII: Ecolocalização: O Sistema de Flash Sonar dos Morcegos Aplicado à Orientação e Mobilidade dos Deficientes Visuais. Daniel Kish	83

CAPÍTULO IX: O Cão Guia no Brasil e no Mundo. Oliveiros Barone Castro	111
CAPÍTULO X: Técnica de Mãos-Sobre-Mãos. Carlton Anne Cook Walker ..	120
CAPÍTULO XI: Surdocegueira: Empírica e Científica. Alex Garcia	143
CAPÍTULO XII: A Escola Preparatória: O Modelo Alemão de reabilitação baseado na autonomia do Deficiente Visual. Anja Pfaffenzeller	167
CAPÍTULO XIII: O Uso do Computador na Sala de Aula do Ensino Regular como facilitador da Inclusão do Aluno com Deficiência Visual. Wagner A. R. Maia.....	179
CAPÍTULO XIV: A Inclusão dos Deficientes Visuais no Ensino Superior dos Estados Unidos. Harrison Tu	188
CAPÍTULO XV: Avaliação diferenciada: Um problema em escolas inclusivas para os professores que precisam avaliar estudantes com deficiência visual na sala de aula do ensino regular. Fernando Raúl Pacheco Troncoso	191
CAPÍTULO XVI: A História do Uso do Braille em Línguas Diferentes. Avi Gold	204
CAPÍTULO XVII: As Impossibilidades da Inclusão na Educação Superior: Dissertação de Mestrado da UFSM. Jaqueline Aparecida de Arruda Watzlawick	222
CAPÍTULO XVIII: Acessibilidade atitudinal. Deborah Prates.....	259

CAPÍTULO XIX: A Judicialização pela Guarda dos Filhos de Pessoas com Deficiência Visual. Daniel Monteiro e Lorelaine Sapia.....	285
CAPÍTULO XX: O Ministério Público na defesa da pessoa com deficiência. Liana Carvalho Sousa	299
CAPÍTULO XXI: Os Novos Crimes, Direitos e Deveres da Lei Brasileira de Inclusão. Daniel Monteiro	312
CAPÍTULO XXII: Show Down. Fabiana Comerro	345
CAPÍTULO XXIII: Atuação Profissional de Pessoas com Deficiência Visual nas Artes. Sara Bentes	350
CAPÍTULO XXIV: Contribuições do Balé Clássico na Deficiência Visual. Sabrina Siqueira Casado	375
CAPÍTULO XXV: Fotografia e Deficiência Visual: Por Que Não? João Kulcsár	388
CAPÍTULO XXVI: Das Placas Táteis ao Multissensorial: Estratégias para a acessibilidade estética de pessoas com deficiência visual no encontro com a arte. Raquel Guerreiro	400

Instruções Iniciais

Prezado leitor, este e-Book é um PDF interativo. Isso significa que, além do texto, você também vai encontrar links e um sumário automático que facilitam a navegação neste documento.

No sumário automático, clicando no nome de cada capítulo, o livro é posicionado automaticamente na página correspondente para leitura.

Clicando no link localizado na parte inferior de todas as páginas do livro, é possível retornar facilmente ao sumário sempre que desejar.

Com estas duas funções, você poderá se movimentar rapidamente pelo documento sem a necessidade de ficar rolando as páginas pra cima e pra baixo manualmente.

Os links na parte superior de todas as páginas servem para acessar o site do Portal da Deficiência Visual, onde você poderá obter maiores informações sobre nossos eventos e cursos na área da deficiência visual.

Clicando em qualquer link ou endereço de e-mail dentro do texto, ele será aberto automaticamente no navegador.

Caso seu leitor de PDF tenha uma área de "Table of Contents", lá é mais um lugar por onde você pode navegar pelo conteúdo desse livro.

Por fim, lembramos que como este livro é gratuito, você pode distribuí-lo livremente e também utilizá-lo em cursos de capacitação e universidades, desde que citada a fonte.

Introdução

Em face da vastidão de informações que se espalham a uma velocidade vertiginosa pelo mundo, sem que tenhamos a possibilidade de ter acesso a elas ou a capacidade de absorvê-las, torna-se imperioso que se agregue todo este conhecimento em um único lugar, tornando-o ainda mais conciso e transformador. Este livro foi planejado por seus idealizadores, gestado durante um longo espaço de tempo, e construído a partir da união de muitos especialistas, cujo encontro de idéias consistiu em uma ebulição de experiências que cresceu, e tornou-se este ser que hoje se agiganta à medida que você leitor, lhe fornece os seus próprios anseios, para que se tornem fonte de toda a discussão que ele evoca.

Foram compilados aqui os melhores artigos criados e apresentados nas 3 primeiras edições do Congresso Online Internacional de Inclusão e Reabilitação da Pessoa com Deficiência Visual, realizados nos anos de 2015, 2016 e 2017 pelo Portal da Deficiência Visual, reunindo um público total de mais de 2500 pessoas espalhadas em um raio de 48 países dos 5 continentes.

A evolução dos conteúdos segue uma trajetória lógica que acompanha a pessoa com deficiência visual desde o seu nascimento até a sua vida adulta, começando pela compreensão dos aspectos emocionais e familiares, passando pela reabilitação, a educação formal, da educação infantil ao nível superior, , a garantia dos seus direitos fundamentais, ao passo que entra em contato com as artes e atividades de lazer, rumo a sua participação plena na sociedade.

Não se trata, porém, de um texto acadêmico, mas sim de um conjunto de estudos e relatos que envolvem os aspectos práticos da inclusão de pessoas com deficiência visual, dando primordial enfoque ao que é aplicável na vida de cada um de nós e que possa trazer uma nova visão acerca da inserção destes, iniciando-se pela intervenção no meio familiar, de onde partem os preceitos que acompanharão estes indivíduos por toda a vida.

São relatos, experiências e estudos que vêm de diversas partes do mundo, a partir dos quais pode-se criar um panorama internacional acerca do tema e apresentá-lo aos maiores interessados, que são efetivamente as pessoas cegas ou com baixa visão, seus professores e seus familiares, trazendo o que há de mais atual e relevante para os envolvidos com esta temática.

Todo o conhecimento aplicado neste guia está voltado à realidade palpável, aquela na qual estamos inseridos e apresenta soluções a partir das quais este contexto possa ser analisado, discutido e aprimorado, de acordo com as necessidades e objetivos que motivam ou resultam deste processo.

Para isto, foi proposital a inclusão de pontos de vista diferentes sobre um mesmo tema, de forma a permitir que você leitor possa formar a sua própria opinião sobre o que é melhor para a sua realidade.

Desejamos que este material lhe forneça uma ponte, através da qual você possa sair do campo das idéias e viver a sua independência na prática!

CAPÍTULO I: Laços que Aprisionam: O Cárcere Emocional Estabelecido pelas Relações de Superproteção. Camila Gandini

Psicoterapeuta, fisioterapeuta e servidora do INSS

Desde os primórdios da humanidade, a pessoa com deficiência vem sendo vista de uma maneira negativa. Em civilizações nômades, a deficiência, a enfermidade e a velhice funcionavam como uma barreira à mobilidade do grupo. Se todo o bando tivesse que deslocar-se de maneira mais lenta devido à redução de mobilidade dos deficientes, doentes e idosos, isto poderia representar uma ameaça a sua sobrevivência, fosse pela competição do espaço com outros grupos, ou pelo iminente risco de ataques de animais selvagens. Então, quando uma comunidade nômade se deslocava, os doentes, deficientes e idosos eram deixados para trás, e acabavam morrendo por uma questão de seleção natural. As pessoas costumam se chocar com esta informação, e acabam tentando se convencer de que este nosso passado ficou para trás, e que a animalidade do homem já acabou. Entretanto, eu temo que ao final desta leitura, você tenha a impressão de que continuamos vivendo em uma civilização nômade, onde a seleção natural ganhou uma nova roupagem, mas continua existindo com a mesma animalidade.

Alguns animais, quando têm crias doentes, matam os filhotes indefesos. Os filhotes menos saudáveis são presas fáceis aos predadores, é possível que o instinto animal seja o de evitar o sofrimento, já que o filhote doente não poderá caçar comida para si, e acabará sendo devorado por um predador. Ou talvez, isto tenha uma relação com a melhoria da espécie, elimina-se o filhote menos saudável, para que ele não possa se reproduzir e propagar sua condição deficitária. Mas, o que nos interessa aqui, é que algumas sociedades humanas também passaram a adotar este comportamento, e encontraram uma justificativa religiosa para defender suas ações. Para algumas comunidades,

uma criança que nascia doente ou deficiente era uma manifestação demoníaca, e deveria ser eliminada.

Este conceito parte da idéia espiritualística de que todos somos filhos de Deus, e se somos filhos de Deus, então também podemos ser filhos do Demônio.

Repare que coloquei o Demônio em letra maiúscula, e me justifico.

Para a maior parte das religiões, a representação do mal chega a ser mais forte e mais importante que a imagem do bem. E por isto, eu o coloco em uma posição de igualdade.

Um pouco mais tarde, os humanos evoluíram, e deixaram de assassinar seus "filhotes doentes". Mas decidiram escondê-los, pois a doença continuou representando uma manifestação espiritualmente negativa. Nesta etapa da evolução, a pessoa com deficiência era vista como um castigo à família, uma punição divina aos seus pecados. E por representar uma punição, era considerado vergonhoso ter uma pessoa com deficiência em casa, e por isso ela deveria ser ocultada. A partir de então, o deficiente passou a ter o direito de "existir", e até os dias de hoje, mantém esta condição, a de poder "existir", mas sem o direito de "ser". Qual a diferença de "ser" e "existir"? Tudo que há no universo, existe, mas apenas algumas criaturas têm o direito de escolha. Os objetos "existem", mas não podem "ser", ou seja, ele não pensa, e por isso, alguém pensa por ele. Eu decido onde coloco minhas roupas, porque elas não têm a faculdade de decidir por si. Então eu, como penso e decido, além de "existir", também "sou".

Mas o que é "ser"? "ser" é simplesmente a possibilidade de manifestar os nossos desejos, o direito de ter uma opinião sobre os fatos e de conduzir nossa vida segundo nossos conceitos, opiniões e escolhas pessoais. E é neste ponto que a pessoa com deficiência acaba por ser embarreirada, na possibilidade de "existir". Mas o que exatamente me faz ser uma pessoa com deficiência? Isto pode parecer óbvio, porém a diferença entre certas doenças e a deficiência é bastante sutil.

A título de conceituação, é pertinente que se cite a definição que traz a lei Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), e tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo no 186, de 9 de julho de 2008, e promulgados pelo Decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009, que define:

"Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas."

E o que exatamente pode ser considerado uma barreira, tendo em vista minha afirmação de que a pessoa com deficiência é embarreirada em seu direito de "ser", além de existir? O mesmo texto legislativo supracitado, traz em seu artigo terceiro, item 4, a seguinte definição:

"IV - Barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, e à circulação com segurança."

As barreiras enfrentadas pela pessoa com deficiência são inúmeras, e podem ser divididas em diversos grupos, como barreiras urbanísticas, arquitetônicas, barreiras nos transportes e nos meios de comunicação, barreiras atitudinais, barreiras tecnológicas, entre outras. Para o contexto de nossa reflexão, nos fixaremos nas pessoas com deficiência visual, e quanto às barreiras, tomaremos como objeto desta apresentação, as barreiras atitudinais, que são, a meu ver, aquelas que mais fortemente influenciam as condições de "ser" e "existir", e que determinam as relações de superproteção, cujas conseqüências compõe o tema inicial desta discussão.

Como definem-se as barreiras atitudinais? Para responder a esta pergunta, trago novamente o texto do estatuto da pessoa com deficiência, em seu artigo terceiro, item 4, conforme segue:

"e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;"

As barreiras atitudinais estão embasadas em um contexto histórico, incrustado no inconsciente coletivo e transmitidos de geração a geração ao longo dos séculos.

Se retornarmos à histórica figura da pessoa com deficiência, podemos compreender as raízes da superproteção e das relações afetivas danosas que permeiam o ceio familiar onde se encontra uma pessoa com deficiência, em especial aquela com deficiência visual, posto que para o inconsciente coletivo, a cegueira constitui a pior das deficiências, a mais limitante e desastrosa.

Se até pouco tempo, ter uma deficiência representava uma punição divina e todo deficiente estava fadado ao cárcere de sua casa, transformando-se em um ser incapaz de socializar-se e desenvolver-se de maneira minimamente normal, não porque tivesse uma incapacidade mental para tanto, mas sim porque foi submetido à ausência de convívio social durante toda vida, torna-se compreensível a ligação que ainda hoje se faz entre a deficiência visual e a incapacidade mental. Afinal, se até então fomos estigmatizados ao ponto de nos tornarmos incapazes de conviver socialmente e nos fez desenvolver comportamentos inadequados ou vergonhosos, instalou-se a idéia de que qualquer deficiente é incapaz de pensar e decidir por si. Quando, na realidade, o cego desenvolve comportamentos não aceitos pela sociedade, pelo simples fato de que não pode construir sua personalidade comportamental a partir da imitação visual, e, pelo fato de que seus familiares e educadores negligenciam a sua educação.

A educação exige rigor, e a pessoa com deficiência visual, em sua condição histórica de deficiente mental e coitado, não merece ser cobrada, pois não tem o mesmo discernimento e não se quer causar um novo sofrimento a ele, posto que ser cego já lhe faz suficientemente digno de pena e compaixão.

Estes conceitos errôneos, arraigados e difundidos em nossa sociedade, terminam por dar origem a uma das muitas formas de violência a qual estamos submetidos diariamente, a discriminação. Para nós que somos deficientes, a discriminação não consiste de um conceito, mas sim de uma realidade prática, com a qual convivemos desde a infância e até a velhice.

Entretanto, para os fins desta abordagem, faz-se necessária a análise do conceito teórico, trazido pelo estatuto da pessoa com deficiência, em seu artigo quarto, parágrafo primeiro:

"§ 1º. Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas."

Repare na expressão, "por ação ou omissão". A omissão, ao contrário da ação, é muitas vezes camuflada, e acaba passando despercebida. É por meio da omissão que se cometem os maiores crimes de violação dos direitos da pessoa com deficiência. A omissão consiste em não evitar, não impedir ou não intervir em situações de desrespeito aos direitos do deficiente.

Quando se aborda a família de um deficiente visual e se questiona os motivos da omissão, normalmente as pessoas se justificam por duas bases, o "eu não sabia", e o "eu só queria proteger".

Quem não sabia, também não procurou saber, e quem superprotege, em detrimento de proporcionar a possibilidade de o deficiente visual desenvolver-se, baseia suas atitudes em conceitos radicalistas muito próximos dos grupos extremistas que afirmam matar em nome de Deus. Superproteger, impedindo que a pessoa se desenvolva, configura um ato danoso, justificado em uma base positiva, o amor. E assim se perpetuam as relações humanas. A história fez a sociedade acreditar que o deficiente visual é incapaz, e este cego, por passar toda sua vida ouvindo isso, passa a acreditar menos em si, e desistir da luta por seus direitos, ou por sua liberdade de "ser", para além da condição sub-humana de simplesmente "existir".

Este processo psicológico, que leva o deficiente visual a acreditar naquilo que os outros pressupõe sobre ele, está intimamente ligado ao conceito de reforma do pensamento, popularmente denominado de lavagem cerebral.

Na psicologia, o estudo da reforma do pensamento está enquadrado na esfera da influência social. A influência social é o conjunto das maneiras nas quais as pessoas podem mudar atitudes, crenças e comportamentos de outras pessoas, afim de que elas pensem e ajam da maneira que se deseja.

Os métodos de reforma do pensamento são muito utilizados pelas campanhas publicitárias, na intenção de convencer você a comprar algo que você não precisa, por estar convencido de que aquele produto é fundamental na sua vida. Existem vários métodos de se influenciar o outro. O método da persuasão lhe faz crer que você deve fazer aquilo que lhe é dito, pois assim você se sentirá melhor. O método da submissão pretende que você apenas faça, sem questionar, sem receber um argumento plausível para sua atitude. Já o método conhecido como método de educação ou de propaganda, pretende fazê-lo acreditar que tem que agir de acordo com aquilo que lhe mandam, porque esta é a coisa certa a se fazer. Contrariando os conceitos já estabelecidos, vou chamar este último método de método de condicionamento. Estes mecanismos psicológicos são extremamente empregados por famílias de pessoas com deficiência visual.

A mãe, de modo geral, justifica sua atitude superprotetora nas afirmativas: isto é para o seu bem; você sabe que este é o certo; se você estivesse em meu lugar, faria o mesmo. E, depois de algum tempo, a pessoa com deficiência visual deixa de lutar por independência, deixa de querer sua liberdade, passando a acreditar que necessita realmente ser protegido ao extremo, que o mundo lá fora é muito perigoso e que ele não é capaz de cuidar de si, precisando que alguém lhe cuide e proteja em tempo integral.

Neste ponto, a pessoa com deficiência visual passa a defender a atitude dos familiares e até mesmo a justificá-los: "minha mãe não me deixa fazer nada, mas isto é porque ela tem medo que eu me machuque".

Além disso, o deficiente visual passa a sentir-se em dívida com estas pessoas, afinal elas fazem tudo por ele. E as pessoas normalmente se utilizam desta estratégia como forma de pressão psicológica e coação, lembrando ao cego, a cada vez que ele fizer uma tentativa de alcançar alguma independência: "Você é um ingrato!" - "Nós fazemos tudo por você!" - "Veja como você nos agradece por tudo que fazemos!" - "Como você imagina viver sozinho se não sabe fazer nada?" - "Como você vai sobreviver?" - "O que vai comer?" - "Quem lavará suas roupas?"... E assim, a pessoa com deficiência visual acaba acreditando na impossibilidade da sua liberdade, e na incapacidade que tem de prover sua própria sobrevivência.

Em situações familiares deste tipo, é extremamente difícil a intervenção de um profissional da educação especial, posto que o deficiente visual está convencido de sua limitação e tem medo de tudo. No momento em que um profissional, como por exemplo um professor de orientação e mobilidade, tenta intervir e tirar este cego de casa, fazê-lo adquirir alguma autonomia, ele é visto como uma ameaça, alguém que quer expor o cego a riscos, e que quer causar sofrimento naqueles que o protegem porque o amam.

Os processos psicológicos desenvolvidos pelas vítimas das relações de superproteção se assemelham de maneira muito próxima ao processo de ilusão auto imposta, desenvolvido pelas vítimas da Síndrome de Estocolmo.

A síndrome de Estocolmo foi identificada pelos estudiosos em torno dos anos 1970, e consiste de um processo psicológico no qual o prisioneiro passa a desenvolver uma relação afetiva com aquele que o mantém aprisionado, e passa também a defendê-lo e vê-lo como uma espécie de protetor.

Esta síndrome caracteriza toda e qualquer relação onde há um severo desequilíbrio de poder, na qual alguém constitui um ser todo poderoso, que dita aquilo que o submetido pode ou não fazer.

Sintomas da síndrome de Estocolmo também foram identificados no relacionamento entre senhor e escravo, em casos de cônjuges agredidos e em membros de cultos destrutivos.

Mas como ocorre este processo, que sob o senso comum parece tão absurdo? O ser humano se adapta muito rápido a uma nova condição, quando esta lhe parece imutável. Uma pessoa que é raptada costuma tentar fugir nos primeiros dias. Com a sucessão de tentativas frustradas, e a constante influência do raptor sobre seus pensamentos, dizendo-lhe que a fuga é impossível, ela passa a conformar-se com a situação e buscar alguma forma de sentir-se melhor. Este processo é inconsciente, e funciona como um mecanismo de defesa do cérebro. O constante sentimento de ódio, raiva, tristeza, e o profundo estresse produzido por tudo isso, causam um esgotamento mental muito grande e neste momento a pessoa passa a iludir-se, agarrando-se com fervor ao conforto de todo e qualquer instante em que existe a ausência de violência física, verbal ou psicológica. Ela passa a observar seu agressor e compreende que a obediência lhe proporciona momentos de tranquilidade. Com o passar do tempo, ela passa a ver o agressor como um ser bom, e se afeiçoa a ele, numa atitude desesperada de buscar afeto em meio ao caos. A partir de então, ela passa a identificar-se com o agressor e a justificar suas atitudes. As pessoas que tentam tirá-la desta situação são vistas como um perigo, pois querem atacar a pessoa que ela pensa que lhe protege.

O isolamento do mundo, a inatividade e o desamparo favorecem esta confusão mental. Este processo é conhecido como ilusão auto imposta, desenvolvido como um instinto de evitar o pior para si.

A lavagem cerebral e a Síndrome de Estocolmo são muito semelhantes, ambas constituem relações de poder e submissão anormais, relações que podem ser afetivas, mas jamais serão saudáveis.

Neste contexto, considera-se primordial a difusão e a conscientização da pessoa com deficiência visual, de seus educadores e familiares, acerca dos direitos básicos que lhe são garantidos, em igualdade aos demais cidadãos.

Cabe também a nós, deficientes visuais, lutarmos pelos direitos uns dos outros, como se fôssemos nós mesmos os afetados. Contra qualquer tipo de ação ou omissão oriunda da ignorância, nossa maior arma é a educação.

CAPÍTULO II: Síndrome de Münchausen: Os Familiares que Adoecem às Pessoas com Deficiência para se Tornarem Indispensáveis em Suas Vidas. Lorelaine Sapia *Psicóloga e servidora do Tribunal de Justiça de São Paulo*

APRESENTAÇÃO

Este trabalho trata-se de um apanhado geral sobre a Síndrome de Münchausen, correlacionando-a com a deficiência visual.

Seu objetivo é apresentar a síndrome, suas características, tipos, diagnóstico e tratamento. E, ao final, expor um caso que ilustra um relacionamento patológico entre um deficiente visual e sua mãe.

A metodologia utilizada foi a observação do caso em questão, bem como pesquisas bibliográficas.

Palavras-chave: Síndrome de Münchausen, Deficiência Visual

Características da Síndrome de Münchhausen

A síndrome de Münchhausen é caracterizada por um conjunto de transtornos factícios. Trata-se de uma desordem psiquiátrica, onde o indivíduo tem plena consciência de seu estado de saúde, ou seja, sabe que não está doente, porém, deseja estar, única e simplesmente para obter a atenção e os cuidados dos que o cercam, simulando, para tanto, sinais e sintomas da doença em questão, seja ela física ou psicológica, chegando ao ponto de manipular exames de sangue ou urina.

Este distúrbio foi descrito pela primeira vez pelo médico inglês Richard Ascher, no ano de 1951. Ascher nomeou a patologia como Síndrome de Münchhausen, pois entre os anos de 1720 a 1797 viveu o barão de Münchhausen, um oficial alemão, que era conhecido por embelezar as histórias e experiências de sua vida.

Inicialmente, este termo era utilizado apenas para desordens factícias, todavia, atualmente, é considerado como um amplo grupo de patologias, sendo utilizado para a forma mais severa na qual o fingimento da doença torna-se atividade central da vida do indivíduo.

Os portadores dessa síndrome sempre sentem um enorme prazer em estarem no ambiente de saúde, e em se submeterem aos procedimentos médicos, passando por diversas instituições, ou por diversas especialidades médicas.

Münchhausen não pode ser confundida, em nenhum momento, com hipocondria, uma vez que, neste caso, o indivíduo realmente acredita que está doente, enquanto em Münchhausen, a pessoa sabe que não tem problema algum, mas sim, deseja estar doente.

Os Dois tipos

A síndrome de Münchausen pode ser dividida em: By Self e By Proxi.

By Self: o indivíduo sabe que não está doente, porém produz, em si mesmo, sinais e sintomas de determinada patologia, única e exclusivamente porque sentem prazer em estar doente, bem como em receber atenção de equipes médicas e de familiares.

O ato de simular uma doença não possui nenhum objetivo lógico, sendo única e exclusivamente uma necessidade que o indivíduo tem de assumir o posto de doente. O comportamento é considerado compulsivo, pois, embora o indivíduo se encontre ciente de seus atos, é incapaz de abster-se do mesmo.

By Proxy: Por procuração: é caracterizada pela insistência intencional de um indivíduo próximo, em produzir sintomas em outro, desejando que este seja considerado doente, podendo, para isso, provocar ativamente a enfermidade, colocando-o até mesmo em risco de vida, única e exclusivamente para se sentir importante e necessário na vida do suposto doente.

Diagnóstico e Tratamento

O diagnóstico de Münchausen é extremamente difícil de ser realizado, uma vez que as pessoas com essa síndrome freqüentam diversas instituições de saúde, peregrinando de cidade em cidade, e não estão dispostas a admitir que passem por esse tipo de problema, ficando apenas por conta do médico, antes de fechar o diagnóstico de Münchausen, realizar uma investigação minuciosa do histórico do paciente, bem como submetê-lo a exames clínicos, para averiguar se o problema é mesmo psíquico, e descartar problemas físicos, o que, no caso dos exames, pode alimentar a síndrome.

A terapêutica, por sua vez, abrange aconselhamento para modificar pensamentos, emoções e comportamentos que estão ocasionando a síndrome (terapia cognitivo comportamental).

Quando a provável origem estiver em uma depressão ou ansiedade, a terapia medicamentosa deve ser administrada com cautela, visto que é característica da síndrome que os pacientes façam abuso de drogas ou medicamentos.

Em Münchausen By Proxy, ou seja, por procuração, é necessário afastar quem influencia (causador da doença), da "pessoa doente", caso em que ambos necessitam tratamento e acompanhamento psicológico.

Quando se tratar do tipo By Proxi, uma característica muito marcante é a exacerbação dos sintomas na presença daquele que provoca a síndrome, e uma significativa diminuição destes quando o provocador não está por perto.

Caso Estudado

No caso em questão, por volta do ano de 1998, foi matriculada em uma sala de recursos, uma criança de aproximadamente Seis anos de idade.

Com o passar do tempo, pôde ser percebida uma regressão de comportamento da criança, bem como a constante presença da mãe, seja nas aulas, seja nas outras atividades extras realizadas pela pessoa.

A mãe em questão dispensava, em relação a esse filho, cuidados extremos, os quais iam muito além da superproteção, e, apesar de ele ser apenas deficiente visual, ela dizia que ele era extremamente doente e, ao longo do tempo, outras patologias foram se desenvolvendo.

Com o passar do tempo, foi se percebendo que aquele menino quase não falava, andava com dificuldade e, ainda, começara a apresentar uma severa deficiência intelectual, a qual os médicos nunca haviam conseguido diagnosticar, nem descobrir a causa.

A consulta em médicos sempre fora freqüente, isto é, pelo menos uma vez por semana aquela mãe levava seu filho a um médico, em um lugar diferente.

Com o passar do tempo, bem como nos dias atuais, é percebido um grande atraso no desenvolvimento dessa pessoa, intelectual, física e socialmente, tendo em vista que, além da deficiência visual, que ele realmente possui, ele não fala, anda com dificuldade, e não se relaciona socialmente com ninguém, a não ser com a mãe, que ainda mantém o mesmo comportamento de alimentar outras doenças no filho.

CONCLUSÃO

De acordo com o que foi exposto, podemos concluir que a síndrome de Münchausen é extremamente difícil de ser diagnosticada e tratada e, ao relacionarmos com a deficiência visual, fica claro, no caso acima, a provocação dos sintomas físicos e mentais da mãe em relação ao filho, única e exclusivamente porque, assim, ela obtinha maior atenção dos professores da sala de recursos, dos funcionários da escola, de sua família, por ser uma mãe zelosa, e de médicos, por aparentar uma grande preocupação com esse filho que, além de deficiente, ela transforma em doente.

CAPÍTULO III: Educação Sexual e Deficiência Visual: As Conseqüências da Vergonha de Ensinar. Camila Gandini *Psicoterapeuta, fisioterapeuta e servidora do INSS*

A sexualidade, em oposição à idéia comumente atrelada a ela, não se resume aos aspectos sexuais e reprodutivos. Conforme o conceito da Organização Mundial da Saúde (OMS), a sexualidade faz parte de nossa personalidade, e consiste de um aspecto indivisível dos demais aspectos da construção da personalidade humana.

Ainda conforme a OMS, a sexualidade é uma energia que nos motiva a buscar amor, afeto e intimidade. A sexualidade influencia nossos pensamentos, sentimentos, nossas ações e interações e, portanto, a saúde física e mental. Sexualidade, ao contrário de sexo, compreende não só os aspectos físicos do ser humano, mas também o plano psicológico.

Além dos fatores biológicos, anatômicos e fisiológicos, a sexualidade é influenciada pelo meio social no qual este indivíduo está inserido. A sexualidade é vista e abordada de diferentes formas ao redor do mundo. A maneira como um ocidental lida com sua sexualidade é absolutamente diversa da maneira como um oriental enfrenta esta realidade. Por vezes, dentro de um mesmo país ou em países próximos, encontramos diferenças abismais na forma de lidar com a sexualidade.

Além dos aspectos ligados ao meio, a sexualidade é influenciada pela religião, pela cultura e até mesmo pela classe econômica. A sexualidade, entretanto, se reflete em nossa personalidade, sem que possamos escondê-la, e influencia nossas opiniões sem que tomemos consciência.

A relação interior que a pessoa mantém com a sua própria sexualidade se manifesta em sua postura, em seus gestos, na maneira de falar e se vestir, no olhar e no caminhar. Quando uma pessoa recebe uma educação sexual repressora, tende a apresentar uma postura contraída e retraída, com ombros caídos e voltados para frente, cabeça baixa e andar inseguro. Veste-se de uma

maneira que não chame a atenção e perde o desejo de sentir-se atraente. Em oposição, uma pessoa que é educada nos moldes equilibrados de educação sexual, desenvolve uma maior autoconfiança e desejo de investir em sua aparência.

A pessoa cega ou com baixa visão, por receber uma educação sexual negligente e repressora, ou por passar a vida ouvindo as pessoas comentarem que ela não poderá ou não deve buscar relações afetivo-sexuais, pois as pessoas sempre estarão tentando aproveitar-se dela, ou se aproximarão por algum tempo e depois desaparecerão, acaba perdendo o interesse por seu corpo e o desejo de fazer-se atraente aos olhos dos outros.

Além da postura e da aparência, a sexualidade também influencia a maneira de agir e reagir. Pessoas sexualmente reprimidas tornam-se mais amedrontadas, indecisas e incapazes de suportar a pressão psicológica, e aqui estamos falando de situações comuns do cotidiano, reuniões de trabalho, prazos para concluir uma tarefa, etc. Já aqueles que tiveram uma educação sexual não traumática, tornam-se pessoas mais corajosas, predispostas a tomar uma decisão e correr os riscos, capazes de lidar com os pequenos medos e frustrações que vivemos diariamente.

Você talvez esteja se perguntando: mas só a repressão da sexualidade causa todo este dano? Lembre-se de que a sexualidade é um conjunto de aspectos inerentes ao ser humano. A expressão da sexualidade se dá pela forma que nós sentimos, tocamos e somos tocados, agimos e reagimos. Portanto, a repressão da liberdade de expressão, indiretamente afeta a expressão da sexualidade. Se eu não posso vestir-me como desejo, e sim como minha família ou o círculo social onde estou inserido me impõe, eu deixo de ser livre e poder expressar minha sexualidade.

E, considerando o exposto, podemos concluir que a repressão sexual também irá influenciar diretamente nos processos fisiológicos deste indivíduo, inclusive na qualidade da sua vida sexual propriamente dita.

Segundo o psiquiatra austríaco, Sigmund Freud, que foi o maior estudioso do desenvolvimento da personalidade, todo ser humano é movido por uma energia psíquica, que para os fins didáticos, vou chamar de motivação. Essa motivação é direcionada principalmente para a obtenção de prazer e satisfação. Deste conceito nasceu a teoria do desenvolvimento da personalidade, da qual quase todos nós já ouvimos falar. Em resumo, a principal motivação que impele os seres humanos a qualquer ação é a satisfação dos seus desejos. Eu não me sinto motivada a preparar o almoço se não estiver com fome. Repare que isto é diferente de ter a obrigação de fazer algo. Se eu preciso trabalhar, com ou sem motivação me levanto da cama as 7 da manhã. Esta quantidade de energia ou motivação é limitada, e se estiver sendo quase que totalmente direcionada a um objetivo, não restará motivação para outras atividades. Porém, se nós não pudermos dar vazão a esta energia, por qualquer motivo, entramos em um estado de tensão interna, que gera a busca por uma "válvula de escape". E estes desvios de energia motivacional podem caracterizar transtornos de personalidade. Neste momento, não falo de doenças mentais, mas sim de desvios que podem ou não se tornar prejudiciais.

Para que você possa compreender melhor tudo isso, vou abordar brevemente e da forma mais clara possível, o desenvolvimento psicosssexual descrito por Freud.

Freud descreve quatro fases distintas, pelas quais a criança passa em seu desenvolvimento. Cada uma dessas fases é definida pela região do corpo a qual a energia psíquica se direciona. Em cada fase surgem novas necessidades que exigem ser satisfeitas; a maneira como essas necessidades são satisfeitas determina como a criança se relaciona com outras pessoas e quais sentimentos ela tem para consigo mesma. A transição de uma fase para outra é biologicamente determinada, de tal forma que uma nova fase pode iniciar sem que os processos da fase anterior tenham se completado. As fases se seguem umas às outras em uma ordem fixa e, apesar de uma fase se

desenvolver a partir da anterior, os processos nela desencadeados nunca estão plenamente completos, e continuam agindo durante toda a vida da pessoa.

A primeira fase do desenvolvimento é a fase oral, que se estende desde o nascimento até aproximadamente um ano de vida. Nessa fase a criança vivencia a dor e o prazer através da boca. Essa satisfação se dá independentemente da satisfação da fome. Assim, para a criança sugar, mastigar, comer, morder, cuspir etc., têm uma função ligada ao prazer,

A segunda fase, segundo Freud, é a fase anal, que vai aproximadamente do primeiro ao terceiro ano de vida. Nessa fase a satisfação se dirige ao ânus, ao controle da tensão intestinal. Neste período a criança tem de aprender a controlar sua defecação e, dessa forma, deve aprender a lidar com a frustração do desejo de satisfazer suas necessidades imediatamente.

A fase fálica, que vai dos três aos cinco anos de vida, se caracteriza pela importância da presença ou da ausência do pênis. Nesta fase prazer e desprazer estão, assim, centrados na região genital.

Nesta fase é que se inicia a repressão sexual, pois até então, o prazer da criança se direcionava a atividades que os adultos não relacionam à sexualidade, como alimentar-se e defecar. Na fase fálica, porém, o prazer se volta aos órgãos genitais, e para sentir este prazer, a criança passa a masturbar-se. E então se inicia a repressão sexual mais direta. Para fazer com que a criança pare de masturbar-se, os adultos lhe dizem que isto é feio, que é sujo, e fazem esta abordagem baseando-se em seus próprios preconceitos e vergonhas, utilizando-se de termos e maneiras ríspidas, ofensivas e que acabam por transmitir à criança esta idéia de que aquele prazer é errado, que seus órgãos genitais são sujos e que ele não deve sentir prazer nesta região.

Esta relação negativa com os órgãos genitais perdura pelo resto da vida, e estas crianças podem vir a desenvolver distúrbios sexuais na fase adulta, como a anorgasmia, que é a impossibilidade de atingir o orgasmo.

No caso das crianças cegas, pela falta da capacidade de imitação visual, elas tendem a perder a consciência de que os outros a estão vendo, e acaba

adquirindo o hábito de masturbar-se em locais públicos, como na escola. Como a educação dos cegos é bastante negligenciada pela família que tem pena de corrigi-lo, ou porque o considera "coitado demais" para sofrer frustrações, ou porque o entende como um deficiente mental, incapaz de compreender o certo e o errado, é muito comum que famílias superprotetoras acabem por não o orientar e esta criança cresce, se torna adolescente, e continua a masturbar-se na sala de aula, o que a expõe ao ridículo diante de todos.

Então você me pergunta: mas se repreender traumatiza e não repreender acaba nesta situação desagradável, o que fazer? O erro não está em corrigir a atitude da criança, o erro está em reprimir. O correto então, é ORIENTAR. Orientar significa explicar à criança que ela pode sim se tocar, descobrir seu corpo e explorar seu próprio prazer, mas que ela deve fazer isso apenas em situações onde as pessoas não estejam vendo, como no banho, no seu quarto antes de dormir, etc. Não se pode negligenciar, mas nem por isso é necessário reprimir. Existe uma diferença sutil nas palavras reprimir e repreender. Repreender é corrigir, apontar o erro e explicar qual a maneira correta de agir. Reprimir é fazer com que a criança se sinta culpada, suja e envergonhada por seu erro. Afinal, ela não o teria cometido, caso tivesse sido orientada antes mesmo de começar a fazer.

Depois da agitação dos primeiros anos de vida, segue-se a fase de latência, uma fase mais tranqüila, que se estende até a puberdade. Nessa fase as fantasias e impulsos sexuais ficam adormecidos, tornando-se secundários, e o desenvolvimento cognitivo e a assimilação de valores e normas sociais se tornam a atividade principal da criança.

Nesta fase, as crianças que são superprotegidas e tiveram seus impulsos sexuais reprimidos na fase fálica, percebem-se em uma circunstância de tranqüilidade, onde ela não é reprimida, e sente-se satisfeita por ter podido adormecer os desejos antigos, que ela imagina terem sido adormecidos por sua própria necessidade de não ter desejos a controlar e não correr o risco de sofrer novas repressões. As famílias, de modo geral, incentivam drasticamente

este período, passando a instalar na mente da criança idéias de repulsa à puberdade, ao casamento e a vida sexual, temendo que ela chegue à fase da explosão dos hormônios, e volte a masturbar-se como fazia antes. Novamente, temos a repressão em detrimento da orientação e da educação. Em casos como estes, encontramos adultos com gostos e comportamentos típicos de uma criança que se encontra na fase de latência, preocupados em absorver conhecimento, e que defendem fervorosamente a idéia de que não irão se casar nem ter filhos. A maturidade emocional destes indivíduos fica estagnada e suas conversas giram em torno de assuntos infantis e inocentes.

A última fase do desenvolvimento psicossocial é a fase genital, que se dá durante a adolescência. Nessa fase os desejos sexuais, depois da longa fase de latência e acompanhando as mudanças corporais, despertam-se novamente, mas desta vez se dirigem a um objeto externo ao seu corpo, como uma outra pessoa. Os cegos em geral, nesta altura da vida, não desfrutam da liberdade, das possibilidades e do convívio social da mesma forma que os outros adolescentes. E por este motivo, não têm para onde direcionar sua energia psíquica, que primordialmente estaria focada na sexualidade. Alguns adolescentes, quando sexualmente reprimidos, acabam por direcionar sua energia a outro comportamento que seja socialmente aceito, como os esportes radicais. Mas o cego, neste contexto, está limitado por sua dependência e imobilidade. Então ele pode tornar à fase fálica, satisfazendo seus desejos em seu próprio corpo, através da masturbação excessiva, ou desviar seus impulsos para algo que esteja ao seu alcance, como por exemplo a comida, e desenvolver doenças como a obesidade, a hipertensão e o diabetes.

Estes processos são descritos por Freud como mecanismos de defesa.

Os mecanismos que definem os exemplos acima são a regressão, a fixação e a sublimação.

Regressão consiste em a pessoa retornar a comportamentos imaturos, característicos de uma fase de desenvolvimento pelo qual a pessoa já passou. O exemplo do adolescente cego que, durante a fase genital, retorna à fase

fálica, por não ter com que se ocupar nem em que aplicar sua energia psíquica é um caso de regressão.

Fixação é um congelamento no desenvolvimento, que é impedido de continuar. Uma parte da libido permanece ligada a um determinado estágio do desenvolvimento e não permite que a criança passe completamente para o próximo estágio. Neste conceito se enquadra aquela criança que fixou na fase de latência, e foi impedida de seguir seu desenvolvimento natural.

Sublimação é a satisfação de um impulso inaceitável através de um comportamento socialmente aceito. A sublimação caracteriza o exemplo do adolescente cego, que por não possuir atividades que lhe permitam gastar sua energia, acaba por compensar seus impulsos e ansiedades alimentando-se exageradamente.

Existe um mito de que a educação sexual leva ao início precoce da atividade sexual. De modo geral, as famílias não falam sobre sexo com seus filhos, por pensar que se falarem, os adolescentes irão sentir-se autorizados ou incentivados a iniciar sua vida sexual. Então estabelece-se o silêncio em torno do assunto. Os pais imaginam que o silêncio demonstra que sexo é tão proibido que nem mesmo falar sobre ele está permitido. Mal sabem eles, que tudo o que é misterioso e oculto, gera uma sede de descoberta quase incontrolável. Desmistificar e educar para a sexualidade, permite que o adolescente se prepare e tenha consciência dos seus atos. Sem a informação, sem a educação, ele buscará descobrir por si, e descobrirá, com ou sem a ciência ou a autorização dos pais. E esta descoberta desorientada provavelmente o levará a cometer inúmeros erros, dos quais ele próprio se arrependerá e cujas conseqüências podem influenciar a vida de todas as pessoas próximas, como uma gravidez precoce. Lembrando mais uma vez, que educar e orientar não é reprimir.

A deficiência é normalmente vista como uma doença, e por ser doente, o cego é considerado desinteressante e deserotizado. Para os videntes, leia-se pessoa que vê, a sexualidade está intimamente ligada à visão. As pessoas

normalmente buscam por seus parceiros visualmente, as primeiras trocas afetivas se dão pelo olhar, e, em virtude disso, consideram que o cego não seja capaz de desenvolver a sua sexualidade, partindo de um princípio absolutamente errôneo, o de que o desejo sexual parte da atração visual. Em realidade, os seres humanos atraem-se por diversos fatores, incluindo o cheiro, o tom e o timbre de voz, a postura, os gestos, as características que, de alguma forma, denunciam sua personalidade. E o instinto sexual parte de um sistema ativo em todas as pessoas, mesmo que tenham múltiplas deficiências, porque, como citei anteriormente, a sexualidade é uma energia que nos impele a buscar amor, afeto e intimidade. O homem é um ser social e necessita conviver, e é em busca dessa convivência que nossos instintos escolhem alguém para partilhar dor e prazer. Se para os adolescentes que enxergam, o tema da sexualidade já é negado pelos pais, para o adolescente cego esta situação se agrava ainda mais, ele enfrenta uma dupla negligência. Primeiramente, não se admite a sua sexualidade, e conseqüentemente, a sua educação sexual é ignorada.

O adolescente que enxerga aprende através das informações visuais. Ele tem acesso à televisão, que no Brasil, exhibe sexo deliberadamente, ele pode buscar na internet por fotos e vídeos, pode assistir filmes e ler revistas. A pessoa cega, por não ter acesso a estes recursos, necessita de outros métodos para construir estas imagens em sua mente.

E neste ponto, ela encontra as barreiras atitudinais de sua família, e por vezes de seus professores. O professor é uma figura psicologicamente muito importante na vida do adolescente. Neste período, no qual as curiosidades e as vergonhas travam intensas batalhas na mente humana, o adolescente sente-se mais à vontade em perguntar ao professor. Primeiro porque ensinar é sua função, e depois, por não haver uma relação afetiva direta. Por isso, a educação sexual da pessoa cega, de modo geral, acaba acontecendo na escola. Aliás, terceirizar a educação dos filhos tem sido um hábito cada vez mais recorrente em nossa sociedade.

O professor, neste contexto, se torna um possível aliado deste adolescente, que necessita buscar em alguém, as respostas que o mundo lhe nega.

Mas então, quais as soluções para a educação sexual eficaz da pessoa cega? Os métodos que cito aqui, são úteis tanto para a família, quanto para os professores de sala de aula regular ou de sala de recursos. Tendo em vista que o cego não pode criar uma representação mental a partir de uma figura gráfica, será necessário o emprego de metodologias alternativas, ou seja, tudo aquilo que possibilite o aluno compreender o que está sendo ensinado. Em minha formação fundamental, durante o estudo do corpo humano, a professora propôs que, no turno inverso, sob a orientação da professora da sala de recursos, eu fizesse as representações dos órgãos e sistemas com massinha de modelar. Isto me possibilitou criar imagens muito detalhadas das gravuras, pois eu podia compreender, não só o formato do órgão em si, mas também de que forma ele se ligava aos demais órgãos e em que posição eles estavam dispostos uns em relação aos outros. O ideal, seria que tivéssemos a nossa disposição peças anatômicas específicas, como os úteros e vaginas que encontramos em consultórios ginecológicos. Na impossibilidade de encontrá-los em sua cidade, uma alternativa seria adquiri-los via internet. Não havendo forma de se utilizar materiais profissionais como estes, uma solução prática pode ser a utilização de objetos de sex shop. Procurando, se pode encontrar alguns objetos interessantes, que ao menos reproduzam as formas dos órgãos sexuais.

Afinal, um menino cego conhece o pênis, mas não tem como saber como é a estrutura de uma vulva ou vagina. Da mesma forma, uma menina cega não faz a menor idéia de como seja um pênis adulto. Pode até ser que ela consiga conhecer o do irmão, ou do primo, durante a fase fálica, mas não terá uma noção exata de como é este órgão depois da puberdade. Adaptar materiais exige uma generosa carga de criatividade. Certa vez, assisti a um vídeo de uma professora que, para representar os testículos e o sacro, colocou

dois ovos de codorna dentro de um saquinho de pano, e amarrou na ponta. Nos tópicos em que não se consiga fazer uma representação tátil, o professor ou o familiar, poderá se utilizar da audiodescrição. Audiodescrever, consiste em transformar imagens em palavras. E as suas palavras se transformarão em imagens na mente da pessoa cega. As comparações neste caso, são de fundamental importância. Sempre que descrevo um pulmão humano real para alguém, uso uma comparação que reproduz com fidelidade a sensação tátil que eu senti ao tocar um pulmão humano verdadeiro, "é como se fosse uma esponja molhada". Para nós, cegos, as texturas e formas contribuem muito na formação das imagens mentais. Além disso, quando se abordam objetos que podem ser trazidos para a sala de aula, como os preservativos, deve-se utilizar exemplares reais.

A utilização de recursos didáticos deste tipo, ampliam o aprendizado de toda a turma, não apenas do aluno cego. Meus sistemas orgânicos, confeccionados em massinha de modelar, sempre eram utilizados pela professora para instruir toda a turma. Desta forma, o aluno cego não se sente e nem é colocado em uma situação de desvantagem ou de exclusão, mas sim em uma situação de igualdade, pois todos aprendem juntos.

A sexualidade, em última análise, é uma questão de saúde física e mental, que é direito de todos, e a educação sexual é dever do Estado, da família, da escola e da comunidade. A convenção internacional dos direitos da pessoa com deficiência, prevê que todos os países, ao ratificarem seu texto, assumem o compromisso de garantir ao deficiente a saúde plena, inclusive a saúde sexual e reprodutiva.

A saúde sexual refere-se às áreas da medicina envolvidas com a reprodução humana e comportamento sexual, as doenças sexualmente transmissíveis, os métodos contraceptivos, anticoncepcionais, entre outros.

Segundo a OMS, a definição de saúde compreende um estado de completo desenvolvimento físico, mental e bem-estar social, e não meramente a ausência de doença ou enfermidade. A saúde reprodutiva ou saúde sexual,

aborda os processos reprodutivos, funções e sistemas de todas as fases da vida. A saúde reprodutiva, portanto, implica que as pessoas sejam capazes de ter uma vida sexual responsável, gratificante e segura, e que tenham a capacidade de reproduzir-se e a liberdade de decidir, quando e com que frequência irão fazê-lo.

CAPÍTULO IV: Deficiências Instaladas: Quando a Deficiência Visual se Converte em Deficiências Múltiplas.

Sabrina Siqueira Casado

Fisioterapeuta especializada em Neurociência Aplicada, Conceito Bobath, recursos cinesioterapêuticos, percepção visual e Educação Inclusiva

RESUMO

Neste trabalho pretende-se relatar as graves seqüelas adquiridas por pacientes com deficiência visual pela falta de estimulação adequada, negligência ou rejeição dos pais e profissionais.

Esses pacientes foram atendidos na Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência (FUNAD), no Centro de Referência Municipal de Inclusão Para Pessoas com Deficiência (CRMIPD), ambos na cidade de João Pessoa PB, e também no Hospital das Clínicas de Pernambuco (HCPE), no período compreendido entre janeiro de 2005 e janeiro de 2015.

Abordaremos as mais diversas formas de estimulação sensorial que poderão ser utilizadas por profissionais da área de saúde, cuidadores e familiares com o objetivo de prevenir outras seqüelas nas crianças com deficiência visual.

Palavras chave: deficiência visual, deficiências múltiplas, estimulação sensorial, estimulação precoce

INTRODUÇÃO

A partir do nascimento toda criança é submetida a diversas formas de estimulação, seja ela visual, auditiva, tátil ou sinestésica. No caso daquelas com deficiência visual essa estimulação se deve dar de outra forma na tentativa de suprir o déficit causado pela ausência dos estímulos que deveriam vir através da visão.

Quando essa estimulação não ocorre de forma adequada, em casos mais graves inúmeras complicações poderão acontecer inclusive a instalação de outras deficiências associadas, como é o caso da instalação de alterações físicas e comportamentais levando a pessoa a ser diagnosticada no futuro com deficiência múltipla.

METODOLOGIA

Este artigo trata-se de uma revisão bibliográfica e relatos de casos que foram observados na Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência (FUNAD), no Centro de Referência Municipal de Inclusão Para Pessoas com Deficiência (CRMIPD) e no Hospital das Clínicas de Pernambuco (HC/UFPE), no período compreendido entre janeiro de 2005 e janeiro de 2015.

Abordando o quadro clínico e a conduta fisioterapêutica nos casos onde a deficiência visual se converte em deficiências múltiplas pela falta de estimulação adequada, negligência ou rejeição dos pais e cuidadores no que diz respeito à deficiência dos filhos.

Referencial teórico e Estudo de Casos

Em virtude do grande número de pessoas apresentando algum tipo de deficiência, em especial a deficiência visual, muito se tem discutido e uma enorme quantidade de leis tem sido aprovadas para defender e assegurar que essas pessoas possam exercer sua cidadania com respeito e dignidade, mesmo assim é bastante comum observarmos esses direitos sendo desrespeitados e essas pessoas muitas vezes reduzidas a condições sub-humanas por seus familiares. É exatamente nesse ponto onde vão ocorrer as instalações de deficiências associadas que aqui chamaremos de deficiências instaladas, pelo fato de que elas se instalam sobre a deficiência de base devido à falta de estimulação adequada, negligência e até mesmo pela superproteção.

A prevenção de deficiências instaladas é assegurada pela convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência em seu artigo 25, alínea "B" onde traz o seguinte texto:

"Propiciarão serviços de saúde que as pessoas com deficiência necessitam especificamente por causa de sua deficiência, inclusive diagnóstico e intervenção precoces, bem como serviços projetados para reduzir ao máximo e prevenir deficiências adicionais, inclusive entre crianças e idosos"

Podemos aqui citar o exemplo de uma paciente do sexo feminino, 12 anos, que apresentava grande encurtamento de ísquios tibiais, não tendo adquirido a postura bípede e apenas após vários meses de tratamento e diálogo com o pai foi descoberto que a mesma era deixada por longos períodos de tempo dentro de uma bacia.

O tratamento fisioterapêutico nos casos de Deficiências Múltiplas causados principalmente pela falta de estimulação adequada e negligência dos pais e cuidadores leva em consideração o atraso no desenvolvimento cognitivo, neuropsicomotor e tem como objetivo promover uma melhor qualidade de vida, estimular o desenvolvimento neuropsicomotor, prevenir contraturas e deformidades e proporcionar uma maior independência funcional para a criança.

Outro ponto muito importante e complicado a ser abordado não apenas pelos fisioterapeutas, mas por todos os profissionais da área da saúde e também pelos professores diz respeito a aceitação dos pais em relação à deficiência dos filhos. A negação acarreta um grande atraso no início do tratamento podendo levar tanto a atraso no desenvolvimento motor como também a sérios traumas psicológicos.

Em meados de 2015 um paciente deu entrada no serviço de Fisioterapia do CRMIPD com história de aspiração de mecônio com seqüela de paralisia cerebral, após a avaliação foi percebido a ausência de reflexo pupilar e palpebral, então solicitou-se a família que procurasse um oftalmologista, sendo assim depois de muita insistência. O paciente então retorna ao ambulatório com prescrição de estimulação visual, não fixando nem acompanhando objetos. Por sua vez a família insiste em afirmar que o filho não apresenta qualquer alteração visual, então não foram buscar atendimento especializado.

Outro caso bastante interessante é o de uma mulher cega que desenvolveu esquizofrenia, e quando questionada sobre sua amiga invisível, ela mesma afirma que durante a infância era tão sozinha e isolada, devido ter sido criada sempre trancada no quarto por sua família, que acabou tendo que inventar uma amiga para ter com quem conversar.

O tratamento Fisioterapêutico nos casos de Deficiências Múltiplas causados principalmente pela falta de estimulação adequada e negligência dos pais e cuidadores leva em consideração o atraso no desenvolvimento cognitivo, neuropsicomotor e tem como objetivo promover uma melhor qualidade de vida, estimular o desenvolvimento, prevenir contraturas e deformidades e proporcionar uma maior independência funcional para a criança.

Nos pacientes onde essas seqüelas já se apresentavam instaladas, orienta-se além de uma mudança comportamental dos familiares, uma abordagem multiprofissional, a fim de se estabelecer à conduta mais adequada para cada caso.

Avaliação Fisioterapêutica

Não apenas ao fisioterapeuta, mas também aos professores e profissionais da saúde compete a constante atenção de seus clientes, pacientes e alunos no que diz respeito a detecção de alterações visuais que podem ser percebidas em simples fatos tais como: criança não fixar ou acompanhar objetos quando apresentados a ela, olhos lacrimejantes, irritados ou edemaciados, fotofobia, olhar objetos muito próximo ou balançar a cabeça na tentativa de encontrar o foco visual. Ao perceber qualquer alteração o profissional deve solicitar o encaminhamento dessa criança o mais rápido possível ao oftalmologista na tentativa de prevenir outros comprometimentos seja ele físico ou intelectual.

Quando a detecção precoce não acontece ou há rejeição ou negligência por parte dos pais não é raro encontrarmos crianças com déficit de aprendizado, movimentos estereotipados e nos casos mais graves deficiências associadas que ocorrem pela falta de estimulação e/ou isolamento social.

Uma avaliação criteriosa é de fundamental importância para determinar as limitações e os potenciais da criança com qualquer alteração ou deficiência instalada, permitindo assim estabelecer metas e traçar condutas adequadas.

A observação minuciosa sem qualquer intervenção do examinador, pode ser suficiente, muitas vezes, para mostrar a atitude condicionada pela Deficiência, a existência de déficits motores localizados, de hipercinesias, de distúrbios espontâneos da linguagem e da palavra, perturbações da apraxia, enfim, um grande número de informações. Esses elementos clínicos podem ser colhidos deixando-se a criança à vontade e, conforme as circunstâncias, sem dar à mesma impressão de estar sendo examinada (LEFÈVRE apud CYPEL; DIAMENT, 1996).

Na avaliação fisioterapêutica é de grande importância o conhecimento prévio da situação clínica do paciente, história do desenvolvimento (idade em que a criança sorriu, balbuciou, rolou, sentou, e fixou a cabeça) (CYPEL; DIAMENT, 1996).

Na avaliação neurológica deve-se observar o tônus de base e de atividade, a atividade reflexa (também o reflexo pupilar e palpebral) as reações básicas automáticas (reação de equilíbrio e proteção), os padrões motores básicos e as atividades da vida diária. Outro aspecto fundamental na avaliação é a detecção de contraturas e encurtamentos musculares (O'SULLIVAN; SCHMITZ, 1993).

Com relação aos padrões motores, Gusman e Torre (2003 apud SCHWARTZMAN, 2003) afirmam que se deve avaliar, além da época de aquisição do padrão, a qualidade do movimento, sendo necessário o conhecimento das etapas do desenvolvimento motor dentro dos trimestres correspondentes, os quais são:

Primeiro Trimestre (0 a 3 meses): O recém-nascido nesta fase, na posição prono trabalha sua musculatura cervical tentando elevar e virar sua cabeça, gerando transferência de peso. Inicia o apoio nos antebraços, indo de um posicionamento dos cotovelos mais proximal para mais distal. Em supino, começa a descobrir sua ação sobre os objetos. Sentado, consegue o controle cefálico quando o tronco é mantido apoiado, embora este controle cervical esteja ainda em aprimoramento.

Segundo Trimestre (3 a 6 meses): Observa-se neste estágio, o aprimoramento do seu posicionamento nas transferências de peso e inicia a extensão total do tronco. Se mantida em posição sentada, a cabeça permanece erguida e equilibrada. Inicia-se o rolar com dissociação das cinturas escapular e pélvica.

Terceiro Trimestre (6 a 9 meses): Arrasta-se, posiciona-se de gato, engatinha, inicia o posicionamento em pé, inicia a passagem de prono para sentado e de sentado para de pé. Sentado tem reações de proteção para frente inicialmente e depois para lateral.

Quarto Trimestre (9 a 12 meses): Ocorre o aperfeiçoamento da posição de pé e aos dez meses pode-se verificar a postura bípede com apoio por pouco tempo, desenvolvimento o controle postural e balanço. Inicia a marcha independente, a princípio com base alargada e elevação dos braços e ombros, fixando a cintura escapular em virtude de as reações de equilíbrio não estarem totalmente estabelecidas.

Conduta Fisioterapêutica

Vários métodos da fisioterapia podem ser aplicados, como a Estimulação Precoce, o Conceito Neuroevolutivo Bobath, Método Rood, Cinesioterapia, Alongamentos e Atividades Lúdicas.

Estimulação Precoce

A estimulação precoce é um conjunto de ações que proporciona à criança, as experiências que essas necessitam para desenvolver ao máximo seu potencial psicosensoriomotor tendo como objetivo o aproveitamento da fase de maior plasticidade cerebral, favorecendo o aprendizado (VASCONCELOS 2002).

Batista e colaboradores (1990) afirmam que a estimulação precoce utiliza uma série de técnicas para desenvolver as capacidades da criança, de acordo com a fase de desenvolvimento em que ela se encontra, através de estímulos ambientais sobre o seu corpo buscando respostas e reações indispensáveis e necessárias para o desenvolvimento integral da criança.

"Antes de qualquer técnica específica de estimulação, a convivência saudável com a criança deve ser uma das prioridades da estimulação, pois é a partir dela que ocorre o desenvolvimento" (DEFICIÊNCIA MENTAL, 2003).

O desenvolvimento refere-se ao conjunto de alterações mais ou menos contínuas na vida de um organismo que obedecem a uma certa seqüência, são progressivas e irreversíveis podendo ocorrer a nível molecular, funcional ou comportamental. As modificações estão relacionadas dependentemente da idade e de certas etapas da vida. Segundo Piaget, a criança no período compreendido entre 0 e 2 anos apresenta uma evolução significativa do desenvolvimento nos aspectos físicos, cognitivos e, principalmente, sociais, quando recebe grande influência da mãe e do ambiente. Primeiramente apresenta comportamentos reflexos e, gradualmente, através da

experimentação, passa a apresentar atos de assimilação e acomodação, passando a desenvolver atos voluntários, também chamados de ações intencionais (SOUZA, 2003).

Na criança com deficiência visual um número maior de estímulos deverá ser dado uma vez que ela não dispõe das informações visuais do ambiente que a rodeia. Uma criança que é deixada no berço ou em cama com grade de proteção por períodos prolongados com certeza em um futuro breve irá apresentar atraso de desenvolvimento motor podendo progredir para encurtamentos musculares e deformidades articulares.

Para que se possa ter uma idéia, no início de 2014 deu entrada no ambulatório de Fisioterapia do HC/UFPE, uma criança com 2 anos com diagnóstico de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, apresentando marcha com apoio, mas não andava sozinha. Alguns meses depois, essa criança foi diagnosticada com baixa visão. Podemos então observar que muitas alterações podem ser atribuídas a uma criança por falta de um diagnóstico adequado.

No tratamento, devemos estimular vários aspectos simultaneamente, dando preferência aos setores que têm maior déficit e considerando que a seqüência de desenvolvimento motor normal não é rígida, podendo, algumas vezes ter suas habilidades motoras sobrepostas, antecipadas, postergadas e até mesmo ausentes, sem que isto signifique uma alteração patológica (BURNS; MACDONALD, 1999).

Quando o bebê está em seus primeiros meses, seu interesse maior está no rosto dos pais, suas expressões faciais, mímica, ruídos de língua, beijos e outros sons semelhantes, sendo esta a primeira orientação que deve ser dada para os pais a respeito da estimulação visual e auditiva (GUSMAN; TORRE, 2003 apud SCHWARTZMAN, 2003).

A cegueira é uma alteração grave e total das funções da visão que impedem a identificação de cor, forma, tamanho, dimensão e movimentação das coisas, podendo ser congênita ou adquirida, em decorrência de causas orgânicas ou acidentais (CAMPOS; SÁ; SILVA, 2007).

Segundo Brasil (2000), o sistema tátil possui a maturação mais precoce, permitindo o reconhecimento e a reação frente aos diferentes tipos de toque, o que possibilita o conseqüente aprendizado. A estimulação tátil pode ser realizada utilizando-se rolinhos de tecido para fornecer limites e suporte para o corpo da criança, objetos de várias texturas, esponjas, algodões e pincéis.

Após o desenvolvimento do sistema tátil, segue-se o desenvolvimento do sistema vestibular, o qual é funcional ao nascer com progressiva interação com o sistema visual, durante o primeiro ano de vida.

A estimulação vestibular suave proporciona à criança uma sensação de conforto, auxilia na manutenção do alerta e promove um melhor equilíbrio e uma melhor coordenação. Movimentos mais lentos tendem a deixar a criança mais quieta, enquanto que movimentos rápidos e irregulares favorecem o despertar (BURNS; MACDONALD, 1999).

Quando a falta da visão não é compensada pelos outros sentidos poderemos observar alterações de equilíbrio percebida em pessoas com deficiência visual principalmente nos cegos, que arrastam os pés durante o caminhar, ou seja, a fase de balanço da marcha praticamente inexistente na tentativa de se manter um maior tempo em contato com o solo quanto possível favorecendo assim a manutenção do equilíbrio.

A estimulação auditiva deve ocorrer desde os 1º dias de vida pois será indispensável para a localização e deslocamento no espaço. O desenvolvimento dos padrões motores da criança estão intimamente relacionados com o tipo e qualidade de estímulo sonoro ao qual ela foi submetida.

Por exemplo, um cego que não foi estimulado ou corrigido adequadamente apresentará padrões de comportamento fora do comum ou pelo menos do aceitável pela sociedade em geral. Como é o caso de cegos que não dirigem o olhar para a fonte sonora, em vez disso volta o ouvido para a direção do som ou da pessoa que está falando com ele.

Atividades Lúdicas

Segundo Finnie (2000), a criança adquire a maioria das suas habilidades através de brincadeiras, desenvolvendo assim, as habilidades intelectuais, emocionais, de comunicação, habilidades motoras amplas e finas. Ela começa aprendendo casualmente e depois por repetição e prática.

Gusman e Torre (1998) propõem algumas atividades lúdicas que devem ser realizadas com a criança, tais como:

Quando a criança já está em fase de estimulação da marcha, com parcial controle da posição ortostática, podemos lançar mão de alguns acessórios, como um carrinho de empurrar ou uma cadeira, segurar-se na ponta de uma corda e a fisioterapeuta na outra, como um guia, dando-lhe um suporte instável, fazendo uma ponte entre um apoio total e a marcha independente. A fim de melhorar o controle da postura em pé assim como o desenvolvimento da marcha, podemos também aplicar uma pressão através dos ombros ou quadril, promovendo a co-contracção, aproveitando também para fazer a correção postural eventualmente necessária, como o encaixe das escápulas, desenrolamento dos ombros, alinhamento da cabeça (FONTE: GUSMAN; TORRE apud SCHWARTZMAN, 2003, p. 191)

O trabalho postural deve ser realizado promovendo a sensação do correto posicionamento. Pode-se lançar mão de bastão para auxiliar a noção do endireitamento,

Após a aquisição da marcha independente, nosso trabalho deve continuar visando à correção postural e, também, a estimulação de atividade motora grossa, rapidez e agilidade, pois estas geralmente se encontram alteradas e defasadas.

Ao adotar uma postura de proteção sem que essa tenha sido corrigida em idade prévia, encontramos muitas pessoas com deficiência visual que adotam uma postura cifótica com retificação da lordose cervical, não podendo

mais ser corrigida em idade adulta devido ao encurtamento muscular e rigidez das articulações em questão.

Ao estimularmos a atividade motora grossa, devemos ter em vista o aspecto perceptual e cognitivo que deve ser estimulado concomitantemente. Podemos lançar mão de instrumentos, como bambolê no chão e caixas de diferentes tamanhos para a criança entrar e sair, propiciando as noções de limite, formas geométricas, que serão utilizadas no processo pedagógico, noções de dentro e fora, ultrapassar obstáculo de diferentes alturas, estimulando noções de profundidade etc. degraus de diferentes alturas também promovem a evolução no controle motor, com a transferência de peso para um só membro inferior com graduação do movimento, além de estimular o desenvolvimento do balanço.

Esse conjunto de estimulações proporciona a criança um perfeito desenvolvimento neuropsicomotor, mas quando nada disso ocorre é que teremos a instalação das deficiências associadas tais como:

Deficiência visual sendo confundida com deficiência intelectual (infantilização), nos casos de superproteção onde os familiares protegem a criança de tal forma que ela não aprende a tomar decisões nem escolher o que é melhor para o seu bem-estar. No futuro essa criança vai crescer e ser sempre confundida com uma pessoa com deficiência intelectual pelo fato de sua idade cronológica não estar de acordo com sua idade intelectual.

Outro caso é quando a criança cega apresenta movimentos estereotipados e a mesma não é estimulada ou corrigida possivelmente ela terá seus movimentos confundidos com os de um autista. Como ocorreu com um paciente de 17 anos (CRMIPD) que não interagiu de forma adequada aos estímulos sonoros e apresentava movimentos estereotipados e por isso foi, erroneamente, diagnosticado com autismo.

Deficiência visual e deficiência física

Dois casos supracitados comprovam esse fato: Um é o da menina que permaneceu muito tempo dentro de uma bacia e o outro é o do adulto com cifose torácica e retificação da lordose cervical.

CONCLUSÃO

Com tantos casos de deficiências associadas a deficiência visual que são causadas tardiamente, podemos concluir que sua instalação se deve ao fato de que essas crianças têm sua deficiência visual negligenciada, escondidas ou nos casos de superproteção tem seu desenvolvimento reprimido pela falta de estímulo adequado.

Esse artigo também serve de alerta aos profissionais da saúde, da educação, aos pais e cuidadores para que possam estar observando e denunciando qualquer pessoa que possa vir a negar que uma criança ou adolescente tenha seu desenvolvimento prejudicado ou eliminado por esses tipos de maus tratos.

CAPÍTULO V: O Preconceito Enfrentado pelas Famílias que Decidem Incentivar a Autonomia de seus Filhos com Deficiência Visual. Lorelaine Sapia
Psicóloga e Funcionária do Tribunal de Justiça de São Paulo

Apresentação

Existem diversos trabalhos na área da deficiência visual, que tratam da forma com que as famílias das pessoas cegas deveriam agir, porém, quase nada expõem o preconceito sofrido por essas famílias, quando elas decidem incentivar a autonomia de seus filhos ou parentes deficientes visuais.

O objetivo deste trabalho é, por tanto, expor esses preconceitos observados ao longo do tempo e da história, bem como incentivar as famílias a transporem esses obstáculos e continuarem apoiando seus deficientes ao longo da caminhada na vida.

A metodologia utilizada foi um estudo histórico dos diversos tipos de preconceito social ao longo da história, bem como a observação deles colocada na prática cotidiana de famílias de pessoas com deficiência visual.

O preconceito ao longo da história

Durante longos períodos históricos, as pessoas com qualquer tipo de deficiência, eram vistas como mendigos, incapazes, e marginalizados pela sociedade. Os cegos, por sua vez, já foram vistos assim, e sempre associados com a loucura e a deficiência mental. Como em outras espécies de animais, aquele que tem qualquer dificuldade é motivo de atraso para seu clã, e, muitas vezes, os deficientes foram abandonados à própria sorte.

Com o passar do tempo, e com o domínio da igreja, a deficiência passou a ser considerada castigo divino para as famílias, tornando, assim, motivo de vergonha e medo, o fato de possuir uma pessoa com deficiência, tendo em vista que aquilo deixava transparecer os pecados da família.

Porém, nesse período, os deficientes não eram mais abandonados à própria sorte, mas, precisavam ser escondidos, permanecer em um único quarto da casa, não podiam ser vistos por ninguém do convívio social daquela família, não tendo assim, chances de desenvolver nenhuma habilidade seja ela de qualquer gênero.

Surgimento do período Renascentista:

Quando os estudos da música, das artes e da medicina começaram a se intensificar por todo o planeta, com a queda do domínio total da igreja, começaram a aparecer as instituições, mais pelo fato de facilitarem os projetos de pesquisas médicas e análises comportamentais, que para proporcionarem o desenvolvimento da pessoa com deficiência propriamente dita.

Para as famílias, talvez, um pouco mais de alívio, visto que os deficientes não estariam todo tempo presos dentro de casa, mas, também, não estariam expostos, demonstrando suas fraquezas para a sociedade, e elas, famílias, estariam dando todo o suporte a seus filhos.

Clareamento de Ideias

Com a luz do conhecimento desmistificando o cérebro, bem como todo o resto do corpo humano, iniciou-se a percepção, por parte de algumas famílias, de que as pessoas com deficiência, apesar de possuírem algumas limitações, também possuíam certas capacidades, que, poderiam ser desenvolvidas, como, por exemplo, um cego poderia conviver em sociedade, falar, comer sozinho, andar pela casa, tomar seu próprio banho, expressar suas inquietações e seus desejos, desde que, para isso, fosse submetido aos ensinamentos corretos.

A maioria das famílias, nesse ponto, ainda era adepta da institucionalização, porém, a minoria que conseguiu enxergar seus filhos cegos como seres humanos, capazes de lutar por seus direitos, e cumprirem seus deveres, teve o trabalho de dar início à luta pelos direitos das pessoas cegas. Um grande número de famílias, no entanto, fica presa às barreiras emocionais impostas pelo fato de possuírem um filho ou parente com deficiências e, por isso, nunca procuram a forma correta de ensinar esse deficiente a fazer tal ou qual coisa.

Enfrentando o Preconceito

Nos dias atuais, em que a aquisição de conhecimentos é livre para todos, bastando buscá-lo, as famílias das pessoas com deficiência visual que incentivam a autonomia plena de seus filhos, ainda sofrem um preconceito enorme, advindo por parte da sociedade e, até mesmo, do círculo de amigos ou de parentes mais próximos.

Um dos primeiros golpes de preconceito levado por essas famílias, ocorre no momento de entrada da criança na escola, principalmente se há na cidade, associações, ou instituições de ensino que ofereçam o que a sociedade chama de ensino especializado. Neste caso, na maioria das vezes, quaisquer escolas procuradas pelos pais fazem de tudo para não aceitar a criança com deficiência, sob a alegação de que eles não possuem as condições adequadas para atender aquela criança e, neste caso, seria melhor matriculá-lo na escola especializada.

Na verdade, essa é uma forma da escola dizer que não quer conviver com aquela diferença, nem proporcionar isso aos outros alunos, isso quando não o dizem abertamente.

Esse preconceito também é percebido bem claramente quando os pais decidem apoiar seus filhos a realizarem um curso de orientação e mobilidade, o que os possibilita a independência total, tendo em vista que eles poderão locomover-se sem a presença de qualquer familiar. Nesse momento, essas famílias enfrentam terríveis julgamentos sociais do tipo: "Como assim, você deixa seu filho sair sozinho, que mãe você é que não cuida dele, sabendo que ele é cego! Ele pode ser atropelado, assaltado, ou, até mesmo desaparecer! E se ele pega um ônibus errado"

Essas famílias, além da luta constante para encontrar serviços de qualidade para seus filhos, têm que fornecer diariamente explicações, quando são bombardeadas pelos tipos de frases citadas acima, o que causa um enorme sofrimento e, várias vezes, vontade de desistir, porém, é extremamente necessário que essas famílias persistam, a fim de criar uma pessoa segura de si, certa de seus direitos e deveres, consciente de suas qualidades e defeitos e, principalmente, capazes de distinguir o que é bom ou não para elas de acordo com o próprio julgamento que fará das coisas.

Conclusão

Realizando este trabalho, pude perceber a crueldade social sofrida por famílias de pessoas cegas, sociedade esta, a nossa, que não tem, nem procura ter, o mínimo de conhecimento a respeito da deficiência visual, única e exclusivamente porque não deseja sair da sua zona de conforto no que diz respeito à "normalidade". Porém, quando as famílias empreendem seus esforços até o fim para criarem filhos autônomos, senhores da própria vida, das próprias vontades e do próprio destino, elas vão contra o movimento esmagador que a maioria das pessoas tende a alimentar, com o objetivo ainda nos dias de hoje, de esconder aquilo que é considerado diferente, e preparam seus filhos para viverem nesse mundo, como diferente sim, sabendo das suas reais capacidades e limitações, mas em igualdade de condições com toda a sociedade.

CAPÍTULO VI: A Importância do Brincar para o Desenvolvimento das Crianças Cegas e com Baixa Visão: Olga Solange Herval Souza

RESUMO

O texto traz considerações acerca da importância do brincar para as crianças cegas e com baixa visão. São constatações, inferências e propostas, que foram, e continuam em construção a partir da minha experiência como uma pessoa cega congênita, e frente a algumas situações que venho encontrando no cotidiano escolar como professora atuando diretamente com crianças na área da deficiência visual. A necessidade de olhar para essas crianças e garantir o direito de brincar já na educação infantil. Os autores que fundamentam essas construções seguem no texto.

PALAVRAS-CHAVE: brincar, criança, deficiência visual, cegueira, baixa visão.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, farei uma breve apresentação aos participantes deste evento, para que conheçam um pouco da minha pessoa, e para situá-los quanto às origens destes pensamentos e constatações, ou seja, de onde vim, de que lugares estou falando hoje, e que papéis desempenho, que me autorizam a escrever e falar sobre a importância do brincar para as crianças cegas e com baixa visão.

Sou natural de Uruguaiana, cidade na fronteira oeste do RS BR, distante 750 km de Porto Alegre.

Nasci praticamente cega, em 12_10_1959, com três décimos de visão. Sou a última de uma família de 7 irmãos. Estudei no Instituto Santa Luzia, dos 05 aos 15 anos, em regime de internato. Cursei o ensino médio, me graduei em Pedagogia pela PUC/POA/RS, com habilitação no magistério e educação especial com ênfase na deficiência mental. Me habilitei nas áreas da deficiência visual e múltipla, orientação educacional e políticas educacionais.

Sou doutora em educação pela UFRGS com estudos na área da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Sou também professora universitária.

Hoje, presto consultoria nos temas que abrangem a inclusão escolar, em diferentes instituições de ensino, secretarias municipais de educação, dentro e fora do Estado. Também atuo como docente na Rede municipal de ensino de Porto Alegre RME como professora da sala de integração e recursos SIR, de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental EMEF. Dolores Alcaraz Caldas, no bairro Restinga Nova na periferia da cidade.

Farei considerações sobre a importância do brincar para as crianças cegas e com baixa visão. É preciso esclarecer que, muitas dessas crianças, além da deficiência visual, poderão apresentar transtornos de desenvolvimento, déficit intelectual, dificuldades motoras, síndromes, ou outros comprometimentos.

Historicamente, se sabe que o ato de brincar é tão antigo quanto à humanidade. Existem registros da evolução social e cultural dos brinquedos e brincadeiras das crianças, que construíam seus brinquedos ao longo dos tempos com diferentes objetos simples conforme os hábitos e costumes da época.

Eu, por exemplo, fui criada no interior, meus pais agricultores, morávamos no campo longe da cidade. Meus brinquedos eram produzidos pelos meus irmãos, com carretéis de linha, tampinhas de garrafas, pedaços de madeira, ossos, paus, couro e borracha. Faziam carrinhos, bicicletinha, motos, ...tudo de faz de conta. Uma lata vazia de leite em pó, cheia de pedras, ou qualquer coisa que produzisse barulho, com furos na extremidade, e onde passava um arame formando uma alça onde se amarrava uma corda longa.

Eu saía a caminhar em volta da casa puxando o que chamava de rolete. Meu prazer era mexer em tudo, catando em busca de coisas pequenas, grãos, pedras, gravetos, para colocar dentro das latas que produzisse sons diferentes. Formei uma coleção de roletes! Minhas poucas bonecas eram feitas de pano, de barro, de pedaços de pau, de papel, até de massa de pão. Tinham cabelos de lã, enchimento e roupas de retalhos, por sorte uma das minhas irmãs era costureira.

Este relato aponta para a proposta que é de socializar aqui algumas das minhas experiências, e alguns conhecimentos que venho organizando ao longo desses anos, em razão das diferentes situações que tenho encontrado no cotidiano do lugar que hoje ocupo que é de professora em uma escola de periferia.

Muitas crianças cegas e com baixa visão nos chegam com um repertório reduzido de experiências lúdicas. Elas pouco sabem explorar os objetos ou brinquedos. Demonstrem ter tido poucas experiências de brincar sozinhas e com outras crianças. Algumas não tiveram vivências em creches, ou em escolas infantis.

EDUCAÇÃO INFANTIL:

Quais os direitos das crianças cegas e com baixa visão?

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1998, a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. O ato de brincar permeia todas essas fases. Na Educação Infantil, já no planejamento a escola deverá garantir na sua rotina escolar, muitos momentos destinados ao brincar. Pois é neste espaço que a criança estará ingressando em um grupo social diferente da sua família. É neste espaço que ela irá compreender e se perceber como um sujeito que é capaz de construir e aprender.

A criança passa a se relacionar com objetos diferentes, sejam estes reais ou imaginários, onde atribui para estes significados de acordo com seus interesses e principalmente seus conhecimentos.

As crianças cegas e com baixa visão têm os mesmos direitos: antes de tudo, são crianças como as outras, que também tem possibilidades de aprender e brincar como as crianças que enxergam. Mas, para que isso seja possível, é imperativo que sejam respeitadas as suas individualidades e diferenças, de forma que suas experiências sejam concretas a fim de que suas aprendizagens adquiram significado. Para a criança com Deficiência Visual é necessário que o ato de brincar se estabeleça desde o seu nascimento, pois em virtude das suas limitações visuais não terá condições de ir em busca do objeto, reconhecer o brinquedo ou condições de brincar sozinha, é necessário que alguém oportunize isto. Por exemplo, ainda no colo, a mãe deve falar com o bebê brincando com sua voz, colocar a sua mãozinha em seus cabelos, no seu rosto. É importante que a mãe seja o vínculo entre o bebê e o brinquedo.

Que para este bebê, em especial, o corpo da mãe seja a primeira relação com o ambiente.

A criança que enxerga usa os objetos para aquilo que não foram feitos, então através da imaginação e da criatividade transforma caixas em prédios, pedaços de paus em soldados, ou vassouras em cavalos. Os objetos são usados para outro fim com diferenças em suas propriedades físicas e utilitárias. A criança que enxerga, desde bebê vê e reconhece o cavalo em diferentes situações, assim como os prédios, os soldados e a vassoura. A criança cega e com baixa visão, para estabelecer estas relações precisará também conhecer manualmente o prédio, o soldado e a vassoura, cada um com o seu formato e suas respectivas funções. Como possibilitar que uma criança cega, bebê ou muito pequena ainda, passe a mão em todo o cavalo, em um prédio um soldado e em uma vassoura!

Será nas brincadeiras que a mãe ou cuidador poderão proporcionar vivências concretas onde a criança poderá experimentar e explorar determinados objetos, pois com a mediação ela poderá construir relações semelhantes às que referimos.

É no ato de brincar, que as crianças constroem seus próprios mundos e nesta criação compreendem o mundo adulto.

Uma brincadeira comum das crianças, é vestirem as roupas e calçados da mãe, ou de outra pessoa adulta, e assumir o papel de mãe, enfermeira, cuidadora, até professora, das suas amiguinhas ou bonecas.

A criança que possui todos os sentidos e pode se apropriar do mundo, estabelece mais facilmente as relações com os objetos e com os outros, pois reconhece as características dos brinquedos, vai em busca e é capaz de imitar o adulto em seu faz de conta, criando assim situações e cenas de sua vida diária e de suas experiências. A criança que não enxerga precisará aprender e ter uma série de vivências, para poder sentir algumas sensações novas,

formar novos conceitos, aumentar o vocabulário, mas, não conseguirá apreender tanto quanto à que enxerga. Não poderá imitar o outro.

A criança que enxerga não nasce sabendo brincar. Ela aprende, na medida em que vai descobrindo os movimentos do seu corpo, as mãozinhas, os pezinhos, e, por si só vai experimentando. Vai descobrindo os objetos que estão mais próximos, e que tem significado ou alguma representação, como o bico a mamadeira, um chocalho, um urso de pelúcia, o cheiro e o rosto da mãe que se aproxima. É por meio da interação com os outros que a criança que enxerga exercita a observação e a imitação, dando respostas às diferentes linguagens corporais que os outros utilizam para lhe despertar a atenção, como contração da face, um sorriso, cara de choro, de brabeza. Uma resposta importante é o acompanhamento com olhar, e a condução dos bracinhos em direção ao outro, etc. No mundo visual a vida acontece instantaneamente, pois, é assim que quem enxerga se apropria do ambiente.

Ainda no berço, a mãe ou cuidadores precisam ter em mente que a criança que enxerga irá se apropriar deste ambiente na medida que o tempo passa! E passa rapidamente. A criança que tem deficiência visual total ou parcial, necessitará de apoio para que isso aconteça. Então, o ambiente deverá ser levado a ela, de modo que possa sentir com as mãos, passar a mão até conseguir pegar os objetos, ouvir os sons e tocar no objeto sonoro. Explorar e rolar dentro do berço na largura e extensão, explorar os brinquedos e objetos espalhados para que conheça e reconheça seu lugar!

Ao mesmo tempo que se fala com o bebê que enxerga, mostra-se muitos brinquedos coloridos, que fazem ruídos: apitos, guizos, sons musicais, chocalhos, bichos de pelúcia ou emborrachados. Para criança cega não será diferente, porém, mostrar significa colocar na sua mão, ou tudo ao seu alcance. Caso ela tenha algum resíduo visual, poderá demonstrar essa percepção dirigindo-se ao objeto que seja de alguma tonalidade de cor que lhe desperte a atenção.

Se não, irá se dirigir ao som ou ruído do brinquedo. Mas, senão tiver percepção visual, quem estiver interagindo com a criança, deverá demonstrar as possibilidades que existem para que ela possa explorá-lo. Ou, poderá valer-se de palmas ou da própria voz, para estimular a criança a buscar o brinquedo caso este não faça qualquer ruído. São brincadeiras que se pode fazer no berço, na cama ou no chão. Mas, é importante ter atenção à segurança do bebê dentro do espaço que servirá para a brincadeira, de forma que seja possível a criança se mover com autonomia, rolando, engatinhando ou caminhando com apoio. Sempre levando em conta sua etapa de desenvolvimento.

OBSERVAÇÃO E IMITAÇÃO

O sentido da visão é fonte de grande estímulo para o desenvolvimento global do ser humano, pois, em torno de 90% das informações chega por esta via. A visão é responsável pela apropriação de tudo o que é produzido para ser visto.

As crianças cegas são privadas dessa capacidade. Neste caso, os outros sentidos, tato, olfato, audição, paladar, sinestesia - precisam ser estimulados, pois através deles que essas crianças conhecerão o mundo. Caso não sejam estimuladas desde pequenas, poderão apresentar um atraso no desenvolvimento biopsicossocial. Daí a necessidade da estimulação essencial, ou para muitos, estimulação precoce. Pois o objetivo desta é promover o desenvolvimento global (cognitivo, motriz e emocional) do bebê ou da criança até os 3 anos e 11 meses.

Desde cedo, ainda bebês, as crianças, e especialmente, as que possuem deficiência visual, devem ser estimuladas a tocarem no seu próprio rosto e corpo, no rosto e corpo da mãe e serem acariciadas. Através disso, as crianças poderão distinguir seu corpo do corpo de outras pessoas e entender a diferenciação entre o eu e o outro.

Como vimos acima, as crianças que enxergam interagem com o ambiente e aprendem valendo-se da observação e imitação., já as que tem deficiência visual, principalmente as que tem cegueira congênita não terão esta oportunidade. Por esta razão, é preciso ensiná-la sobre sua postura, tanto à postura corporal (em saber ficar de pé, em virar o rosto na direção de quem está conversando com ela, e, através do brinquedo, do jogo que se pode realizar um trabalho efetivo nesse sentido sem tornar cansativo repetir: vira para mim, levanta a cabeça, tira a mão ou o dedo do olho, vamos brincar!

Brincar de esconde-esconde, estimulando a criança a movimentar-se em busca de alguém ou de objetos. Utilizar bolas de diferentes materiais, tamanhos, cores e ruídos para experiências como, apertar, rolar, comparar, furar, estourar, amassar, brincar do seu jeito! De qualquer jeito! Inventar, esvaziar e encher bolas e soprar balões. Confeccionar bolas, de papel, meias, pano, barro, areia, jogar em espaços que a criança conheça, e não corra riscos de machucar-se. Propor jogos e brincadeiras com regras. Propor atividades que envolvam a coordenação motora fina como, amassar, rasgar, dobrar, desmanchar, desmontar, inventar. Uma atividade lúdica limpar gavetas, e convidar a criança: vamos rasgar tudo e colocar no lixo? Esvaziar os armários da cozinha, entrar e sair dos armários e gavetas. Brincar com as panelas e potes. Entrar e sair de panelas, caixas e malas.

Quanto maior o número de vivências concretas, intensas, mais qualitativas serão as aprendizagens. É na atividade lúdica que se abrirão infinitas possibilidades para a criança se conhecer, e conhecer o seu ambiente.

Isso fortalecerá o sentimento de pertencimento à família, à escola. O ato de experimentar por si só já é uma aventura, então, ênfase da experiência para uma criança que não vê, ou vê com dificuldade, é o significado atribuído à experiência. É importante considerarmos a maneira como a criança cega observa, examina e conhece os objetos, isso acontece muito diferente do que uma criança que enxerga. A criança cega percebe o objeto pelas suas partes, ou seja, percebe cada parte que vai tocando, enquanto a outra, percebe instantaneamente a sua totalidade.

A primeira necessitará de mais tempo para a exploração do objeto, e atenção do mediador, pois a criança poderá deixar de dar a atenção a algum aspecto importante do objeto que está sendo explorado.

Manusear objetos, explorá-los, levará a criança a aprender sobre eles, suas características como: de que material são feitos, se gosta ou não de tocá-los, poderá desmanchar, destruir, quebrar, a sua ação sobre o objeto dependerá da sua subjetividade ou fantasia.

Através do brincar a criança poderá desenvolver habilidades e capacidades sensoriais, cognitivas, motoras, sociais e afetivas. A partir do lúdico o processo de construção da linguagem e do pensamento, da memória e atenção, a criatividade e as abstrações, as relações de equivalência, comparação e analogia serão ativadas e desenvolvidas de forma contínua na construção de imagens mentais ou representações simbólicas.

BRINCAR DE BONECAS

O mundo de bonecas, das bonecas de pano, bonecas de retalhos de louça, de plástico, porcelana, massa de modelar, de barro, de palitos, de massa de pão! Até de faz de conta, uma boneca imaginária!

Parece banal, mas não é: aprender a brincar de bonecas desde pequena é o que não acontece com muitas crianças cegas. Elas não enxergam as outras crianças brincando de bonecas. Alguém deverá ensiná-las. Verbalmente, elas sabem que existem vários tipos de bonecos e bonecas, por que ouvem falar, afinal não são surdas! O que fazer com a boneca? Vestir, desvestir, pentear, fazer dormir. Colocar e tirar os calçados, meias, arrumar o cabelo dar banho, mamadeira, comidinha, remédio, etc. Todas essas são ações semelhantes às que fazemos todos os dias.

Mas, como quem não enxerga não tem como observar alguém praticando isto, portanto, não poderá reproduzir tal comportamento. Precisarão aprender com alguém que se disponibilize a ensinar, com amor todas essas ações que, aparentemente, são banais!

Uma criança que não costuma brincar de bonecas, desenvolvendo ações de cuidados do dia-a-dia, poderá ter dificuldade em realizar muitas dessas atividades com autonomia. Aí está um bom momento para a família e a escola se unirem e começar a brincadeira a favor da criança!

Ela poderá aprender brincando com bonecas e com peças de roupas e calçados, que tipo de vestimenta utilizar em cada estação do ano em cada situação, como se portar em determinado ambiente, saber que existem diversas e diferentes cores, quais as cores que combinam para que possa se vestir de maneira adequada quando for necessário.

PARA PROFESSORES

As crianças que tem deficiência visual aprendem por meio da experiência, elas precisam saber diferenciar forma, tamanho, textura, aroma, sabores e sons de objetos. Nada melhor do que aprender de forma lúdica, em casa, na creche, na escola.

Quando a criança acessa algum ambiente, nas primeiras vezes, é essencial que o professor ou cuidador, descreva detalhadamente o local onde ela se encontra, e deixe-a tocar à vontade nos móveis, onde estão os brinquedos, as janelas portas e paredes, o banheiro, e qualquer obstáculo que por ventura exista, como colunas, extintores, escadas, pias, lixeiras bancadas, ou degraus. Oportunizar que ela conheça com o corpo, com as mãos, e a bengala sempre que for possível. Isso a ajudará a ter confiança e favorecerá a conquista da sua autonomia no seu deslocamento dentro e fora dos ambientes, na medida em que vai freqüentando e convivendo.

Os pais ou cuidadores não devem ser superprotetores, porque estarão impedindo a criança de vivenciar oportunidades de aprendizado.

Os professores podem, por exemplo, investigar com os cuidadores o que a criança gosta de fazer, quais as brincadeiras que mais lhe interessam, para, a partir daí, planejar atividades de aprendizagem adequadas à sua realidade, e até lhe ensinar novas brincadeiras e jogos

Como afirmam as autoras Bruno, Marilda e Mota: É comum pais, professores e colegas quererem solucionar problemas para a criança com deficiência visual, antecipando e explicando como as coisas funcionam. Sem dar tempo para ela investigar, solucionar e criar novos mecanismos de ação. O professor deve estar atento para investigar a curiosidade, problematizar, ajudar esta criança a continuar investigando, fornecendo apenas algumas dicas e pistas que sejam necessárias. Dessa maneira o professor lhe ajudará a formar seus próprios conceitos, não a partir da ótica de quem enxerga "vidente", mas a partir de seus próprios significados. (BRUNO; MOTA. 2001. p. 159, 160).

O brincar é fundamental para o desenvolvimento mental, corporal e emocional de qualquer ser humano, principalmente das crianças com deficiência visual.

Como citado anteriormente, as crianças com deficiência visual aprendem por meio da experiência, elas precisam se interessar pelo mundo que as rodeia. Os jogos irão propiciar além de um divertimento, uma socialização delas com outras crianças que enxergam, e, até mesmo com seus familiares.

A autora Siauly, afirma que:

Se para toda criança a brincadeira é muito importante, para a criança com deficiência visual ela é fundamental [...] é uma forma gostosa para ela movimentar-se e ser independente. Brincando, a criança desenvolve os sentidos, adquire habilidades para usar as mãos e o corpo, reconhece objetos e suas características. Brincando a criança entra em contato com o ambiente, relaciona-se com o outro, desenvolve o físico, a mente, a autoestima, a afetividade, torna-se ativa e curiosa (SIAULYS, 2005. P 6)

Brincar é fundamental e necessário, mas precisa ser ensinado e oportunizado a quem não enxerga. Esse jogar deve ser pensado de maneira a estimular as áreas que a criança com deficiência visual necessita. Se as brincadeiras forem desenvolvidas de forma adequada, ajudarão a:

- * Compreender e identificar os sons;
- * Conhecer e entender seu corpo e o ambiente;
- * Despertar a curiosidade e o prazer pela vida;
- * Desenvolver e integrar os sentidos;
- * Despertar a vontade de movimentar-se e realizar atividades;
- * Conhecer formas, seqüência e seriação;
- * Desenvolver o tato para reconhecer texturas, formas, temperatura, grandeza, peso, consistência e materiais de que são feitos os objetos;
- * Adquirir independência e autonomia para movimentar-se e realizar as atividades cotidianas;
- * Desenvolver a imaginação, o jogo simbólico, o "faz de conta".

CAPÍTULO VII: Os Benefícios da Convivência com Animais para o Desenvolvimento Biopsicossocial da Criança Cega. Camila Gandini

Psicoterapeuta, fisioterapeuta e servidora do INSS

Desde os primeiros meses de vida, os animais fazem parte do mundo imaginário infantil. Eles estão representados nos brinquedos, falam e emitem sons, compõem os personagens dos desenhos animados, das fábulas e dos contos de fadas. Os animais são utilizados para representar as personalidades humanas, o bem e o mal, o certo e o errado, o seguro e o perigoso. Afinal, quem de nós não conhece a história do inteligente gato de botas, ou os Três porquinhos? Entretanto, ao longo da história, os animais não têm sido utilizados somente para fins lúdicos e recreativos.

Desde séculos antes de Cristo, eles vêm sendo aproveitados para as práticas terapêuticas. A citação mais antiga sobre as terapias realizadas por animais, data de aproximadamente 400 anos a.C. Hipócrates, considerado o pai da medicina, acreditava que cavalgar trazia benefícios neurológicos, e ele estava certo. O contato com o animal, que por si só é um tipo diferenciado de interação com o mundo, é capaz de despertar e melhorar as potencialidades do paciente. Outro benefício está ligado ao movimento dos quadris do cavalo, que se assemelha ao andar humano e, ao transmitir esta sensação de movimento ao corpo do paciente, estimula ajustes motores e proporciona a melhoria da consciência corporal.

Observamos que, daquela época, até hoje, o interesse pela terapia assistida por animais e sua pesquisa mais aprofundada começaram a aparecer com força somente em meados do século passado. Isso ocorreu em virtude de a medicina ter passado a dar importância aos aspectos psicológicos e sociais das enfermidades no século 20. A partir de então, os fatores externos e internos passaram a ser mais valorizados na construção da saúde das pessoas. A doença, que antes era tratada exclusivamente por medicamentos, hoje é

curada através de terapias, tratamentos alternativos, investigação sobre os hábitos e a vida do paciente. Todo o meio externo e também o psicológico passaram a ser considerados definitivos para o aparecimento e desenvolvimento de uma enfermidade.

O local onde a zooterapia passou a ser praticada e difundida de fato, foi na Inglaterra em 1792, mais precisamente no hospital psiquiátrico chamado de Retiro de York. Fundado por William Tuke, o hospital tinha novas ideias de tratamento e era considerado um reduto mais humanístico para aqueles que sofriam de atribulações mentais como a esquizofrenia. O tratamento era dito como moral e diferente dos outros hospitais psiquiátricos. Nas imediações do Retiro de York existiam vários animais de pequeno porte, que, para Tuke, significavam, além do afeto, o surgimento de sentimentos sociais e benevolentes nos pacientes.

Depois do Retiro de York, os demais hospitais ingleses também passaram a utilizar esta nova forma de tratamento. A partir do século XIX, a terapia assistida por animais também passou a ser aplicada em pacientes psiquiátricos na Alemanha. Porém, apenas no século seguinte esse tratamento terapêutico ganhou novos estudos e se difundiu pelo mundo.

Algumas das mais relevantes pesquisas que abordaram a temática do uso terapêutico dos animais foram desenvolvidas pelo psicólogo Boris Levinson, a partir da década de 1960. Dentre seus artigos mais conhecidos está "O cão como co-terapeuta", no qual ele descreve experiências da atividade assistida por cães em seus pacientes. Levinson levava os cachorros para seu consultório, especialmente para o atendimento de crianças, por reconhecer a melhora no desenvolvimento delas ao terem contato com um animal de estimação.

No Brasil, mais especificamente na década de 50, tivemos uma pesquisadora com trabalhos expressivos nesta área, a psiquiatra junguiana Nise da Silveira. Ao tratar os pacientes com esquizofrenia no Centro Psiquiátrico Pedro II, no Rio de Janeiro, Silveira percebia como os pacientes

se vinculavam de maneira fácil e natural aos cães. Em sua obra ela aborda o "Aspecto Catalisador" dos cachorros, pois eles são co-terapeutas não invasivos e são capazes de se tornar um ponto de referência estável no mundo confuso dos pacientes.

Atualmente, o assunto é mais discutido, mais aceito e vem sendo mais conhecido, à medida que crescem as pesquisas acadêmicas acerca do tema e seus benefícios vão sendo difundidos e novas instituições especializadas vão sendo criadas. A Delta Society, uma instituição norte-americana bastante reconhecida por seu trabalho terapêutico com cachorros, traz um amplo material em seu website. No Brasil, as maiores instituições a aplicarem as terapias assistidas por animais são: a INATAA, que além de trabalhar com cães também usa a equoterapia (terapia assistida por cavalos); a TAC e a Cão terapeuta. Todas estas possuem projetos em mais de uma instituição e atendem um público diversificado, composto por pessoas com deficiência intelectual ou física, idosos, crianças e pacientes internados em hospitais.

A esta altura você deve estar se perguntando: mas como funciona uma terapia assistida por animais? Atualmente, esta técnica tem sido denominada de Pet Terapia. A palavra "pet" vem do inglês, e designa animal de estimação. O termo "pet therapy" pode ser traduzido como terapia com animais de estimação. A pet terapia é uma interação entre pessoas e animais, que funciona como ferramenta de estímulo ao paciente. Este tipo de tratamento também é conhecido como Terapia Assistida por Animais (TAA), no qual podem participar cães, gatos, coelhos, tartarugas, dentre inúmeras outras espécies. Os integrantes do reino animal, além de serem fiéis companheiros, também são importantes mediadores e facilitadores no tratamento de pessoas que passam por reabilitações físicas, emocionais e sociais. Qualquer pessoa que necessite melhorar a qualidade de vida e a autoestima pode se beneficiar deste trabalho. De qualquer forma, a pessoa precisa gostar da visita do animal. O animal não pode causar um desconforto ao paciente. Por isso, a terapia assistida por animais é contraindicada para pessoas que têm medo ou não

gostam de animais. Dentre os animais mais requisitados para servirem como integrantes da pet terapia está, sem dúvida, o cão. Figura amistosa e bem quista pela maioria das pessoas. Cabe a ele, em grande parte dos casos, a missão de contribuir para o resgate da qualidade de vida e saúde dos homens.

A pet terapia divide-se em duas diferentes propostas, a saber:

1. Atividade Assistida por Animais (AAA):

A Atividade Assistida por Animais é realizada com o objetivo de motivar os pacientes e criar uma forma de entretenimento entre os mesmos. Esta interação geralmente dura em torno de uma hora e é conduzida a partir de brincadeiras, nas quais os pacientes podem se divertir com os animais. Este tipo de atividade pode ser conduzido tanto pelo dono do animal como por um profissional da saúde.

2. Terapia Assistida por Animais (TAA):

No caso de uma Terapia Assistida por Animais, as atividades são diferentes, pois o animal ajudará diretamente no tratamento da doença, fazendo parte do processo de cura e não somente servindo para distração. Este tratamento é feito com a supervisão de um profissional de saúde, especializado na área específica, e é indicado para tratamentos físicos, psicológicos e cognitivos.

As terapias com a participação de animais podem ser utilizadas nos mais diversos casos, como por exemplo, idosos em lares de repouso, pessoas com deficiências mentais ou problemas de aprendizagem, pessoas hospitalizadas ou com problemas físicos, crianças e adultos com problemas de adaptação social, pessoas com problemas psicológicos, transtornos de comportamento, depressão, entre outros. A terapia assistida por animais auxilia em exercícios

fonoaudiológicos e fisioterapêuticos, e contribui para o avanço de tratamentos psicológicos e respiratórios.

Nos tratamentos fonoaudiológicos, a interação com animais estimula o paciente a emitir sons, chamar o animal pelo nome, dar-lhe ordens verbais, imitar seus latidos e rosnados durante as brincadeiras, e assim, podem ser trabalhados inúmeros aspectos da dicção, da oralidade e da comunicação verbal de indivíduos com problemas de fala.

Nos tratamentos fisioterapêuticos, através do contato com o animal, podem-se estimular diversos tipos de movimentos. O paciente acaricia e penteia o pêlo do cão, joga a bolinha para que ele pegue, precisa ser ágil para recuperar o objeto e atirá-lo novamente para o cão buscar, segura um objeto que o cão tenta arrancar-lhe das mãos, etc. Tudo isto trabalha a motricidade fina, que é a movimentação das mãos, o equilíbrio e a coordenação motora, que consiste em calcular nossos próprios movimentos, planejar com que velocidade e força preciso me movimentar, e em qual direção vou mover-me ou mover minhas mãos. Este brincar ativo faz com que o paciente gaste energia, melhore seu condicionamento físico, prevenindo os problemas cardiovasculares, reduzindo a pressão alta e o estresse.

Nos tratamentos psicológicos, o animal atua como um estimulante da alegria e da vontade de viver. O cão por si só, possui uma energia de vida, ele se movimenta constantemente, e estimula o paciente a sair do seu mundo isolado e triste. Por outro lado, o cão sabe agir como terapeuta. Ao perceber a tristeza nos olhos de uma pessoa, ele fixa seu olhar, como se nos estivesse tentando ler, como se desejasse partilhar de nossos dramas. E esta atitude meigamente acolhedora, vinda de um ser que não julga e não fala, muitas vezes faz com que o paciente se sinta compreendido e consiga conversar com o cachorro, sobre assuntos que ele não consegue abordar nem com seu terapeuta. A possibilidade de contar os seus problemas a alguém que simplesmente o olha fixamente sem fazer julgamentos, impele o paciente a desabafar. E esta troca de carinho desinteressada, aos poucos vai despertando

nele o afeto que ficou adormecido por seus transtornos emocionais e estados traumáticos. Este contato acaba por aumentar os níveis de endorfina no organismo do paciente, reduzindo os quadros traumáticos e depressivos. A endorfina consiste de um neurotransmissor, ou seja, uma substância usada pelo cérebro para se comunicar com o restante do corpo. A endorfina é chamada de hormônio do prazer, pois é liberada pelo cérebro quando nos sentimos felizes e relaxados. O nome endorfina deriva de "endo", interno, e "morfina", substância que alivia a dor. Os quadros depressivos, de modo geral, são causados por baixos níveis de endorfinas no sangue. E a interação com animais favorece o aumento da sua produção pelo cérebro.

Os benefícios da pet terapia em tratamentos respiratórios estão ligados ao aumento da imunidade, o que reduz o índice de alergias e insuficiências respiratórias.

Os resultados das recentes pesquisas na área de psicologia, envolvendo terapias com animais, têm motivado a criação de diversos projetos de ressocialização pelo convívio com animais. Foi desenvolvido recentemente nos Estados Unidos, o Programa Jail Dogs, cachorros de cadeia. Este é um projeto que abala as bases de qualquer preconceito. O objetivo deste programa é auxiliar os presos a se reinserirem na sociedade.

Com esta iniciativa se pretendia resolver 2 problemas: primeiro o dos presos, estigmatizados, condenados ao isolamento social que gera confusão mental e uma significativa piora dos quadros psíquicos destes criminosos, e por fim, o problema dos milhares de cães abandonados todos os dias. Muitos destes presos não têm família nem recebem visitas, os cães, por sua vez, aguardam em abrigos por uma adoção, ou pela eutanásia. Decidiu-se então, levar os cães para os presídios, e dá-los aos presos para que os cuidassem. A idéia foi tão bem-sucedida, que alguns criminosos que praticaram atos hediondos, e eram considerados irrecuperáveis, após a convivência com estes "bichinhos", começaram a sorrir, expressar sentimentos, e agora QUEREM se reintegrar! A agressividade e indisciplina deles também caiu drasticamente.

Alguns ex-presidiários se adaptam tão bem aos cães, que ao saírem da prisão, buscam empregos em Pet Shops, sim, muitos locais que prestam serviço na área veterinária também estão abrindo mão do estigma e oferecendo emprego a ex-presos! O lema do projeto não poderia ser outro: você salva um cão e ele te salva!

E como a pessoa com deficiência visual se assemelha a tudo isso? O que o cego tem a ver com os idosos, os hospitalizados e os presos? A relação está nas condições físicas, emocionais e sociais. Os cegos, de modo geral, assim como os presos, vivem encerrados em suas casas, convivendo diariamente com as mesmas pessoas, que muitas vezes exercem a função de cuidadores e não de familiares. Os cegos, assim como os hospitalizados, também não se movimentam, seus deslocamentos são mínimos e não praticam atividades físicas. E, por fim, assim como todos estes grupos, vive sentimentos de abandono, rejeição, pena, frustração, revolta, entre outros. E, da mesma forma, desenvolvem comportamentos antissociais e agressivos.

E em virtude disto é que venho sugerir, através desta reflexão, que as famílias de pessoas com deficiência proporcionem a estas, o convívio com um animal de estimação, preferencialmente um cão, de porte adequado à sua residência e de raça tranqüila. Os benefícios desta interação para a pessoa com deficiência visual, seja ela uma criança ou um adulto, são extremamente relevantes para o seu desenvolvimento físico, motor, funcional, psíquico, emocional e social, permitindo-o adquirir independência e autonomia.

O animal, ao contrário dos humanos, não julga o seu dono, não cria expectativas e não pressupõe. Ou seja, as crianças humanas, ensinadas pelos adultos, ao perceberem as limitações físicas da criança cega, não tentam brincar com ela, por pressupor que ela não possa ou não consiga acompanhá-las. O cão, por sua vez, não possui faculdades que lhe permitam fazer este julgamento, então, ele tentará brincar com seu dono, independentemente de este ver ou não.

Quando o cão percebe que o dono não responde pelo olhar, ele busca encontrar outras maneiras de comunicar-se e convidá-lo a brincar, seja latindo, rosnando, emitindo outros sons, mordendo, cutucando o dono com a pata ou o focinho, etc. E assim o cego encontra um companheiro para sua vida. E para brincar com seu cachorro, este cego precisará desenvolver habilidades nunca antes experimentadas. Ele terá de aprender a localizar seu cão auditivamente, pelo som das patinhas, da respiração, do sacudir das orelhas ou pelos latidos e rosnados. Ele terá de estabelecer com seu cão uma forma de linguagem que não a verbal, uma linguagem sinestésica.

As pessoas que enxergam, tendem a comunicar-se com o cego unicamente pela verbalização, e o cão não tem esta possibilidade. O que faz com que esta construção comunicativa entre cego e cachorro, permita ao cego criar conceitos de linguagem corporal, que favorecerão, mais tarde, sua interação com o mundo.

Quando o cego aprende a localizar seu animal pelos sons, a sua audição se desenvolve e ele passa a calcular as distâncias e as velocidades dos sons, o que será fundamental para a aquisição de orientação espacial e mobilidade com o uso da bengala. Quando eu chamo meu cachorro, ele sai do ponto onde está e vem em minha direção. A velocidade com que ele faz isso depende do objetivo do meu chamado, se eu estiver com comida nas mãos, por exemplo, ele virá correndo. E se eu estiver com uma bolinha, que quero entregar a ele, eu posso calcular pelo som das patas, em que velocidade ele se aproxima e quanto levará para chegar até mim.

Este é um dos princípios básicos de orientação e mobilidade, conseguir identificar a origem do som, a sua direção e velocidade, caso ele esteja se movimentando, e no caso de ser um carro, em quanto tempo ele chegará até mim. Desta forma, posso calcular se tenho tempo para atravessar a rua ou não. O animal também irá tirar o cego da sua imobilidade, afinal, se ele quiser brincar, ele terá de se movimentar muito, já que os cachorros têm uma energia que parece infinita.

A criança que nasce cega tem uma idéia errônea do mundo. Ela o imagina estático, já que ela usualmente toca em objetos estáticos e os movimentos a sua volta não são bem compreendidos pela falta da audição treinada. E o cão traz este novo sentido ao universo do cego, o sentido de movimento. Certa vez, ouvi uma pessoa cega dizer: tenho medo de cachorros, eles se mexem muito rápido. Ou seja, esta pessoa desenvolveu um conceito de normalidade, onde tudo se move lentamente. E os movimentos bruscos dos cães lhe amedrontam.

A convivência com um animal, caso seja bem instruída, pode desenvolver a consciência da responsabilidade. Se os pais transferirem para a criança a responsabilidade de servir a comida e a água do cão, penteá-lo, limpar suas orelhas, etc., a criança aprenderá o conceito de disciplina, posto que, se não limpar as orelhas de seu animalzinho, ele ficará fedorento.

Os benefícios psicológicos desta interação são extremamente significativos. Ao contrário dos seres humanos, os animais nos amam independentemente de sermos ricos ou pobres, feios ou belos, perfeitos ou deficientes, honestos ou desonestos. Nosso animal de estimação nos ama pelo que representamos a ele, e para a pessoa cega, este amor incondicional, de alguém que não o vê como cego desinteressante ou coitado é o amor mais gratificante e revigorante que existe. Se você ama seu filho que tem deficiência visual, dê-lhe uma oportunidade de se desenvolver. Esta é a terapia multidisciplinar mais barata e prazerosa que você pode proporcionar a ele. Adotando um cachorro abandonado, você salva um cão, e ele pode salvar seu filho. Pense nisso!

CAPÍTULO VIII: Ecolocalização: O Sistema de Flash Sonar dos Morcegos Aplicado à Orientação e Mobilidade dos Deficientes Visuais. Daniel Kish

Fundador / e Presidente - da World Access for the Blind.

(Estados Unidos)

INTRODUÇÃO:

Daniel Kish aprendeu sozinho a perceber o ambiente fazendo cliques de língua e ouvindo os ecos. Agora ele está ensinando aos outros deficientes visuais.

Quando era criança, Daniel Kish perdeu os dois olhos devido a um câncer de retina. Mas de acordo com sua mãe, isso quase não o atrasou. Por conta própria, Daniel aprendeu a usar uma forma de sonar, como um morcego, para se deslocar pelo mundo. Fazendo um estalo com a língua no céu da boca, ele podia ouvir as ondas sonoras resultantes refletindo de volta para ele a partir de objetos ao seu redor. Ele aprendeu a andar de forma independente, começou a subir em árvores e, quando tinha seis anos, aprendeu a andar de bicicleta sozinho. É claro que, como Daniel ressalta, andar em velocidade requer que ele "clique muito!"

Hoje, o Batman da vida real acredita que muitas instituições e pessoas ditam às pessoas cegas o que elas podem e o que não podem fazer. Então, Daniel fundou uma organização sem fins lucrativos, chamada "Acesso Mundial para Cegos" (WAFTB), para ensinar sua filosofia de superação de limites e técnicas de orientação e mobilidade a pessoas cegas de todas as idades ao redor do mundo.

Daniel e alguns de seus ex-alunos, se tornaram instrutores de navegação perceptiva, e lutam para ajudar as pessoas cegas a se libertarem da dependência, do isolamento social e das expectativas diminuídas que lhes são impostas pelos outros.

Eles conseguem isso ensinando aos alunos como caminhar sozinhos em regiões selvagens sem necessidade de supervisão, inspirando-os a subir em árvores de diferentes alturas e ajudando-os a descobrir a mudança que a liberdade de se tornar mais auto-suficiente, orientado e independente pode propiciar.

A Primeira vez que fui à Escola

"No meu primeiro dia do primeiro ano, o sino toca e todas as crianças correm alegremente. Passei atrás deles, clicando com minha língua, ouvindo a parede à minha esquerda e evitando as cadeiras deixadas fora do lugar. Eu ouço as crianças rindo e gritando do lado de fora da porta aberta. Eu ouço as extremidades da porta na minha frente, e eu me concentro enquanto passo através dela rumo ao novo playground lá fora. Depois de alguns passos, paro para observar o ambiente estranho e caótico que se estende à minha frente. Eu fico em uma abertura que corre paralela ao prédio atrás de mim, onde o cimento liso se transforma em pavimentação áspera. Eu queria que meus pés não estivessem cobertos com sapatos para eu sentir o chão.

Não tenho bengala; a mobilidade não era ensinada para crianças da minha idade em 1972.

Desde que me lembro, eu tenho clicado para andar o tempo todo. Todos dizem que sou muito bom, mas nunca penso nisso. Isso vem naturalmente para mim como respirar. Eu clico e viro a cabeça de um lado para o outro,

examinando o amplo espaço diante de mim, esforçando-me para penetrar na densa cortina de pessoas à minha frente. O mundo de repente parece maior do que qualquer coisa que eu já encontrei, e mais barulhento também, repleto de vozes agitadas, enxames de bolas saltitantes e batalhões de sapatos arrastados. O que está ao meu redor? Como eu chego lá? O que faço quando o encontro? Como eu volto?

Acho o barulho opressivo, como uma parede iminente que parece quase impenetrável. Mas a curiosidade vence e eu passo cautelosamente para frente, clicando rápida e ruidosamente para cortar a cacofonia. Eu sigo os espaços claros, passando entre aglomerados de pessoas, mantendo minha distância de coisas saltitantes. De vez em quando, eu clico de volta por cima do meu ombro. Contanto que eu ouça o edifício me chamar de volta através da multidão, eu sei que posso encontrá-lo novamente. No entanto, sua presença está desaparecendo rapidamente. O barulho se espalha ao meu redor como uma espessa camada de névoa envolvendo minha cabeça.

A tempestade de barulho continua em todas as direções, e logo vou perder o prédio. Devo voltar? Uma bola passa por trás de mim e passos correm atrás dela. Os sons me estimulam para frente. Deve haver grama e sossego em algum lugar, quem sabe algum espaço aberto como o do jardim de infância.

O pavimento começa a inclinar-se ligeiramente para baixo. O edifício está perdido para mim agora, mas percebo que, se eu encontrar o declive e segui-lo de volta para cima, ele apontará na direção certa. O ruído agudo dá lugar a um tom mais suave, e minhas consultas ao ambiente através dos estalos não encontram resposta, sugerindo que um campo muito grande de grama está à minha frente. Com alívio eu acelero, ansioso para encontrar a quietude aberta. Meus pés calçados encontram a grama, e a névoa pesada me libera.

Estimulado pela promessa de aventura, começo a correr, clicando rapidamente para garantir que nada esteja no meu caminho. Estou livre como um pássaro que voa alegremente. Então, de repente, algo sussurra para mim a partir da expansão aberta, e eu paro. "Oi", eu me arrisco em um som de sino. Não há resposta.

Enquanto escuto, clicando mais suavemente, a coisa me diz calmamente sobre si mesma que é mais alta do que eu e fina demais para ser uma pessoa. Quando estendo a mão para tocá-lo, descubro que é um poste. Estou feliz por ter encontrado com meus ouvidos e não com minha cabeça. O poste tem uma pequena tampa de metal no topo. Eu clico em volta de mim e, de repente, ouço outra coisa sussurrando de volta. Deixando o mastro, eu me movo em direção a esta próxima coisa, que me chama com uma voz similar, me dizendo que também é outro poste. Eu detecto ainda outro, e outro, são nove postes em linha reta.

Mais tarde, aprendi que este é um percurso de obstáculos. Com o tempo, pratiquei o ciclismo por meio de filas de árvores enquanto clicava loucamente.

De repente, uma campainha estridente corta abruptamente o ar. Não estou assustado, mas congelo e levanto as mãos aos ouvidos. Quando finalmente cessa, abro as mãos para ouvir os prédios que me chamam de volta pelo som da campainha. Eu detesto a campainha, mas as vozes distantes ecoam como uma música melancólica. Eu olho ao meu redor, clicando, mas não consigo ouvir o prédio sobre a grande distância e confusão das crianças. Eu bato palmas e algo grande me chama de volta através do emaranhado de vozes e sapatos apressados. Eu me volto nessa direção. A grama dá lugar ao asfalto e, ao subir rapidamente a encosta, clicando e batendo palmas, ouço a voz inconfundivelmente ampla e clara de uma parede se aproximando.

O barulho da multidão se organizou e não é tão agressivo. Eu ouço crianças que estão em filas de frente para a parede. Eu não sei por que eles

estão se alinhando ou o que eu devo fazer, e não posso dizer onde está minha sala de aula. A parede soa completamente inexpressiva, não oferecendo informações. Eu faço uma pergunta a alguém e alguém me aponta na direção certa.

Eu começo a andar ao longo da calçada paralela à parede, mas as crianças estão de pé sobre ela. Eu me movo em direção à parede, clicando e caminhando entre ela e a frente das filas até alguém chamar meu nome. Eu encontro a fila certa então me afastando do prédio eu clico durante meu caminho ao longo da fila até ficar sem ninguém, agora tudo está quieto. Guiado pelo professor. Eu coloco minhas mãos nos ombros do garoto na minha frente como me ensinaram. Eu sei que é um garoto por causa da sua camiseta e cabelo curto. Enquanto a fila se move e nós entramos na sala, eu vou clicando para evitar bater nas outras crianças que estão se acomodando em suas carteiras. Eu clico ao longo da parede à minha direita até chegar perto de um canto. Sentindo a distância da parede à minha frente, sei que estou perto da minha mesa no final da fila. Eu chego à minha esquerda e encontro uma mesa com uma reglete. Eu me sento, mas fico imaginando o tamanho do novo playground e curioso para saber se ele tem um escorrega. Eu me contorço com euforia para descobrir quando vai ser o intervalo mais próximo.

Construindo imagens mentais

Através do nosso sistema perceptivo, o cérebro constrói imagens para representar tudo o que experimentamos em nossas mentes conscientes. A maneira como interagimos com o ambiente depende da qualidade dessas imagens. Quando a visão é interrompida, o cérebro trabalha naturalmente para manter a qualidade da imagem, otimizando sua capacidade de perceber através de outros sentidos. O cérebro procura descobrir e explorar para

aumentar a qualidade de informações significativas coletadas através de nossas experiências.

A incapacidade de ver com os nossos olhos não precisa ser incapacitante quando o cérebro aprende a "ver" com um sistema de imagem perceptual intacto e elevado. De fato, o sistema visual do cérebro é recrutado para auxiliar no processamento de estímulos não-visuais, como ecos e informações táteis.

Nossa abordagem para o treinamento de bengala longa e Flash Sonar é, portanto, baseada na ciência perceptual, a fim de ativar o sistema de imagem de forma rápida e eficiente.

Caminhadas com bengala e outras formas de treinamento perceptivo são essenciais para nossa abordagem de orientação e mobilidade. Se eu pudesse refazer qualquer coisa sobre a minha infância, seria ter uma bengala longa disponível para mim.

Desenvolvemos abordagens para o treinamento de bengala longa para crianças em seus primeiros passos ou até mesmo antes.

No entanto, a primeira metade deste artigo se concentra no Flash Sonar, pois achamos que ele é o elemento menos compreendido e mais mal implementado no treinamento de mobilidade padrão. Eu vou expandir mais sobre o treinamento de bengala em um segundo momento.

Tanto a visão quanto a audição interpretam padrões de energia refletidos de superfícies no ambiente. A energia sonora refletida é chamada de eco. O uso de ecos, ou localização do sonar, pode ajudar uma pessoa a perceber três características dos objetos no ambiente:

- localização;
- dimensão: altura e largura;

- profundidade da estrutura: (sólido versus esparso, reflexivo versus absorvente).

Essa informação permite que o cérebro extraia uma imagem funcional do ambiente por centenas de metros, dependendo do tamanho dos elementos e da força do sinal do sonar. Por exemplo, um carro estacionado, detectável a seis ou sete metros de distância, pode ser visto como um objeto grande que começa baixo em uma extremidade, se ergue no meio e cai novamente na outra extremidade.

A diferenciação na altura e inclinação em cada extremidade pode identificar a frente da parte de trás; tipicamente, a frente será mais baixa, com uma inclinação mais gradual até o teto.

Distinguir entre tipos de veículos também é possível. Uma caminhonete, por exemplo, geralmente é alta, com um som oco refletindo em sua bengala.

Uma Van é geralmente alta e toda em bloco, com uma geometria plana na traseira. Uma árvore é representada de acordo com características relativamente estreitas e sólidas no fundo, alargando-se em todas as direções e tornando-se mais esparsa em direção ao topo.

Características mais específicas, como tamanho, folhosidade ou altura dos ramos também podem ser determinadas. Usando essas informações em sinergia com outras percepções auditivas, bem como o toque e a bengala longa, uma cena pode ser analisada e imaginada, permitindo ao ouvinte estabelecer orientação e guiar o movimento dentro da cena.

Sonar ativo e passivo

"Quando o som é refletido pelo objeto, o eco de retorno ativa a área de processamento visual no cérebro de um ecolocalizador experiente". Existem também dois tipos de processamento de sonar: passivo e ativo.

O sonar passivo é o tipo mais utilizado entre os seres humanos. Ele se baseia em sons no ambiente ou sons produzidos casualmente pelo ouvinte, como passos ou toques de uma bengala. As imagens assim produzidas são relativamente vagas e fora de foco. O sonar passivo pode ser suficiente para detectar a presença de objetos, mas não para perceber detalhes. É um pouco como ouvir o murmúrio das conversas de outras pessoas ao seu redor. Você pega pedaços, mas as informações nele contidas podem não ser relevantes ou discerníveis.

O sonar ativo envolve o uso de um sinal que é produzido ativamente pelo ouvinte. Permite a percepção de características específicas, bem como objetos a distâncias maiores que o sonar passivo. É mais como participar de uma conversa ativa com elementos do ambiente. Pode-se fazer perguntas específicas sobre determinados elementos e receber respostas mais claras.

De fato, cientistas que estudam morcegos chamam o processo de sonar de morcego "interrogando o meio ambiente". O morcego está ativamente envolvido na consulta de recursos do ambiente para obter informações específicas por meio de uma série de chamadas de sonar complexas, quase tão variadas e estratégicas quanto uma linguagem.

Apenas recentemente ficou claro que os humanos podem aprender a fazer o mesmo.

Devido à sua precisão relativa, o sonar ativo é usado mais amplamente na natureza e em aplicações técnicas. A maior precisão do sonar ativo está na capacidade do cérebro de distinguir entre as características do sinal que produz e as do eco de retorno. O eco é alterado pelo ambiente do qual o sinal

é refletido. Essas alterações carregam informações sobre o que o sinal encontra.

Em nosso trabalho com alunos cegos, usamos o termo Flash Sonar porque os sinais de eco mais efetivos se assemelham a um flash de som, muito parecido com o flash de uma câmera. O cérebro capta a reflexão do sinal, registrando a imagem como se fosse o filme de uma câmera.

Talvez a maior vantagem do Flash Sonar seja o fato de que um sinal ativo possa ser produzido de forma muito consistente e o cérebro pode sintonizar esse sinal específico. Os ecos provocados podem ser facilmente reconhecidos e pequenos detalhes detectados, mesmo em ambientes complexos ou ruidosos. É como reconhecer um rosto ou uma voz familiar na multidão. Quanto mais familiar o rosto, mais facilmente ele é reconhecido.

As características de um sinal ativo podem ser deliberadamente controladas pelo usuário para atender às exigências de uma dada situação, e o cérebro é preparado para atender a cada eco em virtude de seu controle sobre o sinal.

Discernindo os sinais

Cliques de língua podem ser usados efetivamente para coletar informações de sonar sobre o meio ambiente. O clique deve ser nítido, semelhante ao estalar de um dedo ou ao estourar de uma bolinha de chiclete. Pode ser muito discreto, não mais alto do que a situação determina. bater Palmas ou produzir sons de objetos podem ser usados como alternativa, mas requerem o uso das mãos e não são facilmente controlados.

Clickers eletrônicos geralmente são muito altos para uso interno. Eles nunca devem ser utilizados perto dos ouvidos e nunca ser clicado mais de uma vez a cada dois ou três segundos.

O som da bengala pode ser usado, mas o sinal fica mal alinhado com as orelhas, e é inconsistente à medida que as características da superfície mudam. dessa maneira , o som da bengala pode provocar técnicas de bengala desnecessariamente barulhentas ou desleixadas

Descobrimos que os sinais de sonar raramente são notados pelo público em geral, por isso não constituem uma preocupação contra a normalidade. Eles geralmente proporcionam uma melhora da postura, marcha mais natural, um melhor movimento da cabeça, maior confiança e interação mais graciosa com o ambiente.

Quando ensinamos o Flash Sonar aos alunos, incentivamos que eles produzam eco primeiramente em objetos de maior ressonância.

Geralmente, detectamos e localizamos alvos fáceis, como grandes painéis ou tigelas de plástico.

O objetivo é ajudar o aluno a ter uma ideia de como ecoam os sons.

Chamamos isso de "estímulo de ancoragem, porque prende a atenção do cérebro a um estímulo que, de outro modo, poderia ser ignorado.

Uma vez que este reconhecimento é estabelecido, gradualmente nos movemos para estímulos cada vez mais sutis e mais complexos.

Usamos o esclarecimento do estímulo para ajudar o aluno a perceber um estímulo que ele não pode sentir, como uma porta aberta ou um poste. Para esclarecer o estímulo, podemos usar um poste grande ou uma porta larga, ou usar uma sala reverberante além da entrada. Quando o aluno consegue detectar o estímulo esclarecido, retornamos ao estímulo original.

Nossa abordagem mais frequente é a comparação de estímulos. Nós exemplificamos os sons de características ambientais usando comparações A/B sempre que possível. Por exemplo, sólido versus esparso pode ser mostrado comparando uma cerca perto de uma parede. Uma parede alta

poderia ser encontrada perto de uma parede baixa, ou uma árvore perto de um poste, ou de uma grande sala perto de uma pequena.

Tentamos realizar os treinamentos em ambientes que tenham estímulos variados.

As características de quase todos os objetos podem ser melhor compreendidas quando comparadas a algo inversamente diferente.

Para as pessoas com baixa visão, Daniel faz com que elas utilizem vendas a fim de se concentrar melhor em interpretar os ecos de seus cliques.

Em outra atividade, Daniel segura um livro de capa dura no lado direito do aluno, enquanto o aluno clica da esquerda para a direita para encontrar o livro.

Associação de Estímulos

A associação de estímulo é a versão conceitual da comparação do estímulo. Em vez de comparar elementos no ambiente, estamos comparando elementos reais com aqueles em nossas mentes, recorrendo a referências mentais. Por exemplo, ao se aproximar de uma barreira um aluno pode dizer: "Parece sólido".

Eu posso responder: "Tão sólido quanto o muro da sua casa?"

"Não, não tão sólido", ele poderia dizer.

"Tão escasso como a cerca do seu quintal?"

"Não, mais sólido do que isso", ele pode responder.

Agora, temos uma gama de relatividades para trabalhar. "Isso lembra algo perto de sua casa, talvez no quintal?" "Arbustos?" ela pode consultar. como uma cerca."

Se ele ainda não pode colocar as palavras no que ela está percebendo, nós lhe dizemos o que o objeto realmente é: uma cerca viva

Por fim, os alunos verificam o que ouviram tocando e explorando. Também incentivamos a interação direta com o ambiente. Por exemplo, podemos ter uma prática com os estudantes caminhando através de uma porta sem a tocar, com a abertura sendo estreitada cada vez mais ou fazendo com que um aluno localize a posição exata de um mastro fino e estenda a mão para tocá-lo sem ficar procurando por ele.

Também trabalhamos para manter a orientação e conectividade com superfícies em espaços complexos. Um bom exemplo disso é mover-se diagonalmente de um canto para outro em uma sala muito grande, como um auditório ou academia. Eles aprendem a ouvir o canto se abrindo atrás deles, enquanto se aproximam deles e mantêm a linha entre os dois.

O mundo não é feito de quadrados e ângulos retos, mas de ângulos e curvas. Este exercício ajuda a estimular a capacidade de processar o espaço não linear. É surpreendentemente difícil para muitos estudantes, mas surpreendentemente fácil para outros. Uma vez que essa tarefa seja dominada, colocamos obstáculos a serem desviados enquanto mantemos a orientação.

Liberdade para Explorar

Por fim, apoiamos os alunos a se orientar e percorrer com confiança qualquer espaço, familiar ou não. Nós praticamos encontrar e estabelecer as

localizações relativas de objetos e pontos de referência em um ambiente complexo, como um parque ou um campus universitário. Os alunos percorrem a área, acompanhando a localização deles em relação a coisas que podem ouvir e ecolocalizar. Eles são desencorajados de permanecer em caminhos delimitados, mas instigados a se aventurar por espaços abertos. Encontramos e mapeamos objetos e recursos até que o espaço seja aprendido. A ecolocalização ativa torna esse processo muito mais rápido.

O mais importante é permitir e encorajar as crianças cegas a explorar seus ambientes, seus movimentos e que elas possam estruturar todas as suas atividades sem supervisão constante.

É importante que eles frequentemente dirijam seus próprios movimentos, não confiando estritamente no direcionamento induzido por outras pessoas. A dica ocasional é boa, mas alimentar nossas crianças com todas as respostas é debilitante; quebra o sistema perceptual.

Devemos lembrar que o cérebro é como um músculo. Só fica mais forte com exercícios ativos. E Quanto mais cedo isso acontecer na vida da criança, mais confortável e amigável será a relação da criança com o meio ambiente.

A mãe de um menino com quem trabalhamos escreveu-nos sobre o progresso do filho. Veja o que ela escreveu:

"Meu filho mais novo, Justin, totalmente cego, tem 5 anos. Apresentamos uma bengala longa a Justin quando ele tinha dezoito meses de idade. Ele processou a informação de forma muito eficaz, e ganhou muito com isso. Justin é um sujeito muito ativo e extrovertido que adora socializar e praticar esportes de qualquer tipo ... o trabalho que [Daniel] fez com Justin teve resultados tremendos ...

Paredes são fáceis para Justin ouvir. Ele passou a identificar carros estacionados, expositores de lojas, outros objetos sólidos como caixas de jornal, arbustos e muito mais, tudo com o clique da língua. ... Se eu pedir ao Justin

para encontrar um objeto sólido que não faça barulho, ele vai estalar a língua e parte na direção dele. Ao se aproximar, ele realmente ganhará velocidade e se tornará mais confiante.

A alegria em seu rosto quando ele descobre o que ele encontrou é incomparável. "

A ecolocalização Flash Sonar e a integração do treinamento de mobilidade perceptiva de bengala longa

O treinamento de bengala longa, desde a mais tenra idade possível, é parte integrante da filosofia da organização. É a crença apaixonada de Daniel de que qualquer criança que é cega desde os primeiros anos deve aprender a usar uma bengala longa desde o seu nascimento.

Até hoje, Daniel e seus instrutores trabalharam com mais de 1.000 estudantes cegos de todas as idades e áreas de estudo em quase 40 países. Dentre estes, Daniel trabalhou com mais de 73 crianças no Reino Unido, sendo que pelo menos 20 delas com menos de seis anos e mais de uma dúzia com menos de quatro anos de idade. Ele conheceu muitos pais desesperados para ajudar seus filhos pequenos, mas incapazes de encontrar o apoio que eles querem em sua região.

Um dos efeitos comuns do atraso do treinamento de bengala com crianças cegas muito jovens baseado na percepção é que quando elas finalmente começam a usar uma bengala, elas não podem adotá-la como uma extensão perceptual natural, e não adquirem totalmente a mobilidade independente. Estas crianças deixam suas bengalas dobradas, são rotineiramente guiadas e não exploram o ambiente. Uma abordagem baseada na percepção do treinamento inicial da bengala ativa o autodirecionamento e

a geração de imagens quando o cérebro ainda está mais receptivo e responsivo. "

Daniel também conheceu outros pais com filhos mais velhos, que dizem que gostariam de ter ficado sabendo de sua abordagem mais cedo.

Bengala na Primeira Infância

Muitas vezes me perguntam: Qual é a idade certa para uma criança aprender a utilizar a bengala?

Eu respondo: Quando é que as crianças que enxergam começam a aprender a ver?

Quando nascem: elas respondem.

"Mas todo mundo sabe quanta dificuldade a falta da visão pode causar às crianças pequenas", eu argumento.

"Não seria muito mais fácil para as crianças que enxergam si elas não fossem colocadas em situações para as quais elas ainda não estão prontas?"

Não seria melhor guiar os filhos que enxergam até os 7 ou 8 anos, quando eles pudessem aprender com mais responsabilidade e eficácia?

Então, poderíamos ensiná-los de forma estratégica com um sistema de aprendizagem cuidadosamente estruturado sem todos os riscos aleatórios de tentativa e erro?

O World Access for the Blind defende a introdução da bengala o mais precocemente possível porque, mesmo antes de ocorrer a deambulação, a bengala pode se tornar uma extensão do alcance e, portanto, ajudar a construir a consciência espacial.

Os Bebês, durante ou até mesmo antes do estágio de rastreamento podem aprender a usar a bengala como uma sonda espacial, o que, por sua vez, pode motivar maior movimento e interesse na descoberta autônoma.

O reflexo de preensão palmar dos bebês é inevitável e pode ser aproveitado para o uso eficaz da bengala mesmo em idades extremamente precoces. Também observamos que a bengala longa usada como uma extensão perceptual, fornece ao sistema perceptivo um terceiro ponto de referência que parece melhorar o equilíbrio, mesmo para crianças que acabaram de aprender a andar.

Os instrutores do World Access For The Blind ensinam o que Daniel Kish chama de "treinamento de mobilidade perceptiva".

Ele define isso como: "O envolvimento de todo o cérebro de forma natural acompanhando seu desenvolvimento que proporciona a ativação do sistema de imagens perceptivas, promovendo a liberdade de descoberta autônoma.

Ao invés de tentar empurrar um conjunto de habilidades para o aluno, estimulamos o sistema de imagens a se manifestar. habilidades que são necessárias Não é uma coleção de habilidades que fazem a percepção acontecer, é a percepção que obriga a desenvolver habilidades.

O sistema de imagem perceptual

"A percepção ocorre em dois estágios, consciência e imagem. A consciência simplesmente se refere ao conhecimento do estímulo de que algo está presente aos sentidos. A geração de imagens ocorre quando essa percepção assume forma e substância na mente de uma pessoa. Uma imagem não precisa ser visual; pode ser tátil ou auditivo também. Por exemplo, um menino mexendo a bengala tocou meu sapato e disse: 'Eu toquei o sapato de alguém'. Uma coisa é saber que sua bengala tocou alguma coisa, mas algo sobre a percepção que o garoto tem da sensação lhe disse, não apenas que

ele havia tocado em algo, mas que era um sapato. O cérebro pode construir imagens tiradas de qualquer órgão sensorial. entrada, e qualquer experiência.
"

Percepção da bengala por crianças

"Percepção da bengala" refere-se ao tipo de bengala e estilo de uso que melhor ativa o sistema de imagem para conectar a criança ao ambiente de forma suficiente para permitir um movimento confiante e elegante. Agora, o uso de bengala por um bebê pode não parecer bonito, mas rapidamente se torna eficaz quando adequadamente orientado. Isso é feito facilmente com uma abordagem baseada na percepção.

As crianças pequenas que foram treinadas para depender da orientação de outra pessoa ou seguir a mão em superfícies podem relutar em dar os primeiros passos no espaço aberto. Se a criança está com medo, uma maneira de facilitar a transição é fazer com que o pai segure uma bengala do tamanho adequado para um adulto, enquanto a criança segura num gomo mais próximo da ponta.

Escolhendo uma bengala para uma criança pequena

Existem tantos tipos de bengalas e maneiras de usá-las quanto existem tipos de corpo e formas de se movimentar. Estas são diretrizes gerais baseadas em mais de 20 anos de trabalho com centenas de estudantes de todos os tipos em mais de 40 países e minha experiência em desenvolvimento perceptivo. Eu, e outros instrutores que adotam essa abordagem, descobrimos

que ela ativa com sucesso o reconhecimento e a aceitação do cérebro da bengala como extensão natural da percepção.

Usamos o que chamo de bengala de percepção, que tem as seguintes qualidades:

- Comprimento total: Uma certa distância de percepção é necessária para ativar o sistema de imagem. Para isso, a bengala deve ser da mesma altura da criança, visto que Pessoas com visão usam os olhos para varrer vários passos à frente. Uma criança cega, que tem braços mais curtos e pode se mover mais veloz e agilmente do que um adulto, precisará de uma bengala longa o suficiente para perceber informações antecipadas sobre o caminho a seguir. Isso permite que o cérebro receba e processe todas as informações necessárias para tomar decisões sobre seu movimento.

- Leve: A bengala é um instrumento delicado, como uma antena, e deve ser o mais leve possível. Para ser reconhecida e aceita pelo cérebro como uma extensão perceptual natural, a bengala não deve ser pesada nem torta. Eu não costumo recomendar ponteiras roller ou outras ponteiras pesadas. Uma grande ponteira pode parecer mais fácil, mas não pode ser tão longa a ponto de sobrepor a sutileza da técnica.

- Condutividade: Como uma extensão perceptiva, a bengala deve transmitir o máximo de informações com a maior facilidade possível. Para as crianças, geralmente recomendo bengalas inteiriças e não dobráveis. Elas são geralmente mais leves, resistentes e mais condutoras. Elas também são menos propensas a levar a "síndrome da bengala dobrada" em que a bengala passa mais tempo dobrada e guardada do que realmente em uso. Eu também não recomendo punhos de bengala-de-espuma, pois eles tendem a isolar a mão das sensações.

A bengala pode ser considerada, não tanto como uma sonda ou escudo, mas como uma extensão integrada de percepção, tanto quanto o toque ou a

visão. Deve acessar informações naturalmente para permitir um fluxo inconsciente de movimento sem muita necessidade de pensar em habilidades ou técnicas.

Nós mal pensamos em usar nossas mãos para vestir nossas roupas, ou nossos olhos para andar ou pegar uma bola. Da mesma forma, a bengala deve integrar-se perfeitamente ao processo perceptivo. Para que isso aconteça, o uso da bengala deve ser promovido da mesma maneira que o uso de nossos outros sentidos.

Em um depoimento, um dos alunos diz que seu treinamento com os instrutores do World Access for the Blind mudou sua vida e abriu um novo mundo de possibilidades e liberdades que não estavam disponíveis para ele anteriormente no Japão.

Saiu no jornal: Menina cega é proibida de usar bengala longa na escola. Texto da manchete: Direitos Humanos: A menina cega disse que a bengala branca é "muito arriscada" para a escola.

Esta é uma história que se propagou muito rapidamente na Internet em novembro de 2015. Uma jovem cega é proibida de usar sua bengala longa na escola, porque pode ser um risco para outros alunos e professores, de acordo com uma avaliação de risco de saúde e segurança.

O artigo do jornal Bristol Post da Inglaterra apresentava a manchete "Saúde e Segurança estão loucos: ", como narrava a história de Lily Grace Hooper, de 7 anos, que sofreu um derrame quando tinha apenas quatro dias e a deixou praticamente cega. Como o jornal relata, "Uma avaliação de risco feita por Gary Learmonth do Sensory Support Service feita em nome da escola disse que a bengala causaria um 'alto risco' para outras pessoas ao redor de Lily-Grace, e que ela deveria ter total apoio de um adulto" 100 por cento "em todos os momentos.

Mas sua mãe furiosa, Kristy, está preocupada que o fato de sua filha se tornar dependente de alguém em sua companhia para ajudá-la irá separar sua filha do resto dos alunos. "No último relato, a situação chegou a impasse com a escola se recusando a ceder.

Talvez ninguém esteja melhor qualificado para analisar e fornecer conselhos profissionais para ambos os lados no debate sobre o direito de Lily-Grace de usar uma bengala longa na escola do que Daniel Kish, presidente do World Access for the Blind. Daniel é considerado por muitos como a principal autoridade do mundo na ecolocalização do Flash Sonar e na utilização da bengala longa. Chama isso de 'Perception Cane Training' e é autor de artigos sobre as evidências que a percepção humana e a capacidade do cérebro de se adaptar, mesmo na infância, são os pontos mais importantes para avaliar as opções de orientação e mobilidade para cegos. bebês e crianças.

Daniel expande isso no seguinte Adendo a este artigo.

O dano está sendo feito por diretrizes desatualizadas de 'saúde e segurança' no Reino Unido e por que a proibição da bengala de Lily-Grace Hooper é uma violação dos direitos humanos

Às vezes, supõe-se que crianças cegas podem causar danos ou inconvenientes a outras pessoas, possivelmente tropeçando nas outras crianças com a bengala, ou de outra forma usar mal a bengala de uma forma que possa ferir as outras. Essa visão é presunçosa, discriminatória e desrespeitosa.

É presunçoso no sentido de que parece infundado - uma preocupação hipotética com pouca ou nenhuma comprovação científica. Desde as crianças muito jovens que têm usado suas bengalas em lugares públicos há décadas,

não há dados, anedóticos ou não, de relatos sobre pessoas tropeçando em suas bengalas ou suas bengalas se tornando armas mortais. Tais casos, se existirem, não são mais do que incidentes ocasionais e isolados. Eles não formam de forma alguma uma tendência que justifique preocupação indevida.

Essa visão é discriminatória no sentido de que, embora seja certamente possível que uma criança tropeça em uma bengala e que, ocasionalmente, uma criança cega use mal a bengala, também é possível a qualquer criança tropeçar na mochila de outra criança, ou que uma criança seja atingida por uma bola ou que uma criança caia sobre qualquer coisa a qualquer momento. Por que destacamos a criança cega como uma possível fonte de dano se ninguém nunca fez nada para evitar os riscos de uma bola? Fazer isso é clara e diretamente discriminatório.

Ainda que possa parecer militante, mas, na realidade, quem será que está afetando quem?

É desrespeitoso no sentido de que, na maioria dos países desenvolvidos, as crianças cegas têm os mesmos direitos humanos para desfrutar de movimento autônomo e acesso ao seu ambiente com a mesma liberdade e dignidade pessoal que as pessoas com visão desfrutam.

É convencional considerar o acesso ao ambiente pelas próprias habilidades perceptivas e autonomia como um direito inalienável para todos.

Nos Estados Unidos, chamamos isso de "ambiente menos restritivo".

Na medida em que o corpo e a bengala de um cego são meios para perceber e acessar o meio ambiente com tanta certeza quanto os próprios olhos, esses meios são sacrossantos e não devem ser restringidos ou retidos.

Nós nunca pensamos em restringir o uso da visão de uma criança que enxerga só porque ele usou sua visão para causar problemas, como enganar outra criança, ou fugir da escola, ou bater em outra criança. Forçar uma

criança a permanecer de olhos vendados para evitar essas ofensas seria considerado o cúmulo do abuso e geraria indignação pública.

Sendo assim, então por que tais ações contra crianças cegas são comuns e consideradas aceitáveis e de alguma forma justificáveis?

Há muitas histórias de crianças cegas recusando o direito de usar suas bengalas nas escolas, com os profissionais com formação em educação especial na deficiência visual apoiando muitas vezes essas políticas equivocadas. Apoiar essas políticas é negar os direitos básicos da criança cega e apoiar políticas presunçosas, discriminatórias e desrespeitosas. Além disso, para tanto, envia uma mensagem aos nossos alunos cegos para aceitar e resignar-se a perspectivas presunçosas, discriminatórias e desrespeitosas mantidas contra eles. Um profissional do Reino Unido refere-se a isso como "desempoderamento estruturado".

De qualquer forma, de acordo com a legislação pró-direitos humanos do Reino Unido, tais políticas são claramente ilegais e podem ser dispensadas por quaisquer país que desejem fazê-lo.

Outro exemplo dessa "incapacitação estruturada" é a política de algumas instituições, de impedir o treinamento de bengala até que uma criança cega chegue aos sete anos de idade ou mais. É provável que isso cause danos a longo prazo à mobilidade e independência da criança e é o que chamo de "treinamento para a dependência", porque promove a dependência em uma idade em que a criança deveria estar aprendendo a se orientar.

Uma abordagem baseada na percepção do treinamento inicial da bengala parece ativar a autonomia e a geração de imagens quando o cérebro está mais receptivo e responsivo. O World Access for the Blind (WAFTB) considera a bengala longa, não tanto como uma ferramenta para sondagem ou proteção, mas, o que é mais importante, como uma extensão integrada da percepção. Jacobson (1993) afirma que o eixo e a ponta da bengala se tornam

uma extensão das mãos e dos dedos do usuário, como uma extensão do nosso próprio sistema tátil.

Os deficientes visuais mal pensam em usar as mãos para ler em braile ou vestir suas roupas; da mesma forma, a bengala deve integrar-se perfeitamente ao processo perceptivo como um instrumento de percepção delicadamente sensível. As crianças cegas podem aprender a usar uma bengala para se locomover de maneira segura e eficiente, com autonomia, sem necessidade de orientação constante ou de modificações ambientais. A equipe da WAFTB ensinou isso repetidas vezes e orientou os pais a ensiná-los a seus filhos.

Como escrevi anteriormente neste artigo, a WAFTB defende a utilização da bengala ainda tão jovem quanto possível, pois, mesmo antes de ocorrer a deambulação, a bengala pode se tornar uma extensão de alcance e, portanto, ajudar a catalisar a consciência espacial. Bebês em ou antes do estágio de rastreamento podem aprender a usar a bengala como uma sonda espacial, o que, por sua vez, pode motivar maior movimento e interesse na descoberta autônoma.

O reflexo de preensão palmar dos bebês é inevitável e pode ser aproveitado para o uso eficaz da bengala, mesmo em idades extremamente precoces. Também observamos que a bengala de comprimento total, usada como uma extensão perceptual como descrita acima, parece fornecer ao sistema perceptivo um terceiro ponto de referência que parece melhorar o equilíbrio, mesmo para crianças que estão aprendendo a andar.

Há muitas maneiras de garantir o uso seguro e eficaz da bengala em locais públicos sem restringir o direito da criança à liberdade de acesso. Ajudar a apoiar os pais em sua capacidade de advogar por seu próprio filho, assegurando-se de que tenham acesso à informação e que possam articular suas necessidades e preocupações de maneira eficaz sobre seus filhos. Muitos pais são intimidados por profissionais e políticas administrativas. Mas, muitas

vezes, a lei está do lado deles. Eles só precisam saber disso e estar dispostos a buscar esse conhecimento em nome de seus filhos.

Deixe-me também abordar a avaliação de risco feita no caso de Lily-Grace Hooper, de 7 anos, na Inglaterra, que recomendou que ela não use a bengala e seja relegada a "apoio total de adultos 100 por cento do tempo". As implicações disso são incompreendidas a partir de uma perspectiva de desenvolvimento. Ameaça à integridade da liberdade auto-dirigida, corroendo o sistema perceptivo. Guiar é fácil, muito fácil - pelo menos a curto prazo.

O uso excessivo de um guia vidente pode levar a um comportamento passivo do aluno cego e pode ensiná-lo que o funcionamento de pessoas cegas é melhor facilitado por pessoas que enxergam, essencialmente relegando o papel social de uma pessoa cega a uma pessoa passiva. A orientação humana pode fazer com que alguém seja levado pelo ambiente sem a oportunidade de envolver o que passa ou de tomar sua própria iniciativa para descobrir.

Algumas pessoas cegas referem-se à orientação humana como "pegando carona", devido à natureza impassível da experiência para elas enquanto são guiadas. E seu uso excessivo impede que as crianças ganhem autoconfiança e melhorem sua mobilidade independente, deixando eles excessivamente dependentes dos outros.

Em vez de se concentrar em ensinar a todos como orientar, a eficácia do aluno é rápida e dramaticamente melhorada quando nos concentramos em ensinar como não orientar. Ensine métodos para permitir que um aluno caminhe com alguém ou com um grupo sem precisar segurá-lo. Desenvolver abordagens para aumentar a velocidade de caminhada e melhorar o padrão de marcha.

Trabalhe no uso de capacidades auditivas para monitorar onde as pessoas estão ao seu redor e caminhe com elas enquanto as pessoas andam naturalmente juntas. Este processo de auto-orientação é então colocado nas

mãos do estudante cego, em vez de ser mantido nas mãos de outros considerados responsáveis pelo estudante. Quanto mais os alunos puderem se comportar de maneira rápida e competente, menos os outros sentirão a necessidade de orientá-los. Quanto mais o aluno é permitido, encorajado e apoiado para se orientar, mais ele irá desenvolver e aprimorar sua capacidade de locomover-se independentemente.

O uso Inadequado da Legislação

A saúde e a segurança no Reino Unido e em outros países que adotaram esse modelo estão sendo abusadas ou mal utilizadas institucionalmente para limitar e restringir muitas pessoas das atividades, e as pessoas cegas são particularmente vulneráveis a essas restrições. No entanto, tenho a palavra dos advogados do Reino Unido de que isso não se destina ao espírito da legislação.

Na verdade, a legislação pretendia expandir a participação, não limitá-la. A avaliação de risco não se destinava a ser usada para dizer por que alguém não pode participar de uma atividade, mas sim para analisar e fornecer medidas para facilitar uma maior participação. Infelizmente, muitas crianças cegas estão sujeitas ao uso indevido da legislação, que pelas leis de direitos civis do Reino Unido seria considerada discriminatória e uma violação dos direitos humanos, que se destina a se estender a pessoas cegas e crianças como cidadãos iguais.

O comitê regulador de Saúde e Segurança aparentemente está bem ciente de que os abusos estão sendo perpetrados sob o disfarce de saúde e segurança.

Em conclusão a respeito do caso de Lily-Grace Hooper, deixe-me reiterar que a própria legislação de direitos humanos do Reino Unido deixa claro que as ações da Escola Primária de Hambrook na proibição da bengala

longa são claramente ilegais e eu encorajo seus pais a buscar a ação apropriada para desafiar a proibição.

Como já disse muitas vezes, considero a percepção como um direito soberano, não sendo violada porque pode parecer inconveniente.

CAPÍTULO IX: O Cão Guia no Brasil e no Mundo.

Oliveiros Barone Castro

Psicólogo, Mestrando pela PUC-SP, Pós graduado e especialista em Psicologia do Esporte, Pós Graduado e especialista em Comportamento Humano e Animal, Especializado em Intervenções Assistida por Cães, Responsável pela Cães de Assistência - Núcleo Brasileiro de Formação e Treinamento, Técnico Instrutor/Treinador do Instituto MO4P - Meus Olhos tem Quatro Patas.

A questão da inclusão é um debate que abrange vários níveis de discussão na sociedade, porém um dos maiores obstáculos para um indivíduo com algum tipo de deficiência funcional é conviver em um meio que o exclua, direta ou indiretamente.

Os limites dessa questão passam por ações diretas de inclusão social, econômica, cultural, política e no caso da deficiência visual aqui tratada, também por uma ampla reflexão do planejamento arquitetônico urbano, principalmente das grandes metrópoles onde vivem a maioria dessas pessoas.

A orientação e mobilidade para indivíduos cegos ou com baixa visão é um complicador em relação às atividades de vida diária, o que envolve o processo de autonomia pessoal na locomoção, principalmente em meios urbanos. A discussão e implantação de políticas públicas que facilitem a mobilidade e que proporcionem melhorias na acessibilidade para pessoas com algum tipo de deficiência é um tema relativamente novo em nosso país e observa-se, que a estrutura arquitetônica das grandes cidades ainda não são planejadas para atender as necessidades de pessoas com algum tipo de deficiência. Dessa forma, pessoas com baixa visão ou cegas, precisam lançar mão de algum recurso que possibilite uma locomoção segura, sendo a bengala a opção mais conhecida e utilizada para a mobilidade.

Outra opção é o cão guia adequadamente treinado para compor a dupla com o usuário. A partir das inúmeras habilidades adquiridas em seu treinamento, o cão guia se antecipa e desvia a rota do usuário antes de chegar nos obstáculos rasteiros, e também dos médios e aéreos, evitando que o usuário colida com os mesmos e assim, evite ferimentos no tronco e/ou cabeça, proporcionando maior segurança e agilidade no processo de deslocamento e mobilidade de pessoas cegas ou com baixa visão.

Ocorre que para essas pessoas poderem utilizar esses recursos, precisam conhecer/aplicar adequadamente técnicas específicas do que se denomina Orientação e Mobilidade para sua locomoção e, como perderam a função da visão, precisam recorrer aos demais sentidos remanescentes. Nessa direção, a audição é fundamental.

Nesse contexto, o uso desses cães poderia beneficiar boa parte dessas 6.585.308 (IBGE, 2010) pessoas com baixa visão ou cegas, porém em todo o Brasil registram-se menos de 120 cães guia em atividade, enquanto instituições especializadas no treinamento destes, entregam ao usuário menos de dez por ano. A lista de espera para o benefício é de aproximadamente 2,2 mil solicitações, embora atualmente se considere que esse número é ainda maior.

Contudo, vários direcionamentos técnicos ainda precisam ser construídos, modificados e adaptados, visando a elaboração de metodologia nacional que abranja todo o processo, desde o desenvolvimento de seleção genética visando a criação de uma linhagem nacional de cães guia; seleção, escolha, socialização, treinamento dos cães e formação de duplas; bem como o apoio pós-entrega aos deficientes visuais que já possuem um cão guia, para possíveis adequações técnicas individuais ou de dupla que se fizerem necessárias e dar o devido retorno e orientação a aquelas pessoas inscritas nas várias listas de espera pelo país.

No entanto, constata-se a escassez de pesquisas sobre o tema, embora mesmo em face dessa limitação, grupos de treinadores e usuários de cães guia desenvolvem procedimentos adaptados à realidade cultural e urbana de nosso país, a fim de não colocar a dupla usuário/cão guia em riscos desnecessários e proporcionando-lhes melhoria de mobilidade, acessibilidade e estabelecimento de vínculo afetivo, a partir do pressuposto de que o cão é um agente ativo da inclusão social das pessoas com deficiência visual.

A propósito, vale citar que estudos baseados em abordagens com a intervenção de cães sugerem efeitos positivos da relação homem-animal que se expandem em diversos campos da saúde e da educação: Segundo Baeker (1998) diminuição da ansiedade; segundo Odendaal (2000) diminuição nos níveis de hormônio associado ao estresse (cortisol e adrenalina) e aumento dos níveis dos hormônios (ocitocinas) associados à redução do estresse; segundo Andrade (2010) intensificação da atividade dialógica, gestualidade e afetividade das crianças; segundo Oliveira (2010), promoção do estabelecimento/fortalecimento de vínculos interpessoais permeados pela dialogia; melhora da qualidade de vida dos pacientes e sensação de bem-estar (CREAGAN, 2015).

No contexto específico das pessoas com deficiência visual, evidencia-se que usuários de cão guia referem benefícios dessa parceria, a saber: maior segurança na mobilidade e fortalecimento da autoestima, na medida em que são abordados por pessoas que se encantam com o cão e, a partir daí, iniciam algum tipo de interação o que promove maior contato pessoal e circulação social.

A história da utilização de cães para ajudar pessoas cegas em épocas mais distantes ficou perdida no tempo, pois não existem registros específicos escritos nesse sentido, porém alguns achados arqueológicos nos revelam essa realidade, bem como pinturas e gravuras antigas nos mostram o que seria um cão conduzindo uma pessoa, provavelmente cega.

Em períodos mais recentes podemos encontrar registros concretos que contam a história dos cães guia de forma cronológica, dando-nos um parâmetro de como esses fatos aconteceram.

Pesquisas a esse respeito são raramente encontradas, porém estudiosos do assunto e principalmente escolas mais antigas que treinam cães guia, costumam apresentar compilações históricas que representam bem o início da utilização de cães como guia de pessoas cegas, como segue:

Consta que uma grande erupção do vulcão Vesúvio no ano de 79 dc no período do Império Romano, soterrou a cidade de Pompéia, situada a 22 Km do que hoje é a cidade de Napoli na Itália. Ela se manteve oculta por 1600 anos, até que escavações a reencontraram por acaso no ano de 1748 e revelam uma pintura de parede onde retrata um cego aparentemente sendo conduzido por seu cão.

Ano de 1200: Um pergaminho chinês, agora no Metropolitan Museum, em Nova York, mostra um homem cego sendo conduzido por um cachorro.

Ano de 1260: Uma referência irlandesa de um cão guiando um cego, atribuída a Bartolomeu.

Ano de 1500 a 1700: Referências semelhantes aparecem com mais frequência ao longo do século XVI em xilogravuras, gravuras e pinturas em todo o mundo.

Ano de 1715: O "Mendigo Cego de Bethnal Green" é uma balada sobre um cavaleiro que perdeu a visão em uma batalha e posteriormente se tornou um mendigo. Seus amigos lhe deram um cachorro na frente e também um sino.

Gainsborough (1727-1788) pintou "Homem Cego na Ponte", que retrata um cão liderando seu mestre.

William Bigg (1755-1828) descreve "O Marinheiro Cego" cruzando uma ponte estreita com a ajuda de seu cão.

A primeira tentativa sistemática de treinar cães para ajudar pessoas cegas surgiu em meados de 1780 no hospital para cegos Les Quinze Vingts, em Paris.

Em 1788, Josef Riesinger, um criador de cães de Viena, que era cego, treinou um cão da raça spitz tão bem que as pessoas frequentemente duvidavam se ele realmente não enxergava.

Ano de 1790: Thomas Bewick (1753-1828) produziu algumas gravuras para o seu livro "A General History of Quadrupeds" . Uma gravura mostrava um homem cego sendo conduzido através de uma ponte por um cachorro.

Ano de 1813: Uma gravura foi publicada na revista "Das Auge" (The Eye) por George Joseph Beer, um dos principais especialistas em olho vienense. Beer queria destacar o homem em primeiro plano usando óculos, mas no fundo há um homem cego trabalhando um cão-guia na coleira e andando com o auxílio de uma bengala. Beer escreveu um livro onde se refere a cães bem treinados que foram usados ??antes de 1780 pelos cegos do hospital Quinze-Vingts, porque ele tinha visto uma pintura de Chardin que foi pendurada no Louvre em 1752.

Ano de 1819: A primeira descrição conhecida de um método sistemático de treinamento de cães guia foi publicada pelo Dr. Johann Wilhelm Klein em Viena. Ele mencionou pela primeira vez o conceito do cão guia em seu livro, "Para conduzir pessoas cegas" (der Blinden de Unterricht do zum de Lehrbuch). Klein tornou-se o diretor do Instituto para a Educação dos Cegos e em seu livro descreve um método de treinar os cães com um graveto preso ao colar e segurado na mão esquerda. O bastão tinha uma barra transversal, que pode ter dado informações sobre o movimento lateral do cão, bem como o movimento para a frente. Klein não tinha mais o cachorro na coleira e o cego não usava mais uma bengala. Infelizmente, a idéia de usar um tipo primitivo de arnês não foi construída e permaneceu sem uso por quase 100 anos.

Jakob Birrer, um homem cego, escreveu em 1847 na Suíça sobre suas experiências de ser guiado por cinco anos por um cão que ele mesmo havia especialmente treinado.

Ano de 1914: A história moderna do cão-guia, entretanto, começa durante a primeira guerra mundial, quando milhares de soldados retornavam cegos da frente de batalha, devido aos gases venenosos que eram lançados sobre eles, utilizados como arma. O Dr. Gerhard Stalling de origem alemã que recebia e atendia a essas pessoas, teve a ideia de treinar cães em grande escala, para ajudar a esses soldados. Ele relata que um dia, quando andava com um desses pacientes por uma área do hospital, foi chamado para atender a uma urgência, deixando o seu cão na companhia dessa pessoa. Quando retornou, percebeu que o cão olhava para o paciente cego de maneira diferente, passando a conduzi-lo pelo espaço como se o estivesse guiando. A partir desse fato, Dr. Stalling começou a explorar maneiras de treinar cães para transformá-los em guias para auxiliar esses soldados.

Em agosto de 1916, Dr. Stalling abriu a primeira escola de cães-guia para pessoas cegas do mundo em Oldenburg. Após um curto período a escola cresceu e novas filiais foram abertas em Bona, Breslau, Dresden, Essen, Freiburg, Hamburg, Magdeburg, Münster e Hannover, resultando em até 600 cães treinados por ano. De acordo com alguns clientes, estas escolas forneceram cães não somente aos ex-militares, mas também às pessoas cegas da Grã Bretanha, França, Espanha, Itália, Estados Unidos, Canadá e União Soviética. A escola fechou em 1926 devido a queda de qualidade técnica dos cães que eram formado..

em meados de 1926 um outro grande centro de treinamento de cães guia foi aberto em Potsdam, perto de Berlim e estava provando ser altamente bem sucedido. Seu trabalho abriu um novo campo no treinamento de cães guia, sendo capaz de treinar a média de 100 cães de cada vez, podendo treinar e entregar até 12 cães guia por mês. Em seus primeiros 18 anos a escola treinou mais de 2.500 cães, com uma taxa de descarte de apenas 6%.

Entre 1926 e 1927, Dorothy Harrison Eustis (milionária americana) já treinava cães para o exército, polícias e para outras pessoas na Suíça. Ela era reconhecida por sua energia e perícia na área de treinamento de cães e assim, Dorothy Eustis lançou o Movimento Internacional do Cão Guia.

Ao tomar conhecimento sobre um centro de treinamento em Potsdam, Eustis ficou curiosa para estudar os métodos lá aplicados e passou a frequentar esse centro de treinamento por vários meses. A milionária voltou tão impressionada que escreveu um artigo sobre o assunto para o semanário The Saturday Evening Post na América, em Outubro 1927.

Um americano que era cego, chamado Frank Morris ouviu sobre o artigo e comprou uma cópia da revista. Ele disse mais tarde, que pelos cinco centavos pagos, "comprei um artigo que valeu mais do que um milhão de dólares para mim. Isto mudou minha vida". Morris escreveu para Eustis, dizendo que gostaria muito de ajudá-la a introduzir cães guia nos Estados Unidos.

Aceitando o desafio, Dorothy Eustis treinou o cão Buddy e posteriormente trouxe Frank Morris para a Suíça para que ele aprendesse como trabalhar com o cão Buddy. Frank voltou para os Estados Unidos acreditando que Buddy seria o primeiro cão guia da América.

O sucesso desta experiência incentivou Dorothy a abrir suas próprias escolas de cão guia em Vevey na Suíça em 1928. Outras escolas de cães guia surgiram nessa época, como a organização italiana de cão guia - Sculola Nazionale Cani Guida por Ciechi que foi fundada em 1928.

Ano de 1929: Dorothy Eustis fundou uma escola em Morristown, nos Estados Unidos que chamou de "L'Oeil qui Voit", ou "The Seeing Eye" (o nome vem do Velho Testamento da Bíblia "O ouvido que ouve, e o olho que vê", Provérbios, XX, 12), e esta foi a primeira escola de cães-guia da modernidade.

Em 1930, duas mulheres Britânicas, Muriel Crooke e Rosamund Bond, ouviram falar sobre a escola "The Seeing Eye" e entraram em contato com Dorothy Eustis, que as enviou um de seus instrutores. Em 1931, os primeiros quatro cães guia britânicos terminaram seu treinamento e três anos mais tarde (1934) a associação The Guide Dogs for the Blind Association foi fundada no Reino Unido. Os herdeiros deram continuidade ao legado de Dorothy Eustis e continuam trabalhando para aumentar a mobilidade, a dignidade e a independência dos cegos e parcialmente cegos em todo o mundo.

No Brasil

Ano de 1940-1960: Dona Hilda Munhoz veio da Alemanha para o Brasil fugindo da Segunda Guerra, mas antes de vir teve contato, ainda na Alemanha com o treinamentos de cães guia para soldados que retornavam cegos¹ das frentes de batalha, principalmente devido ao chamado "gás mostarda²". Retornou para a Alemanha e matriculou-se por um período em uma escola de cães guia, aprendendo as técnicas de treinamento da época. Voltando ao Brasil começou a criar e treinar cães em sua chácara no interior de São Paulo e Blenda, uma fêmea de cor caramelo da raça Boxer, foi a primeira a ser treinada com dez meses e direcionada para se tornar, pelo que se sabe, o primeiro cão guia no Brasil. Em atividade de guiar, Blenda usava duas guias grossas e uma cruz vermelha como marcador aparente, usada na época para identificação. (Citação elaborada pelo autor da pesquisa através de entrevista com a Dra. Augusta Munhoz, filha da Sra. Hilda Munhoz).

A partir de meados da década de 70/80, várias escolas e Institutos que treinavam e formavam cães guia se espalharam pela Europa, EUA e outros países, incluindo uma escola, após a década de 90 no Brasil.

Assim, mesmo existindo uma vasta experiência adquirida através dos anos pelas instituições no mundo, através do treinamento e certificação de cães e instrutores/treinadores, Infelizmente ainda perdura a prática generalizada no meio de se monopolizar e reter informações nos mais diversos níveis, principalmente questões técnicas e normatizações de todo o processo de treinamento que poderiam ser disponibilizadas, visando inclusive a melhor qualificação técnica de instrutores, treinadores e cães. Tal fato não só caminha no sentido contrário do discurso generalizado que defende a possibilidade de se treinar, certificar e entregar um maior número de cães guia com qualidade técnica para exercer a função, inclusive para beneficiar igualmente um maior número de pessoas cegas e com baixa visão que hoje se encontram em inúmeras listas com anos de espera em todo o mundo.

Dessa forma, não é diferente entre as poucas instituições que existem no Brasil, onde a maioria assume a mesma postura, sendo que em contrapartida e de maneira controversa, existe uma estimativa de que mais de três mil pessoas aguardam em listas de espera por um cão guia (esse número pode ser o dobro, pois não existe uma lista unificada e elas não são divulgadas pelas instituições), sendo que cada instituição hoje não consegue entregar três cães guia por ano em nosso país, mesmo contando com os institutos federais.

Devemos lembrar que a presença de um cão na vida de uma pessoa com deficiência visual pode representar muito mais que uma possibilidade de melhorar sua locomoção. Nesse sentido, vale ressaltar a importância do significado da relação afetiva que se estabelece entre usuário e cão guia, pois segundo relatos dos próprios usuários é uma relação que vai além da simples melhora da mobilidade de uma pessoa cega, mas sim o estabelecimento de um vínculo significativo que modifica profundamente a vida de ambos, porém ao usuário proporciona maior liberdade em seu deslocamento com segurança e conseqüentemente melhorando sua autoestima. O cão guia passa a ser um diferencial que por vezes funciona como motivador para o estabelecimento de novas relações sociais, bem como o elemento facilitador que ajuda o indivíduo a superar estados depressivos, conforme relatos de alguns usuários.

Em contrapartida, existem outras questões que surgiram no decorrer da minha pesquisa e que devem receber maior atenção e serem observadas e melhor acompanhadas pelas instituições que certificam e entregam cães guia, sendo uma delas a aposentadoria desses cães e todo o processo que está envolvido nesse contexto, tanto para o usuário como para o cão que se aposenta. Para o usuário, além do estado de apreensão, concretiza-se o fato de que seu companheiro envelheceu, trazendo todo o contexto que essa condição proporciona aos cães idosos, além do fato de não saber se vai receber outro cão da instituição que o treinou para substituí-lo como guia (realidade brasileira), ou seja, simbolicamente rompe-se a parceria com seu companheiro de mobilidade diária (como por anos fora praticada em conjunto), ou seja, "perde-se a mobilidade novamente", entende-se a possibilidade do uso da bengala como um retrocesso e novamente o usuário se percebe incompleto, revivendo um processo que se assemelha ao do luto.

Tais observações são relatadas por usuários que já passaram por esse processo (ou falecimento do cão guia), onde também citam alto nível de ansiedade vivenciado, bem como períodos depressivos e de isolamento.

Para o cão, além das questões físicas que a idade canina trás, o processo de descontinuidade do ato de guiar deve ser gradativo, para não trazer conseqüências físicas, comportamentais e emocionais que venham a comprometer sua saúde, bem como atividades físicas e cognitivas devem ser inseridas dentro das condições do cão aposentado.

Nesse sentido, a representatividade de um cão guia na vida de um usuário é a de um companheiro inseparável que simboliza sua independência e autonomia, viabiliza sua melhor mobilidade preservando sua integridade física e garantindo seu direito de ir e vir de forma mais ágil e segura.

Com a experiência adquirida até hoje no Brasil, podemos dizer que já possuímos uma metodologia própria para todo o processo de treinamento e formação de cães guia, bem como de formação de instrutores e treinadores e mesmo em número reduzido, podemos dizer que as poucas instituições estão gabaritadas a desenvolverem um bom trabalho nessa área. Vale ressaltar que ainda encontramos sérias dificuldades em manter tais instituições em funcionamento devido a questões culturais, atrelada à desinformação da sociedade sobre cães de assistência, falta de apoio governamental e financeiro que dificulta a possibilidade de se manter um trabalho sequencial e de se entregar mais cães guia por ano.

Mesmo assim, alguns institutos estão sendo viabilizados e colocados em funcionamento, tanto pelo poder público federal como através de iniciativas privadas, abrindo um novo horizonte nessa área, apesar de ainda se manter apenas a possibilidade de treinamento exclusivo de cães guias nesses centros de treinamento e não de outros cães de assistência como um todo. Tal visão e postura inviabiliza a possibilidade de se ampliar o atendimento a outras inúmeras pessoas com algum tipo de transtorno ou deficiência e que poderiam ser beneficiadas através do exercício da função de um cão de assistência, por exemplo, pessoas com mobilidade reduzida (cadeirantes), crianças diagnosticadas dentro do espectro autista (TEA), pessoas surdas, pessoas com transtorno pós-traumático (TEPT), síndrome do pânico, transtorno de ansiedade generalizada (TAG), dentre outras, já que no processo de treinamento de um cão guia, em média são excluídos (descartados) de 40% a 50% dos cães que iniciam o treinamento em fases diferentes do treinamento e que poderiam ser direcionados a outra função de assistência.

Um fator positivo a se destacar é o fato de hoje se encontrar pesquisas acadêmicas que abordam temas e assuntos correlatos, ampliando a discussão para além dos cães guia especificamente, mas também para outros cães de assistência e cães de terapias, mesmo que ainda sejam em número reduzido, porém a perspectiva é promissora.

CAPÍTULO X: Técnica de Mãos-Sobre-Mãos. Carlton Anne Cook Walker

*Coordenadora de Programas de Educação em Braille da
Federação Nacional de Cegos dos Estados Unidos: NFB*

Introdução

Em todo o mundo, salas de aula de educação especial funcionam ao lado de salas de aula do ensino regular nos mesmos edifícios. O ideal é que os alunos recebam instruções no ambiente menos restritivo, o que geralmente inclui uma mistura da configuração da sala de aula do ensino regular e a configuração da sala de recursos da educação especial. Alguns alunos freqüentam escolas especializadas com base em suas deficiências, mas, mesmo nesses locais, a colocação educacional do aluno deve ser o ambiente menos restritivo possível. Em geral, os alunos com necessidades especiais são tratados de maneira muito diferente dos alunos em desenvolvimento normal. A maior diferença na instrução desses dois grupos de alunos reside na quantidade de contato corpo a corpo que os alunos recebem de adultos em suas vidas, tanto na escola quanto em casa. Só que não basta simplesmente estudar na mesma escola. Além de ser "educado com crianças que não são deficientes", o sistema também deveria incluir uma educação para que estas crianças aprendam a se comportar como as outras sem deficiência.

O contato corpo a corpo pode assumir muitas formas. O contato pode ser usado para mostrar, ensinar, proteger, etc. Além da finalidade do contato, ele difere em relação à natureza e à extensão do contato. No entanto, podem surgir problemas quando usamos excessivamente o contato corpo a corpo.

O uso excessivo do contato corpo a corpo não é apenas um fenômeno baseado na escola. Eu diria que os pais tendem a ser mais "ativos" com todas

as crianças do que as escolas. Isso não deve surpreender: pode ser difícil saber quando incentivar um bebê ou uma criança a usar utensílios, vestir-se, etc. Para a maioria dos estudantes em desenvolvimento, a frequência escolar ajuda a incentivar as crianças para se tornarem mais independentes ao se envolverem. as tarefas de aprender e de viver. Algumas escolas não possuem as mesmas expectativas em relação aos alunos com deficiências. Quando isso ocorre, a escola pode, na verdade, encorajar os pais a continuar com o contato corpo a corpo quando esse contato não for mais necessário. Assim, a vida inteira daquele aluno com deficiência (não apenas sua colocação educacional) torna-se indevidamente restritiva.

Resumo

Como usamos o contato corpo-a-corpo para instruir os alunos? por que fazemos isso? Devemos fazer isso? Existem alternativas melhores?

Cada uma dessas perguntas será respondida nesta apresentação, e os participantes ganharão novas perspectivas e habilidades para trabalhar com seus alunos e pacientes de forma mais eficaz e respeitosa.

Pergunta condutora: Como utilizar o contato corpo-a-corpo para instruir nossos alunos?

Técnica de mão sobre mão

A técnica de mão-sobre-mão envolve o instrutor colocando uma ou ambas as mãos em cima da mão do aluno / braço / outra parte do corpo. O instrutor então move a mão / braço do aluno em torno de algumas ou todas as tarefas. Na instrução mão-sobre-mão, o aluno é passivo, e isso representa o nível mais alto de apoio e intervenção do instrutor.

Assistência Guiada

Na Assistência Guiada, o instrutor moverá a mão / braço do aluno para uma área específica na qual uma tarefa precisa ser executada. Um exemplo seria pegar e colocar a mão de um aluno em um objeto que deve ser tocado por ele. Depois que o aluno estiver no local desejado, o aluno é incentivado a executar uma tarefa e pode ser movido novamente para facilitar a conclusão da tarefa.

Com Assistência orientada o aluno é principalmente passivo, mas tem alguma liberdade de movimento. No entanto, a Assistência Guiada ainda envolve um alto nível de apoio e intervenção do instrutor.

Técnica de mão-sob-mão

Como o próprio nome sugere, a técnica mão sob mão é o inverso da técnica mão-sobre-mão. Um instrutor que usa a técnica mão-sob-mão convida o aluno a colocar a mão em cima da mão dele. O instrutor move sua mão e braço ao redor com a mão do aluno por cima da dele. O aluno escolhe se quer ou não se envolver com a atividade e pode expressar uma falta de vontade de se engajar afastando-se, pois não há nenhuma pessoa segurando o aluno no local.

Uma vez envolvido na tarefa, o instrutor pode reduzir o nível de apoio puxando gradualmente a mão para trás e deixando a mão do aluno na atividade para exploração independente. A técnica mão-sob-mão permite sempre ao aluno escolher o seu nível de envolvimento. No entanto, requer um nível moderado a alto de apoio e intervenção do instrutor.

Assistência Apoiada

Na Assistência apoiada, o instrutor suporta o peso da mão, cotovelo ou braço do aluno para realizar a tarefa. Muitos estudantes com deficiências ortopédicas, incluindo paralisia cerebral, precisam desse apoio para obter mais controle de seus próprios membros.

Na Assistência Apoiada, o instrutor quase não move ou não chega nem a realizar nenhum movimento; o aluno está no controle da maioria ou de todo movimento.

Novamente, esta é uma intervenção que permite ao aluno escolher se deve ou não se envolver em uma tarefa; o aluno está no controle de seu nível de engajamento.

Essa intervenção requer um nível moderado a alto de apoio do instrutor, mas, como observado acima, algumas crianças podem ter deficiências adicionais, o que sempre exigirá esse nível de apoio.

Modelagem lado a lado

Na modelagem lado a lado, o instrutor inicialmente comunica a tarefa ao aluno e a descreve com o máximo de detalhes possível. O instrutor então executa a tarefa junto com o aluno e permite que o aluno toque no instrutor enquanto a tarefa está sendo executada. Um exemplo de tarefa para a qual a modelagem lado-a-lado funciona muito bem é ensinar um aluno a chutar uma bola. O instrutor colocará a perna ao lado da perna do aluno e permitirá que o aluno sinta (com a perna parada do aluno e / ou as mãos do aluno) o movimento da perna do professor no movimento de chute.

Após a introdução à tarefa, o instrutor convida o aluno a participar da tarefa e mantém a modelagem lado a lado no lugar. O instrutor pode usar dicas táteis tocando o aluno em diferentes pontos de cada etapa da tarefa, conforme necessário (como tocar o joelho para indicar a área que precisa executar o chute. Na modelagem lado a lado, o instrutor pode usar sugestões verbais, repetindo as instruções e mantendo a comunicação durante cada etapa da tarefa, conforme necessário. Quando o aluno está pronto, o instrutor pode promover ainda mais independência através do uso de questionamento verbal: O instrutor orienta o aluno através de perguntas: "O que você deve fazer? E depois? "

Novamente, essa técnica permite que o aluno escolha seu nível de engajamento. O instrutor fornece um nível moderado de suporte usando essa técnica.

Assistência liderada pelo aluno

A assistência liderada pelo aluno fornece ao aluno o poder de determinar quando e quanta assistência será fornecida. O instrutor comunica a lição e informa o aluno sobre sua disponibilidade para assistência física. O aluno pode solicitar ajuda ao instrutor (verbal, tátil, dicas...) a qualquer momento. Ao longo desta técnica, o aluno escolhe seu nível de apoio e engajamento. O nível de suporte do instrutor é baseado no pedido do aluno.

Coleta de informações

Às vezes, um professor precisa colocar as mãos sobre o aluno para obter informações. Isto é particularmente verdadeiro quando a observação visual não está disponível (como quando o instrutor é cego) ou ineficiente devido às condições do ambiente. Como sempre, o instrutor deve comunicar o contato iminente antes que o contato seja feito. O contato corpo-a-corpo, que é baseado apenas na coleta de informações, deve envolver um leve toque e não deve interferir na tarefa que o aluno está realizando. A coleta de informações envolve um grau muito baixo de intervenção, e o aluno está completamente no controle de seu nível de comprometimento com as tarefas.

Por que usamos contato corpo-a-corpo para instruir nossos alunos?

Atributos específicos do aluno podem exigir contato corpo a corpo quando um aluno tiver deficiências que exijam suporte intensivo para executar tarefas - ou até mesmo acessar o ambiente do aluno. Alunos com tônus muscular fraco podem precisar de suporte físico (como suporte para as costas para permitir que o aluno se sente no chão, suporte para o pescoço para evitar lesões, apoio do braço para alcançar um item, etc.) para acessar uma atividade. Os alunos com pouco controle muscular podem precisar de contato corpo a corpo para evitar que os membros realizem movimentos não intencionais (como balançar um braço ao tentar alcançar um objeto e não conseguir colocar o braço de volta na posição desejada).

Alguns alunos têm limitações posicionais (eles podem não estar confortáveis ou funcionais em certas posições), então o contato corpo a corpo pode ser necessário para alcançar o posicionamento ideal para aquele aluno.

No entanto, existem outras razões pelas quais nos envolvemos com as crianças. Quando qualquer criança nasce, movemos muito o seu corpo. Todos os aspectos da vida da criança são monitorados de perto à medida que a criança cresce e se torna um movimento cada vez mais independente e proposital. Com uma criança em desenvolvimento normal criada em um ambiente normal, a quantidade de contato corpo a corpo diminui à medida que a criança se envolve cada vez mais com seu ambiente de várias maneiras. Um pai pode iniciar novas atividades usando o contato corpo a corpo para ensinar a criança a mexer massa de bolo em uma tigela), mas a criança em desenvolvimento normal exigirá mais e mais independência à medida que as habilidades forem adquiridas. E, em um ambiente familiar normal, a criança poderá assumir a responsabilidade pela nova tarefa, pois está pronta para isso.

Naturalmente, quando o anormal surge, a progressão natural da aprendizagem é interrompida. Como mencionado acima, algumas crianças não têm a capacidade fisiológica de realizar todas as tarefas da forma como são aprendidas. Outras crianças podem precisar entender os conceitos da tarefa de maneira diferente devido a uma deficiência física, de aprendizagem, intelectual ou física - ou devido a uma combinação desses fatores. Uma criança com cegueira / deficiência visual pode precisar aprender os passos para uma tarefa sentindo e / ou ouvindo como a tarefa é executada. Uma criança com deficiências adicionais pode precisar de acomodações especiais para realizar a tarefa, pode precisar de mais tempo para aprender a tarefa e seus processos, ou pode apenas ser capaz de executar uma parte da tarefa inteira.

Nossas vidas muito atarefadas também atrapalham. Professores e funcionários da escola nunca têm tempo suficiente para ensinar o que é necessário. Quando o tempo é essencial sempre estamos atrasados! A maioria dos professores e pais simplesmente executará a tarefa (por exemplo, amarrar os sapatos, abotoar uma calça) em vez de permitir que a criança trabalhe durante a tarefa em si próprio. Francamente, é mais fácil e rápido fazer a tarefa do que esperar que ela seja feita. O truque é garantir que a criança tenha a oportunidade e a expectativa de crescer em suas capacidades e responsabilidades à medida que envelhece. Este tempo extra nem sempre está disponível, mas deve-se prestar atenção em dar o tempo sempre que possível.

Outra razão pela qual tendemos a nos envolver em contato corpo a corpo é alcançar o "sucesso". Em casa, um dos pais pode segurar um utensílio para a criança para reduzir a bagunça que irá ocorrer a partir de tentativas iniciais de alimentação. Na escola, um membro da equipe pode cortar, pintar, desenhar, etc., para que uma peça de arte seja bonita.

Embora essa ajuda seja bem-intencionada e compreensível (quem quer um andar bagunçado? O projeto de um aluno não deve ficar bom?) Não ajuda a criança / aluno a desenvolver habilidades ou a autoconfiança.

Para todas as crianças, o "sucesso" parece diferente em momentos diferentes. O "fracasso" da perfeição é um passo natural e necessário na jornada de aprendizado e autodescoberta. "Falhas" nos ajudam a entender como se ajustar para alcançar o "sucesso". Verdadeiramente, uma criança que nunca teve a oportunidade de cair nunca aprenderá a andar. Nosso trabalho é apoiar uma criança / estudante, mas não evitar "falhas" ou garantir o "sucesso".

Até que ponto devemos usar o contato corpo-a-corpo para instruir nossos alunos?

Como mencionado acima, há boas razões para questionar a quantidade de contato corpo a corpo fornecida ao ajudar um aluno a aprender. Quando um adulto está apoiando excessivamente o aluno, esse aluno pode não estar aprendendo a tarefa e como completá-la, e pode não estar maximizando a independência, e o direito do estudante à autodeterminação pode ser reduzido. Estes podem gerar no aluno comportamentos negativos (devido a um desejo de independência ou mesmo apenas tédio de não se sentir desafiado pela atividade).

Além disso, o aluno pode ficar passivo e esperar que as coisas sejam feitas por ele, numa condição chamada desamparo aprendido. O desamparo aprendido pode tornar-se tão arraigado que é preciso muito trabalho para "desaprender" o sentimento de desamparo e aprender que ele tem capacidade e um propósito para estar aqui.

Outro potencial negativo do contato físico excessivo com um aluno é a perda do direito de autodeterminação do aluno. Quando alguém move o corpo do aluno sem aviso e sem envolver o aluno no propósito do movimento, esse aluno tem duas opções. O primeiro e mais razoável é resistir. De fato, eu resistiria se alguém me pegasse, com ou sem aviso, e tentasse mover qualquer parte do meu corpo. Eu sou um ser humano independente e espero que outros respeitem meu corpo e meu direito de controlá-lo. A outra opção para um aluno ser movido por outro é a aceitação passiva / desamparo aprendido. Quando os alunos respondem dessa maneira, eles mostram que não acreditam que têm a opção de se envolver na atividade ou não. Embora isso possa facilitar a conclusão de uma tarefa, é perigoso. No curto prazo, e se a tarefa

for concluída? O aluno não aprendeu nada e é simplesmente um participante passivo na atividade.

A longo prazo, essa passividade pode tornar o aluno mais suscetível a abuso físico e emocional, incluindo agressão sexual, porque o indivíduo se sente impotente para se opor a qualquer coisa - seja no momento do abuso ou mais tarde, quando em um ambiente seguro, para relatar o caso.

O apoio excessivo de outra pessoa (pais, funcionários da escola, irmãos, etc.) reduz as oportunidades educacionais e as habilidades para a vida de um aluno. Também pode criar sentimentos de desamparo aprendido que podem aumentar o risco de abuso do aluno. Quaisquer restrições desnecessárias ao aluno devem ser removidas para que o aluno possa ser envolvido, valorizado e respeitado como indivíduo. Considere o propósito do contato um primeiro passo para determinar se a quantidade de apoio fornecido é demais e questionar a razão pela qual o suporte está sendo fornecido. Embora isso pareça complicado, realmente não é. Na verdade, é um processo que cada um usa diariamente em uma variedade de configurações. Por exemplo, quando saio de casa todas as manhãs, devo determinar se preciso do apoio de um casaco ou jaqueta. Vou avaliar a situação atual do clima (e, talvez, verificar a previsão do tempo). Eu vou buscar informações sobre a temperatura do dia. Eu vou usar um casaco se estiver frio, uma jaqueta, se for legal. Eu não preciso de um casaco de inverno em um dia quente. De fato, tal "apoio" teria conseqüências negativas. Determinar o nível adequado de apoio corpo a corpo para uma criança / estudante não é diferente.

Perguntas orientadoras:

- * Este contato é feito sob medida para a necessidade do aluno?
- * Este contato é minimamente satisfatório para necessidade do aluno?
- * Podemos aumentar o nível de independência do aluno, reduzindo o nível de contato corpo a corpo?
- * Qual é o objetivo da tarefa? Para ser concluído rapidamente? Para ser concluído com o mínimo de confusão? Ou para ser tentado e aprendido pelo aluno?

Uma vez que tenhamos determinado o "porquê" do contato corpo a corpo para um aluno, podemos definir melhor o "o quê", "quando", "onde" e "como" da pessoa precisará do contato.

O contato corpo a corpo pode ser ativo ou passivo.

Normalmente, no suporte passivo é menos provável de ter os impactos negativos discutidos acima. Um exemplo de contato passivo corpo a corpo é o apoio posicional de sentar no chão atrás de um aluno com um tônus muscular fraco para fornecer uma "cadeira" para que o aluno mantenha a postura necessária para se envolver em atividades.

Certamente, fornecer o apoio passivo quando não é necessário pode dificultar um pouco o progresso do aluno, mas quando o apoio é mais passivo, ele permite ao aluno a oportunidade de utilizar o suporte ou não. No exemplo da "cadeira humana", um aluno que não consegue se sentar facilmente sem apoio se apoiará no adulto. Se o aluno desenvolver mais força no tronco e no pescoço, ele poderá sentar-se melhor sem a assistência.

A "cadeira humana" pode avaliar continuamente a necessidade do aluno pelo apoio, ficando em posição de apoio e aumentando ou diminuindo o nível de contato com base na capacidade do aluno de se sentar e se envolver na tarefa desejada. A quantidade de suporte pode variar dependendo da tarefa, da hora do dia ou de outros fatores.

O Suporte ativo assume muitas formas. Na "cadeira humana" acima, o apoio ativo pode incluir manter o aluno ereto na frente, apoiar o pescoço, etc. Uma forma muito comum de contato corpo a corpo ativa no ambiente escolar é a "mão-sobre-mão". Na "técnica de "mão-sobre-mão", a mão de um adulto é colocada em cima da mão do aluno e move a mão do aluno em uma ação. Por exemplo, um adulto pode colocar uma escova de dentes na mão do aluno, cobrir a mão do aluno com a mão do adulto e escovar os dentes do aluno como se a mão do aluno não estivesse ali. A mão do aluno está sendo manipulada para executar a ação pela mão do adulto.

Como observado acima, o suporte ativo para uma criança em desenvolvimento normal, como vestir a criança, é comum para bebês e crianças pequenas, mas é usado com menos frequência à medida que a criança cresce. Na escola, é raro encontrar apoio ativo, como mãos sobre mãos, usado para atividades de ensino, e instâncias de apoio ativo são geralmente muito curtas e pouco freqüentes. (Um professor pode mostrar a uma criança como bater palmas, juntando as mãos do aluno algumas vezes, mas o professor provavelmente não o fará todos os dias com todos os alunos.) Em contraste, o suporte ativo é muito usado em ambientes de Educação Especial - tanto em termos de duração (usada por vários minutos de cada vez) quanto em duração (usada em muitos casos ao longo de muitos dias, semanas, meses e anos). Talvez devido à sua popularidade na escola, mãos sobre mãos é praticado mais em casa para crianças com deficiências do que para seus irmãos sem deficiência.

Devemos questionar essa discrepância. Por que a técnica mão sobre mão é muito usada em crianças com deficiências? Estamos exagerando? Estamos usando para fins não educacionais simplesmente para ganhar tempo? Se mão-sobre-mão está ensinando as habilidades aos alunos, por que os estudantes continuam precisando de apoio por anos? Em que ponto podemos esperar que o aluno aprenda a habilidade sem a assistência mão-sobre-mão?

Precisamos de um novo caminho

Como educadora, cheguei à conclusão de que a assistência mão-sobre-mão é muito restritiva para constituir uma prática efetiva de aprendizado. Quando o apoio ativo da mão-sobre-mão é usado, a criança / estudante é reduzida a um participante passivo no processo de aprendizagem. A técnica mão-sobre-mão não permite ao aluno entender os movimentos motores necessários para realizar a tarefa. Aprendemos muito mais com a atividade que ocorre sob nossos dedos do que com nossas mãos. Nossas pontas dos dedos e palmas das mãos são muito mais sensíveis à informação tátil do que o dorso das nossas mãos. Mão-a-mão requer que a mão do adulto faça o movimento para o aluno - a mão do aluno é controlada pelo adulto, não pelo aluno. Portanto, não deve surpreender que o estudante precise de uma quantidade imensa de tempo para aprender usando mão-sobre-mão.

Mão-sobre-mão necessariamente também cria um ambiente colocando o aluno e o adulto um contra o outro numa disputa pelo controle. Quando a mão de um adulto é colocada em cima da mão do aluno, o aluno não pode resistir prontamente à atividade. Assim, o estudante precisa resistir mais forte ou aceitar passivamente a atividade. Normalmente, a resistência forte é recebida com desaprovação pelo adulto e o adulto usa mais força no movimento da mão sobre a mão.

O estudante que resiste é repreendido, maltratado e punido. O aluno que não deu mais um passo no caminho para o desamparo aprendido. Para ensinar de forma mais eficaz nossos alunos, outra opção é necessária.

Para os alunos que precisam de apoio adicional para obter informações sobre uma tarefa e aprender novas habilidades, uma ótima opção é a técnica de mão-sob-mão.

O mão-sob-mão não é tão prevalente no ambiente escolar, mas sua popularidade está crescendo, particularmente no campo da educação de alunos com cegueira e surdocegueira.

A técnica de mão-sob-mão envolve a mão do adulto executando a atividade e a mão do aluno em cima da mão do adulto, sentindo o movimento da mão do adulto. O adulto realiza a atividade naturalmente (embora talvez um pouco mais devagar) e descreve verbalmente o que está acontecendo. Isso permite que o aluno sinta quais movimentos são necessários para a tarefa e realiza o movimento. Um aluno que é resistente pode facilmente se afastar da tarefa. Neste caso, o aluno tem voz e pode usá-lo. O adulto pode, então, responder aos sentimentos do aluno, tal como faria com um aluno normal. Se o aluno estiver disposto a participar da atividade, mas tiver dificuldade em controlar os movimentos musculares ou se distrair facilmente, a restrição mínima poderá ser útil (como passar um dedo ou polegar na mão do aluno ou fazer uma barreira com a sua própria mão para evitar que a mão do aluno afaste-se muito da área de atividade).

Além disso, a técnica mão-sob-mão permite reduzir facilmente a quantidade de apoio dada. Quando estou usando essa técnica para incentivar a exploração tátil, simplesmente puxo a mão para trás e deixo a mão do aluno tocar mais e mais a superfície que está sendo explorada.

Quando uso essa técnica para um aluno que aprende a usar um lápis de cor ou um hidrocor, eu gradualmente reduzo a participação da minha mão na atividade e aumento a quantidade de trabalho pela qual meu aluno é responsável.

Mas isso funciona? SIM! Os resultados demoram um pouco mais para aparecer, mas são reais e duradouros. Os alunos que recebem assistência mão-sob-mão tornam-se participantes ativos em suas vidas de aprendizado. Eles alcançam mais e são menos passivos (se é que são). Pode ser que eles não demorem mais para terminar um projeto de arte, e esse projeto de arte pode não parecer tão "perfeito" quanto um feito com assistência mão-sobre-mão. No entanto, o aluno realizou a tarefa. Com o tempo, a quantidade de assistência mão-sob-mão pode ser reduzida, a assistência pode se tornar ainda mais passiva e o aluno poderá transferir essas habilidades para novas áreas de sua vida.

O mão-sob-mão não é o único tipo de assistência passiva que pode ser fornecida. O adulto pode usar a assistência apoiada (apoiando o cotovelo de um aluno, etc. para permitir maior movimento independente), modelagem lado a lado da atividade (isso é ótimo para atividades motoras mais amplas, como chutar e aprender a dançar, instruções ou sugestões tátil passo-a-passo, orientações verbais passo-a-passo, sugestões verbais passo-a-passo ou perguntas (o que vem a seguir). Além disso, movendo-se em direção a um ambiente de prestação de assistência tátil ou verbal, apenas a solicitação do aluno permite que ele realmente seja bem-sucedido, sentindo-se capaz e capacitado.

Respeitando o indivíduo

Deixe o aluno saber o que está acontecendo. Em vez de pegar a mão, anuncie: "Está frio lá fora e vou colocar suas luvas. A mão direita primeiro!" Dessa forma, o aluno sabe o que está por vir e por que (em vez de apenas sentir alguém pegar a mão e colocar uma luva nele).

Outro elemento importante para capacitar o aluno é dar voz ao aluno e respeitar essa voz. Os estudantes que não têm o direito de se desvincular de uma atividade provavelmente não serão totalmente envolvidos com a atividade e perdem o interesse no resultado. Além disso, conceder ao aluno o direito de NÃO participar (pelo menos no início) ajuda a evitar o desamparo aprendido e promover o aumento da auto-estima.

Como posso fazer isso acontecer?

Escolha uma atividade na qual você gostaria de começar a implementar uma abordagem com as mãos mais livres. Normalmente, é melhor escolher uma atividade de cada vez para permitir que o aluno concentre o esforço e concentre-se nessa atividade. Além disso, a escolha de uma atividade em que o aluno esteja altamente motivado pode facilitar o processo para todos os envolvidos. Por exemplo, para ensinar o uso de um utensílio de comer, escolha um alimento que o aluno aprecie e possa ser mais bem-sucedido com (talvez colher de maçã com uma colher antes de brócolis com um garfo).

Uma parte importante ao incluir o aluno é verbalizar o que está acontecendo. Diga ao aluno o que você está fazendo e por que, e exiba ânimo por aprender sem criar medo do fracasso. "Eu realmente estou gostando de te dar essa maçã numa colher. Mas você sabe o que? Eu não deveria ter toda a diversão. Vamos praticar o uso de uma colher juntos!"

Outros membros da equipe da escola e os pais dos alunos podem se entusiasmar com esse novo método, mas também podem não gostar. Mudar hábitos e atitudes pode ser difícil, mas valerá a pena. Compartilhe essas informações com seus colegas e com os pais do aluno. Diga-lhes como é importante para você ter o aluno mais no controle do mundo dele. Enfatize a necessidade de o aluno obter habilidades reais, não para adultos, para concluir tarefas em seu nome.

Se a equipe da escola e / ou os pais forem resistentes, acompanhe seu próprio progresso usando os métodos descritos acima. Forneça informações concretas sobre como o aluno cresceu em habilidades, desde que tenha a oportunidade de fazê-lo sem mão-sobre-mão.

Princípios Orientadores

- * **DESACELERAR!**
- * A aprendizagem ao longo da vida é uma MARATONA, não uma corrida
- * O aluno pode precisar de tempo adicional de processamento
- * O aluno pode precisar de mais prática
- * Evite pressa para fazer uma atividade
- * Se você tiver mesmo com muita pressa, faça você mesmo e prometa que seu aluno terá a chance de fazer a tarefa na próxima vez

- * Seja flexível!
- * Escolha suas batalhas
- * Pense primeiro! (Pratique antes de fazer)
- * Determine o propósito real da atividade
- * Determine as áreas em que você quer ver o crescimento
- * Escolha uma área para se concentrar no início
- * Comunique claramente o objetivo da atividade para o aluno
- * Se partes da atividade estão sendo deixadas de lado para se concentrar em uma área, explique isso para o aluno
- * Determine quanta assistência é realmente necessária para a atividade
- * Comece a usar o nível mínimo de apoio que você acredita ser necessário
- * Avalie constantemente a necessidade do suporte ao aluno
- * Retorne para o suporte menos restritivo sempre que possível, mas esteja disposto a aumentar o suporte quando necessário
- * Entenda que as necessidades de suporte podem variar:
 - * Dia a dia
 - * Durante diferentes dias da semana
 - * Durante diferentes horas do dia
 - * Tarefa para tarefa
 - * Mesmo dentro de uma tarefa
 - * Particularmente no início da tarefa ou
 - * Quando o aluno atingiu um nível de saturação para a atividade
- * Antecipe a atividade com o aluno verbalmente

- * Lembre-se de realizar comentários durante a execução
- * Explique antecipadamente todos os itens que o aluno pode não gostar (como creme de barbear, caixa de areia, uma lixa, uma esponja usada em pintura, antes de utilizar esse item)
- * Respeitar a individualidade do aluno
- * Permitir que o aluno diga não
- * Claro, que pode haver consequências, mas todo mundo tem o direito de dizer não
- * Aceitar a imperfeição
- * Como mãe de um aluno com necessidades especiais, posso garantir que eu teria uma obra de arte que reflete MINHA FILHA e outra que reflete seu professor
- * TODOS os alunos precisam da oportunidade de cometer um erro
- * Ao aprender o que não funcionou, eles estão de fato aprendendo muito
- * TODOS os alunos precisam se sentir valorizados e valiosos
- * Deixe-os ter a responsabilidade na tarefa
- * Não roube-deles o direito da realização
- * Compartilhe do conhecimento!
- * Os pais são os primeiros professores de uma criança
- * Incentivar e capacitá-los a reduzir a intervenção com o aluno
- * Prepare um relatório documentando o que você aprendeu sobre o aluno
- * Compartilhe com a equipe da escola (e familiares) para se envolver com o aluno - ensiná-los como ser bem-sucedido

* Incluir informações sobre abordagem, posicionamento do aluno, posicionamento de materiais, verbalização, etc.

Conclusão

Todos os alunos precisam de instruções, incluindo contato corpo-a-corpo para ajudá-los a aprender inicialmente. No entanto, a maioria dos alunos supera essa intervenção intensiva nos primeiros anos de desenvolvimento. Além disso, os instrutores tendem a abster-se de se envolver em altos níveis de instrução mão-na-mão com os alunos em desenvolvimento normal. Infelizmente, os instrutores geralmente utilizam a instrução mão-sobre-mão mais intensiva e menos eficiente, porque é relativamente fácil e rápida. Nossos alunos seriam mais bem servidos e cresceriam em habilidades, confiança e independência se, conscientemente, reduzirmos nosso nível de intervenção e permitirmos que nossos alunos se envolvam mais plenamente em seus próprios processos de aprendizagem.

CAPÍTULO XI: Surdocegueira: Empírica e Científica. Alex Garcia

Sobre o autor

O Gaúcho Alex Garcia é uma das Pessoas Surdocegas e Pessoa com Doença Rara mais conhecidas no Mundo. É coordenador do Núcleo Regional Rio Grande do Sul do Instituto Baresi. Especialista em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS, foi o primeiro Surdocego brasileiro que cursou uma Universidade. Fundador-presidente da Associação Gaúcha de Pais e Amigos dos Surdocegos e Multideficientes - Agapasm. Foi a única pessoa surdocega no mundo a participar da Reunião de alto nível sobre Deficiência e Desenvolvimento "O caminho a seguir: Agenda de Desenvolvimento Inclusivo em Deficiência para 2015 e além" realizada no ano de 2013 na sede da ONU em Nova Iorque. É pioneiro no Brasil ao desenvolver a primeira pesquisa em campo para localização de Surdocegos, que abrangeu o Estado do Rio Grande do Sul e teve como principais apoiadores a Federação Sueca de Surdocegos e a Federação Mundial de Surdocegos. É considerado o Pai da Surdocegueira no Rio Grande do Sul. Desde 2004 de forma voluntária, pela primeira vez no Brasil estruturou o trabalho de atendimento domiciliar as famílias de Surdocegos para informações e orientações educacionais, encaminhamentos médicos e sociais. E acima de tudo, preparação de profissionais para atuação com Surdocegos em seus locais de origem, adaptando locais e programas especiais em escolas de Ensino regular ou Especial. É a primeira Pessoa Surdocega a escrever um livro sobre Educação na América Latina. Sua obra "Surdocegueira: empírica e científica" foi editada em 2008 e em 2010 editou a obra infantil "A Grande Revolução". Jamais abdicando de sua Autonomia, é registrado na Biblioteca Nacional como editor pessoa física - Prefixo Editorial 908690. Em 2009 venceu o Prêmio Sentidos,

concurso nacional promovido pela Associação para Valorização de Pessoas com Deficiência - Avape, Revista Sentidos e Rede Record de Rádio e Televisão, sendo sua história de superação eleita a maior do ano no Brasil. É Rotariano Honorário - Rotary Club de São Luiz Gonzaga/RS. Foi a primeira Pessoa Surdocega a ser aluno da Mobility International USA - Miusa em 27 anos de história dessa organização. Foi a primeira Pessoa Surdocega, no Brasil e América Latina, a ministrar os cursos de formação de professores com total autonomia, em Cuiabá/MT e Niterói, onde teve dois alunos com deficiência (uma jovem educadora cega e um jovem educador surdo). É colunista da Revista REAÇÃO e do Portal Planeta Educação e consultor da Rede Educativa Mundial - REDEM e do Instituto InclusãoBrasil.

Introdução:

Tenho surdocegueira e deficiência múltipla, e sempre senti que nós, aqueles que têm mais da surdocegueira, bem como surdocegos totais, são mais excluídos do que aqueles que apresentam resíduos de visão-audição. Com o passar dos anos, comecei a defender o seguinte: na prática existem os surdocegos mais frequentes, são os mais visíveis e de menor complexidade. Aqui estão aqueles que têm resíduos funcionais e que não têm outra deficiência. E há os surdocegos menos frequentes, que são os mais invisíveis e de maior complexidade. Aqui estão os surdocegos pré-simbólicos totais e os surdocegos pós-simbólicos totais, ou que apresentam restos não funcionais, e também aqui, os surdocegos que apresentam outras deficiências.

Assim, na prática, a exclusão, as barreiras são muito maiores para os surdocegos menos frequentes. Para mim, Alex Garcia, não há como comparar um mais frequente com um menos frequente. Ou seja, o abandono afeta muito mais o menos frequente.

Comunicar é preciso:

No desenvolver deste artigo, abordaremos aquilo que para muitos significa o único caminho a seguir para desfrutar de um desenvolvimento e de uma vida de relação, digamos, um tanto mais potencial. Este caminho que falamos é o da comunicação. Não há nada sem comunicação e nada pode ser vista fora dela. Mesmo assim, considerando a causa e efeito de todo e qualquer desenvolvimento, muitas vezes buscamos aprender e ensinar, sem realmente conseguirmos nos comunicar adequadamente com nossos semelhantes e com nosso mundo. Desta forma, organizamos este trabalho, tendo em conta os meios de comunicação comumente usados por indivíduos Surdocegos, com o objetivo de demonstrar o quanto é salutar e jovial o espírito humano para se comunicar.

Nosso destino reservou-nos, muitos pensam assim, uma das piores deficiências que pode existir em um ser humano, a surdocegueira. O destino nos tira a cada dia que passa um pouco mais de nossa visão e de nossa audição. Para muitos de nós, estes dois preciosos sentidos não existem mais, para outros tantos eles nem sequer chegaram a surgir. Mas apesar de nossa deficiência, que nos reserva surpresas a cada instante, muitas, assustadoras, que fazem nosso coração e mente dispararem, buscando abrigo, segurança num mundo profundo, na maioria das vezes sem luzes nem som, mas que ainda há um pouco de ar para nos mantermos vivos.

Assim, somos desejosos de nos comunicar com o mundo que nos cerca. Queremos conhecê-lo, experimentá-lo, fazer-nos sentir parte dele, enfim respirar o ar que ainda resta. A comunicação para nós, surdocegos, tem uma importância crucial em várias áreas de nosso desenvolvimento. Toda nossa aprendizagem, por exemplo, passa exclusivamente por uma adequada comunicação. Não podemos aprender e posteriormente ensinar se não nos for

transmitido toda e qualquer mensagem de uma forma clara e precisa, mas não menos potencializadora de nosso pensamento.

Nossa vida de relação também sofre defasagem conseqüente de nossa deficiência. A interação e as constantes trocas com nosso meio, para muitos acontecem de forma obscura e para outros inexistem, a não ser que tenhamos algo ou alguém para nos colocar em "contato" com nosso mundo.

Tanto a aprendizagem quanto as relações que estabelecemos com nosso mundo devem e são encaradas como fatores indispensáveis para nossa boa, dentro de nossas características, saúde física e mental. Muitos por não terem experiência de nenhum tipo de interação, não terem sentido e conseqüentemente respondido a alguns estímulos básicos, ou até mesmo, não terem sido compreendidos pelo seu mundo, mergulharam tão fundo em sua solidão que hoje constituem casos graves e até mesmo irreversíveis de isolamento. Dessa forma, nossa mão se abre. Abra a sua e vamos partir para uma viagem à um mundo singular, onde as relações com a realidade acontecem através do prazer infinito de se comunicar.

Conceito funcional de surdocegueira:

A pessoa surdocega é aquela que não compensa um sentido pelo outro. O que quero dizer com isto? Vamos imaginar as pessoas cegas. Como os cegos compensam a cegueira? Os cegos compensam a cegueira porque escutam perfeitamente bem. Como os surdos compensam a surdez? Compensam porque podem enxergar perfeitamente. E agora? Como os surdocegos compensam? É aí que está o "x" da questão, ou seja, na compensação. É por isso que existem surdocegos com resíduos, mas esses podem não compensar a perda do outro sentido em sua totalidade. Um cego com resíduos auditivos, pode apresentar falhas na compensação. Um surdo com resíduos visual também pode apresentar falhas na compensação. E assim, pessoas que tenham resíduos audiovisuais, por certo, apresentam falhas de compensação. Isso é ser surdocego, mas, em nosso país, estas questões raramente são levadas em consideração. Você pode refletir que temos milhões de pessoas surdocegas no Brasil. Mas mesmo essas pessoas não sabem que são surdocegas. É uma situação muito complicada em que vivemos no Brasil. Situação que é agravada pela falta de Políticas Públicas que colaborem com nosso efetivo desenvolvimento.

Outro conceito funcional de surdocegueira, desenvolvido por mim, Alex Garcia.

Pessoa surdocega é aquela que recebe obrigatoriamente, e necessariamente, a comunicação (receptiva) através de meios e métodos (juntos ou separados) proximais (devem estar próximos), táteis (envolve o tato) e cinestésicos (envolve o movimento).

Seria uma falta séria da minha parte se não fizesse a ligação entre dois pontos fundamentais, isto é, o elo entre Desenvolvimento Humano e Surdocegueira.

Como o desenvolvimento humano ocorre?

O desenvolvimento humano ocorre da seguinte maneira: "A compreensão precede a execução". Na prática, o Ser Humano primeiro precisa compreender e depois executar. Este é o desenvolvimento do Ser Humano. Ao destacar a palavra "Compreensão", o que significa? Significa dizer que a comunicação receptiva é o "motor" do desenvolvimento. Exatamente, isso mesmo! Bem, é aqui que se encontra a conexão com a pessoa surdocega. Onde está a barreira na pessoa surdocega?

Está precisamente na sua comunicação receptiva. Sim, você que está me lendo entendeu. A barreira dos surdocegos é precisamente na comunicação receptiva e, portanto, afeta diretamente o seu desenvolvimento.

Além disso, gostaria de enfatizar que: A surdocegueira é e deve ser considerada uma Condição Única, uma Deficiência Única e não a soma de Surdez e Cegueira.

A Surdocegueira Pré-simbólica

Uma das tarefas mais difíceis que encontramos em nossa convivência com a Surdocegueira, com os relatos a nós transmitidos, com as experiências por nós partilhadas com educadores mais experientes, foi a de diagnosticar um Surdocego pré-simbólico, mais precisamente uma criança Surdocega pré-simbólica.

Mas por que este diagnóstico foi e continua sendo bastante complexo? Em primeiro lugar, porque a população Surdocega é extremamente variada e complicada. A composição de um grupo de crianças num programa educacional para Surdocegos é muito pequena e heterogênea em comparação com crianças participando de programas para surdos ou para cegos.

De acordo com a definição mundialmente aceita de Surdocegueira, podemos considerar a criança Surdocega como:

"As crianças que têm deficiências auditivas e visuais e cuja combinação resulta em problemas tão severos de comunicação e outros problemas de desenvolvimento e educação que elas não podem ser integradas em programas educacionais especiais exclusivos para deficientes auditivos ou para deficientes visuais". (Center and Services for Deaf-blind Children, 1973)

As crianças Surdocegas têm deficiências auditivas e visuais numa imensa gama de combinações, ou seja, desde totalmente surdas ou totalmente cegas a deficientes auditivas (que apresenta restos auditivos, não sendo totalmente surdas) e parcialmente cegas, além de uma grande variedade de

anormalidades físicas adicionais, idades variadas em que começam a receber atendimento adequado, variados níveis de desenvolvimento, de inteligência e de distúrbios de aprendizagem.

Pode-se perceber com estas questões que um Surdocego pré-simbólico possui vários "poréns". No entanto, o problema fundamental no trabalho com as crianças Surdocegas é conseguir uma educação adequada a elas. Os problemas de educação nestas crianças severamente impedidas são extremamente graves.

Com freqüência elas continuam funcionando numa etapa pré-simbólica devido ao déficit auditivo, que impede severamente o desenvolvimento da linguagem tanto receptiva quanto expressiva. O déficit visual que apresenta limita sua exploração e o desenvolvimento de conceitos. O déficit cognitivo retarda seu pensamento representacional. O déficit motor-oral pode ter repercussões na inteligibilidade da fala. Os déficits nas destrezas motoras, finas e grossas, podem repercutir nos gestos naturais e o déficit no desenvolvimento sócio-emocional pode reduzir ou até mesmo eliminar a necessidade de uma linguagem pragmática ou social.

Dessa forma, "a perda visual e auditiva não tem um efeito adicional sobre o desenvolvimento e a educação da criança Surdocega, mas sim um efeito multiplicador". (Ferioli, 1993)

Surdocegueira Pós-simbólica

Como já destacamos anteriormente, quando falamos em "Surdocegueira", estamos fazendo referência a uma combinação de perdas substanciais, nos sentidos da audição e visão, independente do modo e ordem que surgem.

Porém, é importante destacarmos o segundo grupo de indivíduos Surdocegos (os primeiros, os Surdocegos pré-simbólicos já foram amplamente abordados), dos quais em sua maioria desconhecem suas próprias condições, que são os Surdocegos pós-simbólicos. Apesar de possuímos muitas habilidades adquiridas, mergulhamos muitas vezes num mundo de solidão. Solidão que dia após dia irá tornar-se mais presente em nossas vidas, a não ser que busquemos incansavelmente nossa participação e o reconhecimento da Surdocegueira como deficiência única, questões estas capazes de alicerçar nossas ações, adaptações e virtudes, afim de que continuemos nosso desenvolvimento de acordo com nossas potencialidades.

Como Surdocegos pós-simbólicos, podemos compreender:

Surdos congênitos com cegueira adquirida

Por serem surdos congênitos, por certo possuem a língua de sinais como língua natural, tanto em nível expressivo quanto receptivo, usando-a sem muitas variações enquanto possuem resíduos visuais que sejam funcionais.

Cegos congênitos com surdez adquirida

Seu sistema de comunicação principal baseia-se na língua oral, tanto expressiva quanto receptiva e segue se mantendo assim sem nenhum problema.

Desde que este indivíduo começa a não entender a língua oral, nem com a ajuda de próteses auditivas, começa a utilizar sistemas de comunicação tátil.

A comunicação receptiva inicialmente se constitui por meios alternativos, como, por exemplo, o Alfabeto Manual Dactilológico.

É natural não se adaptarem a Língua de Sinais, pois é mais gratificante o alfabeto manual por apresentarem a mesma estrutura que a língua oral.

Surdocegos não-congênitos

Destes sobrevivem à surdez e a cegueira depois da aquisição da língua. Sua comunicação expressiva será a oral, conservando, quase na totalidade dos casos, a fala.

Sua comunicação receptiva inicial acontece por meio da escrita na palma da mão e sistemas similares, chegando em poucos casos a significar uma comunicação em sistemas de signos.

Em qualquer destes grupos, pode-se constatar uma característica bastante peculiar: os resíduos em qualquer dos dois sentidos ou nos dois em simultâneo. Um Surdocego que apresenta algum resíduo audiovisual certamente resistirá, será resistente a aprender novos sistemas de comunicação e também a praticá-los.

De tudo isto, torna-se importante destacarmos que em nenhum destes casos há grandes compreensões e aceitações com relação à Surdocegueira. A grande maioria dos Surdocegos desconhece quase totalmente as características e as necessidades que esta condição delimita. Muitas vezes, a compreensão surge quando as perdas audiovisuais já são totais, dificultando futuras adaptações.

Quanto mais graves forem as perdas audiovisuais, maiores serão as dificuldades de acesso ao contexto sentido pelo indivíduo.

Também perdas audiovisuais leves tornam o acesso ao contexto restrito ou diferenciado, pois a audição e a visão são nossos principais sentidos de distância: não são os únicos, é claro, mas é através deles que tomamos conhecimento do mundo e interagimos com ele.

A Educação de Surdocegos: básica e essencial

Nossa experiência já mostrou há muito tempo que o simples fato de tocarmos na palavra Surdocego ou Surdocegueira na presença do ser humano provém de imediato um mundo desfigurado, um mundo sem luz nem som, portanto solitário e, para muitos, inatingível, conseqüentemente impossível de ser, pelo menos, em parte modificado. Esse é o mundo, a realidade da Surdocegueira vista por alguém de fora. Porém, nosso objetivo ainda deve ser cumprido; desmistificar esta visão é necessário. Pois bem!

Educar um Surdocego, sendo este apenas Surdocego ou apresentando outra deficiência associada, é um processo bastante complexo, principalmente tratando-se da Surdocegueira pré-simbólica, o que veremos mais adiante. Sobretudo, no que se refere à Surdocegueira pré e pós-simbólicas, estratégias educativas adequadas a cada grupo e inserido neste, a cada pessoa, mas poderão não o ser para outra, dado que cada pessoa é um ser único. No entanto, existem alguns princípios que, em nosso tempo de convivência e participações, mostraram-se úteis, podendo ser importantes para futuras intervenções. Estes princípios podem ser agrupados em três grupos:

- a) Atitude do Educador
- b) Ambiente de Educação/aprendizagem
- c) Relações com o Surdocego

Atitude do Educador

Ao desenvolvermos qualquer trabalho junto ao Surdocego, é de fundamental importância a colaboração que as famílias têm, junto aos profissionais de outros serviços para a educação do Surdocego, no sentido de termos abordagens de cunho transdisciplinar em que as pessoas que dela fazem parte partilhem os mesmos objetivos. Conseqüentemente, a família e o educador não se sentem tão isolados, sendo estes então os principais impulsionadores da educação do Surdocego. "Os outros técnicos trabalham diretamente com ela durante o processo de avaliação e ajudam a implementar as estratégias mais específicas nos ambientes naturais ao Surdocego". (Smith e Lavack, 1996, p. 7)

Também considerando a complexidade do trabalho, acarretando dessa forma abandono por parte de educadores e de equipe trans-disciplinar, a família é, freqüentemente, o único elemento que ano após ano continua o trabalho com o Surdocego.

"Assim, quando esta está envolvida é mais fácil manter a consistência das estratégias e dar continuidade ao trabalho, principalmente a este significativo grupo de deficientes, dado que grande parte da intervenção, principalmente nas primeiras idades de um Surdocego pré-lingüístico, é reforçada ou realizada no ambiente familiar" (Smith e Lavack, 1996, p. 8)

Como acontece na educação de qualquer pessoa, outro princípio a considerar é a independência. O educador e a família devem procurar ajudar o Surdocego a funcionar o mais independente possível nos ambientes em que se encontra inserido. Para Surdocegueira pré-lingüística, contribuir para independência pode significar ter muita energia, criatividade, tolerância de nossa parte, pois pode ser mais fácil fazer a tarefa pelo Surdocego do que ensiná-lo a fazer. Para a Surdocegueira pós-lingüística, independência pode

significar o uso de algum equipamento especial, e, com certeza, a aprendizagem de modelos de comunicação alternativos.

Uma grande parcela de indivíduos Surdocegos ainda não é capaz de defender os seus próprios direitos, sendo essencial que quem contate com eles sistematicamente respeite os seus direitos individuais, como por exemplo:

"Ter consciência da privacidade do Surdocego pré-lingüístico, isto é, não discutir assuntos relacionados com ele na sua presença. O fato de freqüentemente não conseguir falar ou ter dificuldades em pensar não significa não compreender que se está a falar dela".(Cushman, 1992, p. 9)

- Ter consciência que um Surdocego pós-lingüístico pode defender seu ponto de vista e seus direitos apesar de ser Surdocego. Sua capacidade intelectual pode estar em plenas condições de desenvolvimento.

- Permitir que tenha a dignidade de correr alguns riscos naturais, deixando o Surdocego fazer tudo aquilo que puder por si só, embora, por vezes, possa ser inconveniente para os outros.

Ambiente de educação e aprendizagem

É indispensável para qualquer Surdocego criarmos um ambiente de aprendizagem que constitua uma verdadeira experiência.

Devemos organizar um ambiente em que o Surdocego possa estar ativo, promovendo ele próprio a aprendizagem, ou seja, um ambiente que convide a resposta.

Devemos envolver o Surdocego numa aprendizagem ativa, possibilitando, de algum modo ter controle sobre seu ambiente e motivação para iniciar respostas que controlem acontecimentos.

É fundamental considerar a abordagem multisensorial, principalmente quando a Surdocegueira apresenta problemas de desenvolvimento e problemas sensoriais. "Como o Surdocego poderá ter dificuldades em aprender através da audição e da visão, beneficiará de uma intervenção baseada no desenvolvimento de outros sentidos". (Cushman, 1992, p. 10)

As experiências táteis são indispensáveis. É a forma de se adquirir informação acerca do mundo, principalmente se o indivíduo for totalmente cego ou apresentar uma visão baixa o bastante. Os canais auditivos também são importantes, pois ajudam o indivíduo a funcionar nos ambientes.

Adicionalmente, os sentidos do olfato, do paladar e do movimento também ajudarão a compreender melhor o mundo que nos rodeia. De acordo com Cushman (1992), cada um dos sentidos deve ser incorporado numa intervenção integrada, de modo a encorajar o Surdocego a explorar o mundo a sua volta.

É essencial ensinarmos habilidades funcionais ao Surdocego. Quanto mais funcional for o ensino, maior é a possibilidade de êxito, pois melhor compreende o seu significado. Assim, é muito importante, tanto para o surdocego pré quanto para o pós-simbólico, analisarmos o valor de uma determinada habilidade. Questões como: para que aprender isso? Será relevante para sua vida futura? Promove sua independência? São muito importantes e devem ser consideradas.

Relações com o Surdocego

As experiências e atividades devem centrar-se nos interesses dos Surdocegos. Com Surdocegos pré-simbólicos, este deve conhecer suas preferências e interesses em determinados objetos e atividades usando sua observação para isso e usando este conhecimento como ponto de partida para a seleção de atividades. Por outro lado, o Surdocego pós-simbólico, que é em grande parte mais susceptível a mudanças, seus interesses também devem ser respeitados, principalmente aqueles que visem a integração social, sua comunicação, e seu crescimento pessoal/individual.

Outro aspecto capital, principalmente com relação ao Surdocego pré-simbólico, é dar tempo para que ele responda. Uma criança Surdocega precisa de mais tempo para a manipulação e exploração tátil. Se tiver outros problemas associados, o tempo deve ser ainda maior. Ela precisa de tempo para dar sentido ao que acontece em sua volta e "por isso as mudanças de materiais, de atividades, não ficam confusas". (Chen e Dote-Kwan, 1995, p. 11)

Comunicação: receptiva e expressiva

Comunicação é trocar uma mensagem entre duas ou mais pessoas. Uma pessoa envia uma mensagem e a outra recebe. As pessoas enviam mensagens de muitas maneiras e formas diferentes. Podem falar, por contato visual, por expressões faciais, gestos e movimentos corporais.

As pessoas também recebem mensagens de maneiras diferentes. Podem escutar, observar e sentir.

Para as crianças, por exemplo, que têm deficiências de visão e audição, surdocegas, a comunicação por certo será algo bem diferente. Nem sempre, é oportuno lembrar, há uma pessoa que escuta e outra que fala.

Para as crianças surdocegas pequenas, é importante ter um sistema de comunicação. A comunicação ajudará esta criança a desenvolver-se em muitas áreas, como, habilidades sociais, cognitivas, de vida diária e de cuidados consigo mesma.

O modelo e/ou sistema de comunicação deve incluir uma maneira para a criança enviar (expressão) e uma maneira para ela receber (entender) as mensagens.

O mais importante é compreender que a interação com estas crianças deve acontecer da forma com que ela receba e compreenda e se expresse. Nós devemos, em um primeiro momento, nos adaptarmos a ela e a seu modo e não ela se adaptar a nós. Seguir a premissa de que a comunicação não se ensina e sim, se facilita, é básico e essencial neste processo.

O que é Comunicação Receptiva?

Quando a criança recebe mensagens, isto se chama comunicação receptiva. Os tipos de mensagens entendidas por uma criança dependem de sua visão, audição e o que e quanto ela "entende" o mundo que a cerca.

Exemplo disso seria uma pessoa que está comunicando com uma criança surdocega, que não tem audição e visão ou estas são muito baixas, e também não possui ainda um sinal para receber a mensagem que é "hora de comer". A criança não será capaz de ouvir as palavras ou ler os lábios em movimento de "hora de comer". Porém, esta criança poderá ser capaz de sentir uma colher e entender a mensagem. É muito importante encontrar as diferentes formas e maneiras que uma criança surdocega recebe a mensagem.

O que é Comunicação Expressiva?

O modo, a forma em que uma criança, por exemplo, comunica uma mensagem a outras pessoas chamamos de comunicação expressiva. Há inúmeras formas que uma criança pode expressar suas mensagens. Expressar e assim mostrar o que gosta? O que não gosta? Expressar seu desejo que o movimento? Que quer mais comida?

Uma observação cuidadosa poderá revelar a nós, educadores e familiares, que uma criança move sua cabeça para conseguir que seu cabelo seja penteado; pode também enrugar seus lábios para conseguir mais em uma brincadeira de beijar. Poderá abrir sua boca ou inclinar-se para frente para obter mais um pouco de comida.

Comunicação expressiva é a maneira na qual uma criança permite a outros saber o que deseja o que sente e gosta. Na atuação com crianças surdocegas é fundamentalmente importante saber como a criança se expressa e o que está sendo expresso.

Comunicação e a Criança Surdocega

Primariamente devemos sempre recordar e ter em nossas mentes que a criança surdocega, assim como todas as pessoas surdocegas, são indivíduos únicos e, como qualquer indivíduo, possuem habilidades e necessidades específicas. A combinação de perdas na visão e audição afetará a maneira na qual a criança aprenderá a se comunicar.

Geralmente, as crianças que perdem a visão ou a audições depois dos 18 meses, provavelmente, aprenderão a se comunicar de forma diferente que as crianças com perdas significativas da visão e audição desde o nascimento.

Na comunicação com uma criança que é surdocega, é importante fazer uso de seu melhor sistema sensorial. Por exemplo, se a visão da criança é melhor que a audição, seria usado método de comunicação baseada na visão, como gestos, sinais ou muito provavelmente desenhos e figuras. Para a criança surdocega, é importante usar o tato, olfato e paladar para ensinar a ela mais sobre pessoas, objetos, lugares, ações e relações entre as pessoas e coisas.

Assim, a comunicação com uma Criança Surdocega significará responder a criança de uma maneira diferente do que seria esperado para com uma criança que pode ver e escutar; estar perto da criança ao invés de estabelecer comunicação à distância; sempre tocar a criança para apoiar e

aumentar sua compreensão; observar cuidadosamente para ver todas as maneiras que a criança está se comunicando e usar adaptações.

Principais problemas dos Surdocegos

Que comportamentos típicos, pais e educadores podem esperar que uma criança surdocega demonstre?

- A criança surdocega pode parecer que não deseja interagir com nada.
- Ela pode não ser capaz de olhar e sorrir a outros. Poderá ser complexo no início dizer se a criança é ou está feliz ou não.
- As interações terão que incluir mais abraços e movimentos.
- A criança surdocega pode não alcançar as destrezas e habilidades motoras para sentar, parar, rolar e caminhar na mesma idade que uma criança que não é surdocega.
- A criança pode parecer assustada de se mover fora de seu espaço corporal.
- A criança poderá ficar sempre ou muito tempo de cabeça abaixada, podendo tocar os olhos de forma constante ou mover suas mãos e dedos para obter estimulação.
- Em um primeiro momento a criança pode não querer ser tocada ou tocar as pessoas e os objetos.
- Poderá, com freqüência, ter as noites e os dias confundidos.
- Pode não querer usar aparelhos de audição e/ou óculos
- Pode nunca aprender a falar (dependendo do grau de sua perda auditiva), porém pode aprender a se comunicar de alguma maneira. Tão somente será uma maneira diferente da fala.
- A criança poderá comunicar-se tendo como forma condutas inapropriadas e/ou inadequadas.

Se algum destes problemas de conduta ocorrer, teremos que refletir adaptações para minimizá-los. Os educadores e as famílias podem evitar estes comportamentos, interagindo e comunicando-se com mais freqüência com a criança, respondendo mais a ela e fazendo com que participe de todas as atividades.

Interagir e comunicar-se com a criança surdocega com freqüência é fundamental. Nós, educadores e familiares dessas crianças, deveríamos, a cada dia, parar por alguns minutos e refletir. Tentarmos nos colocar em seu corpo. Em seu mundo. Poderíamos pensar como se sentem sem visão e audição. Pensar como se sentem como pessoas e principalmente, como reagiríamos, como responderíamos ao mundo que nos cerca se não fôssemos tratados como pessoas.

Estabelecer comunicação com uma criança surdocega, passa por algumas etapas. A primeira delas diz respeito ao entendimento e à compreensão por parte da criança, ou seja, para ela receber totalmente uma mensagem, deve compreender que os sinais que lhe passam, todos possuem um significado. Começar a compreender que um "copo" significa algo que retém líquido. Se uma criança surdocega reconhece um "prato", tocando ou vendo, ela poderá associar este à prática de se alimentar.

Esta interlocução é constante tendo este meio concreto de comunicação (objetos) e seus significados. Isso pode dar uma noção a você, leitor, educador e familiar, da complexidade da matéria.

Obviamente que os objetos não são as únicas formas com que se pode estabelecer comunicação com crianças surdocegas. Todas as crianças têm uma evolução em sua comunicação, do mais simples ao mais abstrato em uma atividade, muitas serão as razões que uma criança surdocega terá para comunicar. Talvez ou sendo uma certeza, a primeira coisa que a criança comunicará será o que "não gosta", o que "não está de acordo", o que está sendo desconfortável a ela. Este "Não" é seu protesto. Estes protestos

geralmente estão ligados a atividades desconfortáveis ou a "resposta" que não recebe sobre seus protestos. A primeira, por exemplo, pode ser ao escovar os dentes, atividade que desagrada a muitas crianças surdocegas.

Esse desagrado gera o protesto. A segunda, ou a "resposta" que não recebe, diz respeito à sensibilidade que devemos ter ao protesto da criança. Se a escovação o transtorna, e ela protesta, podemos, antes de tudo, tocar na criança; "roçar" nosso braço em seu braço e falar ao mesmo tempo; poderemos estar comunicando: - Certo! Certo! Estou aqui e entendo você! Esta relação pode levar tempo para ser compreendida pela criança, porém, é a forma de demonstrar que ela também é importante para nós e que não está sendo esquecida.

Em hipótese alguma devemos responder ao seu protesto com outro protesto.

CONCLUSÃO

É difícil de acreditar que uma pessoa sem nossas experiências poderia supor a surdocegueira com características de igualdade, honestidade e doação com que fizemos. Muitos trabalhos poderão surgir nesta área a partir de agora, mas se estes não apresentarem características bastante particulares de doação, respeito às diferenças e, acima de tudo, condições humanas de seus idealizadores, qualquer trabalho em Surdocegueira poderá ser altamente destrutivo à categoria de Surdocegos que existe no Brasil.

Passamos os últimos dez anos de nossa vida buscando organizar condições para que a Surdocegueira fosse divulgada e recebesse o espaço que merecia. Em parte, obtivemos êxito em nossas articulações e esta obra é síntese disso. Porém, em muitos casos, as oportunidades nos foram negadas.

Muitos buscaram mudar nossa personalidade em prol de suas opressões. Temos em nossa mente cada gesto, palavra e ação que nos foi conferida, e por certo sempre ficarão gravados em nossa mente.

Enfim, os sucessos superaram em muito os insucessos. E de todos estes sucessos cada Surdocego é em parte merecedor, pois para eles fomos formados a fim de considerá-los em sua plenitude e totalidade. Para eles, aprendemos a suportar e deles aprendemos a ver a vida por outros caminhos que não sejam nossos olhos e ouvidos.

Por fim, destaco que a surdocegueira tem uma forte tendência a multiplicar deficiências. Você tem que prestar muita atenção. Se uma pessoa surdocega não receber estimulação, é muito provável que surjam outras condições, outras deficiências. Muita, muita atenção com essa característica multiplicadora da surdocegueira.

CAPÍTULO XII: A Escola Preparatória: O Modelo Alemão de reabilitação baseado na autonomia do Deficiente Visual. Anja Pfaffenzeller

Mestra em Educação pela Universidade de Marburg, Alemanha

Resumo

No mundo inteiro, as pessoas cegas lutam pela própria autonomia e a liberdade de fazer as suas escolhas. Para conseguirmos alcançar este objetivo, precisamos em primeiro lugar modificar as atitudes das pessoas cegas sobre as próprias capacidades. Nós cegos precisamos nos preparar para sermos membros ativos da sociedade, reconhecidos pela nossa qualificação profissional.

A Associação Morcegos em Ação tem sede no município de Ubajara, zona norte do Ceará e fundou a Escola Preparatória, um espaço para crianças e adultos cegos estudarem, crescerem e descobrirem suas habilidades, sonhos e planos futuros.

1. Introdução

O morcego é um símbolo que representa a cegueira. Muitas pessoas têm medo de morcegos. Na realidade, eles têm capacidades especiais. Muitas espécies de morcegos enxergam pouco, mas têm ouvidos sensíveis que os permitem se locomover no escuro sem dificuldade. A falta de visão não é uma deficiência porque conseguem se adaptar à sua situação.

Durante as minhas viagens, vi muitos morcegos dormindo de cabeça para baixo nos buracos escondidos. Eles ficam em lugares tranquilos e confortáveis, só aguardando insetos ou outra comida gostosa aparecer. Esses morcegos nunca tiveram a possibilidade de aprender a voar, a procurar a própria comida e a orientar-se usando os outros sentidos.

Como uma metáfora, os buracos dos morcegos também estão em outros lugares. Às vezes eles ficam no sofá assistindo televisão ou brincando com o computador. Outros preferem ficar sentados no quintal com o mundo passando na rua à sua frente. Outros, ainda, passam o tempo na rede onde se balançam por dias, semanas e anos.

2. Apresentação Pessoal

Sou alemã, mas tenho residência no Brasil desde 2012, ano em que dei início ao meu trabalho voluntário no Ceará. Sou cega, mas não percebo a cegueira como deficiência. É muito mais uma situação que deixa a minha vida interessante trazendo sempre novos desafios e oportunidades.

Na Alemanha, já existem muitos serviços para pessoas cegas com estruturas bem definidas. Vejo que no Brasil há mais espaço para idéias novas porque tem uma discussão muito ativa sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Por isto, decidi desenvolver o meu trabalho no Brasil tentando mudar a percepção sobre cegueira. É o meu sonho que mais e mais pessoas cegas enxerguem as possibilidades para uma vida mais ativa.

A formação no Instituto Kanthari International, na Índia, me preparou com experiências e capacidades necessárias para o planejamento e a implementação deste projeto.

3. A Situação Brasileira

No Brasil há mais de 500.000 pessoas cegas (censo 2010). Sabemos que para muitos cegos é difícil ter uma vida independente, por causa da falta de qualificação, iniciativa e confiança nas próprias capacidades. Muitas vezes, estas dificuldades têm origem na infância, especialmente nas famílias e na escola.

3.1 O Aluno Cego na Escola

A educação inclusiva tem o objetivo de criar um espaço dentro do ensino regular para que crianças com e sem deficiências aprendam juntas. Na realidade, muitas vezes, alunos com deficiência visual enfrentam dificuldades de participar das atividades na sala de aula, na vida social, na escola e nas famílias, porque não têm a preparação suficiente nas áreas acadêmicas e de estratégias específicas (por exemplo, Braille, orientação e mobilidade). Em um ambiente escolar com um número alto de alunos com necessidades diferentes, fica difícil para professores de atendimento especializado, ou ainda mais nas salas de aula, capacitarem os alunos cegos para a participação no processo de aprendizagem.

Por falta de conhecimento e convivência, as capacidades de alunos cegos são subestimadas e as expectativas no seu sucesso escolar são baixas. Progressos pequenos são comemorados como milagres, como por exemplo a leitura em Braille de um aluno no sexto ano. Atividades escolares, tarefas e provas são, no melhor dos casos, feitas oralmente, tirando assim a oportunidade de avaliar as capacidades de leitura e escrita do aluno.

A informática é vista como alternativa mais fácil e acessível para o estudo de alunos cegos. Na falta de uma alfabetização sólida em Braille, o uso excessivo de leitores de tela vai contribuindo mais uma vez ao estudo oral prejudicando o aprendizado da leitura autônoma, da ortografia e da organização de textos.

3.2 O Cego na Família

Muitas famílias de crianças com deficiência visual não sabem como estimular o desenvolvimento dos filhos e optam pela superproteção. Isto limita qualquer possibilidade de autonomia em casa e na interação social. O benefício do governo para pessoas com deficiência agrava a exclusão. Em muitos casos, um filho deficiente é uma fonte de renda para as famílias, por isto, há pais que preferem que a criança fique em casa com medo de perder o benefício se o filho se educa e entra no mercado de trabalho.

A consequência é que muitos adolescentes com deficiência visual não estão preparados para entrar no mundo competitivo do estudo superior ou do trabalho e não têm a autoconfiança e autonomia para participarem como pessoa adulta e responsável das atividades na sociedade.

3.3. Cegos Adultos

Há um número alto de pessoas cegas em idade adulta. Alguns nasceram cegos e nunca tiveram a oportunidade de estudar e se tornar autônomos. Outros perderam a visão no decorrer da vida. A deficiência visual é percebida como doença e desgraça, a vida parece terminar depois da perda definitiva da visão. Estas pessoas se sentem inválidas e sem utilidade para a família e a sociedade. Ficam presas em casa limitadas a sobreviverem com o benefício do governo e completamente dependentes dos familiares.

3.4 Baixa Visão

Pessoas com baixa visão apresentam dificuldades específicas. Valorizam demais o resíduo visual recusando métodos usados por pessoas cegas. Fingindo de ver, eles acabam não conseguindo realizar tarefas na escola, no trabalho e na vida diária. Se tornam ineficientes e mal compreendidos, nem cegos nem enxergantes, nem funcionando com métodos visuais nem com aqueles não visuais.

Se faz necessário que pessoas com baixa visão acentuada compreendam que a visão é o seu sentido mais fraco. Assim fica muito mais fácil fazer maior uso dos outros sentidos que funcionam bem. Usando técnicas não visuais como o Braille, a locomoção com a bengala, a informática com leitores de tela e outros, torna a vida da pessoa com baixa visão menos cansativa e mais eficiente. Ao mesmo tempo, fica mais fácil para as demais pessoas compreenderem que a pessoa tem deficiência visual e precisa de ajuda, por exemplo no momento de atravessar uma pista.

3.5 Ubajara e Região

Desde o início do ano 2015, a Escola Preparatória tem sede no município de Ubajara, na Cerra da Ibiapaba, zona norte do Ceará. Não há estatísticas sobre o número de pessoas com deficiência visual na região, mas a Associação Morcegos em Ação identificou mais de 100 pessoas em 18 municípios, sendo eles: Sobral, Meruoca, Alcântaras, Massapê, Forquilha, Amontada, Bela Cruz, Varjota, Cariré, Crateús, Santa Quitéria, Frecherinha, Tianguá, Ubajara, Ibiapina, São Benedito, Carnaubal e Guaraciaba do Norte.

Parte das pessoas identificadas são crianças em idade escolar, o público alvo principal da associação. Há também um número grande de jovens e adultos com muita necessidade de desenvolvimento.

4. A Escola Preparatória

A idéia da escola preparatória é baseada no conceito de preparação e auto integração desenvolvido por "Braille sem Fronteiras", no Tibet, China. Em Lhasa, Tibet., já existe uma escola preparatória há quase 20 anos e saiu uma geração de cegos independentes e incluídos na sociedade.

Como a realidade no Brasil é diferente, é necessário adaptar o conceito de escola preparatória ao contexto Brasileiro.

A preparação intensiva tem duração de dois a três anos. A escola preparatória funciona em cooperação com as escolas regulares. Idealmente, os alunos são matriculados em escolas parceiras, possibilitando assim a concentração de recursos e formação da comunidade escolar. As aulas acontecem diariamente no contraturno e, onde possível e desejado, com sistema de internato, oferecendo a vivência prática da autonomia no dia a dia do aluno.

O currículo da escola preparatória inclui:

- Leitura e escrita no sistema Braille e com o uso do computador;
- Bases da matemática com métodos específicos;
- Comunicação em português e inglês;
- Orientação e mobilidade com o uso da bengala em ambientes conhecidos e estratégias para orientação em ambientes novos;
- Atividades da vida diária adequadas à idade da pessoa (higiene pessoal, comer, limpeza, compras, etc.);
- Desporte e brincar;
- Artes, música ou outros meios criativos para desenvolver a autoconfiança e expressão dos alunos;

- Discussões e debates sobre assuntos relativos às escolhas pessoais e profissionais para estimular pensamento crítico;
- Atividades para desenvolver a compreensão e aceitação da deficiência visual como desafio positivo e para enfrentar atitudes negativas.

Os alunos em idade escolar freqüentam a escola regular em um turno e a escola preparatória no contraturno. A escola regular fica responsável pela educação acadêmica com orientação e preparação de material pela escola preparatória. A possibilidade de internato abre a escola preparatória para alunos de distritos ou municípios mais distantes, especialmente de áreas rurais onde, em muitos casos, não há atendimento especializado.

Depois da preparação, as crianças se integram na escola regular. Como eles já têm as capacidades necessárias e as habilidades de resolver problemas, os alunos não dependem mais de atendimento especializado e conseguem participar das atividades na sala de aula. A escola preparatória mantém contato com os alunos e organiza atividades regulares de apoio, por exemplo, durante as férias. O trabalho da escola preparatória se concentra na capacitação dos próprios alunos, mas desenvolve também atividades para a sensibilização de famílias e da comunidade escolar para provocar uma mudança de atitudes sobre a deficiência visual.

Considerando a necessidade de jovens e adultos de adquirir autonomia e conhecimento, a Escola Preparatória estende as atividades para este público oferecendo serviços de capacitação e reabilitação. Um número limitado de jovens e adultos de municípios distantes têm a possibilidade de passar uma temporada na casa para desenvolver autonomia e tomar decisões sobre o caminho a seguir (estudo ou capacitação profissional). Outros visitam a casa regularmente para participar das aulas.

Ainda há muitas pessoas que não freqüentam a Escola Preparatória, principalmente por resistência das famílias. Um trabalho de sensibilização

será necessário para mudar aos poucos as atitudes e fortalecer as próprias pessoas cegas afim de que elas possam se libertar da prisão familiar e tomarem a vida nas suas mãos.

5 Considerações finais

A principal diferença entre o modelo alemão e o brasileiro, é que nas escolas especiais brasileiras, os alunos ficam sentados na mesa esperando a comida chegar e quando chegam já está tudo limpo e arrumado, enquanto na Escola Preparatória, a orientação e mobilidade serve para que os alunos precisem resolver situações da vida real, como ir ao supermercado fazer as compras, que vão trazer os produtos necessários para que os próprios alunos aprendam a arrumar e limpar o lugar onde vivem, e também para preparar a comida que vão comer, e ao final, são eles próprios quem devem lavar a louça que sujaram.

Afinal de contas, para que serviria ensinar algo para o aluno se ele nunca teria a oportunidade de colocar em prática porque sempre tem outra pessoa fazendo tudo por ele?

Somente vivenciando na prática o aluno aprende o que foi ensinado, pois o conteúdo passa a fazer sentido na sua vida.

Por fim, com o desenvolvimento da fluência em inglês dos nossos alunos, ele passa a ter mais um diferencial que lhe permita estabelecer uma troca saudável com seus colegas da escola regular, ao invés de ser apenas um peso que depende sempre de ajuda na sala de aula.

CAPÍTULO XIII: O Uso do Computador na Sala de Aula do Ensino Regular como facilitador da Inclusão do Aluno com Deficiência Visual. Wagner A. R. Maia

Professor, Pedagogo, Especializado em Educação de Deficientes

Visuais e Pós-Graduado em Docência no ensino superior

RESUMO

Neste trabalho, pretende-se relatar a utilização do Sistema Dosvox na inclusão da aluna Jéssica Ferreira Maia nas séries iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Maria Lúcia da rede regular de ensino da cidade de Campos dos Goytacazes/RJ. Uma realidade pioneira, que possibilitou a passagem de uma aluna considerada analfabeta porque não era capaz de ler os pontos do Braille, ao domínio completo do computador com fins educacionais e da Internet.

Palavras chave: Dosvox (software). Computador (tecnologia de comunicação e informação). Criança cega. Inclusão educacional.

Introdução

Ao longo dos tempos, a educação dos cegos ficou restrita ao aprendizado e uso do Sistema Braille, o que, por um lado, deu um grande salto na educação das pessoas cegas, mas, por outro, restringiu a comunicação somente entre pessoas cegas, visto que na grande maioria dos casos nem a família nem os professores que o cego encontra no decorrer da vida escolar sabem o Braille ou estão preparados para trabalhar com os recursos necessários para a comunicação escrita com o aluno cego. Hoje, o computador é a ponte que o Braille não oferecia para a comunicação escrita do cego com pessoas videntes. "Com um sistema como o Dosvox, um aluno faz seu trabalho e o professor comum e os seus colegas compreendem" (BORGES; PAIXÃO; BORGES, 1998).

A respeito do Dosvox, o manual da inclusão da Seesp/MEC de 2004 diz que: "É um sistema facilitado que utiliza iniciais de letras, permitindo mesmo às crianças pequenas o domínio do programa." Entretanto, Borges, Paixão e Borges (1998) alertam que: "em todas as séries posteriores à alfabetização, o professor deverá ter um mínimo de preparação especializada, o que hoje raramente ocorre".

Com base no Dosvox, foi possível a inclusão da aluna Jéssica Ferreira Maia, desde seus sete anos, (que além de cega possui deficiência física e deformidade na pele das mãos, responsáveis pela leitura do Braille), no ensino regular na escola Municipal Maria Lúcia do Município de Campos dos Goytacazes/RJ, a partir do segundo ano do Ensino Fundamental, depois de haver sido reprovada duas vezes na alfabetização pelo Sistema Braille no Educandário para Cegos São José Operário também na cidade de Campos dos Goytacazes/RJ, por dificuldades na percepção e leitura do Braille, devido às

limitações físicas supracitadas aliado com a falha na metodologia do ensino do sistema Braille.

Em palestra intitulada "As novas tecnologias e a desbrailização" (João Pessoa, 2001), afirmou a Dra. Joana Belarmino: "estamos vivendo um período de transição, uma época onde assistimos a uma espécie de alargamento das possibilidades de ação no âmbito dos processos de ensino/aprendizagem das pessoas cegas e deficientes visuais".

A informática, hoje, nos oferece infinitas possibilidades de auxílio na educação inclusiva de pessoas cegas, apesar de ser fortemente combatida com o argumento dos riscos da "desbrailização". Contudo, em determinados casos, é a única opção que permite a educação escolar de uma pessoa com múltiplos comprometimentos, que de outra forma estaria privada do avanço escolar, se fosse insistido no aprendizado pelo único método que o professor sabe ensinar, e não fosse observado qual é a forma pela qual o aluno consegue aprender.

É certo que a informática em sala de aula ainda é um universo desconhecido e que desafia e rompe com os conhecimentos centenários introduzidos por Louis Braille, mas, segundo Freire (1998): "Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação", e é nesse sentido que se deve observar a informática como um alargador de possibilidades, e não como algo danoso à construção do conhecimento em pessoas cegas. O que é preciso é haver pessoas aptas à sua correta utilização, além de equipamentos adequados, tais como computadores e displays Braille, para manter sempre a informática associada e como facilitadora do aprendizado do Braille, e não como substitutiva.

RECURSOS DIDÁTICOS EMPREGADOS

Jéssica nasceu em 21 de junho de 2001, e desde o primeiro ano de vida, ao mesmo tempo em que tinha contato com brinquedos e materiais da pré-leitura do Braille, também brincava com os jogos infantis do Sistema Dosvox no computador, inicialmente com o jogo Letravox, e depois com o Menino Curioso e Letrix. À medida que ela foi crescendo, foi tendo contato com os outros programas que fazem parte desse sistema e aprendendo a escrever naturalmente no computador, de modo que aos cinco anos de idade já estava completamente alfabetizada e escrevendo suas primeiras cartas pelo correio eletrônico, e aos seis anos já utilizava ferramentas de chat por texto e programas de comunicação por voz e vídeo para comunicar-se com seu pai, que nesse tempo estudava na Alemanha.

Após a segunda reprovação da aluna Jéssica na alfabetização em Braille, percebeu-se que se estava diante de um dilema. Afinal, como pode uma pessoa que escreve textos, cartas e se comunica pelo computador pela escrita ser considerada analfabeta e seguir sendo assim considerada e reprovada na alfabetização? Não se sabe se algum dia, ou até nunca, ela poderia aprender o Braille, visto que ainda era uma criança de sete anos.

Esse processo, então, atrasava ou até mesmo impedia seu avanço escolar devido a uma limitação que comprovadamente era somente física e metodológica, mas não cognitiva, enquanto era claro seu total domínio da escrita pelo computador.

Diante disso, Jéssica encontra-se matriculada para atendimentos de sala de recurso no Instituto de Cegos, onde freqüenta as classes de Braille, informática, mobilidade, atividades da vida diária e tudo que é oferecido pelo Instituto. Contudo, no contraturno, freqüenta o quarto ano do ensino regular da Escola Municipal Maria Lúcia. Ali, ela utiliza um notebook equipado com o

Sistema Dosvox e tem todo o seu material preparado em arquivos de texto para ser lido pelo sistema, tais como livros, folhas de atividades e provas. Além disso, é feita também a adaptação pela descrição textual dos gráficos, pois em alguns casos estes não poderiam ser reproduzidos em relevo. Características como as de uma paisagem urbana contida em uma única fotografia, com os distintos meios de transporte, pessoas com diferentes tipos de vestimentas, sinalizações de trânsito, são impossíveis de ser transformadas em Braille com a mesma riqueza de detalhes, sendo extremamente complexas para a decodificação por uma criança cega de apenas sete anos. Por isso, se não fosse a descrição textual, baseada no conceito da audiodescrição, haveria uma defasagem de conteúdo do aluno cego em relação aos demais, aspecto esse - da diferença da integração para a inclusão - atualmente muito discutido no Brasil.

A preparação de todo esse material é feita por um pedagogo especializado, que, em planejamento constante com a professora, determina os pontos importantes a serem abordados nos conteúdos, de forma a oferecer ao aluno cego maior riqueza e detalhes nos materiais em tempo real, de forma que não aconteçam os conhecidos atrasos de materiais, realidade essa tão vivida até os dias de hoje pela maioria dos alunos cegos que dependem de terceiros para a transcrição do seu material em Braille.

Por esse motivo, e pela novidade tecnológica à qual estavam submetidas tanto a escola quanto a aluna, no que tange ao uso da informática dentro da sala de aula como instrumento da inclusão, no primeiro ano, fez-se necessário o acompanhamento constante do profissional de apoio dentro da sala, junto à aluna, a fim de orientar quanto à parte técnica, da representação dos conteúdos no Sistema Dosvox. Isso se refere, por exemplo, à montagem de uma equação matemática e como isso seria entendido e efetuado tanto pelo aluno quanto pelo professor. Nossas escolas Brasileiras ainda não possuem o domínio e o entendimento completo do uso da informática, principalmente se

for aplicada na sala de aula, visto o processo da informatização ser recente em todo o mundo. Estamos vivendo, hoje, o processo de transição e adaptação aos novos horizontes que a informática nos oferece na educação inclusiva.

No que tange à realização das aulas, a parte de orientação pedagógica é unicamente de responsabilidade do professor titular da turma, que interage diretamente com a aluna, assim como com qualquer outro, verificando as atividades na tela do computador, da mesma forma que verifica no caderno dos demais alunos.

A cópia dos conteúdos do quadro, assim como quando é feito quando o aluno copia em Braille, é feita por meio da leitura em voz alta pela professora, que diz a palavra que vai começar a escrever, de modo que, enquanto ela escreve a palavra no quadro, a aluna concomitantemente a escreve no computador. Isso acaba fazendo com que a aluna cega acabe terminando de copiar sua atividade no mesmo momento em que o professor termina de passar no quadro, ou seja, antes dos outros alunos.

Não se pretende fazer aqui nenhum tipo de comparação de superioridade ou inferioridade entre o aluno cego e o aluno vidente, mas tão somente mostrar que o computador oferece muito mais velocidade na escrita do que quando os alunos têm de copiar em Braille com uma reglete, ou seja, como o tempo de fazer cada ponto do Braille é o tempo de apertar cada letra do computador, aumentando a velocidade de escrita em até seis vezes, visto a letra Braille ser composta de seis pontos. Ainda, no Brasil não existe nenhum incentivo dos institutos de cegos quanto à utilização da máquina de escrever em Braille, por falta de financiamento por parte do governo, o que, se existisse, daria mais agilidade ao aluno cego para acompanhar uma classe no ensino regular.

Quanto à grafia das palavras, é sempre destacada oralmente pela professora quando é grafada com uma letra que possa causar dupla interpretação, e o próprio editor do Dosvox ajuda a corrigir, a partir do

momento em que o corretor ortográfico não corrige automaticamente, mas avisa com um bipe sonoro quando uma palavra possui erro ortográfico. Isso faz com que a aluna imediatamente interrogue a professora sobre a forma correta de escrever.

Ao terminar, o material produzido em sala de aula é copiado para um pen drive e levado para impressão na secretaria da escola pela própria aluna, sendo entregue à professora, impresso em papel, para correção juntamente com o de todos os colegas, tais como folhas de atividades e provas.

Mas nem tudo se limita ao computador. A percepção tátil dos gráficos e formas que podem ser utilizados não é esquecida. Utiliza-se muito a cola-relevo e uma carretilha de costura para produzir os gráficos, e também se constroem materiais utilizando emborrachado para serem tocados e até pintados com os dedos, trabalhando a representação em duas dimensões e limite das gravuras, tais como mapas, relógios em relevo, gráficos matemáticos e outros.

Para a matemática, utiliza-se o ábaco aberto e o Material Dourado do método Montessori, que têm se mostrado extremamente eficazes na construção matemática e preparatórios para uma fase futura do soroban.

Resultados

Apesar de inovadores e da determinação de todo o corpo escolar, os resultados deste trabalho têm sido espantosamente eficazes, de forma que a aluna que outrora era considerada analfabeta no instituto de cegos por dificuldades físicas na leitura do Braille hoje é, talvez, uma das melhores alunas do quarto ano, com uma incrível capacidade cognitiva, favorecida pela riqueza e pontualidade dos seus materiais didáticos adaptados.

Desde 2011, terceiro ano da utilização desse sistema na escola, todos os computadores e laptops da escola já possuem o Sistema Dosvox instalado. No ano 2010, a presença do profissional de apoio especializado ocorria três vezes por semana. Atualmente, vem-se diminuindo essa participação gradativamente, para interferir o mínimo possível nas relações sociais da aluna com os demais alunos, até o nível em que tanto o aluno deficiente visual quanto o professor estejam seguros, com maior domínio dos meios necessários à construção e representação dos conteúdos no computador para uma pessoa cega. Mas o planejamento conjunto é permanente.

Na prática, a complexidade dos conhecimentos aumenta conforme as séries escolares, e sempre haverá um novo desafio a ser superado com um novo professor, de modo que a especialização dos professores da área da deficiência visual nesse novo campo da informática aplicada à inclusão é, e será, de fundamental importância para o sucesso, primeiramente, do aluno que passa pela escola, sendo compromisso da escola promover os meios necessários e as oportunidades para que esse aluno aprenda.

Um fato interessante é que, como agora, com o uso do computador pela aluna cega, a comunicação escrita com o mundo das pessoas que enxergam se tornou algo tão natural, até os outros alunos acabam ajudando o professor a verificar o andamento das atividades, corrigindo e comentando o que lêem

na tela do computador, muitas vezes até com tom de crítica, como fariam com qualquer colega quando escreve algo errado, ou mesmo se aproximando da aluna Jéssica para oferecer-lhe ajuda para ditar o conteúdo do quadro ou tentar copiar suas respostas, típico do universo infantil.

CONCLUSÃO

Não basta matricular um aluno cego no ensino regular dizendo que está incluído se não lhe forem oferecidos igualdade de condições de aprendizagem e acesso aos conteúdos em sua integridade, e não a parte deles, resultando em que depois ou esse aluno fosse reprovado por não alcançar os objetivos propostos, ou aprovado com alguma ressalva de defasagem ou impossibilidade de alcançar determinados objetivos com justificativa na sua deficiência, mas não na deficiência do sistema de ensino e oportunidades de aprendizagem oferecidos de forma insuficiente.

Graças a esta intervenção no momento exato, no ano de 2018 a aluna Jéssica encontra-se no curso técnico em informática concomitante ao ensino médio, no Instituto Federal Fluminense.

Pelo exposto, concluímos que, "Na maioria das vezes, o problema é muito mais de ENSINAGEM do que de APRENDIZAGEM."

CONTATOS

Homepage: WWW.deficienciavisual.com.br

E-mail: contato@deficienciavisual.com.br

CAPÍTULO XIV: A Inclusão dos Deficientes Visuais no Ensino Superior dos Estados Unidos. Harrison Tu *Universidade de Riverside, Califórnia, Estados Unidos*

Quando um cego deseja estudar numa universidade, existem muitas considerações que deve fazer. Há as comuns: você quer ficar perto ou longe dos seus pais? Onde você quer morar? Você quer uma universidade grande ou pequena? Mas há aquelas que são exclusivas da cegueira, e é sobre isso que falarei neste artigo.

No vídeo que acompanha este artigo falarei mais sobre minhas experiências e sobre como aplicar esses princípios. Antes de mais nada, você deve pensar a respeito dos serviços oferecidos pela universidade. Há 30 ou 40 anos, nós, estudantes cegos, precisávamos usar métodos complicados e incômodos para acessar informações e levar os estudos adiante. Porém, atualmente, com as novas tecnologias, aliada à uma mudança de pensamento do público em geral, isto está começando a mudar.

A realidade é que, se um aluno tiver as ferramentas corretas, os alunos vão precisar solicitar da universidade muito menos serviços que antes. Eu moro na universidade, num apartamento com três colegas videntes. Eles não precisam me ajudar com meus estudos, porque eu tenho a tecnologia. Eu consigo estudar, ler, escrever e participar do dia-a-dia da universidade com restrições mínimas. Os únicos serviços que recebi da universidade por ser cego são: prioridade de matrícula (para que eu possa ter professores mais compreensivos em relação a minha cegueira e que me recebam melhor), condições especiais para as provas e formatos alternativos para os livros e materiais (o que não é estritamente necessário, conforme explicarei mais adiante).

Não sei quanto aos outros países do mundo, mas a maioria das universidades aqui nos Estados Unidos oferecem esses serviços. Outro serviço útil é a orientação e mobilidade, mas nem todas as universidades o oferecem.

Antes de continuar, gostaria de colocar algumas questões.

1. Não pretendo escrever sobre modelos específicos de tecnologia assistiva: as necessidades de uma pessoa podem ser muito diferentes das dos demais. Não digo que seja um expert, mas se você precisar de ajuda para escolher o equipamento certo, fique à vontade para me enviar dúvidas por e-mail, e eu farei o melhor para lhe ajudar na medida do possível.

2. Não vou falar sobre como obter esses equipamentos. Sei que estas tecnologias das quais estou falando podem custar milhares de reais, mas há muitas opções que podem ser utilizadas. Não sei nada sobre como obter essas coisas fora dos Estados Unidos, mas sei que podem ser obtidas através de programas de financiamento.

Agora, vamos falar sobre ferramentas que podem realmente ajudar. No passado, se um aluno precisasse de materiais de estudo, ele precisava ser convertido para o Braille, um processo que podia ser muito caro e levar muito tempo. Agora, muitos professores nem usam mais o papel, nem mesmo com seus alunos videntes. Em vez disso, publicam seus materiais na internet, onde se pode usar um leitor de tela para lê-los. Se você se deparar com um professor que utiliza material impresso, pode simplesmente escaneá-lo e usar um programa de OCR para ler no computador. Além disso, pode-se levar notebooks para a sala de aula, e mesmo os modelos mais baratos suportam textos que podem ser lidos com leitor de tela durante a aula. Eles também podem ser usados para anotar qualquer coisa sobre a qual o professor estiver falando. Descobri que uma das melhores formas de ouvir o professor e o leitor de tela ao mesmo tempo é levar um fone de ouvido, daqueles baratos, e tirar um deles da orelha. Assim pode-se usar um ouvido para ouvir o computador enquanto o outro fica livre para ouvir o professor.

Se o estudante tiver que entregar um trabalho impresso (em vez da forma eletrônica, comumente utilizada hoje em dia), é simples. Muitos scanners são uma combinação de scanner e impressora, e eu recomendo que todo estudante cego tenha um. Tudo que é preciso fazer é imprimir e entregar ao professor!

Mas também devemos nos perguntar o que é ser um estudante no século XXI? Posso dizer que nem sempre tem a ver somente com estudar. Grande parte pode estar ligada à relação dos estudantes com seus colegas da universidade. Existem festas, sessões de estudos, viagens... tenho várias histórias sobre isso, que compartilharei com vocês no vídeo. Mas a tecnologia também pode te ajudar nessa parte. Estou falando de uma ferramenta em particular: o smartphone. Agora, com a correria da vida na universidade, é preciso estar sempre atualizado sobre as atividades, amigos e viagens. A maioria dessas informações é transmitida pelo Facebook, WhatsApp (fora dos Estados Unidos, principalmente por texto) ou usando as velhas mensagens SMS. Com um smartphone falante, o estudante cego não tem nenhuma desvantagem em relação aos seus colegas videntes. Posso receber essas informações ao mesmo tempo que os outros.

Para concluir, podemos certamente afirmar que ser um estudante cego hoje em dia é 100 vezes mais fácil do que era antes. Temos muito mais oportunidades e muito mais auxílio. Se tiverem alguma dúvida sobre algo que escrevi, podem enviar um e-mail para: techluver@techluver.co.za

Espero falar com vocês em breve!

CAPÍTULO XV: Avaliação diferenciada: Um problema em escolas inclusivas para os professores que precisam avaliar estudantes com deficiência visual na sala de aula do ensino regular. Fernando Raúl Pacheco Troncoso *Professor de matemática, mestre em educação*

INTRODUÇÃO.

Um dos temas a serem abordados neste Congresso é, sem dúvida, a avaliação da aprendizagem. Em particular, vou apontar para a minha especialidade que é o ensino de matemática, mas este tópico eu quero tratar como um educador, visto como uma dificuldade recorrente nas escolas, pelo menos no meu país e que é a situação que é apresentada para os professores ao avaliarem seu aluno cego ou com baixa visão na sala de aula do ensino regular.

Nas faculdades de formação de professores, estudamos métodos de avaliação, mas tem sido demonstrado empiricamente que, no momento em que vemos situações específicas, os professores não sabem como responder às necessidades do aluno incluído e, o que é pior, a escola não oferece suporte profissional para resolver seu problema e, embora no Chile haja muitas vezes o professor especializado que realiza o apoio na escola para o aluno cego, isso não é suficiente para orientá-lo e o aluno acaba sendo avaliado por cumprir uma nota de aprovação que não reflete com frequência o conhecimento do aluno com dificuldade visual.

Vou desenvolver esta ideia, apenas pensando em como avaliar o que um aluno cego ou com baixa visão aprende em Matemática, que é uma das principais dificuldades apresentadas pelos professores das escolas (especialmente no ensino secundário e ensino superior) onde estão incluídos os alunos cegos ou com baixa visão; É claro que os mesmos alunos reclamam e, finalmente, o

professor que apóia o aluno muitas vezes não sabe como fazer. Por que dizer como isso é extrapolado para assuntos como Física e Química?

Sobre o que vamos falar?

Três questões fundamentais

Primeiro, vamos falar sobre o que entendemos sobre avaliar um aprendizado, para podermos delimitar nosso estudo sobre Avaliação Diferenciada.

Em segundo lugar, faremos algumas sugestões para o grupo que já definimos, cujos elementos são pessoas: o professor de Matemática que atende um aluno cego ou com baixa visão; para o professor de apoio entre o professor de Matemática e o aluno e, o que vamos salientar nesse artigo, é como apoiar aquela menina ou menino (jovem) que está incluído na sala de aula, onde talvez esteja sentindo-se um problema e não um estudante com direitos e deveres específicos de qualquer aluno.

Mas como um professor de matemática cego no ensino médio, não consigo deixar de falar sobre a didática dessa disciplina relacionada à formação de alunos com deficiência visual e com isso mostrar um pouco das ferramentas necessárias para o aluno e o professor de apoio e é como se eu representasse uma ponte entre ele e seu professor" e este é o terceiro elemento a ser comentado. Isso eu simplesmente acrescento, pensando em como fazer contribuições concretas para guiar um professor nos recursos para fazer uma avaliação melhor para o seu aluno.

1. A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Iniciaremos definindo Avaliação Educacional, que será analisada para definir um conceito sobre Avaliação Diferenciada.

"A avaliação aplicada ao ensino e aprendizagem, consiste em um processo sistemático e rigoroso de obtenção de dados incorporados ao processo educativo desde o seu início para que seja possível ter informações contínuas e significativas para conhecer a situação, formar juízos de valor com respeito a ela e tomando as decisões apropriadas para continuar a atividade educacional, melhorando-a progressivamente. "

Como vemos nessa definição, estamos orientando a avaliação e seu modo de desenvolvimento para os processos e sua funcionalidade formativa

A avaliação não está simplesmente em conformidade com um registro administrativo de uma qualificação. Coleta informações oportunas para tomar decisões apropriadas no processo curricular.

Como se deve supor, se temos um aluno cego ou com baixa visão em sala de aula, ou que está incluído em uma escola do ensino regular deverá estar sujeito a todas as exigências impostas pelo sistema escolar. Ele também tem que dar conta de seus avanços pedagógicos alcançados, (neste caso, o que ele está aprendendo em matemática).

Mas aquele aluno ou estudante, muitas vezes, por não ter o apoio adequado, não realiza suas avaliações nos momentos oportunos e, quando ela acontece, é feita de forma tardia e, nem sempre é a mesma avaliação dos outros colegas. Se fosse a mesma, o instrumento "tem falhas" porque o aluno já conhecia as perguntas e as respondia oralmente, deixando seu professor com uma preocupação velada e sua qualificação é duvidosa.

E o que é pior, aquele aluno que merece aprender o mesmo que os outros, fica com um aprendizado truncado.

Pelo menos no meu país (Chile), existem recursos pedagógicos (material e humano) para apoiar nosso aluno cego ou com baixa visão. Há textos em Braille, porque o Estado tem se preocupado em resolver esse problema. Mas, na minha opinião como profissional da educação e especialista no ensino da Matemática, está sendo cometido um erro grave, que é a tentativa de substituir o livro de Matemática escrito em Braille por áudios; Eu não sou de forma alguma contra o uso de áudio para um aluno com deficiência visual, mas isso tem que ser um complemento para o texto escrito em Braille.

Há também os profissionais que são os Professores de Educação especial que podem estar nas escolas para apoiar os professores e alunos com necessidades visuais. Mas a dificuldade é apresentada porque a comunicação entre os profissionais é deficitária.

Professores de apoio não conseguem lidar adequadamente com os conceitos matemáticos (em nosso assunto) para dar ao aluno um suporte significativo. Por outro lado, eu não sei se apenas no Chile acontece no momento uma tendência a não avaliar adequadamente o uso do Sistema Braille, porque nossos alunos cegos ou deficientes visuais não o usam ou fazem precariamente com a desculpa de que "Braille é um sistema arcaico, que é complicado pelo seu volume que é lento ... etc. "

Simplesmente digo que "se algum sistema de alfabetização conseguir superar o Sistema Braille, ainda teríamos que colocar Luis Braille em um alto pedestal".

Tudo isso faz com que o aluno prefira o uso do computador, mesmo sabendo que isso não é ruim, mas ter consciência de que é o bom uso do Braille (essa questão na minha opinião deveria motivar o questionamento do professor Diferencial) do porque fazer com que tanto a participação nas aulas quanto as avaliações dos alunos sejam adiadas para um mero procedimento e não cumpram a função conceitual que é coletar informações objetivas para que aquele aluno com déficit visual, assim como todos os alunos da turma, progrida de forma igualitária.

Tudo o que eu exponho é simplesmente para ser justo com as responsabilidades que cada um dos atores tem que ter agora de uma maneira bem delimitada no processo das avaliações que nossos estudantes cegos ou com baixa visão devem cumprir. A primeira responsabilidade será atribuída ao aluno, que deve cumprir suas obrigações escolares. Mas ele ou ela é um adolescente - que tem que ser bem orientado pelos pais pois esse aluno fará o mesmo que qualquer menino ou menina de sua idade e sua responsabilidade está condicionada aos adultos que os rodeia.

Agora, o Centro Educacional é formalmente responsável pela boa regulação das coisas. É a equipe de gerenciamento desse centro que deve ser preparada com os conceitos e as formas de como ela vai enfrentar as avaliações que o aluno cego ou de baixa visão deve realizar. Aqui, sob nenhuma circunstância este estudante está isento de qualquer assunto; menos de um assunto tão importante para o desenvolvimento do pensamento quanto é a matemática. Nasce primeiro as Equipes Técnicas que darão as orientações ao professor que atende ao aluno incluído com deficiência visual. Mas um papel importante aqui é o professor especializado que está na escola para orientar, apoiar e fazer com que o aluno cumpra suas obrigações de forma adequada.

Uma das mudanças mais importantes que a nova prática avaliativa deve apresentar, a partir da consciência das diferenças individuais apresentadas pelos alunos - que não se limita apenas aos que possuem deficiências intelectuais, físicas, etc. (É claro que estamos falando de maneira oportuna de alunos ou alunos cegos ou de baixa visão), - é desenvolver processos de avaliação que considerem as características únicas destes, a fim de contribuir para a realização da sua aprendizagem. Esta avaliação diferenciada deve basear-se, pelo menos, nos seguintes critérios:

1. O professor de matemática tem que fazer um diagnóstico adequado do seu aluno incluído com déficit visual. Isso pode ser oral, onde ele percebe o que seu aluno sabe; se ele domina um letramento matemático básico: idéias conceituais operativas e fundamentais, reconhece figuras geométricas etc. Além de avaliar o interesse expresso pelo "novo aluno que ele" tem em sua classe.

2. O professor tem que dialogar profissionalmente com aquele apoio fundamental que é o professor da educação especial que será o que apoiará o aluno. Ambos devem ser claros sobre os recursos materiais que o aluno terá, por exemplo, um texto em Braille do assunto, o manuseio da caixa aritmética, o soroban, a calculadora falante, etc. É também vital que este professor de apoio, embora não tenha que conhecer matemática, tenha que lidar com o Código Matemático Unificado no Sistema Braille; saiba como adaptar os recursos do computador ao seu aluno que atende. Por exemplo, saber como usar o Lambda, que é um software extremamente útil para o cego que faz matemática e permite interagir com qualquer professor. Em resumo, aquele aluno ou aquele estudante cego que entra em uma sala de aula com colegas com uma visão deve ser bem apoiado.

3. Apesar de estarmos dando um trabalho extra para o professor de Matemática, lembre-se que existe uma "ponte" profissional que é aquela que

tem que ajudá-lo a planejar como fazer essa interação diferenciada com aquele aluno que foi incluído em sua classe.

Em conclusão, o que vamos entender por Avaliação Diferenciada?

"A Avaliação Diferenciada é a aplicação de procedimentos de avaliação adequados para abordar a diversidade dos alunos existentes em qualquer curso em grupo, essa avaliação permite conhecer as mudanças que cada aluno está vivenciando ao longo do tempo".

O papel de cada ator que intervém no processo de ensino de aprendizagem da matemática e do processo educativo.

2.1. O QUE O NOSSO ESTUDANTE CEGO OU COM BAIXA VISÃO TEM DE FAZER?

Estamos falando de um menino ou menina que é cego ou tem baixa visão. Esse aluno foi incluído em um Centro Educacional, onde ele está compartilhando com outras meninas ou meninos que têm visão normal. Se é muito pequeno, sua responsabilidade é muito pequena, porque essa criança está sendo incorporada a um sistema e são seus pais e profissionais que precisam ser treinados e preparados para enfrentar seus desafios antes de aprender matemática.

Se o aluno cego ou com baixa visão já é um estudante autônomo, em primeiro lugar ele tem que lidar com o Sistema Braille, sob nenhuma circunstância ele deve desconsiderá-lo. Ele também tem que gerenciar os recursos do

computador, entre os quais o Excel e, idealmente, ele gostaria de saber como usar o Programa Lambda6.

Mas isso não é tudo. O aluno tem que sentir o desejo de aprender matemática. Mas ele conseguirá, desde que o aluno com déficit visual tenha profissionais que o apoiem e estimulem, e também dê a ele ferramentas para que ele se sinta realmente incluído na aula e suas avaliações sejam bem aplicadas. Se isso for cumprido, no momento em que esse aluno atingir estudos mais avançados a matemática não será um obstáculo inevitável.

II.2 O professor DE MATEMÁTICA DO ALUNO

A verdade é que, em primeiro lugar, o ideal é que o professor esteja disposto e preparado para entender a diversidade. Esse professor deve considerar em seu planejamento curricular com a orientação dos técnicos de sua escola as estratégias de apoio, especialmente no assunto de como ele vai enfrentar as avaliações de seu aluno com déficit visual que está na sala de aula não incluída por ele. mero capricho; Ele está lá pelo direito de ser educado como seus pares. Você tem que pensar que ao avaliar seu aluno incluído com déficit visual de forma diferenciada, não é "adiar ou dar a nota", é simplesmente adaptar os instrumentos e talvez os momentos para aplicar o mesmo que se aplica a todos os outros alunos. Deve-se levar em conta que, de acordo com o conceito de Avaliação Diferenciada que definimos, isso é relevante e adequado para cada grupo de crianças, mas torna-se mais necessário para aqueles estudantes que temporariamente ou permanentemente apresentam obstáculos que dificultam alguns objetivos Para o aluno com déficit visual, não temos que modificar os objetivos de aprendizagem, temos que redesenhar as estratégias e os recursos didáticos de ensino. Podemos ainda destacar que a Avaliação Diferenciada nos permite conhecer e respeitar os estilos e ritmos de aprendizado do aluno com déficit visual incluído na escola, identificar como este aluno aproveita seu potencial para continuar aprendendo, e também

conhecer as estratégias pedagógicas para continuar com o desafio para ensinar seu aluno cego ou deficiente visual. Mas é apenas sua responsabilidade?

II.3 professor DIFERENCIAL

Eu chamei este profissional de "e apoio entre os cegos ou deficientes visuais". Este professor deve estar preparado para apoiar seu aluno no uso do Sistema Braille; ele tem que lidar corretamente com o Código Matemático Unificado⁷; não tem sob nenhuma circunstância conhecimento de Matemática do Ensino Secundário (ou secundário) e muito menos de saber tópicos de álgebra ou cálculo superior, mas deve poder preparar o material para aquele aluno que o requeira: transcreva para braile, grave áudios lendo corrija expressões matemáticas, transcreva guias e exames, adapte materiais pensando em seu aluno se você é cego ou com remanescente visual, use o Programa Lambda etc. Além disso, esse professor deve ter um diálogo fluido com os profissionais do Centro Educacional.

São as Universidades que treinam os professores e os professores diferenciais, os responsáveis por proporcionar uma formação acadêmica para que esses profissionais possam fazer um trabalho adequado com seus alunos cegos ou com baixa visão em apoio a eles para que aprendam e sejam bem avaliados em Matemática. Essas instituições devem assumir a responsabilidade de melhorar permanentemente os profissionais dessa área. Enfatizo mais uma vez que não estamos falando sobre o professor de apoio ter que ser um pedagogo em matemática ou ciências; basta dominar estratégias didáticas, lidar com o Código Matemático Unificado, saber como fazer materiais em relevo, gerenciar nos programas de estudo para buscar respostas oportunas, trabalhar em equipe com seus colegas e os profissionais que atendem ao aluno a quem têm que comparecer em seu trabalho de ponte.

II. ELEMENTOS DIDÁTICOS Vamos primeiro pensar em como vamos ensinar a uma criança os primeiros elementos da aritmética e da geometria. Esta criança pode ter algum grau de visão. Se assim for, use a sua visão com o apoio de materiais projetados para ele com cores e letras muito visíveis. Mas, nisto eu faço uma sugestão que poderia ser interpretada como algo enfático, penso na conveniência do Sistema Braille como um recurso necessário para ensinar essa criança com um remanescente visual.

Quando eu era criança, eu tinha uma visão útil de 20%; no entanto, estudei na School of the Blind, onde aprendi Braille com o toque e também fui ensinado a ler e escrever em tinta tanto em espanhol quanto em matemática. Isso me permitiu estudar sem problemas. Na universidade minha visão já estava pior e quando eu estava totalmente cego, dominar Braille era uma bênção e, ter usado bem meu resíduo visual foi um plus porque, no meu cérebro, era aquela imagem visual que é o que eu tenho como experiência.

Agora, se eu digo algo tão enfático quanto o fato de uma criança ter que aprender o Sistema Braille, mesmo que tenha uma visão adequada, eu também tenho que ser prudente nessa afirmação; Não duvido que este tópico seja delicado, porque primeiro estamos falando de uma criança e seus pais que têm que aceitar a possibilidade de que esse menino ou menina perca seu resíduo visual. Nisso confesso que minha experiência não precisa ser a mesma para todos. Aqui está o trabalho em equipe que psicólogos, professores, etc. têm que fazer. Com os pais e aquele menino a aceitar aprender Braille e não sentir isso como uma imposição.

Para ensinar uma criança deficiente visual⁸ ou se a criança é cega, o toque é tudo para aquela criança. Se para um menino com sua visão normal, o

aprendizado concreto é fundamental, como não pode ser para um menino ou menina com deficiência visual ou sem visão?

Para ensinar aritmética, aconselho nunca sair com o ábaco japonês. Não sou contra esse recurso, mas estamos no Ocidente, onde os algoritmos têm uma estrutura bem definida para cada operação e o melhor é a chamada Caixa Aritmética. Entretanto, aqueles ábacos de hastes que são usados para ensinar qualquer criança a contar ou a posição decimal de um número, ou qualquer material concreto que é usado para qualquer criança na preparação da Matemática, é tremendamente útil.

Quando o aluno crescer e já domina a operação de forma abstrata, sim lá ele pode usar o ábaco japonês

O uso de recursos computacionais é bom? Categoricamente SIM. O Excel é uma boa ferramenta; Internet na sua página do YouTube é extraordinária, porque existem milhares de vídeos com aulas feitas, onde o aluno cego pode ouvir e se há algo para ver, alguém pode ditar para escrever em Braille uma declaração e escrever os passos e ouvir as instruções.

Agora temos o Programa Lambda já mencionado, que é uma ferramenta tremendamente poderosa que permite que você interaja com o professor com uma visão que ensina e com os outros colegas da sua escola.

Também para o estudante secundário as coisas foram muito facilitadas com o uso de telefones celulares que muitos trazem calculadoras falantes; por exemplo, o iPhone, eles trazem uma calculadora científica com o qual o estudo de álgebra, cálculo, trigonometria etc. Não é mais um problema porque não fica em desvantagem com as pessoas que vêem e usam esses recursos.

Para formalizar o tópico que expus:

1. Um aluno cego ou com baixa visão deve ser avaliado diferencialmente.

2. Essa avaliação é feita usando todos os recursos possíveis disponíveis. Mas é o professor que apoia o aluno em sua inclusão quem é responsável por preparar o material apropriado: escrever o instrumento em Braille; levá-lo o mais longe possível, ao mesmo tempo que os outros alunos (em outra parte da escola); transcrevê-lo em tinta para que o professor corrija o instrumento de acordo com o que o aluno respondeu.
3. O tempo pode variar porque os ritmos de trabalho são diferentes.
4. Se o aluno dominar o Lambda, ele pode responder o instrumento com a supervisão de seu professor de apoio para que o professor de matemática possa ler os arquivos onde o aluno respondeu.
5. Se a avaliação for em grupos de trabalho, o professor de apoio deve preparar o material para o aluno trabalhar com os colegas.

Em um curso de formação continuada de professores, podemos definir maneiras de avaliar nosso aluno cego ou com baixa visão de acordo com o assunto que deve ser avaliado. Para geometria, os recursos são diferentes de uma avaliação de um tópico de álgebra entre outras situações em que é necessário fazer muitas anotações.

Para terminar:

Quero convidar-nos a estudar em conjunto com todos os professores que são encorajados a ensinar e avaliar um aluno cego ou com baixa visão, para que eles tenham as mesmas garantias em seu Centro de Estudos.

Proponho às Universidades que preparam os professores que sejam encorajados a duas questões específicas: primeiro que em suas malhas curriculares incorpore um assunto dedicado à atenção de alunos com deficiência visual. Um segundo aspecto é que somos incentivados a ministrar

um curso de pós-graduação voltado para professores que auxiliam os alunos com deficiência visual em prepará-los no Ensino de Matemática. Isso não pode nascer de uma única pessoa, é um esforço de equipe e, a partir deste Congresso poderia nascer uma primeira semente que sirva de motivação para que façamos um trabalho em equipe sobre essa questão.

Por fim, proponho aos profissionais da educação que frequentem os alunos cegos ou com baixa visão, um convite para conhecer no site da União Latino-Americana de Cegos, um serviço que visa responder questões sobre como apoiar os alunos neste assunto. A União Latino-Americana de Cegos, através de seu Ministério da Educação e Cultura, disponibiliza Consultoria Virtual em Ensino de Matemática para pessoas com deficiência visual. Este serviço visa responder aos profissionais da educação ligados ao ensino deste assunto para estudantes cegos ou com baixa visão em nossa região. Nesta Consultoria existe um grupo de Profissionais dirigido pelo Sr. Juan José Della Barca e também tenho a honra de pertencer a esta equipe de trabalho onde servimos por e-mail a professores com preocupações relacionadas à didática da Matemática para ensinar seus alunos.

Para maiores informações sobre como funciona este serviço e acessar outros artigos sobre o ensino da matemática para deficientes visuais, consulte a página: www.ulacdigital.org/matematica.htm

Ou caso queira entrar em contato diretamente comigo, envie um e-mail para o endereço fernandopacheco.troncoso@gmail.com

CAPÍTULO XVI: A História do Uso do Braille em Línguas Diferentes. Avi Gold

Pesquisador em Israel

Introdução

O objetivo desta palestra é examinar o tópico da história do uso do Braille em diferentes idiomas, para apresentar o que é atualmente conhecido no tópico e levantar algumas questões sobre o estudo futuro do tópico em geral. O sistema de escrita tátil conhecido como Braille foi desenvolvido nas décadas de 1820 e 1830 e foi inicialmente usado para apresentar textos em francês em forma tátil. Após a publicação deste sistema em francês, os falantes de outras línguas reconheceram o valor de adaptar este sistema às suas próprias línguas. Entre meados do século XIX e início do século XXI, o sistema braille de escrita tátil foi aplicado a mais de 150 idiomas diferentes.

Quando o sistema era aplicado a um determinado idioma, havia questões que precisavam ser abordadas, seja devido ao sistema de escrita daquele idioma, ou seu sistema de som, ou outras considerações especiais específicas desse idioma. No contexto desta palestra, obviamente não é possível descrever o tópico em detalhes para cada idioma. Em vez disso, o objetivo é apresentar uma visão geral do tópico. Em sistemas de escrita tátil a maioria dos sistemas escritos são visualmente orientados. Eles consistem em conjuntos de símbolos escritos em um objeto físico, como uma página de papel, ou exibidos em uma tela, como uma tela de computador ou uma tela de smartphone. Estes símbolos são representações de elementos da linguagem humana, seja representando os sons da linguagem (como no

caso de um alfabeto ou silabário) ou conceitos e idéias encontrados numa linguagem (como no caso de caracteres chineses ou ideogramas sumérios). Esses vários sistemas de escrita diferem em muitos aspectos: na variedade de símbolos utilizados, no número de símbolos utilizados, na direção da escrita e nas várias estratégias pelas quais as línguas faladas são registradas na forma escrita. Em termos de percepção sensorial, porém, uma característica que a maioria dos sistemas escritos compartilha é que eles são visualmente orientados e, portanto, voltados para uma população que é capaz de ler esses símbolos com os olhos. Uma extensão desses sistemas visuais escritos permite a expressão de idéias matemáticas, fórmulas químicas, notação musical e notação de computador, mapas e várias outras mídias escritas. Essa palestra, no entanto, enfocará a representação de linguagens humanas em Braille, e não em matemática, química, musical ou notação de computador em Braille. Um sistema de escrita tátil, por outro lado, é orientado para um sentido diferente: o sentido do tato. Tal sistema de escrita destina-se a permitir a representação de elementos da linguagem humana, ou matemática, química, musical ou notação de computador, etc., de uma maneira que pode ser lida ao tocá-la, geralmente com os dedos. Idealmente, uma representação tátil de um texto e uma representação visual de um texto deve transmitir a mesma informação ao leitor. Se a representação tátil transmite menos informação ao leitor do que a representação visual, então o leitor tátil é colocado em desvantagem em comparação com o leitor visual. Esta é uma consideração extremamente importante para quem quer desenvolver ou melhorar um sistema de escrita tátil. Tal sistema deve, idealmente, ser aplicável à mesma faixa de usos para os quais um sistema visual é usado. Há menção de escrita tátil já no século 14, com o sistema desenvolvido por um cego professor árabe do Iraque, Zain Din al-Amidi. Outros esforços para desenvolver sistemas de escrita

táteis são mencionados nos séculos XVI, XVII e XVIII na Europa por Francisco Lucas, George Harsdorffer, Pierre Moreau e outros. O que esses métodos do século XIV ao século XVIII tinham em comum era que eles eram baseados na produção de letras em relevo que tinham a forma gráfica das letras visuais dos alfabetos daquelas línguas. O sistema conhecido como Tipo da Lua, desenvolvido pela primeira vez em 1845 pelo Dr. William Moon, também se baseava em letras em relevo. Em contraste, o sistema de Louis Braille, assim como o sistema conhecido como New York Point, desenvolvido por William Bell Wait em 1868, utiliza pontos em relevo em vez de letras em relevo. Em meados do século XIX, os sistemas de Moon Type, New York Point e Braille estavam em competição, com vários textos sendo impressos em cada um. Na década de 1920, porém, o Braille tornou-se o sistema de escrita tátil mais popular entre falantes de inglês e, em geral, o sistema tátil mais popular de escrita entre leitores cegos de diferentes idiomas.

Louis Braille e seu método de escrita tátil,

Louis Braille nasceu em 1809. Devido a um acidente e complicações médicas em sua infância, ele estava cego aos 5 anos de idade. Em 1819, como parte de seus estudos, ele foi enviado para o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris. Este instituto foi fundado por Valentin Haüy, um talentoso educador com conhecimento de uma dúzia de idiomas. Haüy desenvolveu um método de escrita tátil que se baseou em impressões elevadas de letras do alfabeto latino. Braille notou várias desvantagens com este método de escrita. A produção de tais livros foi complexa. Assim, poucos livros existiam na impressão de Haüy, e isso impunha uma grande restrição ao número de livros aos quais o próprio Braille tinha acesso. Além disso, este complexo sistema de

produção não permitia que Braille ou seus colegas de classe pudessem fazer anotações de maneira prática. Em 1821, Braille tomou conhecimento de outro sistema de escrita tátil desenvolvido pelo capitão Charles Barbier. Esse sistema era conhecido como "escrita noturna" e foi desenvolvido para uso militar. O objetivo da escrita noturna era permitir que os soldados lessem mensagens à noite sem precisar usar a luz. A escrita tátil foi uma maneira lógica de atingir esse objetivo. O sistema de Barbier era fonético. Cada símbolo na escrita noturna consistia em duas colunas de pontos. Um dado símbolo tinha entre um e seis pontos na primeira coluna e entre um e seis pontos na segunda coluna. Cada símbolo na escrita noturna representava um som, em vez de uma letra individual. Assim, o símbolo para o qual todos os doze pontos foram usados representou "ieu", um som de vogal em francês, e o símbolo consistiu em quatro pontos na primeira coluna e quatro na segunda representaram "ch", uma combinação em francês que é equivalente ao "sh" em inglês. Braille estudou com grande interesse a escrita noturna de Barbier e, eventualmente, modificou o sistema de Barbier para as agora familiares células Braille, consistindo em duas colunas de três, permitindo um total de 64 combinações possíveis para uma célula Braille, incluindo a célula completamente vazia. Sobre a aplicação do método de Braille aos textos em francês A língua francesa é tipicamente representada visualmente pelo alfabeto latino com a adição de algumas marcas diacríticas e ligaduras, bem como símbolos adicionais para sinais de pontuação e numerais. Para que um texto em francês escrito em Braille transmita a mesma quantidade de informação que um texto visual em francês, todos esses detalhes precisam ser levados em consideração.

Além disso, a língua francesa exibe padrões recorrentes nas formas de suas palavras. Estes padrões recorrentes permitem a criação de um sistema de abreviaturas que pode reduzir significativamente a duração do texto sem perda de informação. O desenvolvimento inicial de Braille de seu sistema tátil de escrita no início da década de 1820 levou esses fatores em consideração.

Mais tarde, ele modificou a notação de várias maneiras, tanto por simplicidade quanto por brevidade. Em 1829, ele publicou seu sistema com o título "Método de escrever palavras, música e canções simples por meio de pontos, para uso pelo cego e arranjado para eles". Ele revisou ainda mais o sistema em 1837. Em modificações posteriores, uma área em que os textos franceses em Braille foram modificados no final do século XIX e na primeira parte do século 20 estava no reino das abreviaturas. O próprio Louis Braille havia feito várias modificações e acréscimos à lista de abreviações em Braille para o francês durante as décadas de 1820 e 1830.

Em 1883, isso foi expandido pelo Sr. de la Sizeranne. Em seu sistema de abreviaturas havia 28 abreviaturas compostas de grupos de letras abreviadas em palavras, 28 palavras que foram contraídas por um único sinal, 185 palavras contraídas por dois ou três sinais e 22 locuções. Em 1924, esses números haviam se expandido para 56, 44, 387 e 41, respectivamente, e, além disso, as modificações de 1924 acrescentaram 212 novas contrações, baseadas em contrações mais simples. Por volta de 1950, havia uma recomendação para adicionar outros 300 a esta última categoria, bem como adicionar mais 39 abreviações convencionadas a dois ou três sinais e adicionar mais 7 locuções. A segunda edição do World Braille Usage (1990) relata as contrações da França em uso. A terceira edição (2013), no entanto, lista para a França: francês (não abreviado). Curiosamente, a mesma edição lista para o Canadá: francês (não abreviado e contraído), para o Congo, República Democrática do: francês (abreviado) para Madagascar: francês (abreviado) para Maurício: francês (abreviado) para a Suíça: francês (abreviado))

Sobre a adaptação do Braille a textos para outros idiomas além do francês: Algumas questões

A adaptação do Braille para outras línguas além do francês requer a consideração de múltiplos fatores para cada idioma. A codificação Braille era mais fácil para idiomas que compartilham vários recursos em comum com o francês. A codificação Braille para idiomas que diferem significativamente do francês exigiu mais problemas a serem resolvidos. Em termos muito gerais, dividirei esta seção em: Línguas européias Línguas do Oriente Médio Línguas do sul da Ásia Línguas do leste asiático Línguas africanas Línguas do Pacífico Línguas antigas.

Línguas européias

As línguas européias são tipicamente escritas em alfabetos baseados em latim, modificados por marcas diacríticas ou por combinações de letras para representar sons não explicados no alfabeto latino. Isto permite uma atribuição bastante simples de células Braille a cada um dos elementos de um alfabeto europeu. Além disso, o número de unidades de som na maioria dos idiomas europeus está bem abaixo de 64, permitindo que cada unidade de som seja representada por uma única célula Braille, deixando as células Braille disponíveis para pontuação e outros símbolos especiais. Em termos de abreviaturas, a prevalência de prefixos e sufixos nas línguas européias é propícia ao desenvolvimento de uma lista de abreviações para encurtar a duração de um texto em Braille de forma significativa. No entanto, como pode ser visto comparando as três edições do World Braille Usage, as abreviaturas foram oficialmente desenvolvidas para algumas línguas europeias, mas não

para outras. Além disso, em alguns casos, as abreviações caíram em desuso após o desenvolvimento. Em inglês, os termos Grau 1, Grau 2 e Grau 3 são usados para se referir a Braille não abreviado, Braille com contrações padrão e Braille com contrações mais extensas. Os graus 1 e 2 são usados oficialmente em inglês. O grau 3 não é oficial, mas é usado por alguns usuários de Braille especialmente com o propósito de fazer anotações de uma maneira que economiza tempo sem perda de informações. Anteriormente, havia um grau 1.5 para o Braille em inglês com um número menor de abreviações do que no grau 2. No entanto, o grau 1.5 não está mais em uso. Não tenho conhecimento de nenhuma pesquisa abrangente que determine os idiomas para os quais Grau 1.5 ou Grau 3 já foram usados. Várias línguas têm um sistema de abreviaturas comparável ao Grau 2 para o Inglês, embora muitas línguas nunca tenham abreviaturas oficiais em Braille, e as abreviaturas em Braille para algumas línguas caíram em desuso, como mencionado anteriormente. O grego é uma língua europeia, mas o caso do grego é especial, já que o grego moderno tem sido tratado de maneira diferente do grego clássico. Assim, vou me referir ao grego na seção sobre as línguas antigas. O ídiche é uma língua europeia. No entanto, seu sistema de escrita é de origem do Oriente Médio. O ídiche usa uma forma modificada do alfabeto hebraico. Como tal, alguns dos comentários aplicados ao hebraico também se aplicam ao ídiche. Estruturalmente, o ídiche é mais semelhante às línguas europeias, e isso permite um desenvolvimento mais fácil de um sistema de abreviações para o Braille ídiche. No entanto, não está claro, de nenhuma fonte, se algum texto em Braille foi ou não produzido para o ídiche. Um conjunto similar de comentários se aplica ao ladino, outra língua da Europa tradicionalmente escrita usando um alfabeto hebraico modificado. Entre a 1ª e a 2ª edições do World Braille Usage, há referência ao uso de Braille para albanês, búlgaro, catalão, tcheco, dinamarquês, holandês, inglês, faroês, finlandês, francês, gaélico, alemão, grego, húngaro, islandês, italiano, Luxemburguês, macedônio, norueguês, polaco, português, romeno, russo,

servo-croata, eslovaco, esloveno, espanhol, sueco, estônio, letão, lituano, maltês e galês. A 3ª edição adiciona basco, bielorrusso, bósnio, galego, Sami do Norte, a distinção entre Bokmal norueguês e Nynorsk norueguês, ucraniano e listagens separadas para sérvio e croata. A segunda edição lista abreviaturas em uso para dinamarquês, holandês, inglês, francês, gaélico, alemão, húngaro, italiano, norueguês, polonês, português, romeno, servo-croata (contrações raramente em uso) e sueco, com o islandês listado como "Em revisão". Gaélico, romeno e galês estão listados na publicação World Braille Usage 3rd edition como abreviações, com dinamarquês, inglês, francês e alemão usando abreviações em alguns países, mas não em outras.

Idiomas do Oriente Médio

Idiomas do Oriente Médio, como árabe, hebraico e persa, são tradicionalmente escritos da direita para a esquerda, uma direção oposta à do padrão para Braille internacionalmente. Entre algumas das primeiras tentativas de adaptação do Braille a essas línguas, algumas escreveram Braille da direita para a esquerda. Eventualmente, porém, as variantes do Braille escritas da esquerda para a direita tornaram-se as mais comuns até mesmo para esses idiomas. Árabe e hebraico são línguas semíticas. Como tal, as suas estruturas são bastante diferentes das línguas europeias. Isso afeta a questão das abreviaturas. Para que as abreviações sejam úteis em árabe e hebraico, elas precisam encurtar o texto significativamente sem perda de informações, mas elas também precisam ser bastante simples de aprender. O hebraico originalmente tinha pelo menos cinco sistemas diferentes de codificação em Braille, que foram desenvolvidos independentemente por professores em diferentes países. Informações sobre os detalhes desses sistemas são muito difíceis de encontrar. Pelo que sei, nenhum sistema de abreviaturas foi

desenvolvido para nenhum dos sistemas de codificação em Braille para hebraico, incluindo o sistema que atualmente é padrão para esse idioma. Quanto ao árabe, surge um quadro mais complicado. Historicamente, não havia menos de nove sistemas diferentes desenvolvidos para o Braille Árabe! Quatro destes foram lidos da direita para a esquerda e cinco lidos da esquerda para a direita. Durante o século XX, houve tentativas de unificar o Braille em árabe para formar um único braile árabe padrão mundial. Essas tentativas foram apenas parcialmente bem sucedidas. Quanto à questão das contrações, há evidências para o uso de contrações para Braille árabe em alguns países, mas não em outros. World Braille Usage 3rd edition (2013) lista Braille árabe não abreviado para: Argélia, Bahrein, Egito, Irã, Israel, Jordânia, Kuwait, Líbano, Líbia, Mauritânia, Catar, Arábia Saudita e Síria. Braille árabe abreviado é listado para o Paquistão e Emirados Árabes Unidos. O status de contração para Braille árabe não é claro para a Indonésia, Malásia, Marrocos, Omã, Tunísia ou Iêmen. Vale a pena notar que a 2ª edição do World Braille Usage indica contrações para Braille Árabe no Bahrein e na Líbia. Além disso, não existe um padrão mundial para Braille árabe. O braile árabe unificado é usado por países como o Qatar e os Emirados Árabes Unidos. Os países que não usam Braille Árabe Unificado incluem o Bahrein, a Indonésia, o Irã e a Malásia. A World Braille Usage não fornece uma lista abrangente de países que até agora aceitaram Braille Árabe Unificado. O turco está listado na 3ª edição sem abreviações. O mesmo vale para os idiomas relacionados: azerbaijanês, quirguiz, cazaque e turcomano. Farsi, e seu parente, tadjique, são listados sem abreviaturas. Curdos, assírios e pashtos, também grandes línguas do Oriente Médio, não são mencionados. Não se sabe se algum sistema de notação em Braille foi desenvolvido para essas linguagens.

Idiomas do sul da Ásia:

Os sistemas escritos de muitas línguas da Índia são silabários. Como tal, o número de símbolos gráficos excede 64. Assim, preferiu-se geralmente uma abordagem fonética - atribuir uma célula Braille a cada vogal distinta e a cada consoante distinta em uma dada língua indiana. Línguas empregando os vários syllabaries da Índia são normalmente lidos da esquerda para a direita. Por outro lado, Urdu, Sindhi e outras linguagens que usam um script baseado em árabe são lidas da direita para a esquerda. No entanto, bem no início do desenvolvimento do Braille para idiomas da Índia e do Paquistão, a prática de escrever Braille da esquerda para a direita tornou-se padrão. Contrações foram desenvolvidas para o Braille nepalês no Nepal, mas aparentemente não na Índia. O Braille cingalês e o Braille tâmil no Sri Lanka também utilizam contrações. Não está claro na descrição da 3ª edição do World Braille Usage qual é o status atual das abreviaturas para quaisquer idiomas na Índia além do inglês (abreviado). O Paquistão utiliza abreviações para Braille em inglês e urdu. O Butão usa abreviações para Braille inglês, mas não para Dzongkha. Bangladesh não usa abreviações para Braille bengali.

Idiomas do leste asiático

Os idiomas do leste da Ásia apresentam desafios especiais para o Braille. O chinês é tradicionalmente escrito em um script ideográfico, que tem milhares de caracteres. Os caracteres chineses não são baseados no som, mas sim no significado. Assim, para a sílaba "ren" pode haver muitos caracteres, mas cada um tem um significado distinto. Com 64 opções para uma célula Braille, não é possível atribuir uma célula Braille a cada caractere chinês. No entanto, escrever foneticamente em chinês pode causar muita confusão. O

contexto nem sempre deixa claro qual caractere é destinado. Uma complicação adicional para os chineses é que cada dialeto pronuncia palavras chinesas de maneira um pouco diferente, de modo que ligar o Braille chinês aos sons da língua, e não ao significado de caracteres, exige escolher qual dialeto de chinês basear a codificação. Com esses fatores em mente, não é de forma alguma surpreendente que projetos separados tenham sido desenvolvidos para transformar o mandarim e o cantonês em Braille. Tanto quanto sei, não foram desenvolvidas abreviaturas para o Braille em cantonês, embora exista uma peculiaridade interessante de que o Braille cantonês não possui espaços entre as palavras. Para o Braille mandarim, a China usa abreviaturas, mas Taiwan não. Não há informação no World Braille Usage sobre sistemas de Braille desenvolvidos para outros dialetos de chinês, como Hokkien ou Hakka. Coreano tem um alfabeto. O Braille coreano atualmente não utiliza abreviações, de acordo com a 3ª edição do World Braille Usage, embora a 2ª edição liste Braille coreano como abreviações. O japonês tem um sistema complexo de escrita, incluindo caracteres chineses, dois silabários completos e caracteres latinos também usados para algumas palavras. O Braille japonês parece ser baseado nos sons das palavras. Assim, as informações sobre qual combinação de caracteres é usada para escrever uma determinada palavra em japonês não são indicadas em Braille. Isso pode transmitir o significado da palavra, mas há dados gráficos que não são representados. O Braille khmer, birmanês, tibetano e mongol não utiliza abreviações, enquanto vietnamita, tailandês e malaio. Nenhuma menção é feita a Hmong, e não está claro se há textos em hmong em Braille.

Línguas africanas

A maioria das línguas africanas é escrita em alfabeto latino. A maioria do restante das línguas africanas usa um script baseado em árabe. A Etiópia e a Eritreia empregam um roteiro conhecido como "fidel" para escrever a maioria de seus idiomas. O roteiro de fidel é um silabário. A 3ª edição do World Braille Usage inclui uma tabela para o silabário de fé do amárico, a língua oficial da Etiópia. Este sistema para Braille amárico usa combinações de duas ou três células Braille para representar cada caractere no syllabary amárico. Essa abordagem é baseada no padrão desse silabário e em como os caracteres nele são construídos. O braile amárico não utiliza abreviaturas. Entre as línguas africanas, os sistemas em Braille para o africâner, o hausa, o igbo, o luganda, o malgaxe, o sotho, o suaili, o ioruba e o zulu utilizam abreviaturas. Ovelha, Twi e "línguas do Togo" (não especificadas quais) são listadas como tendo Braille sem abreviaturas. A terceira edição adiciona Bassar, Chibemba, Chinyanja, Chitonga, Dagaare, Ga, Kabiye, Konkomba, Lunda, Luvale, Moba, Ndbele, Shona, Silozi, Swati, Tem, Venda e Xhosa, todos sem abreviaturas. Idiomas do Pacífico: Dobuan, Huli, Kuanua, Tok Pisin e Samoan já estão listados como tendo abreviações em Braille na 2ª edição do World Braille Usage. Motu, também da PNG, Maori, da Nova Zelândia, e Tagalog, das Filipinas, são listados como tendo Braille sem abreviações. A terceira edição acrescenta Bicol, Cebuano, havaiano, Hiligaynon e Ilocano, sem abreviaturas. Além de tudo isso, a 3ª edição lista Braille para o guarani (do Paraguai), gronelandês (da Groenlândia) e Inupiaq (do Canadá e dos EUA), todos sem abreviações.

Idiomas antigos

Os idiomas antigos apresentam desafios especiais para o Braille. Muitas vezes, as línguas antigas dependem muito dos scripts em que são escritas. Os aspectos gráficos do texto costumam ser muito importantes. Na pesquisa de línguas antigas, muitas marcas diacríticas são usadas. Grego, hebraico e árabe são línguas que existem tanto nas formas antigas como nas modernas. No caso do grego, existem dois padrões em Braille - um para o grego como usado em países de língua grega, eo outro (denominado "Grego Internacional") como usado para o estudo do grego em países onde o grego não é falado. A 1ª edição do World Braille Usage lista três padrões para o grego: Grego moderno (que tem ditongos como células individuais) Grego clássico (padrão de Londres de 1902, inclui notação especial para letras arcaicas em grego antigo e várias marcas diacríticas) Grego baseado em padrão de uma conferência de Viena e uma associação na Suécia (usa 11 contrações) O hebraico clássico em sua forma gráfica utiliza várias marcas de diacríticos no texto bíblico, bem como alguns caracteres especiais não encontrados na linguagem moderna. Há, até agora, nenhuma notação em Braille padrão existe para estes. Árabe clássico utiliza alguma notação especial no texto do Alcorão. Não está claro até que ponto as células Braille foram atribuídas a elas. World Braille Usage menciona sânscrito no contexto da discussão das línguas da Índia, e o sânscrito tem um silabário semelhante, embora não idêntico, ao hindi. Há evidências de que as células braille foram atribuídas às vogais e consoantes do sânscrito. O World Braille Usage não menciona nenhum sistema desenvolvido para a notação em Braille de siríaco, acadiano, sumério, ugarítico, egípcio clássico, copta ou hitita. Essas línguas antigas são centrais para o estudo do antigo Oriente Próximo. Da mesma forma, não há atualmente nenhum padrão para notação em Braille para persa antigo, Avestan ou Pahlavi (idiomas importantes para o estudo da antiga Pérsia e da

tradição zoroastriana), nem uma notação em Braille padrão para Pali (uma língua importante para o estudo do budismo).

Sobre a questão da unificação das codificações em Braille

A questão da unificação do Braille para o árabe foi mencionada na seção anterior. Questões similares de unificação surgiram em relação a outras línguas faladas em vários países, com graus variados de sucesso. Mesmo no caso do Nepali, uma língua oficial em apenas dois países (Nepal e Índia), o Word Braille Usage (3ª edição) indica que as contrações são aplicadas no braille do Nepal em um (Nepal), mas não no outro (Índia).)! Quando a Alemanha foi dividida em leste e oeste, a codificação em Braille em cada um era diferente! Esta informação é fornecida em World Braille Usage, 2nd edition. Mais atualmente para alemão, contrações são listadas como em uso para a Áustria, Bélgica, Alemanha e Suíça, mas não para a Islândia ou Luxemburgo. A segunda edição lista contrações principalmente para a Argentina e Bolívia, com outros países de língua espanhola listados como não usando contrações ou geralmente não usando contrações. Além disso, existem diferenças na codificação de pontuação para Braille espanhol entre os países de língua espanhola. As contrações são listadas como em uso para o dinamarquês na Dinamarca, mas não nas Ilhas Faroé. Para o inglês, as contrações geralmente são listadas como em uso, exceto no Bahrein, Islândia, Israel e Luxemburgo. Além disso, a 3ª edição do World Braille Usage apresenta um gráfico muito útil para representar o IPA (alfabeto fonético internacional) em Braille. Isso permite a criação de textos em Braille para idiomas que anteriormente não tinham um sistema padrão escrito.

Sobre o escopo do uso do Braille para diferentes idiomas de meados do século 19 até o início do século 21

Comparando a primeira e a segunda edições do World Braille Usage, 75 idiomas são mencionados pelo nome e além disso há indicação de uso de Braille para idiomas nomeados de uma maneira geral, como "idiomas indianos". A terceira edição fornece informações para 133 idiomas, enquanto indica que o Braille também é usado para outros idiomas. Uma vez que os princípios foram estabelecidos para a representação em Braille do IPA, tornou-se possível representar qualquer idioma foneticamente em Braille. O uso em Braille Mundial não indica até que ponto isso foi utilizado para idiomas que não possuíam anteriormente um sistema de escrita. Sobre fontes de informação para a história do uso de Braille em diferentes idiomas Vários artigos e livros foram escritos sobre o próprio Louis Braille e o sistema de escrita tátil que ele desenvolveu. Informações sobre o contexto histórico do Braille em francês e do Braille em inglês são bastante detalhadas e não são difíceis de encontrar on-line. No caso de outras línguas, o material disponível é mais limitado. Um bom ponto de partida para qualquer estudo da história do Braille para um determinado idioma é a 1ª edição do World Braille Usage. Se o idioma desejado aparecer nessa edição, então é muito provável que os nomes daqueles envolvidos no desenvolvimento inicial do Braille para esse idioma sejam mencionados, ou pelo menos haverá menção das organizações ou associações que apoiaram esse esforço. Tais informações podem então ser usadas para prosseguir com pesquisas adicionais on-line e em várias bibliotecas. Estranhamente, parece que a primeira edição do World Braille Usage em si não existe em Braille. Eu só vi este texto em formato pdf, mas é um pdf que não parece ser muito propício ao OCR. Talvez, se uma cópia impressa original puder ser localizada e digitalizada em alta resolução, um arquivo OCR razoável possa ser produzido, permitindo assim o acesso à

primeira edição para leitores em Braille. As segunda e terceira edições são úteis para documentação sobre desenvolvimentos em uso em Braille entre 1953 e 2013. Deve-se notar, no entanto, que enquanto amárico, armênio, birmanês, estoniano, letão, lituano, malaio, maltês e galês estão listados no 1ª edição, a informação sobre estas línguas está ausente da 2ª edição. Várias conferências internacionais foram organizadas no século 19 e início do século 20 para professores de alunos cegos, e até mesmo especificamente para questões relativas ao Braille. O conteúdo das palestras dessas conferências e as atas registradas nas reuniões desses eventos podem ser fontes importantes de informações adicionais, incluindo nomes-chave das pessoas envolvidas no desenvolvimento do uso de Braille para determinados idiomas, quando eles ensinaram, quando programas usando Braille foram iniciados em escolas, etc. Os artigos também aparecem aqui e ali em vários periódicos, mas é difícil localizá-los, já que os comentários sobre o Braille podem ser incidentais ao tópico principal do artigo. No entanto, pedaços de informação nos artigos podem fornecer pistas para estudos adicionais.

Sobre desafios e questões para um estudo mais aprofundado deste assunto

Em termos de uma visão geral sistemática do uso de Braille para idiomas globalmente, as questões incluem: Década por década para o século 19 e o século 20, quais linguagens já tinham sistemas de notação em Braille? Quais conferências e reuniões internacionais tiveram impacto no uso de Braille regional ou globalmente? Para idiomas individuais, as perguntas incluem: Quando o Braille foi desenvolvido primeiramente para esse idioma? Quem eram as pessoas envolvidas em seu desenvolvimento? Quais organizações ou associações apoiaram esse desenvolvimento? Quais escolas estavam

conectadas com o seu desenvolvimento? Onde e quando o Braille foi usado pela primeira vez para esse idioma? Houve originalmente alguma diferença no uso de Braille para esta linguagem em diferentes países, seja em termos da atribuição de células braile a determinadas vogais, consoantes, sinais de pontuação, letras do alfabeto, abreviaturas, etc.? Essas diferenças persistem ou o uso do Braille agora é unificado para esse idioma? Que textos sobrevivem em Braille dos vários países onde o Braille foi usado para esta linguagem? Havia vários sistemas de notação nos estágios iniciais de desenvolvimento do braile para essa linguagem? O que se sabe sobre os detalhes de sistemas alternativos que não estão mais em uso? O que se sabe sobre as pessoas que as desenvolveram? Quais materiais sobrevivem descrevendo esses sistemas? Quais textos sobrevivem escritos nesses sistemas alternativos? As abreviaturas já foram usadas para Braille nessa linguagem? Quais pessoas estavam envolvidas em desenvolvê-las? O que se sabe sobre os detalhes das próprias abreviaturas? Vários Graus de Braille foram usados para esta linguagem no passado? A situação mudou no presente? Algum texto foi produzido em Braille para os idiomas locais usando o esquema básico de Braille que é aplicado às línguas nacionais ou oficiais do país? Se sim, o que sobrevive desses textos? Havia outros sistemas de escrita táteis baseados em pontos antes usados, além do New York Point e do Braille? Em caso afirmativo, o que se sabe sobre seus desenvolvedores e o que sobrevive de seus textos? Havia outros sistemas de escrita tátil baseados em letras em relevo além do Tipo Lua em uso no século XIX ou XX? O que se sabe de seus desenvolvedores e o que sobrevive de seus textos?

Conclusão

Esta palestra apresentou uma visão geral sobre o uso de Braille para diferentes idiomas em todo o mundo, desde meados do século XIX até o início do século XXI. Devido ao amplo escopo do tópico, não foi possível apresentar informações detalhadas sobre idiomas individuais. Uma ênfase especial foi dada ao francês, pois essa era a língua para a qual o Braille foi originalmente desenvolvido como um sistema de escrita tátil. As informações aqui apresentadas baseiam-se nas três edições do World Braille Usage, bem como em várias conversas e correspondências que tive nos últimos anos com leitores cegos, professores cegos e professores com visão de alunos cegos. Tive correspondência preliminar com várias bibliotecas em Braille, mas está claro que o tópico é enorme, e para reunir informações detalhadas sobre a história do uso do Braille em qualquer idioma em particular, é necessário um esforço especial em bibliotecas locais e escolas locais. Eu apontei para algumas das questões especiais que pertencem a certas línguas em virtude de seu sistema de escrita visual ou em termos de características especiais que se desenvolveram no uso de Braille. No contexto desta palestra, no entanto, não examinei as questões da notação em Braille para matemática, química, música ou computadores. Nessas áreas também, há bastante diversidade nos sistemas historicamente, e até hoje não existe um padrão global, mas sim usos locais em cada país ou região. A porta está aberta para mais estudos e pesquisas em todas essas áreas.

CAPÍTULO XVII: As Impossibilidades da Inclusão na Educação Superior: Dissertação de Mestrado da UFSM.
Jaqueline Aparecida de Arruda Watzlawick
Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO

Este artigo tem por objetivo divulgar a pesquisa relacionada ao processo de inclusão de alunos e alunas com deficiência, que tiveram acesso à Universidade Federal de Santa Maria/UFSM-RS, pela implantação de Cotas, junto ao Programa de Ações Afirmativas, no início de 2009. O trabalho foi realizado durante o ano de 2009 e 2010, como requisito para a obtenção do título de mestre junto ao programa de mestrado em educação, educação especial da UFSM. A entrevista semiestruturada foi o instrumento de coleta de dados, e sob o processo de análise de conteúdo foram analisadas as falas, proporcionadas pelo contato com 12 sujeitos, que apontaram situações favoráveis e desfavoráveis, sob o ponto de vista de uma convivência alicerçada em bem-estar humano e de qualidade de vida. É possível adiantar que as propostas de Ações Afirmativas para acesso à Educação Superior, são válidas pela necessidade de democratização deste ensino no Brasil.

Palavras chave: Inclusão; Educação, Acesso;

INTRODUÇÃO

É medida legal e assegurada, quando garante o Estatuto das Pessoas com Deficiência - Seção III - art. 43) - I - "o oferecimento de cota mínima para candidatos com deficiência no preenchimento de vagas para os cursos e, ainda, nos programas de pesquisa e extensão;" dentre outras medidas.

A Educação Superior das pessoas com deficiência no Brasil nos remete a três temas principais. O primeiro se relaciona às pessoas que desejam e almejam este nível de ensino, e ainda não estão incluídas, devido as poucas possibilidades de acesso e o número insuficiente de vagas, menor que a demanda. As condições efetivas de prosseguimento dos estudos devido a condições específicas que se encontram determinadas pessoas. E, por último a promoção de ambientes favoráveis, relacionais e de promoção de adaptações de métodos, materiais e metodologias, assim como, do ambiente físico, para receber pessoas, apoiando e atendendo-as em suas necessidades.

No Brasil, à medida que o processo de privatização da educação avança em todos os níveis, e a demanda é superior às vagas, as Políticas Afirmativas para a promoção do acesso à Educação Superior Públicas têm sido implementadas, contudo:

São políticas parciais que não chegam a modificar substantivamente as relações entre os diversos grupos. Sua ausência de sistematicidade, sua pouca amplitude, sua falta de focalização em aspectos referentes à dinâmica interna e externa da exclusão, assim como também seu escasso número para solucionar alguns dos problemas das sociedades mais desiguais do mundo, fazem das políticas afirmativas ações necessárias, mas ainda insuficientes. (SVERDLICK; FERRARI; JAIMOVICH, 2005, p. 90)

E, mesmo insuficientes, no Brasil representam avanços pois, (Idem, p. 109) "dentre todos os países da amostra é o mais avançado neste sentido, sendo ao mesmo tempo o mais desigual dentre todos em relação ao acesso ao ensino superior"

Há que considerar, ainda, outros fatores, que dificultam a implantação de Ações Afirmativas no Brasil:

Trata-se, com efeito, de tema quase desconhecido entre nós, tanto em sua concepção quanto nas suas múltiplas formas de implementação. Daí a necessidade, de nossa parte, de algumas considerações acerca da sua gênese, dos objetivos almejados, da problemática constitucional por ele suscitada, das modalidades de programas e dos critérios e condições indispensáveis à sua compatibilização com os princípios constitucionais. (GOMES, 2005, p.1)

Por sua vez, as concepções de Estado e Sociedade, política e legislação, os conceitos e aplicação de Direito Material e Formal e, mais recentemente a consideração de conteúdo "substancial" que obriga o Estado, e, por conseguinte o direito, perceber e tratar o ser humano na sua especificidade como sujeito dotado de características singulares, avançam em justiça social, porém, causam choques de valores na suposta neutralidade do Estado.

Desta forma, para a formulação das leis, o estabelecimento de programas que prevêem benefícios, auxílios, privilégios, destinados a reparar, minimizar e/ou prevenir alguma situação de exclusão, atraso ou dificuldade na escolarização deve contar com o termo mais adequado ao qual se propõe atender.

Assim, a especificação dos termos, conforme o que se pretende os editais, neste caso pode diminuir e/ou dirimir as possibilidades de mau uso, má interpretação e aplicação dos enunciados, para que ao invés de funcionar para corrigir desigualdades, pode causar mal-estar, tensão e conflitos entre

beneficiados e não beneficiados, contemplados e não contemplados, legislador e réu, cotistas e não cotistas.

Sob este raciocínio, aplicando a educação, as pessoas com deficiência podem apresentar, ou não apresentar, as "necessidades educacionais especiais".

Contudo, podem ter alguma "necessidade especial". Neste caso, quando a pessoa necessita a utilização de um ou dois aparelhos auditivos, o uso de óculos, lupa ou outro aparato para melhor se comunicar e/ou estabelecer uma postura de maior escuta, atenção, diante de qualquer evento social e, inclusive numa situação educativa específica, como aulas, palestras, seminários, cursos, entre outros. A "necessidade especial" pode ainda se confirmar pela necessária ausência em sala de aula, necessidade de aparatos ou apoio humano para a locomoção, o uso de cadeira de rodas, bengalas entre outros. Também a simples adequação na iluminação³, e/ou ainda, por prazos e tempos diferentes para a conclusão de suas tarefas, entre outras medidas relacionadas à condução do ensino e a aprendizagem.

Contudo, não afirmo que pessoas com deficiência não sofram preconceitos, estigmas e ou tensões ocasionadas pela sua condição, nem tão pouco que estes fatores não lhe causem prejuízos quanto ao desenvolvimento de seu processo educacional. Muitas vezes precisam se adaptar ou condicionar os seus sentidos para suportar ou resolver suas necessidades diárias, que quase sempre, dependem de recursos materiais e ou humanos para seu apoio.

Por sua vez, as "necessidades educacionais especiais" dizem respeito às necessidades de: adaptações de materiais; ao uso diferenciado dos espaços físicos; da própria disposição e uso da tecnologia e apoio humano e das metodologias, materiais e métodos alternativos para suporte e apoio na comunicação; e ainda a disponibilização de serviços e o trabalho de equipe de apoio especial para os casos que exigem pesquisas e estudos.

As necessidades educacionais especiais podem se apresentar em pessoas que não possuem uma deficiência comprovada. Mas, ainda assim, merecem atenção especial para adaptações e a utilização de recursos, conhecimentos, e serviços especiais, educativos e educacionais, para que não se repita a história daqueles que foram excluídos dos processos de escolarização devido a apresentação de dificuldades de aprendizagem, com o resultado da evasão escolar, devido a utilização dos métodos tradicionais que, muitas vezes, não respondem às reais necessidades.

Investir e aprimorar formas de promoção do acesso ao Sistema de Educação Superior Público é fundamental, mas com o devido respaldo para promover a continuidade dos estudos. Cabe assim, as instituições gerir, suscitar e desenvolver pesquisas, metodologias alternativas, apoios didáticos, qualificação de pessoas, e, desencadear o fortalecimento tanto da Inclusão, como do desenvolvimento do tema.

Metodologia, delimitação do espaço e sujeitos da pesquisa.

A pesquisa contemplou os aspectos qualitativos, que por sua vez, proporcionou o contato com os sujeitos buscando a identificação do aluno, seus dados acadêmicos; o processo de ensino e aprendizagem; bem como as variáveis de acessibilidade física e atitudinal. Aconteceram entre os meses de dezembro de 2009 a janeiro de 2010.

As exposições, opiniões, relatos e falas, foram reinterpretadas, não se descartando inferências, pois de acordo com Gatti, (2002, p.51) "(...) há um sujeito falante que pergunta, que usa determinadas palavras, que intervém e tem um referencial pessoal, valores, escolhas e que nessa condição dialoga com seus interlocutores na pesquisa." Assim, pela minha própria ação, justifico da aproximação com o processo indutivo.

Para realizar as análises dos relatos utilizei-me do método de análises de conteúdo por ser bastante relacionado ao empírico, dependendo e atrelando-se às falas, ao que se dedica e ao tipo de interpretação que se pretende. Em conformidade com Bardin (2009, p.33) o método da análise de conteúdo não se trata de um instrumento, mas de uma porção de possibilidades.

Foi definido como locus desta pesquisa o Campus Central da UFSM, por concentrar a maior parte das atividades acadêmicas e administrativas, abrigando também o maior número de alunos, professores e servidores da UFSM. Este Campus abrange a Cidade Universitária "Prof. José Mariano da Rocha Filho", em Camobi4,

Ao todo 20 alunos tiveram suas matrículas confirmadas e ingressaram pelo Sistema Cidadão Presente B. Uma das modalidades contempladas pelo Programa da UFSM, que também reservou vagas para cotas étnicas, raciais e sociais.

Não participaram da pesquisa dois alunos matriculados no Campus de CESNORS, Unidade de Ensino de Palmeira das Missões, e, um aluno na Unidade de Ensino de Frederico Westphalen. Dos 17 alunos e alunas do Campus Camobi, três trancaram suas matrículas, um aluno do curso de Psicologia, uma aluna da Engenharia Florestal e uma aluna da Química bacharelado, que procurados informaram o motivo do trancamento de seus cursos.

Um aluno do curso de Educação Física e uma aluna do curso de Fisioterapia, demonstraram não ter interesse em participar da pesquisa.

Desta forma, as entrevistas foram realizadas com 12 sujeitos, sete alunos e cinco alunas aos quais atribuí os Pseudônimos relacionado a pedras preciosas, pelas características adquiridas diante desta pesquisa.

Os entrevistados reagiram bem aos questionamentos, que foram enviados posteriormente, via e-mail para que pudessem confirmar os seus relatos. Todos os procedimentos da pesquisa foram avaliados pelo Comitê de Ética da UFSM, tendo sido aprovados.

Apenas o aluno da Medicina modificou o relato em uma questão, e o aluno da Engenharia Elétrica, acrescentou uma informação, todos os demais mantiveram as suas falas na íntegra.

Tabela 1:

Pseudônimo, idade, curso, deficiência e apoios utilizados

Alexandrita, 21, Agronomia, Auditiva/aparelhos

Citrino, 24, Agronomia, Visual - cegueira do olho direito

Ametista, 20, Biologia, Auditiva/aparelhos

Opala, 21, Engenharia Elétrica, Auditiva/aparelhos

Ônix, 24, Filosofia, Ataxia de Friedreich/aparelho auditivo, cadeira de rodas, materiais adaptados para uso cotidiano.

Berilo, 21, Física Licenciatura, Surdez Parcial

Ágata, 20, Fonoaudiologia, Cega, materiais digitalizados e acesso à internet

Espinélio, 18, Medicina, Visual - cegueira no olho direito/ prótese estética

Pérola, 19, Medicina, Auditiva/aparelho e leitura labial

Diamante, 19, Música/Percussão, Cego, materiais digitalizados e partituras em Braille e acesso à internet

Peridoto, 23, Química Industrial, Física, atrofia na perna direita

Esmeralda, 20, Veterinária, Auditiva - surdez no ouvido direito

Considerações diante da pesquisa.

Sobre o ingresso das Pessoas com Deficiência via Cotas na Educação Superior

As respostas revelaram que dez alunos e alunas consideraram um benefício o sistema de Cotas, como forma de acesso para o ingresso na Educação Superior das pessoas com deficiência ou necessidades especiais e educacionais, expressadas com as seguintes palavras: "é legal; certo; ajuda; favorece; boa ideia; muito bom; avanço; benefício; uma boa;"

Entretanto, Ágata e Ametista, responderam que representa uma mínima chance, que não ajuda, não funciona na prática, e que a estrutura da universidade é imprópria não oferecendo oportunidade de concluir o curso com qualidade. É possível inferir que quando a deficiência e necessidade demanda atendimentos e apoios especiais, como: ajudas técnicas; metodologias diferenciadas; material adaptado; e ainda contar com pessoal técnico docente e servidores preparados para receberem alunos e alunas, e a instituição não reunindo estas condições, medidas e disposições, a reserva de vagas adianta situações problemas aos envolvidos.

(...) foi um benefício, mas não adiantou no sentido de ser deficiente, sabe, eu vejo que só entrar não adianta, (...), conversar com teus colegas já é uma dificuldade por mais que todo mundo sabe que tu tens a deficiência auditiva. (...) eu falei para os meus professores no primeiro semestre, oh! Você pode falar mais alto, porque justo nesta semana eu tô sem aparelho e tal, e eles, há tá, não tem problema, mas na prática não é assim, eles esquecem e eu não vou estar com uma plaquinha de deficiência auditiva sabe, daí às vezes tu fica mais constrangida, que sabe tu te incomoda de vir na aula. (Ametista, 2010, grifo meu)

Outras duas respostas chamam a atenção, pois, o aluno da Medicina embora beneficiado pelo sistema de cotas, comenta que a colega cotista, é bastante discriminada e atrapalha a aula, sendo necessário rever e avaliar os critérios para o acesso. Concorda com o sistema para o seu acesso, mas não para todos os casos.

O outro, o diferente, o deficiente, representa muitas e muitas coisas. Representa a consciência da própria imperfeição daquele que vê, espelha suas limitações, suas castrações. (...) representa um conflito não camuflável, não escamoteável - explícito - em cada dinâmica de interrelações. (AMARAL, 1994, p. 30)

Já Opala da Engenharia Elétrica, deficiência auditiva, afirma que o acesso é importante para um tetraplégico, defendendo para algumas deficiências, ou necessidades especiais e educacionais, mas não sabe dizer ao certo se para o seu caso seria necessário, muito embora admite que foi beneficiado.

Sobre as expectativas

A formação aparece como motivo principal em seis relatos, enquanto que um aluno almeja se tornar um bom profissional e contribuir com a sociedade. Por fim, as respostas variaram em cinco casos entre os objetivos: pessoais; de vida; em concluir o curso; aproveitar o status do curso; destacar-se profissionalmente; e, transferir-se para outro curso.

As respostas indicam que os objetivos e as expectativas são comuns a qualquer aspirante a uma carreira profissional, como: lograr êxito no curso; se formar; conseguir um emprego; e ser um bom profissional.

A partir dessas considerações, que fazem parte da constituição, da vida social, que tratam de diferentes pessoas, com possibilidades, limitações, incertezas, dúvidas, geralmente imersas em conflitos gerados pelas relações de poder que envolvem classe, gênero, religião, etnia, etc., é necessário desestabilizar a visão que faz do sujeito da educação especial uma pessoa à parte desse mundo, que tem como única possibilidade a busca da racionalidade técnica, seja médica, reabilitacional ou mesmo educacional. (DORZIAT, 2008, p. 94)

Sobre o envolvimento em atividades de Extensão, Pesquisa ou outras Apenas o aluno e a aluna da Medicina, iniciaram um projeto de pesquisa. A aluna da Agronomia havia participado de um estágio.

É providencial que a partir do acesso, professores, outros alunos e técnicos busquem criar e fortalecer os laços acadêmicos.

Inclusive, o aluno da Engenharia Elétrica, complementou: "ninguém nunca veio falar comigo, já to meio acostumado." (Opala, 2009, p.2). Nesta resposta o aluno demonstra uma decepção, por não ser conhecido no curso, e que não houve interesse ou aproximação.

Desta forma, considero que se fortalecidas as alternativas de relacionamento, e, conhecimento do aluno, extraclasse, no início do curso somariam se as chances em apoiá-lo. Evitando, muitas vezes, a evasão escolar neste nível de ensino. Contudo é notório que no início dos cursos é mais difícil estabelecer de pronto as iniciativas de participação em programas e projetos. Mas há a necessidade de estar atentos quando houver investimentos da Universidade favorecendo o acesso nos processos de inclusão. A fim de evitar que Instituições despendam esforços para receber alunos diferentes e, logo depois mande-os embora pelo mesmo motivo.

Processo de ensino e aprendizagem

Medidas efetivas e necessárias realizadas

Diante desta questão, seis alunos e alunas responderam que nada houve, além das solicitações de preenchimento de documentos.

Informaram em 03 relatos que "se adaptam" à situação em sala de aula, "se posicionam" e, ou "sentam-se à frente".

O aluno da Filosofia informou que devido ao prédio ser novo, considera que houve maior condição em recebê-lo, pela acessibilidade física. E, demonstra satisfação na relação atitudinal estabelecida, por parte dos professores, servidores e responsáveis pelo curso.

O aluno cego de Música e a aluna cega de Fonoaudiologia, relatam vivenciarem situações completamente opostas, enquanto que o aluno afirmou estar sendo atendido, e que as adaptações acontecem, a aluna afirma que existem tentativas frustradas para o Atendimento Especial.

É necessário considerar aqui as perspectivas e expectativas que permeiam as declarações. E, que algumas dificuldades se apresentam mais específicas, caso a caso, porém considero que as atitudes de professores, coordenadores de curso e de técnicos das duas áreas, Música e Fonoaudiologia, mesmo tendo perspectivas e dificuldades diferentes ao encaminhar as ações necessárias, ainda assim, demonstraram o nível de aceitação do diferente em sala de aula.

Por fim, as situações apresentadas, de necessidade educacional especial, de acessibilidade física e atitudinal, e, principalmente de adaptação de materiais, põem em evidência o quanto as relações atitudinais que permeiam as situações são decisivas e desencadeiam situações favoráveis ou desfavoráveis aos processos inclusivos.

Contudo, é relevante mencionar que o exposto evidencia apenas a opinião e percepção dos alunos envolvidos. Não tendo sido apresentadas as opiniões de técnicos, servidores e ou professores da UFSM.

Acrescento ainda que poderiam ser maiores as dificuldades do aluno de Música, devido à necessidade de adaptações de partituras, e, ou, outras especificidades do curso, pois:

A produção de partituras em Braille é muito escassa. Existem poucas pessoas capacitadas para a realização dessas transcrições, bem como, há pouco conhecimento acerca das tecnologias que se prestam para esse fim.

Desse modo, há uma grande carência de materiais disponíveis, o que prejudica significativamente o acesso das pessoas com deficiência visual ao aprendizado da música. (Bonilha, 2008, p.107)

Assim, com as providências e transcrições das partituras para o Braille, conforme a necessidade, prevaleceu o atendimento, prioritário, especial e específico no atendimento das pessoas com deficiência na Educação Superior,

imposta pelos documentos que embasam este trabalho, decreto 5296/2004, Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2006, e o Decreto 5773/06/SINAES.

Quanto a ao relato do aluno do curso de Química Industrial, que possui uma deficiência física e a necessidade de disponibilização de um banco, para o uso no laboratório, o que tornaria mais confortável e menos doloroso permanecer em pé por muito tempo em aula, e, ao não ter sido atendido já transcorrido um ano de curso, evidencia que necessidades como estas podem ser demandadas por qualquer aluno, e que se tornam mais específicas e agudas devido ao não atendimento das medidas básicas de acesso, conforto, acomodação e bem estar. E, se fossem prontamente atendidas, melhoraria a relação com o ensino e o aprendizado de todos os envolvidos.

É necessário estar atento para modificações e movimentações que se fizerem necessárias para acomodar e implantar as melhorias necessárias ao grupo que se apresenta. É importante lembrar que as necessidades especiais e/ou educacionais podem também serem apresentadas por um professor diante de uma classe de alunos.

Sobre as necessidades de adaptações pedagógicas

Sete alunos e alunas garantiram não depender deste apoio, mas um deles conta que por faltar equilíbrio na mão, irá usar o notebook. Outros dois alunos comentam que precisam chegar antes do início das aulas para sentar à frente.

Houve a manifestação de necessidade educacional especial, em três relatos, sendo que em duas respostas aparecem as necessidades de adaptações de materiais e outra do uso de tecnologia.

Inclusive, Stainback, 1999, e, Smith, 1986, afirmam que quando alunos não conseguem aprender o currículo da maneira convencional, sequencializados e padronizados, estes são excluídos das turmas regulares.

Com esta maneira de ensinar o conteúdo e a falta de capacitação dos indivíduos diretamente envolvidos no processo de aprendizagem, podem acarretar na seguinte situação (Stainback 1999, p 236) "O conhecimento e a experiência dos professores e dos alunos envolvidos na situação de ensino com relação ao significado dos materiais e as melhores maneiras de aprender com esses materiais são freqüentemente desconsiderados." Inclusive por eles próprios.

Se dependem ainda de alguma adaptação não realizada

Responderam que não cinco alunos e alunas. Enquanto que outros quatro afirmam que eles é que estavam se adaptando, como chegar antes, sentar à frente, sentar ao centro da classe, e/ou sentar à direita por causa do campo de visão.

Mas Esmeralda, aluna com deficiência auditiva do curso de Medicina Veterinária, expõe uma situação enfrentada nas classes da educação superior, uma vez que, jovens iniciam a formação prematuramente, ocasionando um choque de valores e interesses entre os professores, os alunos e da própria formação. Aqui a aluna denuncia a imaturidade dos colegas, ingressantes pelo PEIES5, que tem em média 16 anos de idade. E que ela tendo 24 anos é considerada velha na turma e precisa sempre pedir silêncio aos colegas.

Outra necessidade levantada foi de contar com o apoio de um Monitor, pela aluna cega. Desta forma cabe as IES, manter Programas de Tutoria Especial/Monitoria, visando melhorar a comunicação e a relação entre professores e alunos, pelo apoio social indispensável e também pedagógico que tutores e monitores podem oferecer.

A aluna com deficiência auditiva do curso de Biologia, ao responder levantou questões atitudinais e um desabafo relacionado ao custo elevado dos aparelhos auditivos. A sua resposta causa tensionamento, a um possível entendimento junto ao Decreto 5.296/04, pois a partir do art. 60, este determina que o Poder Executivo verifique a viabilidade de reduzir ou isentar tributos para a importação de equipamentos de ajudas técnicas que não sejam produzidos no País, e, a redução ou isenção do imposto sobre produtos industrializados no País, e inclua-os como sujeitos a dedução de imposto de renda.

Sobre o desenvolvimento do ensino e o aprendizado

Os alunos e alunas do curso de Medicina, Física Licenciatura Plena, Agronomia e Música, consideram que está tudo bem, e que o aprendizado depende deles. Enquanto que o aluno do curso de Filosofia que tem deficiência física declarou: "Bom, houve uma intenção muito grande por parte dos professores. (...) agora to de aparelho, comecei a usar a 3 semanas, eu to me habituando" (2009). Se referindo ao problema mais recente de audição que veio a somar às necessidades físicas de uso de cadeira de rodas e de notebook.

Já as duas alunas, Ametista e Ágata, consideram que, se depender delas, tudo bem, estão se esforçando e conseguindo. Ágata destaca que teve alguns problemas referentes a metodologia de ensino pois ela sugeriu algumas práticas, aos professores que não aceitaram, "queriam fazer do jeito deles",

prejudicando-a. Observa ainda que sofreu uma atitude de rejeição à convivência em sala de aula por parte de uma professora que queria dispensá-la das aulas práticas afirmando que não havia nada para ela fazer em aula de laboratório.

O relato da aluna faz lembrar que junto aos processos de inclusão em andamento nas IES, quase sempre os fatos acontecem pela primeira vez. Então "esperar" por uma solução não cabe à perspectiva da inclusão. As ações precisam acontecer de imediato, para que a partir destas se delineiem novas situações e outras ações, muitas vezes até mais apropriadas que as primeiras, contudo estas são necessárias para desencadear os processos inclusivos.

Cabe lembrar que, sobre a declaração de atitude de rejeição, à convivência em sala, esta convivência aconteceria de qualquer maneira, independente do acesso diferenciado e via Cotas, pois, esta aluna alcançou o 6º lugar na classificação geral do vestibular da UFSM, em 2009.

Diante do exposto, a inclusão de fato só se efetiva a partir das predisposições, atitudes, visão de mundo e comportamento favoráveis diante do novo e da capacidade de conviver com o diferente.

Por sua vez, Esmeralda, do curso de Veterinária, ao falar de seu aprendizado, e de um problema vivenciado na relação professor-aluno, demonstra que suas necessidades não são especiais ou educacionais, mas bem corriqueiras numa graduação. Seguida por Opala e Peridoto que relataram as dificuldades em vencer os conteúdos do próprio curso.

Rendimento escolar

Obtiveram êxito, no primeiro semestre, em todas as disciplinas, o aluno do curso de Filosofia, a aluna de Fonoaudiologia, o aluno e a aluna da Medicina. Reprovaram em três disciplinas, a aluna da Biologia, e os alunos da Química Industrial e Física Licenciatura Plena. Reprovaram em uma disciplina, o aluno e a aluna de Agronomia, a aluna do curso de Veterinária e o aluno do curso de Música. Apenas o aluno do curso de Engenharia Elétrica não obteve sucesso em duas disciplinas. Diamante do curso de música afirmou ter trancado uma disciplina por falta de conhecimento para continuar, e, também acreditou ser necessário reprovar para poder refazer a disciplina de instrumento para melhor entender o conteúdo.

Assim, em três relatos afirmam ser "sua" a culpa e ou dificuldade, outros três culpam os professores, e um aluno ao pouco tempo para estudar e o acúmulo de matérias.

A aluna de Biologia acredita que reprovou por sua vergonha em buscar apoio, mas também pela falta de atenção e de atitude favorável às adaptações necessárias.

Sobre serem suficientes e adequados os materiais específicos e/ou gerais relacionados ao curso e ao desenvolvimento do aprendizado

Em cinco relatos foram considerados suficientes e necessários os materiais. Dos sete alunos e alunas que responderam haver necessidades, quatro apontam a falta de livros, ou a dificuldade em adaptá-los, como um grande entrave ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Nestas sete respostas de modo geral os alunos revelaram haver falta de materiais didáticos, e um deles, até concordam que isso "é normal", pelo fato de estarem numa universidade pública. E, mais uma vez apontam a importância que assume a leitura nos processos formativos, e a necessidade de possuírem e/ou encontrarem os livros indicados.

Formas de Avaliação

Sete alunos consideram que as avaliações estão de acordo com o estudado.

Pérola da Medicina concluiu que o professor tem que avaliar o aluno da forma que ele goste e o aluno também, não precisa ser através da prova, mas não sabe ao certo o procedimento mais indicado.

Ônix informou que nem todas as avaliações estão de acordo com o que ele próprio espera, mas precisam mesmo serem dispostas para ele na forma escrita.

Ágata, aluna cega da Fonoaudiologia, denunciou: (...) me fazem fazer prova com dois professores, um me aplica a prova e o outro fica ali do lado observando para ver se o professor não vai me dar a resposta, é coisa absurda, eu soube quando fui fazer a primeira prova, eles me avisaram, (...)

O motivo para esta metodologia de avaliação, ou de averiguação, segundo a aluna, se deu pelo seu rendimento escolar, muito superior, ao esperado por professores e alunos, ao ser cega.

O aluno da Agronomia considera que a troca durante um semestre, ou a presença de dois professores numa disciplina acarreta prejuízo ao processo avaliativo, já a aluna de Veterinária, considera que alguns professores elaboram provas de forma que não avaliam de fato o conhecimento do aluno.

Dificuldades que ainda enfrentavam

Nove alunos responderam não haver empecilho ou dificuldade, no entanto, três alunos, Ônix, Ágata e Diamante, reclamaram a falta de acessibilidade na estrutura física da Universidade. Ágata lembra também da questão atitudinal, e declara existir um conceito ou preconceito de alguns profissionais referentes ao ingresso de alunos com deficiência na área da saúde.

Interessante observar, que mais uma vez, estes três relatos são de alunos que apresentam necessidades educacionais e especiais relevantes.

Os processos de comunicação na Universidade

Seis alunos responderam que são suficientes, e, uma aluna não soube responder.

Em cinco relatos as palavras "perdidos, repórter, sortudos e atletas, revelam como sentiram-se:

(...) no começo do curso a gente ficou bem perdidos. A sensação de estar perdido no meio de uma selva, sem saber para onde ir, com quem falar, penso que para as pessoas que estão entrando, deveria haver maior preocupação, a coordenação o departamento deve ir atrás, a gente fica sem saber. (Pérola, 2009)

Fica comprometida por que dentro do curso da Fono, (...) ninguém sabe o que está acontecendo, o professor não sabe que horas ele tem aula, para que turma ele vai dar aula. (...) tenho amigos de outros cursos e isso não acontece, é de outro jeito. Já tem dentro do curso uma tendência a desorganização completa, acaba sendo prejudicial para mim, acabam por desmarcar aulas e você vai para aula e não tem. (...) tem professor que larga material e não tá nem aí se eu to sabendo ou não to sabendo. Os colegas também poderiam ajudar, mas não é obrigação deles. Tenho que me virar, de ta atenta, tem que ta correndo atrás da informação, tem que virar repórter o dia inteiro, (...) o que que ta acontecendo, o que que o pessoal ta fazendo, o que que o professor deu, o que não deu, o único meio de informação bem acessível, bem tranquilo é o e-mail da turma, (...). Eu tenho computador e tenho internet. Considero deficitária, não é um horror, mas é deficitária. (Ágata, 2009)

Tive sorte até, por que o meu amigo que mora comigo, é meu colega, se não entendo alguma coisa, ou não sei de algo, ele sabe. A gente se ajuda, meus colegas também colaboram quanto a isso. (Opala, 2009)

Suficientes. O problema da faculdade é que fazem a gente correr de mais atrás, e a gente vai para lá e para cá. (Citrino, 2009)

Quanto à comunicação, nos primeiros meses e até no primeiro semestre, era terrível. Eu estava acostumado com aquela rotina colegial, em que não precisava correr atrás dos professores, perguntando se ele vai dar aulas ou se foram canceladas, mas já fui avisado antes que seria assim. (...) (Espinélio, 2009)

Com as palavras acima sublinhadas, os relatos falam por si mesmos, e alertam sobre a necessidade de melhorar a comunicação interna nas IES.

Mais que manter os alunos bem informados, a comunicação se faz fundamental junto aos processos de inclusão iniciados nas IES, até por que a comunicação e a informação, são aliadas e presentes em toda a situação de relacionamento humano.

Seja qual for o estatuto econômico, a posição dentro de um sistema global de dependências sociais, um indivíduo participa da vida social em proporção ao volume e à qualidade das informações que possui, mas, especialmente, em função de sua possibilidade de acesso às fontes de informação, de suas possibilidades de aproveitá-las e, sobretudo, de sua possibilidade de nelas intervir como produtor do saber. (CHAUI, 2007, p. 153)

Esmeralda observa ainda, que a utilização da internet e do computador são favoráveis a comunicação e informação.

Sobre providências necessárias para o prosseguimento do curso.

Apenas quatro alunos e alunas manifestaram não haver necessidade alguma, enquanto que Pérola, diz que tudo depende do seu aparelho auditivo e pilhas. Ônix, pensa que as providências poderiam se dar no sentido de poder acessar a biblioteca.

Inclusive neste caso é possível observar que para este aluno cadeirante não há acesso físico para a Biblioteca Central e principal da UFSM, em Camobi6. Instala-se, desta forma, um contrassenso, pois para os dois alunos cegos que não dependem de melhorar o acesso físico, não há os livros específicos e adaptados nas suas áreas de estudo, Fonoaudiologia e Música. Contudo, para o aluno cadeirante da Filosofia, os livros estão lá dispostos, mas não há o acesso físico para chegar até eles.

Concluíram os demais alunos e alunas que:

A atualização dos professores na área tanto de estudo quanto da acessibilidade, poderia ajudar "Eu vejo que tinha que atualizar os professores, (...) as coisas estão evoluindo cada vez mais e às vezes eles não tão acompanhando. (Opala, 2009)

Nos relatos a seguir a contribuição atitudinal, ou a falta desta, quando:

A vontade possibilitou as condições favoráveis ao processo de inclusão.

(...) o pessoal foi bem receptivo, pelo menos teve vontade para tentar ajudar, quanto ao Site tem coisa que não dá para ver, tá muito ruim, eu to pensando em informar para eles. (...) interessante é o registro de todas as notas do semestre, como é no mural que fosse passado pela internet, (...) já que vai estar exposto aqui mesmo, todo mundo fica satisfeito. (Diamante, 2009)

Disponibilidade de material: os professores podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem?

"(...) professores não largam uma apostila, eles levam a matéria para sala de aula e depois mandam e-mail para a turma, e muitos não têm internet em casa, ou impressora, eu mesmo sou um que tenho dificuldade, (...) se trouxessem pronto, vai na xerox, já paga, e já sai dali estudando. (Citrino, 2009)

Atenção e interesse: a falta de atenção e de interesse dos responsáveis pelos cursos e professores não proporciona o bom relacionamento ou as ações de atendimento e assistência, não há movimento favorável ao processo de inclusão.

Eu acho que o curso deveria se interessar mais pelas pessoas, ir te procurar, para saber o que tu precisa. É esse tipo de coisa que não acontece. Sabe, eu passei e a minha coordenadora não sabia, então esta falta de atenção de quem tá no curso, de professores e até de coordenadores, que não se movem para te atender, para te dar assistência no curso. (Ametista, 2010)

Recursos Físicos: a falta de atenção também

impede as ações a serem demandadas no ambiente físico?

(...) colocar lugares para o cara sentar no laboratório, para o cara não ficar tanto tempo em pé, (...). (Peridoto, 2010)

Em um único relato fica exposto as necessárias providencias quanto: à falta, ou, ao mal-uso da tecnologia; falta de capacitação e comunicação; excesso de burocracia; a des-responsabilização, e, a culpabilização.

(...) Precisa contratar um professor (...) especificamente da área de Braille, que trabalha com Braille, que trabalha com deficiente, que sabe que programas usar, para usar a tecnologia a favor da dificuldade, além da contratação de alguém que fizesse, diminuir a burocracia da coisa, tinha que diminuir essa coisa de "tu tem que avisar a coordenação para a coordenação avisar o Núcleo, o Núcleo avisar o professor, para (...) tirar as dúvidas com o Núcleo, o Núcleo tirar as dúvidas com a coordenação e a coordenação tirar as dúvidas contigo, essa coisa, essa burocracia de departamento mandar tudo pra tudo que é lugar, (...) isto é um absurdo, não tem como conseguir um material em Braille deste jeito, não tem como fazer a coisa, tinha que agilizar este processo, da comunicação do aluno com o Núcleo e claro capacitar, (...) tinha professores que diziam, a coordenação não me avisou que eu ia ter uma aluna deficiente, a coordenação dizia, nós chamamos os professores para um curso de capacitação e ninguém veio. Quem é que tava com a verdade, (...) todo mundo fica jogando a culpa no outro e ninguém faz nada. (...) A Coordenação culpa o Núcleo de Acessibilidade, o Núcleo a coordenação, aí (...) eles atiram a culpa na PROGRAD, na Universidade, que não dá a verba para conseguir as coisas, todo mundo atirando um para o outro, quando não sobra mais ninguém a culpa é da Ágata que entrou no curso que não devia. (Ágata, 2009, grifo meu)

Concluo neste item que além da atualização de professores e técnicos das universidades, é necessária uma maior disponibilização de material e o avanço para formas e métodos mais diversos e adequados a fim de colaborarem e facilitarem o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, a falta de atenção e de interesse dos responsáveis pelos cursos, professores e técnicos, não proporciona o bom relacionamento ou as ações de atendimento e assistência necessárias de serem desencadeadas em favor do movimento ao processo de inclusão. E, que a falta de atenção também impede de acontecerem as ações necessárias para modificação do ambiente físico e de materiais.

Sobre o acesso físico a locais como: restaurante Universitário/RU, lanchonete, biblioteca, laboratórios, auditórios, lanchonetes, entre outros espaços.

Pérola afirmou que ela tem acesso, mas sente que um cadeirante não poderia acessar a biblioteca ou retirar um livro, fato confirmado por Ônix que complementa: "O problema do RU, é que não tem banheiro adaptado. Não consigo entrar, não entra minha cadeira de rodas, nem com outra cadeira, nenhuma cadeira entra lá. Se aparecer alguma oportunidade de ir em algum lugar, eu vou perguntar se eu passo lá. O ginásio da UFSM, que eu me inscrevi para fazer musculação, eu não tinha acesso, eu ia, mas..., subia um degrau, acabava estragando a cadeira. Me disseram que iam fazer uma rampa". (2009)

Berilo, Opala, Alexandrita, Ametista, Peridoto, Espinélio, responderam ter acesso, enquanto que Ágata:

Eu freqüentava bastante o RU, no primeiro semestre, mas me disseram que tinha que comer na cozinha, (...) que dava para mim não almoçar com o pessoal que ficaria mais prático etc., achei um completo absurdo, mas como é que que é isso, isso é exclusão, eu gosto das massas, ali na fila do RU, você conhece gente, você se comunica, é uma coisa linda, é lindo o público, (...)

Diamante: "O Restaurante Universitário, sim tenho acesso total. O auditório eu uso o "Caixa Preta do Cal". As lanchonetes são as mais próximas. "Biblioteca eu não uso, pelo motivo que eu te falei". (2009) se referindo à falta de livros adaptados.

Citrino: "A biblioteca o acesso é muito bom. Mas agora o refeitório é um "caos", a gente mesmo sai da aula, as 13 horas da tarde, e mesmo assim já tem uma fila enorme, se tu vais as 11 horas e tem um compromisso às 13h30min, já não consegue, tem que almoçar correndo". (2009)

Esmeralda: (...) tem alguns laboratórios que tão bem precários, assim, deveriam ter melhoras, eu reclamei na Coordenação do Curso, não tem como tu fazer Medicina e não saber Anatomia, tem um laboratório, (...) tem duas salas para quatro Anatomias, e quando tu queres estudar, tem que estudar naquele dia programado, e se tu não podes, deveria ter outro laboratório, teria que ter alguém lá para tirar as dúvidas, (...). (2009)

Percebe-se que 3 alunos não conseguem acesso a locais internos à UFSM, devido à falta de adaptação e acessibilidade física.

Nos dois últimos relatos, é perceptível as necessidades que surgem pela convivência e sobrevivência na Universidade, como é o caso da necessidade de uso dos laboratórios e da superlotação do RU. Este destaque não acontece para desmerecer estas necessidades de melhorias, que devem ser sanadas da mesma forma, mas para lembrar que não se configuram como necessidades educacionais e especiais.

Mas há que se observar que é uma constante, locais como Ginásios, Restaurantes, Agências Bancárias, Auditórios, Laboratórios, Banheiros, entre outros espaços públicos e internos às IES, não estarem acessíveis às pessoas com necessidades especiais de locomoção, e inclusive não contemplarem as adaptações, em teclados e altura viável deste e outros equipamentos como balcões para uso de cadeirantes, entre outras mais específicas, e conforme a necessidade do uso. Contudo o Decreto 5296/2004, a partir do seu art. 11 prevê a acessibilidade também nestes espaços e equipamentos.

Acontece também de professores, diretores, reitores e técnicos, se preocuparem com a acessibilidade física, mas devido às estruturas mais antigas, e à escassez de recurso e/ou a falta de dotação orçamentária, muitas vezes, não conseguem concretizar e realizar rapidamente as modificações necessárias. Nem exigir de outros parceiros que cumpram de pronto. O mesmo pode acontecer quanto a disponibilidade de telefones públicos e agências bancárias, entre outros, que também encontram outras dificuldades em adaptar teclados, caixas eletrônicos, entre outros equipamentos.

Sobre os recursos físicos e específicos, se estes têm atendem às necessidades acadêmicas e pessoais?

Sete alunos e alunas responderam "sim", outros dois "sim eu vou levando" e "sim para mim, não para os outros". Outros 3 relatos, afirmaram:

Ágata: "Claro que para todo mundo, não só para mim, seria mais fácil que os cursos não fossem tão espalhados, se a gente tivesse um prédio único com tudo, que já tá sendo projetado para a Fonoaudiologia, que vai ter clínica escola e sala de aula, num prédio só. (...)". (2009)

Espinélio: "Não exclusivamente para mim, se fosse para melhorar, seria para atender os outros colegas". (2009)

Esmeralda, deficiência auditiva parcial, Veterinária:

Olha, para mim, sim, mas se tivesse entrado um de cadeira de rodas para a Veterinária, não vão adaptar nada por que o 197, não tem infraestrutura para isso, normalmente a sala de aula de anatomia pratica é no segundo andar e como tua ia subir se não tem elevador (...). (2009, grifo meu)

Relacionamento com os professores

Embora não houvesse opção para as respostas, parecem ter sido objetivas, "muito bom, bom, tranquilo, bom tirando aquele professor, tem sido bom". E, por fim um aluno respondeu "normal".

Mas há que considerar os relatos:

(...) alguns me põem barreiras que não existem, arrumam dificuldades que não existem, e alguns ficam neutros, alguns não me põem dificuldades, mas também não me ajudam, e tem aqueles (...) que mesmo sem conhecer e ter trabalhado se dispõem a colocar lá no Google para ver o que dá para fazer, como funcionam os leitores de tela. Depende muito da pessoa, tem professores de várias aulas, tem aulas com o pessoal das exatas, tem aula com o pessoal das humanas, tem com o pessoal das letras, tem com o pessoal da psicologia, tem aula com um monte de gente, mas... na verdade que eu mais tive barreira atitudinal foi (...) com o pessoal do próprio curso de fonoaudiologia. (...) por que existe um conceito do pessoal da área da saúde meio generalizado, que os deficientes não podem atuar na área da saúde. Aí eu tive dificuldade, mas por um conceito, um preconceito, que já está

instalado ali na mente das pessoas e daí não tem mestrado ou doutorado que abra as ideias dessa gente. (...). (Ágata, 2009)

O destaque aqui de maior relevância pode ser a conclusão da própria aluna em relação ao percebido sobre as relações que considera de preconceito.

(...) falam, "sabe aquela ponte que tem ali, daqui para lá, é uma coisa, de lá para cá é melhor e não venha me dizer que não somos melhores, podem vir aquela cambada de professor por que se eles morrerem não vão ser enterrado sem a minha assinatura ou de outro médico. Não venha me dizer que médico não é mais poderoso". E é um professor que tá aqui há muito tempo. Mas no geral os professores são muito amistosos e muitos participam de nossas festas e eventos, alguns até colaboram para nossas festas de encerramento. (Espinélio, 2009)

Comentário sobre uma ponte que fisicamente separa no Campus o curso de Medicina dos demais.

(...) eu fiquei numa expectativa que eu não ia me dar bem, eu falei para alguns, mas não adiantou nada... agora... foi bem melhor por que eram professoras, não eram professores, não eram homens, eram mulheres, (...) (Ametista, 2010)

Neste último relato, a atitude dos professores, e a preferência da aluna ou as facilidades encontradas no trabalho das professoras. Assim as atitudes são mesmo na primeira oportunidade de tornar mais acessível o ambiente de aprendizagem, onde o "querer" ou o "esquecer" representam também "aceitação" ou "resistência" às mudanças em sala de aula.

Em evidencia neste trabalho a relação professor-aluno, por considerar que esta relação é a primeira senão a mais importante diante dos processos inclusivos de alunos e alunas na escola, pois, depende de acontecer obrigatoriamente por mais tempo e letivamente, ao contrário das demais

relações que podem acontecer esporádica, aleatória, e ou pela escolha e preferência pessoal de cada aluno ou aluna.

Me parece então, após os relatos colhidos e mesmo não elencados, que o relacionamento que se estabelece entre professores (as) e alunos (as), estão em conformidade ao que explicou Miranda (2008, p.298)

Na relação entre professor e aluno existe um discurso e um comportamento de cada professor que termina produzindo normas e escalas de valores, a partir das quais classifica os alunos e a própria turma, comparando, hierarquizando, valorizando e desvalorizando. Dessa forma, a turma como um todo, e o aluno em particular, podem ter uma reação própria a cada professor, dialogando, negando ou assumindo a sua imagem.

Com os colegas

As respostas foram: "bom também; excelente; sem problema perfeito; muito bom; dois alunos responderam 'tranquilo'; e outro, "sem problema";

Demais servidores e técnicos da UFSM

Já sobre a relação que se estabelece a partir do trabalho dos servidores e técnicos da UFSM, em função do atendimento e apoio aos alunos e alunas, consideraram satisfatória, apesar da lembrança de uma aluna de que há sempre quem deixe a desejar.

A relação com a comunidade

A exposição dos 12 relatos, demonstrou as diferentes relações sociais que se estabeleceram com a comunidade de modo geral e a partir do acesso à UFSM. As principais respostas foram: "boas; tranquilas; não mudaram muito; às vezes, pessoas não te explicam as coisas". Dois alunos revelaram não ter estabelecido qualquer relação com a comunidade. Assim, em conformidade com Carvalho (2008, p.19) "(...) as relações sociais implicam, na prática, experiências, sem que possamos especificar suas particularidades nas vidas individuais, mas sabendo que costumam deixar sequelas, particularmente na autoestima e nas motivações dos sujeitos." Inclusive quando elas não acontecem simplesmente.

Alguns alunos e alunas relataram preferir que a comunidade perceba as deficiências para melhor atendê-los em suas necessidades e facilitar a comunicação. Mas, há também relatos demonstrando não preferirem ser notados em suas deficiências, justamente para não serem percebidos como "diferentes".

Ágata, cega, Fonoaudiologia, 2009: (...) começaram este ano a me perguntar (...) como vão apresentar para o paciente uma estagiaria cega... é aí que a gente vai lidar com a comunidade, com o paciente, com a família do paciente, com a comunidade em geral, que a gente atende lá na Clínica Escola, daí que a gente vai ver a dificuldade, eu tenho um receio, que (...) barreiras atitudinais, acabem colocando barreiras entre eu e meus pacientes, eu espero que eles não façam, nem tentem, por que daí eu vou arrumar confusão com um monte de gente, (...) pode acontecer de fazerem o seguinte já ir colocando, já ir selecionando (...) não vamos deixar ela atender certo tipo de paciente, claro que eu não vou poder atender, por exemplo, surdos. (...) Mas eu gostaria de trabalhar com altistas, eu tenho uma ideia de que eles não vão querer (...) eu gosto eu acho tão fascinante, e eu gostaria de trabalhar, por que eu leio muito sobre o assunto, e eu conheço alguns métodos, que a gente pode tentar trazer uma comunicação, provocando o altista com uma coisa diferente, eu acho que de repente até fosse interessante que o altista percebesse que se ele quisesse ele ia ter que se comunicar comigo, por que eu não vejo e vai ter que sair do mundinho dele para se comunicar comigo. (...) eu tenho um pouco de receio (...) eles me cobram muito mais do que os outros, é como se eles já tivessem em mente que não vai dar certo, que eu não vou conseguir fazer, (...) me dizem coisas que não dizem para o resto da turma. Eu acho que a coisa vai ser complicada, pelo que estão me prevendo já estão me preparando psicologicamente, por que existe a barreira atitudinal, só por isso mesmo, eu não vou querer fazer o que eu sei que eu não posso fazer, mas eu tenho medo que o que eu posso fazer, eles queiram complicar, achar que não dá para fazer até o que eu posso fazer. (2009)

Sobre o relacionamento e o envolvimento familiar

Pérola e Peridoto, afirmam que a família os apoia em todas as decisões. Berilo, que recebe ajuda da família e mora com um dos 3 irmãos. Enquanto que, Ágata:

(...) não ta aí para ta envolvida nos problemas da universidade, (...) dá apoio para a gente fora do curso, para te ajudar a dar uma vencida no estresse, enfim, o apoio psicológico, mas procuro não trazer estas questões para casa, eu gosto de polêmica, mas também não pretendo me fazer de vítima. (2009)

Ametista deficiente auditiva, afirma, "(...) em casa eles me tratam super bem, falam super mais alto, gritam super comigo assim, não tem o que reclamar, mas eu saio dali já sinto a diferença. (...)" (2009)

De modo geral, todos os consideram que a família os apoiam e os ajudam. Apenas Diamante, não fez comentário, respondeu apenas que "Tá bom".

Citrino declara que a família sente orgulho dele, enquanto que Espinélio fala das cobranças da mãe devido a sua ausência, Esmeralda confessa que o relacionamento familiar melhorou depois da sua entrada no Curso.

Contudo, no relato de Ágata, fica exposto uma problemática relacionada ao fato de não aceitar o papel de vítima,

(...) a vitimização faz com que o agir ou a ação fiquem concentrados nas mãos dos não-sofredores, das não-vítimas, que devem trazer de fora, a justiça para os injustiçados. Estes, portanto, perderam a condição de sujeitos éticos propriamente ditos para se tornar objetos de nossa compaixão. (CHAUÍ, 2007, p. 344)

Me parece que muitos problemas são ocasionados no convívio com Ágata por recusar o papel de vítima, sofredora e passiva, não abrindo espaço para um outro ético piedoso e compassivo.

No geral, observa-se a importância atribuída à família que proporciona apoio emocional e psicológico, financeiro e o reconhecimento, de suas lutas e vitórias vivenciadas numa Universidade Federal.

Sobre o desejo de realizarem na Universidade

As respostas demonstraram desde o desejo de trabalhar em projetos contra o preconceito e questões específicas, a realização pessoal, a vitória por ter acessado e, participar do contexto universitário, mostrar que a pessoa com deficiência é capaz de cursar uma faculdade e ser bem-sucedido dentro da área de formação acadêmica, o gosto pela convivência com os colegas, o simples prazer de assistir às aulas, a vontade de trabalhar na área, sendo que em quatro respostas manifestaram a vontade de participar de estágios relacionados à área, e uma aluna de fazer outras disciplinas, aliadas à uma paixão pela música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação de convivência estabelecida após o acesso à educação superior, culmina de fato em bem-estar social dos envolvidos, pessoas com alguma deficiência, necessidade especial, e principalmente educacional, se houver uma preocupação e atendimento prioritário e imediato às demandas apresentadas.

A implantação de formas de acesso diferenciado conforme as possibilidades inscritas em uma Política de Ações Afirmativas, nas Instituições de Educação Superior/IES, é favorável tanto quanto qualquer outra medida que amplie o acesso à Educação Superior e a participação nos seus espaços, programas e projetos.

Contudo, pode velar preconceitos e discriminação, devido à falta de recursos para adaptações, de interesse, apoio institucional, vontade política e administrativas e, também a falta de atenção às necessidades surgidas no decorrer das trajetórias acadêmicas.

A vivência em Universidade revela escassa discussão e participação do público interno nas IES, tanto públicas quanto privadas. O estudo bibliográfico documental confirma esta constatação e deflagra o desinteresse político e de justiça social, quanto à implantação das políticas afirmativas, relacionadas às cotas e/ou reserva de vagas para o acesso na Educação Superior das pessoas com deficiência, necessidade especial e/ou educacional, tanto interna as IES, quanto da sociedade. A discussão específica, política e social, é fundamental para o desenvolvimento dos conceitos e o aprimoramento do que está se estabelecendo acerca de justiça social, igualdade, liberdade e ética, a partir destas relações humanas e sociais, para além de avançar no tema se estabeleçam os espaços, os momentos e as ações favoráveis ao processo de inclusão dos interessados.

Há que se considerar que este estudo envolveu o conjunto dos alunos e alunas que tiveram o acesso, via cotas, e desta forma, abrange as mais variadas situações e deficiências, desde as mais severas, àquelas que não demandam apoio específico, e ou educacional especial, então, alguns sentem mais dificuldades com a acessibilidade física, outros com relação à acessibilidade atitudinal, e tem aqueles que sentem as dificuldades em vencer os conteúdos propostos nas disciplinas. Ou seja, embora todos possuam uma deficiência, nem todos tem uma necessidade educacional especial.

Contudo, em 10 relatos consta a afirmação de haver prejuízos de ensino e aprendizado nos anos anteriores, e desta forma, acreditam que as cotas para o ingresso nas IES, são bastante favoráveis à continuidade dos estudos, no entanto, duas alunas declararam que não funcionam na prática e ainda causam maiores problemas de segregação e discriminação após este acesso.

Assim, são inúmeras as possibilidades de discussão e inscrições do tema. Há assuntos que foram alvo desta investigação e nem sequer foram tocados neste artigo, assim como outros que extrapolam este estudo. Desde as (im) possibilidades que a Educação à Distância pode oferecer para a Educação Superior das pessoas com deficiência, à investigação sobre a contribuição e formação profissional e de terceiro grau, das pessoas com deficiência, se esta formação reúne e disponibiliza as condições de participação social, junto ao mercado profissional, entre outros assuntos.

CAPÍTULO XVIII: Acessibilidade atitudinal. Deborah Prates

Advogada, membro da OAB/RJ

Em minhas palestras, logo de início, costumo situar os ouvintes sobre a expressão acessibilidade atitudinal. Atitudinal deriva de atitude, pelo que prudente se faz trazer à baila a sua etimologia, a fim de determinar as causas e circunstâncias de seu processo evolutivo.

A origem histórica da palavra atitude vem do latim *aptitudo*, de *aptus*, que significa certo, adequado, pronto, preparado, apto.

De acordo com o dicionarista Aurélio, significa: "modo de proceder ou agir; comportamento, procedimento. Reação ou maneira de ser, em relação a determinada (s) pessoa (s), objeto (s), situações etc.".

Entendo, pois, a acessibilidade atitudinal como sendo a mudança dos nossos maus hábitos, arraigados nos cérebros humanos desde o início da civilização. Está diretamente relacionada com a modificação dos costumes individuais e coletivos. Logo, remodelar, transpor comportamentos é tarefa bastante complexa. Verdadeiramente, equivale encontrar a ética para alcançar o sentimento da solidariedade.

Sabido é que mudança de cultura, de conduta, só tem sucesso se o mecanismo for a educação continuada. A resposta para a transformação está exatamente dentro de cada um de nós, à espera de ser descoberta e colocada em prática. Vem de uma força interior capaz de produzir resultados definitivos, se a pessoa realmente quiser, desde que, é óbvio, a campanha educativa seja eficaz e insistente. Tarefa difícil!

Nesse particular afirmo que a solidariedade é o sentimento que nos faz humanos. Como ensinar sentimento? Falar do abstrato, do que não se vê, do que não se encontra em prateleiras, do que não se pode comprar... O

[Sumário](#)

capitalismo selvagem engessou os nossos cérebros, pelo que passamos a aceitar como verdade tudo quanto mentes autoritárias pensaram para nós. Deixamo-nos dominar pela publicidade da felicidade, na qual o ter se sobrepôs ao ser. Triste realidade!

A ONU reconheceu que esse terceiro milênio deve ser focado no humanismo ético. Assim, os Direitos Humanos constituem-se um dos temas mais importantes da atualidade.

A construção de uma sociedade plural, baseada em valores como respeito à diversidade e direitos iguais de oportunidades para todos, é o objetivo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, também conhecida como Convenção de Nova Iorque.

A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (e seu Protocolo Facultativo) foi assinada em Nova Iorque em 30 de março de 2007, aprovada pelo Congresso Nacional em 10 de julho de 2008, pelo Decreto Legislativo no 186, e promulgada em 25 de agosto de 2009 pelo Decreto no 6.949, sendo o único documento internacional com status de Emenda Constitucional, conforme previsto no Artigo 5º, §3º da Constituição da República.

Quis o Brasil reconhecê-la como um instrumento que gera maior respeito aos Direitos Humanos, notadamente os das pessoas com deficiência.

A Convenção de Nova Iorque veio soterrar o assistencialismo que recaía sobre as pessoas com deficiência. Hodiernamente, a coletividade há de entender que não é o limite individual que determina a deficiência, mas sim as barreiras existentes nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação, na comunicação e nos serviços. Precisamos construir um Brasil sem deficiência, pelo que a implementação das acessibilidades se faz urgente.

Tudo isso nos impõe grandes desafios, uma vez que, ao ratificar a Convenção, assumimos diversas obrigações para garantir a equiparação de oportunidades entre pessoas com e sem deficiência em todo Brasil.

Entendo que das modalidades de acessibilidades é a atitudinal a chave do sucesso para uma sociedade próspera. Sem ela, todas as demais continuarão prejudicadas. Ficaremos exatamente como estamos, ou seja, no extremo de um abismo de perversidade. O grande bloqueio a ser vencido é o coração do homem.

No Artigo 8 da Convenção está a "receita" de como proceder a acessibilidade atitudinal, como se verifica abaixo ("verbis").

"Artigo 8 Conscientização

1. Os Estados Partes se comprometem a adotar medidas imediatas, efetivas e apropriadas para:

a) conscientizar toda a sociedade, inclusive as famílias, sobre as condições das pessoas com deficiência e fomentar o respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência;

b) combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação a pessoas com deficiência, inclusive aqueles relacionados a sexo e idade, em todas as áreas da vida;

c) promover a conscientização sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência.

2. As medidas para esse fim incluem:

a) lançar e dar continuidade a efetivas campanhas de conscientização públicas, destinadas a:

i) favorecer atitude receptiva em relação aos direitos das pessoas com deficiência;

ii) promover percepção positiva e maior consciência social em relação às pessoas com deficiência;

iii) promover o reconhecimento das habilidades, dos méritos e das capacidades das pessoas com deficiência e de sua contribuição ao local de trabalho e ao mercado laboral;

b) fomentar em todos os níveis do sistema educacional, incluindo neles todas as crianças desde tenra idade, uma atitude de respeito para com os direitos das pessoas com deficiência;

c) incentivar todos os órgãos da mídia a retratar as pessoas com deficiência de maneira compatível com o propósito da presente Convenção;

d) promover programas de formação sobre sensibilização a respeito das pessoas com deficiência e sobre os direitos das pessoas com deficiência."

Assim, o comando constitucional mencionado tem por objetivo: dar início e continuação a efetivas campanhas públicas, bem como fomentar que iniciativas privadas ajam da mesma forma, de maneira a provocar a fertilização da boa acolhida em relação aos direitos das pessoas com deficiência, e proporcionar meios para que algo aconteça favoravelmente ao discernimento e à identificação dos méritos, habilidades e capacidades das pessoas com deficiência, bem como do enriquecimento que provocam junto à sociedade e ao meio ambiente do trabalho como um todo.

As campanhas, quando realizadas com empenho/responsabilidade, dão muito certo. Falo daqueles conjuntos de ações, de soma de esforços que focam um fim determinado que a sociedade quer ver modificado. Quando todos acreditam, conseguimos mudar maus hábitos. Você que me lê tem lembrança de quais as campanhas continuadas com o foco nas pessoas com deficiência patrocinadas pelo governo foram veiculadas na mídia?

O prejuízo que as pessoas com deficiência têm, diariamente, com ausência de eficazes campanhas atitudinais está flagrante no seguinte paradigma: "assistindo" a um canal de compras que já via antes da perda do sentido da visão, tive olhos para ver que não existia nenhum apresentador deficiente. Fiz um contato por e-mail indagando sobre essa ausência. Em resposta, perguntaram-me por que eu não enviava o meu currículo. Não tive dúvidas, a internet é mágica e, em um flash, seguiam meus dados. Espero pela resposta faz mais de 3 anos!

Os empresários precisam ser educados, via acessibilidade atitudinal, para que mudem seus hábitos preconceituosos, a fim de que percebam as pessoas com deficiência como iguais.

A campanha contra o tabaco, à guisa de paradigma, cujo marco é o dia 31 de maio, é vitoriosa. Ao longo dos anos de conscientização as estatísticas dão conta de como despencou o uso do cigarro e derivados. Incrível como as pessoas entraram no clima! Em 2014, os humanos fumantes sentem-se envergonhados, constrangidos em tirar um cigarro, charuto ou cachimbo em público. Seja porque faz mal à saúde, seja porque a fumaça e/ou o cheiro do produto incomodam terrivelmente o vizinho. Indubitável é que uma campanha bem-feita funciona. O legal é que um indivíduo é o fiscal do outro!

Esse esforço está estampado na fala do Ministro da Saúde, Arthur Chioro, no Dia Mundial Sem Tabaco de 2014, ocasião em que anunciou a regulamentação da Lei Anti-fumo por meio de decreto da presidenta Dilma Rousseff, que entrou em vigor no dia 3 de dezembro de 2014, libertando os Brasileiros de permanecerem em ambientes fechados de uso coletivo; 100% livres de tabaco.

O Ministro da Saúde, ao anunciar a regulamentação da Lei Anti-fumo, o fez bradando que a nova legislação era um compromisso a ser cumprido com o povo Brasileiro. Claro que também a preocupação se deve à diminuição das despesas do SUS, vez que nem tudo na política é humanamente belo.

A ordem visa proteger a população do fumo passivo e contribuir para a diminuição do tabagismo entre as pessoas que estão no Brasil.

Pesquisas dão conta de que no final da década de 1980, cerca de 35% da população adulta era fumante, sendo que, após os múltiplos esforços dos governos e sociedade, o percentual despencou, em 2014, para cerca de 11%. No passado recente podia-se fumar, dentre outros locais, até em cinema, avião e ambiente de trabalho.

Ora, como disse o ministro, a Lei Anti-fumo era um compromisso a ser cumprido com o povo Brasileiro, tanto quanto desde 2007 é obrigação do Brasil o cumprimento do pacto entre países, no caso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; triste, mas real prova de que as pessoas com deficiência sofrem o fenômeno da invisibilidade, a começar pelo Governo Federal. Se os próprios governantes NÃO são capacitados, iluminados, como proceder para a reversão desse patético exemplo?

A Lei Seca é outra linda campanha que também vem trazendo enormes benefícios à população. As estatísticas mostram o quanto diminuiu o índice de acidentes no trânsito e nas estradas Brasileiras.

Ambas as citações descritas não deixam dúvidas de que, quando TODOS se sentem envolvidos prejudicados ou beneficiados, a campanha funciona. No contraponto, concluímos que, quando as campanhas não globalizam os seus destinatários, os fracassos são inevitáveis.

A causa das pessoas com deficiência, desgraçadamente, está no rol das campanhas fracassadas, ou, se preferirem, das malsucedidas. A explicação é que, graças ao Criador, somos a minoria. Logo, a coletividade, por inteira, dá de costas para o tema por não se sentir abarcada.

Comum é ouvir: não sou deficiente; não tenho deficiente na família; não tenho amigo deficiente, pelo que esse assunto não me diz respeito. E o humano volta a colocar o fone na orelha e desligar da questão que não é dele.

Os governantes têm o mau hábito de fazer campanhas pontilhadas pontuais em flashes avulsos e sem conexão com o viver diário. Passam, na realidade, imperceptíveis. A sociedade nem chega a assimilar coisa alguma. Eis a razão do insucesso das campanhas a favor das pessoas com deficiência.

Os governos não de entender que têm de incluir, de verdade, as pessoas com deficiência, ofertando-lhes idênticas oportunidades concedidas às pessoas sem deficiência; nenhum deficiente quer mais a caridade pública, já que têm, por ordem da Convenção de Nova Iorque Artigo 8, direito a sinceras campanhas, além principalmente de ter zelada a sua dignidade.

Do mesmo modo, parece que a coletividade não tem vontade de entender a realidade das pessoas com deficiência. Por quê?

Certeiro é que as diversidades existem na natureza como são e não como o corpo social gostaria que fossem.

Indubitavelmente, a sociedade apresenta, no cotidiano, atitudes preconceituosas e discriminadoras em relação às pessoas com deficiência, até mesmo pela nossa cultura. O povo Brasileiro adora a desigualdade, a distinção de todo tipo. Certo é que as pessoas sem deficiência se acham superiores às pessoas com deficiência, pelo que, com base exclusivamente nos estereótipos, esta parcela da população é colocada à margem. Tão flagrante é esse sentimento que nem mesmo a legislação constitucional e infraconstitucional é cumprida pelo próprio Poder Judiciário.

À vista desse horror, é que a acessibilidade atitudinal, se levada a sério pelas iniciativas pública e privada, terá o condão de reverter o desumano quadro por meio de programas e práticas de sensibilização e conscientização da coletividade em geral.

No dia a dia, a maioria esmagadora da população vê, mas não enxerga, a total falta das acessibilidades nas cidades Brasileiras e permanece insensível

a situação, valendo dizer sem atitude alguma. O comportamento dos semelhantes é dramático!

É um dever de todos zelar pelo cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência. Todavia, justamente por sentirem-se superiores é que as pessoas sem deficiência ficam apáticas diante, por ilustração, de local público para desfrute da população e meios de transportes sem qualquer acessibilidade.

As calçadas, para os que não sabem, devem estar divididas em três faixas: livre, de serviço e de acesso.

Na faixa de serviço, que fica junto à rua, devem estar instalados postes, hidrantes, árvores, orelhões, pontos de ônibus, rampas de acesso a veículos e aos deficientes e todos os que necessitem delas, sinalização de trânsito e mobiliário urbano.

A faixa livre é destinada à circulação de pedestres com e sem deficiência. Logo, deve ser livre de desníveis, obstáculos físicos e vegetação. Para que as pessoas deficientes visuais possam orientar-se com segurança e autonomia, é importante também colocar piso tátil de alerta e direcional.

A faixa de acesso, rente a portas e portões, destina-se a facilitar a entrada nos imóveis.

O leitor sabe contar quantas calçadas já viu conforme essa descrição? No Rio de Janeiro, é comum a existência de infindáveis buracos, grande quantidade de lixo, muitas bancas de ambulantes, mercadorias espalhadas de todo tipo e tantas mais irregularidades. Por esse escancarado desprezo do poder público, é que faz parte da rotina da cidade transeuntes serem socorridos pelas quedas nos precários passeios.

Repito sempre que uma cidade acessível é para todos e não somente para as pessoas com deficiência. Assim, o caso é mesmo de sensibilização e

conscientização da coletividade. Uma calçada acessível diminuiria os acidentes, reduzindo, por isso, os gastos com a Previdência e muito mais. Atenderia a uma mulher gestante, a uma pessoa com nanismo, a uma pessoa idosa, outras com mobilidade reduzida e até a você que me lê!

Comum é o cadeirante, que igualmente contribui para o desenvolvimento social, não ter como deslocar-se de um ponto a outro da cidade, já que os ônibus não têm plataforma móvel, ou, o que é pior ainda, na singularidade de existência do elevador, por conta do motorista não ter sido treinado para operar as plataformas de embarque e desembarque. Raríssimas são as pessoas que têm alguma atitude. Em regra, os humanos ficam inertes e impiedosos ao quadro que, por preconceito e seguida discriminação, faz parte da rotina dos Brasileiros.

Nos condomínios mais antigos os condôminos com deficiência passam despercebidos. Lamentável ter de dizer que os deficientes são imperceptíveis aos olhos dos seres sem deficiência, razão pela qual os síndicos, empedernidos ao tema, não vêem as necessárias, humanitárias e sociais obras de adaptação em prol dos moradores diferentes. Nem, ao menos, são capazes de vislumbrar a valorização do patrimônio comum. É bem verdade que, na maioria esmagadora, igualmente os condôminos não aprovam obra alguma, já que não querem gastar. Contraditoriamente, gastam desmedidamente com churrascos domingueiros para os amigos!

Fato é que, por irresponsabilidade dos gestores, a sociedade não conhece a Convenção de Nova Iorque, tampouco atendem a legislação infraconstitucional. A promoção da acessibilidade em prédios residenciais é lei desde o ano 2000, mas sua regulamentação veio em 2 de dezembro de 2004, com a assinatura do Decreto Federal 5296.

De acordo com o texto, todas as construções de edifícios de uso privado multifamiliar ou ainda a reforma e ampliação de edificações existentes devem seguir as normas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas

Técnicas (ABNT), sendo que a norma utilizada é a NBR 9050, que está à disposição de todos pela internet, mas que nenhuma criatura quer conhecer.

Os problemas mais críticos, à guisa de exemplificação, são: elevadores pequenos, portas com larguras inadequadas, substituição de escadas pelas rampas, construção de rampas de acesso a espaços da área comum (piscinas, salões de festa e jogos ou da entrada do prédio etc.), garagem e vagas dentro dos padrões de acessibilidade e muito mais.

Incontrovertida é a conjuntura de que vivemos em cidades violentas e poucos se dão conta desse fenômeno. Como consequência dessa desgraça, as deficiências andam em paralelo em nossas vidas. Portanto, deixar os espaços acessíveis é pura questão de sobrevivência! Torna-se preciso, para ontem, que nos esqueçamos da expressão: "tanto faz, como tanto fez". Descer do muro, sim!

A cidade do Rio de Janeiro possui leis que estabelecem multas para as construções que não tenham o acesso adequado. Desse modo, se a legislação pertinente não for cumprida sob o enfoque da cidadania/humanidade, terá de ser cumprida na força/coerção, valendo dizer com o pagamento das multas cabíveis. Porém, chocante é constatar que os condomínios preferem pagar multas a efetivar as acessibilidades!

Saliento que um espaço acessível serve a todos, pelo que incorre em erro aqueles que pensam que beneficiará apenas a pessoa com deficiência. Uma rampa no padrão ideal, por exemplo, atende: a/o mamãe/papai que anda com o carrinho do bebê, ao trabalhador que carrega mercadoria sobre rodas, ao idoso, aos que passam por período de limitação transitória, ao cadeirante, ao bengalante, ao recém-operado... é preciso restabelecer a ética na nossa sociedade para que as transformações aconteçam naturalmente. Sugiro, para tanto, sejam realizadas nos condomínios e em todos os espaços palestras com o foco na acessibilidade atitudinal.

Comum é ter nas ruas rampas com hidrantes no meio, pisos táteis terminando em quinas ou paredes e total ausência de sinalização com acessibilidade. Certo é que os profissionais que trabalham com a quebra das barreiras arquitetônicas terminam elaborando projetos equivocados, procedendo execuções inadequadas, tudo por falta de conhecimento e sensibilidade.

Particularmente, conheço mulheres cadeirantes que, rotineiramente, passam por constrangimentos com os médicos ginecologistas que não sabem lidar com as deficiências. Também são escassos os oftalmologistas que têm conhecimento de como recepcionar pessoa cega. Inacreditável! Até os profissionais que trabalham com o próprio ser humano não de ser humanizados.

Se toda a gente usasse, pelo menos, conceitos lógicos de sabedoria e de razoabilidade, a fim de se adequar às regras e costumes em determinados momentos, valendo dizer do bom senso, já estariam solucionados metade dos problemas de acessibilidade. Faltam atitudes!

Amostra da ausência de equilíbrio dos profissionais e administradores está patente na Rua México (centro da cidade do Rio de Janeiro), onde existe uma banca de jornal instalada/fixada sobre um piso tátil. Com essa aberração, o cego que percorre o piso com sua bengala, ao bater na banca, teria que escalá-la para ganhar o prosseguimento do caminho. Antilógico, insano!

Absolutamente inacessível é uma gigantesca área de lazer do Brasil, situada na cidade do Rio de Janeiro, conhecida por Aterro do Flamengo. O parque popular estende-se do Aeroporto Santos Dumont, no centro da cidade, ao início da Praia de Botafogo, na zona Sul e foi inaugurado em 1965, com 1.200.000 metros quadrados.

O projeto paisagístico de Roberto Burle Marx foi pensado também para as atividades esportivas, recebendo quadras de futebol, tênis, vôlei, basquete,

pistas de aeromodelismo e de modelismo naval. Enfim, é uma maravilhosa área que deveria servir a toda população local e turística.

Apesar de tantos atrativos, o Aterro do Flamengo é um espaço totalmente fora dos padrões de acessibilidade. Inexistem rotas para cegos; o cadeirante e todos os que têm deficiência física estão cerceados em seus deslocamentos; os idosos ficam prejudicados ante a falta de nivelamento do local; as crianças, igualmente, tropeçam; as pessoas sem deficiência são vítimas das armadilhas espelhadas nos buracos camuflados sob a maltratada grama, e tantas outras desumanidades. Amostra explícita e compreensível de que acessibilidade não é coisa de gente deficiente. É coisa de gente! Sobretudo, de gente ética!

Na conferência dos espaços públicos sempre procuro conversar com vendedores ambulantes e comerciantes em geral, já que esses cidadãos possuem enorme arquivo das boas e más ocorrências. Sentei com um senhor vendedor de sorvetes que ganha a sua vida há cerca de 15 anos no parque, e pela sua voz embargada deu bem para perceber o quanto o tratamento que os administradores dão à localidade está longe de ser solidário.

Captei o choro do declarante, ao relatar a sua dor ao ter, comumente, que ajudar a carregar deficientes cadeirantes com suas cadeiras, a fim de colocá-los em novo ponto do Aterro. Ouvi o solidário senhor descrever a humilhação, traduzida nas lágrimas que rolavam nas faces dos deficientes e dos idosos, estes após graves tombos. Nossa, quantos relatos de pânico!

Senhorzinho lindo aquele vendedor de picolés! Disse-me que tinha 82 anos de experiência nessa terra. Troquei com ele que a deficiência, igualmente, trouxera-me inenarrável vivência em todos os aspectos. Por instantes calamo-nos para sentir a dor do existir em sua essência. Perversa realidade!

Creio ser possível fazer um mundo melhor. Aquele homem, tão simples transbordava solidariedade e valores éticos. Patente restou que instrução e ética, de longe, caminham juntos. Inadiável, imperioso se faz trazer à baila, para conhecimento e amadurecimento dos leitores, a, tão sonhada, acessibilidade atitudinal. Dividindo com alguns amigos a escrita do presente livro, chamaram-me de visionária. Fiquei feliz! Você já parou para pensar qual o legado que deixará para o planeta?

Ilustrando melhor, trago o Estatuto da Cidade Lei no 10.257 de 10 de julho de 2001, que garante o Direito à Cidade para todos, sem exceção, de maneira a ampliar a visão sobre a melhoria da qualidade de vida das pessoas. No entanto, as pessoas com deficiência, para a coletividade, não estão incluídas na palavra todos, permanecendo invisíveis. Sem dúvida alguma as barreiras atitudinais são as piores para serem vencidas, combatidas.

A ordem é que com essa legislação todo cidadão exerça o seu direito de participar do planejamento e desenvolvimento da cidade, garantindo que ela seja sustentável para esta e para as futuras gerações.

O Brasileiro dá muito valor a estar na moda. Presta atenção exagerada às tendências. No momento é bonito usar o termo sustentabilidade. Daí é que o nosso povo abusa do verbete para tudo sem se ater ao seu verdadeiro significado. Limitamo-nos, muitas vezes, a repetir e repetir.

Os pilares da sustentabilidade ficaram bem delineados em 2002, sendo imprescindível a integração das três dimensões do desenvolvimento sustentável. São elas: ambiental, econômica e social. A figura do tripé é perfeita para compreender a sustentabilidade; cada uma das suas hastes significa as dimensões aludidas que devem interagir, de forma total e global. Sem estes três pilares a sustentabilidade não se sustenta. Então, pergunto aos leitores: é razoável, coerente falar em social sem acessibilidade? Mais uma reflexão: um tripé pode ficar em pé apenas com duas hastes? Resposta: óbvio que não! Flagrante maquiagem verde.

Diante disso, provado está que as pessoas com deficiência não estão incluídas no belíssimo Estatuto da Cidade.

Na entrada de um chique hospital da zona sul do Rio de Janeiro, toda envidraçada, há uma rampa e, sobre ela, um piso guia para os deficientes visuais. Tudo muito lindo se os profissionais tivessem usado seus cérebros na execução da fachada! Simples assim. Para meu espanto, ao conferir o piso tátil acompanhada do meu cão-guia senti que Jimmy estancou em um ponto do caminho. Fui investigar o porquê.

Sei que deixarei o leitor petrificado. É que tanto a rampa quanto o piso tátil terminavam na parede de vidro de uma das laterais! O requintado hospital não fora projetado para receber os seres humanos com deficiência. Então, como diz a letra de uma popular canção: barrados no baile! Um escândalo humanitário!

No bairro de Botafogo, onde existem muitas clínicas e consultórios médicos, há um estabelecimento privado especializado em diagnóstico por imagem, como raios X, localizado no subsolo. Para o acesso dos serviços, existe uma gigantesca escadaria. Detalhe deplorável: sem corrimão e sem funcionamento constante do único elevador! Aqui afirmo que corrimão, de longe, é enfeite. Ao contrário, é lei! De que forma uma pessoa, com, exemplificando, uma perna fraturada consegue se amparar para chegar?

Realmente é o egoísmo, aquele amor próprio excessivo, nocivo o responsável por tudo isso. É o medonho sentimento que leva um humano a prestigiar somente as suas opiniões, interesses e conveniências, desprezando as necessidades alheias. Aflitivo para mim, enquanto militante dos Direitos Humanos, ter de reconhecer que os valores humanos estão corrompidos. Faz muito que as famílias deixaram de fomentar a ética, a solidariedade, a justiça; o navio está à deriva!

Com relação à cultura, afirmo que raros são os espetáculos que se destinam a todas as pessoas, certamente por falta de sensibilidade e conhecimento dos curadores, patrocinadores e gestores. Como explicar que pessoas que trabalham com a cultura possam ser tão insensíveis? Contrassenso!

Sou pessoa cega e afirmo o quão importante é o recurso tecnológico da audiodescrição para que, em tempo real e com igualdade de oportunidade com as demais pessoas sem deficiência, eu possa compreender o contexto do evento.

A audiodescrição beneficia não só as pessoas cegas ou de baixa visão, como também pessoas com deficiência intelectual, autistas, disléxicos e com síndrome de Down, além dos idosos.

Mediante audiodescrição, o público elencado é contemplado com a descrição objetiva de todas as informações visuais contidas nas cenas do espetáculo teatral, como expressões faciais e corporais, ações dos personagens, detalhes do ambiente, figurino, efeitos especiais, mudanças de tempo e espaço, além da leitura de informações escritas em cenários ou adereços.

As pessoas surdas ou com deficiência auditiva não têm melhor sorte, já que, com a ausência da tecnologia que possibilite interpretação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do serviço de Legendagem, como o que é utilizado pelos canais de televisão em Closed Caption (utilizado pelas pessoas com deficiência auditiva que não usam LIBRAS), torna-se impossível a compreensão de todos os diálogos, músicas e informações sonoras importantes da peça teatral.

Ainda em 2015 tenho problemas com o uso do meu cão-guia. Inúmeros humanos não toleram o cachorro por "n" motivos. Para essas pessoas recomendo que não precisam gostar do animal; basta que sejam solidárias

com o ser humano a quem ele tanto ajuda. Nem mesmo a pureza do guia serve de lição, aprendizado para esses frios corações perceberem que o cão-guia tem um sentimento infinitamente superior ao do homem contemporâneo.

Existe diploma legal que regula o uso do guia. Cuida-se da Lei no 11.126, de 27 de junho de 2005, que autoriza a pessoa deficiente visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de seu cão-guia. A sua regulamentação está no Decreto no 5.904, de 21 de setembro de 2006. Apesar das maravilhosas normas, vira e mexe, os usuários de guia se vêem em apuros diante de uma sociedade preconceituosa em todos os aspectos.

Divido a perversidade de um restaurante na cidade do Rio de Janeiro que proibiu uma mulher cega de entrar no salão de refeições com seu guia. O caso rendeu uma bela reportagem num conceituado tabloide. Talvez, por não ser advogada, a deficiente não tenha tido argumentos para reverter a situação de plano.

Tempos depois, com uma emissora de televisão camuflada, fui ao mesmo estabelecimento e entrei naturalmente sem dar confiança ao porteiro. Fui recepcionada pela proprietária e solicitei-lhe um bom local para que o guia não fosse incomodado.

Acomodados, então, contei à senhora sobre a Convenção de Nova Iorque, bem como das normas relativas ao guia. Fui retrucada sob o fundamento de que os clientes entendiam como anti-higiênico um cachorro no local de refeições.

Imediatamente, solicitei à minha amiga (repórter disfarçada) que passasse os olhos sobre as mesas e verificasse a presença de aparelhos celulares. A rápida pesquisa trouxe um resultado de cinco. Destarte, desfiz o equívoco com a argumentação: um aparelho celular sobre a mesa junto com

utensílios e alimentos, aliado ao nojento detalhe dos usuários falarem nele e pegarem, em seguida, no pão do couvert é que caracterizaria total falta de discernimento e asseio. Isto porque os celulares vão ao vaso sanitário ou são deixados sobre cestos de lixos públicos.

Ponderei que pesquisas confiáveis já constataram ser o celular ótimo meio de transporte para bactérias dos tipos: Pseudomonas, que podem causar infecções oculares; Staphylococcus aureus, que podem provocar infecções cutâneas; Salmonella, que podem provocar diarreia, dor abdominal e febre; coliformes fecais e outras.

Concluí o discurso dizendo que o celular é um dos objetos mais sujos de uso cotidiano, perdendo apenas para o carrinho de supermercado e para o teclado de computador; sua sujeira é semelhante à encontrada na sola do sapato, segundo o Doutor Bactéria. Por duas vezes disse-lhe que Jimmy Prates (meu cão-guia) fica debaixo da mesa, juntamente com os sapatos!

O exemplo descrito serve para mostrar que as pessoas falam demais, sem se darem conta das besteiras que repetem sem pensar. Ora, incoerente é o homem colocar o sapato/celular sobre a mesa e implicar com o cão que fica no chão! Prova de que urge mudar os nossos comportamentos, reciclar conceitos e preconceitos com base na ética. Atitude!

Por que as leis no Brasil não são cumpridas? Resposta: porque inexistente conscientização da sociedade para os seus nobres objetivos! Para que as leis "peguem", mister se faz educar, preparar a população para entendê-las e recepcioná-las. A quem interessa educar o povo?

No dia 26 de agosto de 2009, fui impedida de entrar e permanecer na companhia do meu guia no interior do foro central do município do Rio de Janeiro pelo presidente do Tribunal de Justiça; que experiência petrificante. Fui convidada para fazer uma matéria sobre o guia por uma emissora de televisão. Sugeri que filmássemos dentro do foro, a fim de que a coletividade

pudesse entender o quão importante é o cão na vida do deficiente visual. Comprometi-me a pegar a cabível autorização para que a mídia televisiva concretizasse o trabalho.

Decepcionante foi ouvir dos assessores do desembargador que o seu manual de portaria não permitia a entrada do cão-guia. De nada resolveu minha argumentação com amparo nas normas mencionadas; tampouco que já freqüentava o espaço fazia dois anos, desde que trouxera o guia da América. Risível é cogitar que um manual de portaria do desembargador-presidente pudesse revogar diplomas de leis federais! Vivemos sob o som da ladainha: você sabe com quem está falando?

Precisei levar diversas mídias até a porta do Palácio da Justiça para pressionar o presidente e exercer os meus direitos. Nessas horas a mídia é a salvação. Ditadores detestam a transparência e a publicidade de seus insanos atos.

A contar de 18 de dezembro de 2013, por meio da Resolução 185 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), os advogados ficaram obrigados a, tão só, peticionar e enviar documentos à Justiça por meio eletrônico; é o famoso (processo judicial eletrônico [PJe]). Ocorre que, novamente, o Poder Judiciário tripudiou sobre os advogados com deficiência, já que ignorou o Artigo 9 (acessibilidade) da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e, por conseqüência, as regras do internacional Consórcio W3C.

Deste modo, os leitores de tela dos advogados cegos nada leem; e porque o CNJ não abriu exceção foi que esses profissionais do Direito foram banidos da advocacia. Esses seres humanos perderam a profissão, os alimentos dela decorrentes, o direito de opção, escolha igual aos advogados sem deficiência, a dignidade e tanto mais. O Poder Judiciário permitiu, por omissão, que fossem os profissionais do Direito com deficiência afastados de tudo e de todos; isolados no Brasil; desterrados!

Cômico, se não fosse trágico, o mau humor usado pelo CNJ ao aplicar a velha máxima da justiça às pessoas com deficiência: a justiça é cega, surda e muda. Sim, para os deficientes foi exatamente ao pé da letra a interpretação ofertada pelo Poder Judiciário ao provérbio. Os juízes ficaram mudos, já que preferiram fazer surpresa aos advogados com o açodado PJe; ficaram cegos, já que preferiram não enxergar as acessibilidades; e, surdos, já que fingiram não ouvir os nossos protestos.

Dizem que: em casa de ferreiro o espeto é de pau, já para os advogados a Justiça é injusta!

Os "sábios" juízes do CNJ ignoraram quaisquer princípios de acessibilidade, pelo que desprezaram, por escolha, uma infraestrutura acessível (Consórcio W3C), que possibilitaria que os leitores de tela dos deficientes visuais lessem o conteúdo codificado dos sites.

Para os surdos, que tem a visão como canal perceptual, possibilitaria a navegação com a LIBRAS, bem como do serviço de legendagem, como o que é utilizado pelos canais de televisão em Closed Caption.

A tecnologia acessível também beneficiaria tetraplégicos e todos os que sofrem de falta de coordenação motora ou têm mobilidade reduzida. A plataforma acessível permitiria digitar com os olhos. O sistema de rastreamento ocular identifica para qual tecla o usuário está olhando e a escreve na tela.

Para os advogados que, por exemplo, sofrem do mal de Parkinson doença que provoca tremores e limita a locomoção e a coordenação, o PJe dentro dos padrões de acessibilidade para web permitiria a permanência do profissional na advocacia.

Antes da cegueira, dizia-me ambientalista; depois dela, digo-me humanista por convicção. Inconcebível para mim é o pensamento dominante

da hora, pelo qual o criador da tecnologia é excluído de usufruir de seu benefício.

De que adianta uma belíssima edificação se o homem deficiente só pode contemplá-la do lado de fora, já que não há acessibilidade que lhe proporcione igual oportunidade de acesso com os demais sem deficiência? Como cogitar que o CNJ, em nome da tecnologia, exclua profissionais do Direito da advocacia em decorrência da ausência de acessibilidade no PJe? A criatura engoliu o criador!

O maravilhoso Albert Einstein, faz bastante, pensou:

"Tornou-se chocantemente óbvio que a nossa tecnologia excedeu a nossa humanidade."

O humanista, dentre outros princípios, defende que seres humanos têm o direito e a responsabilidade de dar sentido e forma às suas próprias vidas. Defende a construção de uma sociedade mais humana, por meio de uma ética baseada em valores humanos.

Com esse Norte, afirmo, sem receio de errar, que a ciência nos dá os meios, mas valores humanos devem propor os fins.

Caro leitor, analise a seguinte situação. De nada me adiantou elencar o descumprimento da Recomendação 27/2009, do próprio CNJ, no implemento da acessibilidade na infraestrutura do PJe. Nessa Recomendação o CNJ recomenda aos "subordinados" que tomem as providências cabíveis para a remoção de quaisquer barreiras que possam impedir e/ou dificultar as pessoas com deficiência de terem as idênticas oportunidades que as pessoas SEM deficiência. Julgo que concluiremos de forma semelhante. O CNJ deu de ombros a sua própria ordem, mandando a seguinte mensagem aos Brasileiros: façam o que eu recomendo, mas não o que eu faço. Eis o legado que a gestão 2013 do CNJ deixou aos comandados. O Conselho Nacional de Justiça anda de marcha a ré na história da humanidade!

Arrepiante foi ler a 40a ata de reunião do Comitê gestor do CNJ de 2013, na qual consta a seguinte monstruosidade: "verbis".

"(...) pedido de acessibilidade para deficientes e idosos... em um contexto tal, teríamos que resolver a incompatibilidade, tendo o Dr.... apontado que, como há a possibilidade de capacitar idosos, mas não de melhorar a visão dos deficientes, devemos atender os demais."

Os advogados cegos foram massacrados, oprimidos, humilhados, arrasados, de forma pusilânime. Veio-me à mente uma passagem histórica que divido com os leitores: Pôncio Pilatos foi um juiz pusilânime ao lavar as mãos diante das acusações infundadas contra Jesus Cristo, possibilitando assim o exercício da arbitrariedade que culminou com sua crucificação. Quantas almas pequenas integrando a Justiça Brasileira!

Ante a tirânica, hedionda fala do juiz "X", que integrava a administração do Poder Judiciário de 2013 CNJ, fica inequívoco, cristalino que a resistência no cumprimento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência deve-se a carência de Brasileiros que tenham compromissos com o progresso humano. Estarrecedor imaginar que são tais indivíduos que representam a justiça. Tremenda má lição!

Esdrúxulo, no mínimo, são os comportamentos dos magistrados citados nos dois eventos descritos. Inimaginável é supor que o alto escalão do Poder Judiciário despreze a Convenção de Nova Iorque, bem como toda legislação infraconstitucional relativa às pessoas com deficiência.

Em 2012, saí candidata a vereadora no município do Rio de Janeiro. Sem a reforma política necessária no Brasil, sabia que não ganharia, ante meus poucos recursos, isso aliado à minha deficiência. Todavia, fiz com o objetivo de me aprofundar no tema: acessibilidade atitudinal.

O maior contato com a população proporcionou-me uma vivência incrível. Constatei a relevância da acessibilidade atitudinal para melhorar a

qualidade de vida dos cariocas. A falta de conhecimento sobre as deficiências levou a minha condenação enquanto ser humano. Julgaram-me sub-humana! Condenaram-me apenas pelo meu estereótipo de cega. Ninguém ouvia as minhas propostas para a cidade.

Assim, escutei:

Ah, não sabia que pessoas assim podiam se candidatar!

Interagi perguntando:

Assim como?

Assim como você!

Novamente repliquei:

Como eu, como assim?

Ah, assim defeituosa!

Outro diálogo interessante ocorreu depois de um pequeno comício em uma praça pública que tive de digerir. Falou a voz masculina:

Eu não tenho mais a obrigação de votar. Mas, se tivesse, jamais votaria em um cego, pelo que nunca votaria em você!

Óbvio que tive de suportar palavras duras, desumanas. Entretanto, somente com a vivência foi que pude ter bagagem para, por exemplo, escrever o presente artigo com segurança. Muitas vezes, para avançarmos, faz-se preciso vencer o medo e encarar a realidade. Como bem disse Rubem Alves: "Ostra feliz não faz pérola!"

Caro leitor, caminhe comigo nas situações a seguir:

No cinema, em tempos de recente cegueira, na poltrona aguardando o início do filme, ouvi:

Quebrei a minha unha; alguém tem lixa aí?

Imediatamente acusei o socorro para aquele extravagante pedido. A lixa de unha foi passando de mão em mão para trás até a sua destinatária. Na devolução a mulher veio entregá-la em mão. Ao se deparar com o cão-guia deitado em meus pés, indagou:

Nossa, não sabia que cachorro podia entrar no cinema!

Esclareci com pequena narrativa sobre o cão-guia. Daí veio a preconceituosa conclusão:

Você é bonitona; nem parece que é cega!

Um casal de namorados cegos decidiu ir ao motel. Na reta da entrada teve de aturar:

Que gracinha os ceguinhos indo ao motel!

Em uma agência bancária, duas amigas deficientes visuais aguardavam sentadas, diante da mesa do gerente, o atendimento. Uma delas, com baixa visão, via semelhantes vultos passando de um lado para o outro, quando um deles abordou-as com a seguinte pérola:

Desculpem-me, mas tenho uma enorme curiosidade. Será que vocês podem explicar como um cego faz sexo se não enxerga?

Agora, analisemos a pureza das perguntas das crianças. Faz um tempo que dei uma palestra num colégio, sendo a faixa etária das crianças de dois a sete anos. Depois da minha fala vieram as perguntas maravilhosas e inocentes. Perguntaram-me:

Tia, como você consegue limpar a sua bunda quando faz cocô?

Como você faz para tomar banho se não vê?

Para responder as lindas perguntas dos pequenos, lembrei-me da letra da canção do mestre Gonzaguinha, O Que É, O Que É? Destaco o trecho seguinte:

"Eu fico com a pureza/ Da resposta das crianças/ É a vida, / é bonita /E é bonita/ Viver/ E não ter a vergonha/ De ser feliz/ Cantar e cantar e cantar/ A beleza de ser/ Um eterno aprendiz."

Sem dúvida, as crianças têm muito a nos ensinar!

A filha de uma amiga cadeirante estava em uma banca de camelô escolhendo um par de brincos, quando sua mãe se aproximou e ouviu da vendedora:

Você é mãe dela de verdade? Você é casada?

Sim, por acaso sou casada e a mãe dela verdadeira, de barriga, por quê?

É porque eu não sabia que mulher aleijada pudesse ter filhos! Como você conseguiu casar?

Prezado leitor, sobre as circunstâncias citadas, veja se concorda comigo: o deficiente tem de ser feio, monstruoso; a pessoa com deficiência não pode ter uma vida sexual ativa; a mulher com deficiência não pode casar, tampouco ter filhos; ser mulher e deficiente significa enfrentar múltiplos preconceitos, decorrentes: da deficiência e de gênero; e que as pessoas com deficiência são entendidas pela sociedade como uma subespécie do gênero humano, fadadas a viver confinadas em suas casas e sem qualquer oportunidade de felicidade.

Com meus olhos cegos, nitidamente, vejo que a solução para tamanha desigualdade não se encontra no Direito, mas, sim, na Justiça. Tornei-me palestrante sobre a proposição: acessibilidade atitudinal.

Gigantesca distância existe entre direito e justiça. Assim, passei a agregar com os demais palestrantes que, em tese, enfatizam o Direito e a moral, na perspectiva do conjunto de regras impostas pela cultura do momento; por isso, voltei os holofotes para a justiça e a ética, sob o panorama dos valores e princípios que moram dentro da alma. Para o desenvolvimento

da civilização é preciso buscar o homem pelo avesso. Não tenho dúvida de que a ética e a cidadania são dois dos conceitos que constituem a base de uma sociedade próspera.

Diante das melancólicas experiências relatadas, as quais serviram de molde para que os leitores pudessem avaliar o quanto desumano é viver em um Brasil tão desigual, ficou inequívoco ser a acessibilidade atitudinal a "varinha de condão" para uma sociedade mais justa.

A legislação que garante direitos às pessoas com deficiência no Brasil é uma das melhores do planeta. Contudo, de que adianta se ninguém a cumpre? Sugiro nova reflexão: Direito, onde está e para que serve?

Relevante registrar que, segundo o último censo do IBGE a população Brasileira com algum tipo de deficiência atinge o expressivo número de 45.606.048 pessoas, equivalendo a 23,9% da população total. Conseqüentemente, as pessoas com deficiência representam quase 1/4 da população, de sorte que não podem ser desrespeitadas, nem menosprezadas, como acontece na realidade Brasileira. Mister se faz que a sociedade tenha conhecimento do censo do IBGE 2010!

Na minha vivência de advogada cega - faz menos de nove anos - fiquei convencida de que o foco não é o legal, mas, sim, o sentimental. O comandante pode ordenar, com sucesso, à tropa: soldados, marchem! No entanto, o mesmo comandante não pode ordenar à mesma tropa: soldados, amem! Soldados, sejam solidários!

Nítido, pois, que podemos dominar o que está do lado de fora; porém, jamais comandaremos tudo quanto esteja do lado de dentro, no interior do homem. Há circunstâncias que não podem ser ensinadas. Há coisas que estão muito além das palavras. A capacidade de sentir, de receber impressões mentais não pode ser ensinada.

O belo e o feio, por exemplo, são inefáveis; encontram-se em um plano superior, além das palavras. De que teoria, método, o leitor poderia utilizar-se para dizer-me pessoa cega como é ser feio, ou como é ser belo. Carecemos, pois, incentivar a subjetividade para tratar as almas!

A magia somente acontecerá com os corações "aptos", valendo dizer certos, adequados, prontos, preparados, aptos. Voltamos ao início...

Certamente, em algum momento da vida, o leitor viu-se obrigado a praticar algum tipo de exercício, a fim de manter o corpo saudável. Seja por cuidado estético, seja por modismo, ou seja, pela consciência da importância de um bom condicionamento físico. E é nessa igual sintonia que afirmo que a alma, o espírito, também precisa ser condicionada diariamente. Para esse importante detalhe, sugiro que a conscientização e sensibilização sejam praticadas com permanentes exercícios atitudinais!

Cristalino está que os costumes não são inocentes, nem a lei é a solução para os conflitos. A acessibilidade atitudinal é a chave, saída para um planeta com maior bem-estar para todos.

Curvo-me ao maravilhoso pensamento de Mahatma Gandhi: "Sejamos nós a mudança que queremos ver no mundo".

Acessibilidade atitudinal já!

CAPÍTULO XIX: A Judicialização pela Guarda dos Filhos de Pessoas com Deficiência Visual. Daniel Monteiro e Lorelaine Sapia

Daniel de Moraes Monteiro: Advogado, servidor público da procuradoria do INSS, coordenador de defesa das políticas para pessoas com deficiência do município de Santos / SP.

Lorelaine Caroline Sapia: Psicóloga, Funcionária pública do tribunal de justiça do estado de São Paulo.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo discutir a possibilidade jurídica de que pais com deficiência visual exerçam a guarda e o cuidado com seus filhos, mesmo a despeito das causas de familiares das próprias pessoas cegas e com baixa visão que buscam o Poder Judiciário para retirar destes pais a guarda de seus respectivos filhos.

Apesar da legislação, como se verá adiante, salvaguardar os direitos destes pais, ainda se está sujeito a interpretações desfavoráveis por parte de membros de poder judiciário, ministério público e, até mesmo, operadores do direito, mesmo havendo diversos exemplos de pais com deficiência visual, bem-sucedidos, que criam seus filhos.

A falta da visão é tida, ao longo do tempo, como castigo e falta total de contato com o mundo exterior, pelo que se imagina pessoas nesta condição como desprovidas de qualquer capacidade. Após muitos séculos foi possível às pessoas cegas a educação básica que lhes permitissem estudar, apenas até

as séries iniciais, em estabelecimentos de ensino segregados, e com técnicas rudimentares, voltadas exclusivamente a pessoas cegas. No Século XX, principalmente por conta das duas grandes guerras, as nações viram necessidade de prestar alguma assistência àqueles combatentes que perderam partes do corpo, sentidos e outras capacidades lutando por seus respectivos países, situação que permitiu o aprimoramento de algumas técnicas como a invenção da bengala longa, os primeiros programas do que hoje é conhecido como orientação e mobilidade, e etc. A conquista de direitos foi gradativa, primeiramente através de profissionais que falavam e tomavam decisões por este público, posteriormente através de organizações de responsabilidade das próprias pessoas com deficiência e, atualmente, vemos cada vez mais, as próprias pessoas destacando-se na busca por seus direitos individuais e lutando pelo coletivo.

Ainda assim, a questão cultural esbarra no capacitismo, e na crença da cegueira como causadora de alienação mental, afetando principalmente a capacidade de constituir família, exercer a maternidade / paternidade etc.

Comentários Sobre a Legislação Vigente no Brasil: CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

"Artigo 1. Propósito:

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente."

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Eis aqui a clássica e revolucionária definição de pessoa com deficiência para os novos padrões do modelo social, que retira da deficiência apenas uma análise da estrutura do corpo ou de alguma situação abaixo de um padrão previamente estabelecido pelo campo da medicina. Este novel conceito faz uma conexão entre o meio e a estrutura faltante, trazendo para um conjunto de barreiras a responsabilidade de aumentar ou diminuir o grau de deficiência.

Assim, mais do que uma teoria, está estabelecido à luz da constituição federal a acessibilidade como um conjunto de direitos muito além das barreiras arquitetônicas, mas também e principalmente a eliminação de barreiras atitudinais conforme o artigo 9 da própria convenção estabelece:

"Artigo 9: Acessibilidade

2. Os Estados Partes também tomarão medidas apropriadas para:

c) Proporcionar, a todos os atores envolvidos, formação em relação às questões de acessibilidade com as quais as pessoas com deficiência se confrontam;

g) Promover o acesso de pessoas com deficiência a novos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, inclusive à Internet; "

Dentre outros aspectos desta carta principiológica podemos ver:

"Artigo 5: Igualdade e não-discriminação

1. Os Estados Partes reconhecem que todas as pessoas são iguais perante e sob a lei e que fazem jus, sem qualquer discriminação, a igual proteção e igual benefício da lei.
2. Os Estados Partes proibirão qualquer discriminação baseada na deficiência e garantirão às pessoas com deficiência igual e efetiva proteção legal contra a discriminação por qualquer motivo.
3. A fim de promover a igualdade e eliminar a discriminação, os Estados Partes adotarão todas as medidas apropriadas para garantir que a adaptação razoável seja oferecida.
4. Nos termos da presente Convenção, as medidas específicas que forem necessárias para acelerar ou alcançar a efetiva igualdade das pessoas com deficiência não serão consideradas discriminatórias."

O artigo acima reforça a importância e a necessidade das ações afirmativas, reforça claramente a capacidade legal da pessoa com deficiência, e estabelece a adoção de medidas para a garantia da igualdade de direitos e a proibição da discriminação.

Para o tema deste estudo, o presente artigo veda qualquer medida estatal, de quaisquer dos três poderes, que inviabilize a um pai ou mãe com deficiência, o exercício do direito à guarda, apenas e tão somente por sua condição de pessoa com deficiência, ainda que tenhamos casos práticos em desacordo com tal dispositivo.

No campo da Convenção, aplica-se ao tema ainda o artigo sobre a capacidade legal, em seu artigo 12 - do reconhecimento igual perante a lei:

"Artigo 12: Reconhecimento igual perante a lei

1. Os Estados Partes reafirmam que as pessoas com deficiência têm o direito de ser reconhecidas em qualquer lugar como pessoas perante a lei.
2. Os Estados Partes reconhecerão que as pessoas com deficiência gozam de capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas em todos os aspectos da vida.
3. Os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para prover o acesso de pessoas com deficiência ao apoio que necessitarem no exercício de sua capacidade legal."

Mesmo aquelas pessoas que, por qualquer limitação de natureza intelectual ou mental, precisarem de apoio, devem ver sua capacidade legal preservada. No plano interno, o Brasil se baseou neste artigo para alterar o Código Civil de 2002, e tratar a interdição como medida extrema, valendo-se dela apenas em casos específicos.

Estes e outros aspectos tornam inequívoca a capacidade de pessoas cegas e com baixa visão, e o objetivo deste artigo, exercerem a guarda e criarem seus próprios filhos, constituírem família e exercer com plenitude sua vida civil.

Após quinze anos em tramitação, em 2015, é aprovada a lei brasileira de inclusão, antigo estatuto da pessoa com deficiência, que veio como mecanismo para regulamentar a convenção e seus dispositivos. Abaixo seguem os comentários dos artigos relativos ao assunto proposto:

LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.

"Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA: Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

LIVRO I, PARTE GERAL, TÍTULO I, DISPOSIÇÕES PRELIMINARES, CAPÍTULO I, DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 2. Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Art. 3. Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

IV - Barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

CAPÍTULO II

DA IGUALDADE E DA NÃO DISCRIMINAÇÃO

Art. 4. Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1. Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

Art. 6. A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

I - Casar-se e constituir união estável;

V - Exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e

VI - Exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas"

Para o contexto deste estudo, trazemos o tema do reconhecimento igual perante a lei, que significou, no plano interno do Brasil, profundas mudanças no código civil, conforme transcrito abaixo:

"CAPÍTULO II: DO RECONHECIMENTO IGUAL PERANTE A LEI

Art. 84. A pessoa com deficiência tem assegurado o direito ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas."

O caput deste artigo aponta a igualdade de condições, o que por si só, proíbe medidas como a exigência do uso de testemunha para a assinatura de documentos por pessoas cegas, proibição expressa em outro parágrafo.

Assim sendo, não há nenhum permissivo legal que abra espaço para a negativa do exercício do direito à guarda por pessoas com deficiência visual ou qualquer outra deficiência.

"§ 1. Quando necessário, a pessoa com deficiência será submetida à curatela, conforme a lei.

§ 2. É facultado à pessoa com deficiência a adoção de processo de tomada de decisão apoiada.

§ 3. A definição de curatela de pessoa com deficiência constitui medida protetiva extraordinária, proporcional às necessidades e às circunstâncias de cada caso, e durará o menor tempo possível.

§ 4. Os curadores são obrigados a prestar, anualmente, contas de sua administração ao juiz, apresentando o balanço do respectivo ano."

Toda e qualquer medida restritiva da capacidade legal é medida excepcional, que abre espaço para uma inovação sem precedentes no direito brasileiro, servindo até mesmo de modelo a ser gerado para outras nações.

"Art. 85. A curatela afetar^á tão somente os atos relacionados aos direitos de natureza patrimonial e negocial.

§ 1. A definição da curatela não alcança o direito ao próprio corpo, à sexualidade, ao matrimônio, à privacidade, à educação, à saúde, ao trabalho e ao voto.

§ 2. A curatela constitui medida extraordinária, devendo constar da sentença as razões e motivações de sua definição, preservados os interesses do curatelado.

§ 3. No caso de pessoa em situação de institucionalização, ao nomear curador, o juiz deve dar preferência à pessoa que tenha vínculo de natureza familiar, afetiva ou comunitária com o curatelado."

Consequências Psíquicas: das lutas aos traumas

Após compreender um pouco da legislação vigente, o que proporciona visão clara e ampla dos direitos e deveres das pessoas com deficiência, faz-se necessário entender também que, em todo e qualquer processo de disputa de guarda, ocorrem grandes investimentos de cargas psíquicas negativas, oriundas de cada um dos envolvidos, que se misturam, criando uma atmosfera emocional que envolve a criança "alvo", causando sérios danos a uma personalidade em formação.

Falando especificamente dos casos de guarda de filhos demandados contra pessoa com deficiência, faz-se importante entender que, na maioria dos casos, a estrutura psicológica dessas pessoas funciona diferente das que não possuem deficiência, uma vez que, apesar de a legislação garantir inúmeros direitos, e tratamento em igualdade de condições, há uma grande proporção de casos de pessoas com deficiência, principalmente visual, que não possuem, bem definidos, seus reais limites e sua real situação emocional, condição essa que reforça, ainda mais, a visão social tão comum do cego como incapaz, dependente, submisso, frágil, pequeno e despersonalizado.

Com essa visão, ainda hoje, tão internalizada no inconsciente coletivo, e transferida para o ceio familiar, como se pode conceber a ideia de pais cegos criando seus filhos sozinhos? É, então, nesse momento, que algumas famílias encontram uma grande dificuldade em entender que a pessoa cega, principalmente aquela que já conseguiu romper a barreira do capacitismo, aquela que trabalha, estuda, tem vida social, pode sim preencher todos os requisitos psíquicos de bom pai ou boa mãe, requisitos estes dos quais, a pessoa não está desprovida única e exclusivamente por ser deficiente visual, porque, se assim o fosse, não veríamos tantas crianças abandonadas nos abrigos, filhos de pessoas que não são cegas e que, por não terem qualquer

deficiência, seguindo aquele pensamento social segregante, que vê o cego como impossibilitado de tudo, deveriam ser saldáveis, emocionalmente falando, e, portanto, extremamente capazes de cuidar, amar e criar uma criança, e não abandoná-la à própria sorte.

Nestes casos de disputa pela guarda dos filhos das pessoas com deficiência, na maioria das vezes propostos pelas próprias famílias, além de ter que lidar com as questões comuns, inerentes ao processo emocional em si, a pessoa com deficiência precisa estar preparada para administrar os ataques que serão direcionados a sua desestruturação emocional a partir da criança, tais como certas frases clássicas: "Sua mãe ou pai não pode sair contigo, porque eles são cegos, não vão ver se te levarem em bora e se te roubarem deles." "Coitada da sua mãe, ela não pode cuidar de você porque ela é cega, não vai ver se você se machucar, sempre procure ter alguém que enxerga por perto".

Com isso, a pessoa com deficiência precisa, durante um processo desse nível, dispor de uma estabilidade emocional muito maior, para conseguir controlar esses conflitos, tendo em vista que, nesse caso, a personalidade de seu filho, em formação, depende da boa administração desses conflitos por conta de uma deficiência com a qual essa criança convive desde que nasceu e que, até aquele momento, não fazia diferença, principalmente quando o vínculo mãe filho ou pai filho foi bem estabelecido e, nesse caso, tentam quebrar a todo preço.

Portanto, faz-se necessário, nesses processos, que a pessoa com deficiência tenha bem estabelecido, com sigio mesma, suas reais capacidades, seus limites, sua relação com a deficiência e com o mundo, para que consiga ocupar seu lugar de genitor na vida de seu filho, assim como ocupa profissional e socialmente, não permitindo que outros o façam de forma a preservar, principalmente, as relações sócio familiares da criança, mas, não somente isso, a formação saudável de sua personalidade.

Quando a pessoa sega não possui estabilidade emocional para enfrentar esse processo, aparecem, inevitavelmente, os traumas, que vão sendo instalados pouco a pouco, gota a gota, vagarosamente no psiquismo dos pais (pessoas com deficiência) e dos filhos (personalidades em formação), Traumas esses que podem causar estragos emocionais incalculáveis em ambas as partes, levando em conta as desestruturas de personalidades que não são capazes de absorver o processo de forma o mais saudável possível, visto que, analisando tais estruturas, podemos ver, de um lado, adultos frágeis emocionalmente, com uma construção psicológica distorcida desde a infância, discrepante da realidade, construção essa da qual esses adultos não conseguiram livrar-se, e, de outro, o mesmo trabalho "muito bem feito", agora ocorrendo com os filhos, com a finalidade de atestar cada vez mais a incapacidade de seus pais cegos, bem como a condição que eles poderiam ter de ocupar, um dia, algum lugar no mundo, condição essa que, a própria pessoa com deficiência, instável emocionalmente, não se julga capaz de exercer, e, assim, o processo de uma coisa que poderíamos até chamar de alienação psicológica vai se repetindo e se retroalimentando, deixando ruínas emocionais, pessoas inseguras, crianças desesperadas, traumas instalados transmitidos entre várias gerações.

Somando-se a isso, há uma queixa generalizada de pais e mães com deficiência visual relacionada à falta de ações, políticas e tecnologias assistivas, voltadas especificamente para este público, principalmente pelos pontos mencionados acima, tornando estes pais e mães muito sozinhos perante sua realidade, e sendo preciso buscar ajuda uns dos outros.

Tal fenômeno se agrava ainda mais no âmbito do Poder Judiciário, tanto por conta de a imensa maioria dos processos correrem em segredo de justiça - o que nos impede, por exemplo, de fazer uma consulta de Jurisprudência acerca do tema, menos ainda existem estudos que permitam mensurar o

impacto desta violência familiar e institucional perpetrada contra a cidadania de pessoas com deficiência.

Além das disputas pela guarda de filhos é patente o esquecimento dos pais com deficiência nas políticas relativas à maternidade ou paternidade. Dentre vários exemplos, quase não há folhetos sobre amamentação impressos em Braille ou campanha de aleitamento materno com recursos de acessibilidade comunicacional, como áudio descrição e libras.

Portanto, é preciso pautar este tema em todas as oportunidades possíveis nas quais se discutem deveres e direitos de cidadãos com deficiência, dentro ou fora das organizações representativas, seja por meio das tecnologias de comunicação ou de outras formas possíveis.

Considerações finais

Enquanto as pessoas continuarem a cultivar o ódio, a inveja, o egoísmo, a raiva, o preconceito e o desamor dentro do próprio ceio familiar, não caminharão rumo à evolução. Hoje, se me perguntarem por acaso, se eu tenho orgulho de mim, eu diria que sim. Hoje eu me sinto muito mais mãe, muito mais mulher, muito mais profissional e, principalmente, muito mais capaz e mais forte do que nunca. Não guardo mágoas, sinto sim, dentro de mim, uma profunda tristeza em ver pessoas, da própria família, que se desfazem das outras, apagando-as de suas vidas, agindo como se nunca houvessem existido, única e simplesmente porque, em algum momento, não compartilharam das mesmas opiniões, debateram, foram decididas e acertaram, e se desfazem, como se aquelas criaturas mais críticas fossem um lixo, porque não se adéquam àquilo que lhes é imposto como ideal, verdade absoluta, o melhor para eles, que não podem saber o que querem, porque têm alguma limitação ou deficiência. Sinto uma profunda tristeza, quando aqueles que deveriam

apoiar, fortalecer, incentivar e impulsionar, são os que procuram diminuir, deprimir, nos fazer recuar a todo custo, utilizando-se do jogo das palavras mais baixas e dolorosas que puderem, para que penetrem em nossas almas deixando as cicatrizes mais profundas, visando atingir tal ou qual objetivo idealizado.

Hoje eu tenho orgulho de mim, sim, eu tenho, porque apesar dos sofrimentos, não consigo nutrir os sentimentos daninhos do ódio, da mágoa, do rancor e da raiva, mantendo assim minha saúde emocional. Perdoo? Não sei, talvez sim, mas as cicatrizes e as tristezas nunca mais se apagarão do íntimo do meu espírito de pessoa "jogada fora", como se nunca houvesse representado nada no mundo para aqueles que um dia disseram me amar tanto. Como é que um tipo de amor tão grande, tão puro, pode acabar por uma divergência de opiniões em um mundo onde cada um tem o direito de viver, se expressar e ser livre? Mas, porque é assim, só o que cabe a mim, é respeitar, viver, seguir, continuar e ser feliz. Quando tudo isso vem da sociedade, entende-se. Quando isso vem dos parentes, amigos, pessoas que são caras, aceitamos, porque não há outra coisa a se fazer, porém, entender, compreender, permitir e se render, nunca, jamais!

CAPÍTULO XX: O Ministério Público na defesa da pessoa com deficiência. Liana Carvalho Sousa

Analista processual do Ministério Público do Piauí, Bacharel em direito, pós graduada em Ciências Criminais

RESUMO

O Censo 2010 divulgado pelo IBGE aponta que 45,6 milhões de pessoas declararam ter ao menos um tipo de deficiência, o que corresponde a 23,9% da população brasileira. A maior parte delas vive em áreas urbanas - 38.473.702, ante 7.132.347 nas áreas rurais. E mostra ainda que são muitas as desigualdades em relação aos sem deficiência. A deficiência visual foi a mais apontada, atinge 18,8% da população. Em seguida vêm as deficiências motora (7%), auditiva (5,1%) e mental ou intelectual (1,4%), números que demandam do Poder Público e da sociedade em geral, ações voltadas à inclusão de todas as pessoas com deficiência.

Embora a legislação brasileira tenha avançado bastante nos últimos anos, as pessoas com deficiência ainda enfrentam diversas dificuldades no exercício de direitos e garantias que lhes são assegurados. Nesse contexto, o Ministério Público surge como um dos principais instrumentos na luta pela redução de barreiras e violações a tais direitos, tendo suas atribuições definidas na Constituição Federal, na Lei 7853/89 e na Lei 7347/85.

1 O QUE É O MINISTÉRIO PÚBLICO

DEFINIÇÃO CONSTITUCIONAL

Nos termos do art. 127 da Constituição Federal, o Ministério Público é uma instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis.

O Ministério Público é uma instituição que tem como responsabilidade a manutenção da ordem jurídica no Estado e a fiscalização do Poder Público em várias esferas. Apesar de já existir desde antes da Constituição de 1988, foi a partir dela que suas atribuições mudaram, pois era amplamente discutida a necessidade de existir um órgão de controle dos poderes do Estado. Por isso, a partir da promulgação da Constituição Cidadã, as funções do Ministério Público mudaram para aquilo que ele é atualmente.

Art. 129. São funções institucionais do Ministério Público:

I - promover, privativamente, a ação penal pública, na forma da lei;

II - zelar pelo efetivo respeito dos Poderes Públicos e dos serviços de relevância pública aos direitos assegurados nesta Constituição, promovendo as medidas necessárias a sua garantia;

III - promover o inquérito civil e a ação civil pública, para a proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses difusos e coletivos;

IV - promover a ação de inconstitucionalidade ou representação para fins de intervenção da União e dos Estados, nos casos previstos nesta Constituição;

V - defender judicialmente os direitos e interesses das populações indígenas;

VI - expedir notificações nos procedimentos administrativos de sua competência, requisitando informações e documentos para instruí-los, na forma da lei complementar respectiva;

VII - exercer o controle externo da atividade policial, na forma da lei complementar mencionada no artigo anterior;

VIII - requisitar diligências investigatórias e a instauração de inquérito policial, indicados os fundamentos jurídicos de suas manifestações processuais;

IX - exercer outras funções que lhe forem conferidas, desde que compatíveis com sua finalidade, sendo-lhe vedada a representação judicial e a consultoria jurídica de entidades públicas.

Aqui, destacamos o inciso III, que atribui ao Ministério Público a proteção dos interesses difusos e coletivos. Nesse ponto, os direitos difusos são aqueles comuns a um grupo de pessoas não determináveis e que apenas se encontram unidas em razão de uma situação de fato. Assim, se o Ministério Público ingressa com alguma medida para garantir, por exemplo, acessibilidade em um prédio público, todas as pessoas com deficiência que o visitarem serão beneficiadas. Já os direitos coletivos são indivisíveis, porém pertencentes à um grupo determinável de pessoas. Nesse caso, se o MP ingressa com ação para assegurar prova em braile aos candidatos de um determinado concurso público, serão beneficiados todas as pessoas com deficiência visual inscritas naquele concurso.

2. ATUAÇÃO DO MP NA DEFESA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Embora a nossa luta seja por igualdade, em alguns casos, as pessoas com deficiência exigem condições diferenciadas e têm direitos específicos definidos em lei. A falta de acessibilidade em prédios públicos ou privados de uso coletivo, negativa de matrícula em escolas regulares e a não previsão de vagas em concursos públicos são exemplos de casos em que cabe a intervenção do Ministério Público.

COMO O MINISTÉRIO PÚBLICO ATUA?

O Promotor de Justiça, geralmente da área da Cidadania trabalha para que os direitos da pessoa com deficiência sejam efetivamente cumpridos, com base nos princípios da igualdade, da dignidade da pessoa humana, da solidariedade e da justiça social, com o objetivo de garantir a efetiva inclusão das pessoas com deficiência.

Em alguns Estados, existe no Ministério Público, uma Promotoria de Justiça especializada na defesa da pessoa com deficiência, facilitando o acesso da sociedade. No entanto, isso não quer dizer que onde não existe Promotoria especializada as pessoas com deficiência não serão atendidas. Sempre haverá uma Promotoria de Justiça com atribuição para atuar na área.

Para que o Ministério Público possa defender adequadamente os direitos das pessoas com deficiência, é necessário conhecer a realidade dessas pessoas, as principais causas de deficiência na população, e ainda, desenvolver estratégias para possibilitar às pessoas com deficiência os serviços de que necessitam, para que possam desenvolver a sua autonomia. Portanto, o primeiro passo para qualquer ação do Ministério Público, é conhecer aqueles a quem deve proteger. Por isso, os Ministérios Públicos, além, das promotorias de justiça, possuem órgãos auxiliares, os centros de apoio, que mantem com a sociedade, órgãos e entidades um estreito diálogo.

Os Centros de Apoio são criados para atender assuntos específicos como saúde, criança e adolescente, pessoa com deficiência, idoso dentre outros.

Possuem como principais atribuições o auxílio às Promotorias de Justiça, a realização de palestras, capacitações, projetos e campanhas de orientação e conscientização acerca dos temas de sua atuação, mantendo banco de legislação e modelos de peças atualizados.

Os Centros de Apoio estão localizados apenas nas Capitais e não são órgãos de execução, ou seja, não podem ingressar com ações ou instaurar procedimentos para apurar qualquer violação de direito. No entanto, podem receber reclamações e encaminhá-las às Promotorias de Justiça com atribuição para o caso. Assim, na hipótese de qualquer dificuldade junto à Promotoria de Justiça das cidades do interior do Estado, é possível fazer a reclamação no Centro de Apoio, que a encaminhará para a Promotoria de Justiça adotar as providências cabíveis, sugerindo e fornecendo, caso necessário, modelos de peças processuais e orientações sobre a demanda. É o que ocorre por exemplo, com as denúncias feitas no conhecido Disque 100 da Secretaria de Direitos Humanos. O serviço recebe a denúncia e a encaminha para os centros de apoio do Ministério Público, que por sua vez, após análise, encaminha para a Promotoria de Justiça mais adequada para a solução da mesma.

Tratando agora mais especificamente das funções de execução, de acordo com o disposto nos artigos 127 e 129 da Constituição Federal, já mencionados, e 25, VI da Lei Orgânica Nacional do Ministério Público, destacamos, como atribuições mais relevantes do Ministério Público concernente à defesa dos direitos das pessoas com deficiência, as seguintes:

- a) defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis;
- b) zelar pelo efetivo respeito dos Poderes Públicos e dos serviços de relevância pública aos direitos assegurados na Constituição, promovendo as medidas necessárias à sua garantia;
- c) promover o inquérito civil e a ação civil pública, para a proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses difusos e coletivos.

Dentre os instrumentos mais importantes que o Ministério Público dispõe para assegurar os direitos da pessoa com deficiência, podemos citar o inquérito civil, a ação civil pública, o termo de ajustamento de conduta e a recomendação.

O inquérito civil é um instrumento de uso exclusivo do Ministério Público. Trata-se de uma investigação desenvolvida para apurar a existência de uma determinada lesão aos direitos fundamentais, seja por meio de ação ou omissão do Estado ou de particular, que venha a ocasionar prejuízo aos direitos fundamentais dos outros.

O inquérito civil confere poderes ao representante do Ministério Público para requisitar documentos, determinar a realização de perícias, notificação, inclusive de autoridades, para prestar esclarecimentos e de condução coercitiva em caso de não comparecimento sem justificativa. O objetivo desse instrumento é coleta de provas para eventual ajuizamento de ação civil pública ou celebração de termo de ajustamento de conduta.

Assim, se uma pessoa com deficiência tem um direito desrespeitado, ela pode procurar o Ministério Público, onde será atendida pelo promotor de justiça, que possui entre suas atribuições atender a qualquer cidadão, tomando as providências cabíveis, ou na impossibilidade, por servidor do órgão, preferencialmente o assessor de Promotoria ou analista processual, pois tais servidores possuem formação jurídica e na ausência do Promotor de Justiça saberão como agir perante a reclamação apresentada. Como primeira medida, é tomado do reclamante seu Termo de Declaração, que consiste em documento onde constará todos os dados pessoais do reclamante, a narração do fato reclamado e ao final, a assinatura do reclamante e do servidor que digitou o termo. Na sequência, a depender do caso, serão adotadas as medidas indicadas. Geralmente expedição de ofícios requisitando informações, realização de perícias, de audiência dentre outras. Todo esse procedimento é

realizado de forma gratuita e sem a necessidade de advogado, sendo inclusive, proibido aos membros e servidores do Ministério público, o recebimento, a qualquer título e sobre qualquer pretexto, de honorários, percentagens, custas processuais, ou mesmo presentes e vantagens de qualquer natureza. Toda pessoa que se sentir lesada quanto a um direito, pode procurar diretamente o Ministério Público e fazer sua reclamação, desde que este direito seja de interesse coletivo, de todas as pessoas com deficiência, pois caso seja de natureza individual, deverá ser defendido por meio de advogado ou da Defensoria Pública se o titular do direito lesado tiver renda mensal de até 2 salários mínimos.

A Ação civil pública, diferente do inquérito civil público, que se restringe ao âmbito do Ministério Público, é uma demanda levada ao Poder Judiciário para que este, diante de provas colhidas, em regra, nos inquéritos civis, possa determinar aquele que está lesando direitos fundamentais dos cidadãos, por ação ou omissão, que faça algo, deixe de fazer algo ou arque com os ônus do prejuízo, eventualmente, causado.

São exemplos: Ação Civil Pública para a promoção de acessibilidade em órgãos públicos, para a concessão de cadeira de rodas motorizadas pelo SUS dentre outras.

O termo de ajustamento de conduta, como a própria expressão indica, é um acordo celebrado entre o Ministério Público e aquele que, esteja praticando conduta inadequada, quanto ao correto cumprimento dos direitos fundamentais, para que ajustem sua conduta de forma a respeitar integralmente esses direitos.

Os termos de ajustamento de conduta (TAC), possuem além de aspecto jurídico, caráter pedagógico e são de grande utilidade para a conscientização da sociedade, uma vez que são precedidos de audiências públicas e muitas vezes até de recomendações emitidas pelo Ministério Público.

As audiências públicas constituem-se em eventos organizados pelo Ministério Público, com o objetivo de ouvir a sociedade civil e os gestores públicos, acerca do desenvolvimento de determinada política pública ou de sua inexistência. Nesse último caso, o objetivo é desenvolver um debate e coletar dados para o correto encaminhamento de ações voltadas à implementação dessa política.

Os TAC'S são muito utilizados nas questões de acessibilidade, em que são necessários prazos, acordados entre as partes, para as adequações devidas.

Assim, é possível que o Ministério Público proponha a uma escola pública um TAC acordando prazos para a promoção de acessibilidade arquitetônica (colocação de rampas, piso tátil etc.), instalação de sala de recursos - AEE, aquisição de materiais pedagógicos adaptados dentre outras medidas, que se não forem cumpridas ensejarão o pagamento de multa a ser destinada para algum fundo ou entidade que atue na defesa de direitos das pessoas com deficiência, podendo ainda, o Ministério Público cobrar o cumprimento do acordado ou o pagamento da multa judicialmente por meio de ação de execução.

As recomendações são instrumentos dos quais se valem o Ministério Público para requerer dos órgãos públicos, especialmente, o desenvolvimento de determinadas ações ou mesmo o cumprimento de determinada lei em prazo estabelecido, sob pena, inclusive, do ajuizamento de ações civis públicas.

A Recomendação, em regra, expõe toda a legislação que está sendo descumprida e ao final, determina prazo para seu cumprimento. Como o próprio nome diz, a Recomendação não obriga a outra parte ao seu cumprimento, não é uma ordem. No entanto, caso o reclamado insista no descumprimento, sofrerá com as consequências de ações judiciais. Assim, se uma determinada empresa de transporte não concede a gratuidade do passe

livre, o MP poderá expedir uma Recomendação para que a empresa o faça, e caso a mesma continue a agir de forma ilegal, poderá ser ajuizada ação com vistas a assegurar tal direito. É um instrumento que atua na prevenção de responsabilidades ou correção de condutas.

Outro importante fundamento para a atuação do Ministério Público nessa área, que foi recentemente alterado pela LBI (Lei nº 13146/2015), é a Lei nº 7853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência - CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

A mencionada Lei, prevê em seu art. 3º, que "As medidas judiciais destinadas à proteção de interesses coletivos, difusos, individuais homogêneos e individuais indisponíveis da pessoa com deficiência poderão ser propostas pelo Ministério Público, pela Defensoria Pública, pela União, pelos Estados, pelos Municípios, pelo Distrito Federal, por associação constituída há mais de 1 (um) ano, nos termos da lei civil, por autarquia, por empresa pública e por fundação ou sociedade de economia mista que inclua, entre suas finalidades institucionais, a proteção dos interesses e a promoção de direitos da pessoa com deficiência." (Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência)

Estabelece ainda, obrigatoriamente, a intervenção do Ministério Público nas ações públicas, coletivas ou individuais, em que se discutam interesses relacionados à deficiência das pessoas.

Por fim, é importante esclarecer quando devemos procurar o Ministério Público Estadual ou o Federal.

Em regra, o Estadual deverá atuar nos casos envolvendo descumprimento de legislação estadual, municipal e até mesmo federal, desde que o reclamado seja órgão público estadual, municipal, pessoa física ou jurídica privada. Já ao MP Federal cabe atuar nas causas que envolvam entes públicos federais ou regulados por leis federais, seguindo em regra a competência da Justiça Federal.

Para exemplificar, se uma pessoa com deficiência inscrita em um concurso da Secretaria Estadual de Educação tem seu direito à prova adaptada negado, a mesma deve procurar o Ministério Público Estadual para fazer sua reclamação. No entanto, se a mesma pessoa está inscrita no concurso do INSS e ocorre o mesmo fato, neste caso ela deverá se dirigir ao Ministério Público Federal para fazer sua reclamação, uma vez que, o INSS é órgão federal. Percebam que o direito violado é o mesmo em ambos os casos. O que muda é o órgão reclamado, que a depender da esfera da administração pública, determinará a atuação do Ministério Público Estadual ou Federal. A mesma regra se aplica a Defensoria Pública nos casos individuais.

Assim, como podemos perceber, o Ministério Público desempenha um dos mais relevantes papéis na defesa da pessoa com deficiência, atuando de forma gratuita em todos os casos que envolvam violação a direitos próprios da condição de pessoa com deficiência desde que, afetem todo o seguimento.

3 CONTROLE DA ATUAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO

Embora o membro do MP possua autonomia e liberdade em suas decisões, tudo deve ser pautado na legalidade e na ética profissional. Portanto, caso seus membros ou servidores pratiquem conduta em desacordo com sua missão institucional, esquivando-se de suas obrigações, recusando-se a fornecer as informações pertinentes, e por vezes, até mesmo de realizar o atendimento desejado sem justificativa, o cidadão pode se valer de meios para garantir uma atuação adequada, denunciando o servidor, o promotor de justiça ou o próprio Órgão onde o fato ocorreu.

Em âmbito nacional, temos o CNMP - Conselho Nacional do Ministério Público, que é o órgão incumbido do controle da atuação administrativa e financeira do Ministério Público Brasileiro. Criado pela Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004, é competente para conhecer de reclamações contra Membros ou órgãos dos Ministérios Públicos da União e dos Estados, inclusive contra seus serviços auxiliares.

Possui competência disciplinar em relação aos Membros e servidores, bem como autonomia para expedir atos regulamentares, no âmbito de sua competência constitucional.

As denúncias e reclamações referentes aos Ministérios Públicos da União e dos Estados podem ser encaminhadas pela Internet, por intermédio do sítio eletrônico do CNMP, no seguinte endereço: <http://www.cnmp.mp.br/portal/denuncias-e-reclamacoes/view/form>

Em âmbito estadual, cada Ministério Público possui uma ouvidoria, onde também podem ser apresentadas reclamações e sugestões acerca da atuação do órgão e de seus representantes, bem como a Corregedoria Geral que é um órgão da Administração Superior do Ministério Público orientador e fiscalizador das atividades funcionais e da conduta de Procuradores e

Promotores de Justiça. Dentre outras atribuições, a Corregedoria recebe reclamações sobre eventuais abusos, erros ou omissões de membros do Ministério Público, que podem ser apresentadas por qualquer pessoa, que deverá se qualificar, informando o nome completo e apresentando cópias de documentos de identidade e de comprovante de endereço, sem os quais não será processada a reclamação.

Portanto, se qualquer pessoa tiver dificuldade em apresentar sua reclamação junto ao Ministério Público, ou não seja atendido dentro da legalidade, imparcialidade e ética que deve pautar o trabalho dos promotores de justiça e demais servidores do órgão, poderá apresentar reclamação junto ao CNMP e a Corregedoria que abrirá procedimento interno para apurar o fato.

4 CONCLUSÃO

Ante todo o exposto, é clara a importância e relevância da atuação do Ministério Público na defesa dos direitos da pessoa com deficiência, sendo imprescindível que esta atuação seja comprometida e coerente com os valores e princípios constitucionais.

Por isso, cada vez mais devemos exigir um Ministério Público mais próximo da sociedade, que dialogue, conheça e entenda as reais necessidades das parcelas vulneráveis, inclusive das pessoas com deficiência que ainda possuem um longo caminho a percorrer para a verdadeira efetivação de seus direitos.

CAPÍTULO XXI: Os Novos Crimes, Direitos e Deveres da Lei Brasileira de Inclusão. Daniel Monteiro

Sobre o Autor

Servidor da advocacia-geral da União (AGU), atuando na defesa judicial do INSS no Estado de São Paulo desde 2009;

Bacharel em Direito pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), Especialista em Direito Previdenciário pela Escola Paulista de Direito (EPD) Pós-graduado em Regime Próprio de Previdência Social pelo Complexo Educacional Damázio de Jesus;

Ex-servidor da Secretaria de Estado do Direitos da Pessoa com Deficiência (SP) de 2008 a 2014

Coordenador de políticas públicas para pessoas com deficiência do município de Santos / SP;

Conselheiro municipal da pessoa com deficiência visual em São Paulo, entre 2013 e 2015;

Atuante junto aos direitos da pessoa com deficiência em associações, movimentos e questões relativas às políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil

Resumo

O presente trabalho tem por escopo discutir algumas das principais alterações trazidas pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), aprovada pelo Brasil em 2015 e em vigor desde o início de 2016. Tal lei sintetiza em documento único todos os temas relativos aos direitos humanos da pessoa com deficiência, em consonância com a Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência, ratificada e promulgada pelo Brasil com quórum de Emenda Constitucional nos anos de 2008 e 2009 respectivamente, sendo o Brasil o primeiro país a trazer este documento para seu Ordenamento com equivalência constitucional.

Este artigo, bem como a palestra a ser proferida com o mesmo tema pretende provocar no público reflexões e desenvolver mecanismos de afirmação e garantia de cidadania desta parcela populacional Brasileira.

LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.

Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

A Lei Brasileira de Inclusão é um processo que durou ao menos 13 anos, pois desde 2003 há esforços no sentido de que a legislação da pessoa com deficiência esteja em um único documento.

Inicialmente nasceu no formato de um estatuto, causando grande inquietação no movimento das pessoas com deficiência, pois nasceu em um contexto que colocava o cidadão com deficiência na condição de inferioridade, a julgar pelo texto como ele se apresentava e pelas disposições que pretendia contemplar, como por exemplo ter oficinas abrigadas como regra geral.

O segmento entendeu que antes de qualquer mudança legislativa o Brasil deveria internalizar a Convenção da ONU sobre os direitos da pessoa com deficiência.

Isto aconteceu em 2008 e o tratado foi o primeiro a ser aprovado no Brasil com quórum de Emenda Constitucional, sendo ratificada e promulgada a Convenção em 2008 e 2009 respectivamente.

Todo e qualquer esforço deve começar a ser feito pensando no novo conceito de pessoa com deficiência, aquele que traz variáveis e atribui à deficiência um conceito que conjuga a condição do ser humano e as barreiras socioambientais que ele enfrentar, conceito até então revolucionário.

Segundo a convenção: "Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua

participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas."

Cabia ao Brasil regulamentar este novo mandamento, e isto precisava acontecer em lei específica. Apenas em 2013 o Congresso Nacional traz um novo texto para aquele que se chamou de Estatuto, agora sob o nome de Lei Brasileira da Inclusão (LBI), que ainda não se encontrava a contento.

Após muitas modificações e ajustes foi aprovada em julho de 2015 a Lei Brasileira da Inclusão (lei 13.145/2015), que passou a vigorar 06 meses depois de sua sanção, em 03/01/2016.

Ressalte-se que o texto não foi aprovado em sua integralidade, tendo sofrido vetos que causaram grande revolta no segmento, como a isenção de IPI para pessoas surdas na compra de carros, o veto na tramitação processual prioritária para pessoas com deficiência etc.

Sobre o texto da lei poderemos citar: A nova lei reproduz o conceito da Convenção já tratado acima, porém remete a uma lei específica para que se possa definir como avaliar uma pessoa com deficiência.

O instrumento mais próximo disso hoje em uso no Brasil é utilizado na aposentadoria da pessoa com deficiência, que oferece um questionário para se avaliar a deficiência e cada uma das atividades cotidianas para se aferir o grau e deficiência, que naquela lei pode ser caracterizada como leve, moderada e grave.

Além disso, o texto da LBI traz novos conceitos, tais como: atendente pessoas, barreiras, dentre outros - a saber:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

IV - Barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal.

CAPÍTULO II: DA IGUALDADE E DA NÃO DISCRIMINAÇÃO

A análise cuidadosa do novo texto encontra muitas referências aos dispositivos da convenção, que passam a ter aplicabilidade na nossa legislação.

É evidente que muitos dispositivos já gozavam de exequibilidade, mas em instrumentos legais menores, como decretos e portarias, que agora passam a ser imediatamente exigíveis. Dentre os principais podemos destacar:

Art. 6º A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

I - Casar-se e constituir união estável;

II - Exercer direitos sexuais e reprodutivos;

III - exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;

IV - Conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória;

V - Exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária;

VI - Exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

TÍTULO II - DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

DO DIREITO À HABILITAÇÃO E À REABILITAÇÃO

Os processos e direitos como a saúde, educação, reabilitação e outros passam obrigatoriamente a ser integrados, na totalidade das condições e situações do indivíduo, estabelecendo mecanismos como: reabilitação integrada entre saúde, educação e outras áreas, processo de educação focado nas capacidades do cidadão com deficiência, etc.

Art. 14. O processo de habilitação e de reabilitação é um direito da pessoa com deficiência.

Parágrafo único. O processo de habilitação e de reabilitação tem por objetivo o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas que contribuam para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência e de sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

Um dos decretos assinados no encerramento da IV Conferência Nacional das pessoas com deficiência disse respeito ao serviço de reabilitação integrado, que em vez de instituir novos serviços determinou uma interação entre as várias etapas deste processo, como descrito acima.

No tocante à saúde fica estabelecida a atenção integral, o atendimento domiciliar, a proibição da recusa das pessoas com deficiência em planos de saúde, proibição de cobrar qualquer valor adicional por parte das operadoras de planos de saúde, etc.

Observe-se que a cobrança de valor adicional, a recusa por discriminação e outras condutas passam a constituir novas modalidades de crimes, conforme capítulo dos crimes e infrações contra pessoas com deficiência.

Se em qualquer momento for detectada violência contra pessoas com deficiência deve ser comunicada ao juiz.

Esta violência necessariamente não precisa ser física, violência moral ou qualquer outra coisa.

Não cabe apenas ao profissional de saúde, mas a qualquer um: conselhos, instituições etc.

CAPÍTULO III: - DO DIREITO À SAÚDE

Art. 18. É assegurada atenção integral à saúde da pessoa com deficiência em todos os níveis de complexidade, por intermédio do SUS, garantido acesso universal e igualitário.

§ 4º. As ações e os serviços de saúde pública destinados à pessoa com deficiência devem assegurar:

III - atendimento domiciliar multidisciplinar, tratamento ambulatorial e internação;

§ 5º. As diretrizes deste artigo aplicam-se também às instituições privadas que participem de forma complementar do SUS ou que recebam recursos públicos para sua manutenção.

Art. 20. As operadoras de planos e seguros privados de saúde são obrigadas a garantir à pessoa com deficiência, no mínimo, todos os serviços e produtos ofertados aos demais clientes.

Art. 21. Quando esgotados os meios de atenção à saúde da pessoa com deficiência no local de residência, será prestado atendimento fora de domicílio, para fins de diagnóstico e de tratamento, garantidos o transporte e a acomodação da pessoa com deficiência e de seu acompanhante.

Art. 26. Os casos de suspeita ou de confirmação de violência praticada contra a pessoa com deficiência serão objeto de notificação compulsória pelos serviços de saúde públicos e privados à autoridade policial e ao Ministério Público, além dos Conselhos dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Parágrafo único. Para os efeitos desta Lei, considera-se violência contra a pessoa com deficiência qualquer ação ou omissão, praticada em local público ou privado, que lhe cause morte ou danos ou sofrimento físico ou psicológico.

Sobre o trabalho, as pessoas têm direito de exercer o trabalho de sua livre escolha, em locais de trabalho públicos e privados.

Os concursos devem oferecer condições acessíveis e inclusivas de inscrição, participação e os ambientes de trabalho fazer o mesmo, sob pena de infração administrativa.

Os dispositivos relativos à lei de cotas ficam preservados e a recusa fundada em deficiência também passa a ser crime.

CAPÍTULO VI: DO DIREITO AO TRABALHO

Seção I: Disposições Gerais

Art. 34. A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

§ 1º. As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos.

Art. 35. É finalidade primordial das políticas públicas de trabalho e emprego promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho.

Parágrafo único. Os programas de estímulo ao empreendedorismo e ao trabalho autônomo, incluídos o cooperativismo e o associativismo, devem prever a participação da pessoa com deficiência e a disponibilização de linhas de crédito, quando necessárias.

Seção II:

Da Habilitação Profissional e Reabilitação Profissional

Art. 36. O poder público deve implementar serviços e programas completos de habilitação profissional e de reabilitação profissional para que a pessoa com deficiência possa ingressar, continuar ou retornar ao campo do trabalho, respeitados sua livre escolha, sua vocação e seu interesse.

§ 1º. Equipe multidisciplinar indicará, com base em critérios previstos no § 1º. do art. 2º desta Lei, programa de habilitação ou de reabilitação que possibilite à pessoa com deficiência restaurar sua capacidade e habilidade profissional ou adquirir novas capacidades e habilidades de trabalho.

Os processos de habilitação e reabilitação profissional devem oferecer programa de acordo com as condições e potencialidades de cada pessoa, mediante políticas específicas de inclusão das pessoas com deficiência no trabalho, de maneira competitiva e em igualdade de condições.

Seção III - Da Inclusão da Pessoa com Deficiência no Trabalho

Art. 37. Constitui modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho.

Parágrafo único. A colocação competitiva da pessoa com deficiência pode ocorrer por meio de trabalho com apoio, observadas as seguintes diretrizes:

I - Prioridade no atendimento à pessoa com deficiência com maior dificuldade de inserção no campo de trabalho;

II - Provisão de suportes individualizados que atendam a necessidades específicas da pessoa com deficiência, inclusive a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de agente facilitador e de apoio no ambiente de trabalho;

III - respeito ao perfil vocacional e ao interesse da pessoa com deficiência apoiada;

IV - Oferta de aconselhamento e de apoio aos empregadores, com vistas à definição de estratégias de inclusão e de superação de barreiras, inclusive atitudinais;

V - Realização de avaliações periódicas;

VI - Articulação intersetorial das políticas públicas;

VII - possibilidade de participação de organizações da sociedade civil.

Art. 38. A entidade contratada para a realização de processo seletivo público ou privado para cargo, função ou emprego está obrigada à observância do disposto nesta Lei e em outras normas de acessibilidade vigentes.

Cultura, esporte e lazer também fazem parte da lei Brasileira da inclusão, assegurados recursos como a audiodescrição, acessibilidade a locais públicos e privados de turismo, disponibilidade de intérprete de libras e audiodescrição em produtos culturais

Mais que nunca está assegurada a disponibilidade de material em formato acessível, sem a recusa criminosa das editoras que nos obrigam até hoje a depender da ação social e caritativa de instituições.

Recomenda-se às recusas que seja procurado inicialmente o Procon de cada cidade para denunciar a infração contra o consumidor, sem prejuízo de denúncias ao Ministério Público.

Teatros, cinema e afins passam a ter quantidade mínima de lugares com acessibilidade. Pessoas com deficiência precisam ter acesso não apenas a plateias, mas também aos locais de apresentações artísticas: palcos - que quase nunca apresentam acessibilidade.

CAPÍTULO IX - DO DIREITO À CULTURA, AO ESPORTE, AO TURISMO E AO LAZER

Art. 42. A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso:

I - A bens culturais em formato acessível;

II - A programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível; e

III - a monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos.

§ 1º. É vedada a recusa de oferta de obra intelectual em formato acessível à pessoa com deficiência, sob qualquer argumento, inclusive sob a alegação de proteção dos direitos de propriedade intelectual.

§ 2º. O poder público deve adotar soluções destinadas à eliminação, à redução ou à superação de barreiras para a promoção do acesso a todo patrimônio cultural, observadas as normas de acessibilidade, ambientais e de proteção do patrimônio histórico e artístico nacional.

Art. 43. O poder público deve promover a participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais, culturais, esportivas e recreativas, com vistas ao seu protagonismo, devendo:

I - Incentivar a provisão de instrução, de treinamento e de recursos adequados, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas;

II - Assegurar acessibilidade nos locais de eventos e nos serviços prestados por pessoa ou entidade envolvida na organização das atividades de que trata este artigo; e

III - assegurar a participação da pessoa com deficiência em jogos e atividades recreativas, esportivas, de lazer, culturais e artísticas, inclusive no sistema escolar, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Art. 44. Nos teatros, cinemas, auditórios, estádios, ginásios de esporte, locais de espetáculos e de conferências e similares, serão reservados espaços livres e assentos para a pessoa com deficiência, de acordo com a capacidade de lotação da edificação, observado o disposto em regulamento.

§ 1º. Os espaços e assentos a que se refere este artigo devem ser distribuídos pelo recinto em locais diversos, de boa visibilidade, em todos os setores, próximos aos corredores, devidamente sinalizados, evitando-se áreas segregadas de público e obstrução das saídas, em conformidade com as normas de acessibilidade.

§ 2º. No caso de não haver comprovada procura pelos assentos reservados, esses podem, excepcionalmente, ser ocupados por pessoas sem deficiência ou que não tenham mobilidade reduzida, observado o disposto em regulamento.

§ 3º. Os espaços e assentos a que se refere este artigo devem situar-se em locais que garantam a acomodação de, no mínimo, 1 (um) acompanhante da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, resguardado o direito de se acomodar proximoamente a grupo familiar e comunitário.

§ 4º. Nos locais referidos no caput deste artigo, deve haver, obrigatoriamente, rotas de fuga e saídas de emergência acessíveis, conforme padrões das normas de acessibilidade, a fim de permitir a saída segura da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, em caso de emergência.

§ 5º. Todos os espaços das edificações previstas no caput deste artigo devem atender às normas de acessibilidade em vigor.

§ 6º. As salas de cinema devem oferecer, em todas as sessões, recursos de acessibilidade para a pessoa com deficiência. (Vigência)

§ 7º. O valor do ingresso da pessoa com deficiência não poderá ser superior ao valor cobrado das demais pessoas.

As cidades devem orientar seus planos diretores pelas normas de acessibilidade. Passamos a ter mais uma ferramenta para trabalhar pela municipalização das calçadas.

Códigos de obras, políticas de controle e outras devem se pautar pelas normas de acessibilidade também, e os gestores públicos passam a ser responsabilizados e concederem alvará de funcionamento quando um comércio abrir sem acessibilidade, quando não oferecerem condições de trabalho a um servidor com deficiência, dentre outras inovações.

Destaca-se a obrigatoriedade na acessibilidade a contas, boletos e outros documentos - quando solicitado. Agora não é mais preciso esperar uma operadora disponibilizar suas faturas em Braille, a recusa por si só se torna uma infração.

Art. 60. Orientam-se, no que couber, pelas regras de acessibilidade previstas em legislação e em normas técnicas, observado o disposto na Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000, no 10.257, de 10 de julho de 2001, e no 12.587, de 3 de janeiro de 2012:

I - Os planos diretores municipais, os planos diretores de transporte e trânsito, os planos de mobilidade urbana e os planos de preservação de sítios históricos elaborados ou atualizados a partir da publicação desta Lei;

II - Os códigos de obras, os códigos de postura, as leis de uso e ocupação do solo e as leis do sistema viário;

III - os estudos prévios de impacto de vizinhança;

IV - As atividades de fiscalização e a imposição de sanções; e

V - A legislação referente à prevenção contra incêndio e pânico.

§ 1º. A concessão e a renovação de alvará de funcionamento para qualquer atividade são condicionadas à observação e à certificação das regras de acessibilidade.

§ 2º. A emissão de carta de habite-se ou de habilitação equivalente e sua renovação, quando esta tiver sido emitida anteriormente às exigências de acessibilidade, é condicionada à observação e à certificação das regras de acessibilidade.

Art. 61. A formulação, a implementação e a manutenção das ações de acessibilidade atenderão às seguintes premissas básicas:

I - Eleição de prioridades, elaboração de cronograma e reserva de recursos para implementação das ações; e

II - Planejamento contínuo e articulado entre os setores envolvidos.

Art. 62. É assegurado à pessoa com deficiência, mediante solicitação, o recebimento de contas, boletos, recibos, extratos e cobranças de tributos em formato acessível.

CAPÍTULO II: DO ACESSO À INFORMAÇÃO E À COMUNICAÇÃO

Qualquer site mantido por empresa no território nacional deverá ter acessibilidade conforme as normas vigentes, não bastando apenas o símbolo em destaque, mas sim os padrões e práticas.

Telecentros que recebam recursos públicos devem, mais do que nunca, obedecer aos padrões de acessibilidade, devendo garantir no mínimo 10% de seus computadores com recursos de acessibilidade.

TÍTULO III - DA ACESSIBILIDADE

CAPÍTULO I - DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 63. É obrigatória a acessibilidade nos sítios da internet mantidos por empresas com sede ou representação comercial no País ou por órgãos de governo, para uso da pessoa com deficiência, garantindo-lhe acesso às informações disponíveis, conforme as melhores práticas e diretrizes de acessibilidade adotadas internacionalmente.

§ 1º. Os sítios devem conter símbolo de acessibilidade em destaque.

§ 2º. Telecentros comunitários que receberem recursos públicos federais para seu custeio ou sua instalação e lan houses devem possuir equipamentos e instalações acessíveis.

§ 3º. Os telecentros e as lan houses de que trata o § 2º. deste artigo devem garantir, no mínimo, 10% (dez por cento) de seus computadores com recursos de acessibilidade para pessoa com deficiência visual, sendo

assegurado pelo menos 1 (um) equipamento, quando o resultado percentual for inferior a 1 (um).

Art. 64. A acessibilidade nos sítios da internet de que trata o art. 63 desta Lei deve ser observada para obtenção do financiamento de que trata o inciso III do art. 54 desta Lei.

Art. 67. Os serviços de radiodifusão de sons e imagens devem permitir o uso dos seguintes recursos, entre outros:

I - Subtitulação por meio de legenda oculta;

II - Janela com intérprete da Libras;

III - audiodescrição.

Art. 68. O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação.

§ 1º. Nos editais de compras de livros, inclusive para o abastecimento ou a atualização de acervos de bibliotecas em todos os níveis e modalidades de educação e de bibliotecas públicas, o poder público deverá adotar cláusulas de impedimento à participação de editoras que não ofereçam sua produção também em formatos acessíveis.

§ 2º. Consideram-se formatos acessíveis os arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por softwares leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo leitura com voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille.

§ 3º. O poder público deve estimular e apoiar a adaptação e a produção de artigos científicos em formato acessível, inclusive em Libras.

O livro 2 traz as principais mudanças, como a capacidade legal das pessoas com deficiência, a tomada de decisão apoiada, a curatela como excepcionalidade.

Culturalmente ao cidadão com deficiência é sempre inferiorizado apenas pela condição da deficiência, sendo em alguns casos a interdição total como regra absoluta.

Isto foi, por muito tempo e ainda é, brecha para que pessoas com intenções duvidosas induzam este processo para favorecer o desvio de proventos, benefícios e o próprio sustento com o dinheiro que deveria ser destinado às pessoas com deficiência.

O Código civil sofre alterações e determina a excepcionalidade da interdição, colocando como regra a interdição parcial e a total como exceção da exceção, com participação do Ministério Público.

Outras mudanças serão sentidas no código de Trânsito Brasileiro para possibilitar a presença da acessibilidade nos testes e processos de formação de condutores, a determinação de um quantitativo mínimo para que as locadoras disponibilizem carros adaptados, a obrigatoriedade de 10% de táxis adaptados, obrigatoriedade de que frotas e cooperativas abram espaço para motoristas com deficiência, etc.

O primeiro capítulo trata do acesso à justiça.

Neste livro, que trata de questões mais específicas, os comentários passam a vir após os artigos como forma de melhorar o entendimento.

LIVRO II: PARTE ESPECIAL

TÍTULO I: DO ACESSO À JUSTIÇA

CAPÍTULO I: DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 80. Devem ser oferecidos todos os recursos de tecnologia assistiva disponíveis para que a pessoa com deficiência tenha garantido o acesso à justiça, sempre que figure em um dos polos da ação ou atue como testemunha, participe da lide posta em juízo, advogado, defensor público, magistrado ou membro do Ministério Público.

Parágrafo único. A pessoa com deficiência tem garantido o acesso ao conteúdo de todos os atos processuais de seu interesse, inclusive no exercício da advocacia.

A recomendação 27 do Conselho Nacional de Justiça agora é transformada em resolução. Continuam os esforços para acessibilidade ao processo judicial eletrônico - que desde sua concepção traz dificuldades a quaisquer operadores do direito.

É assegurado o conteúdo de contratos e atos processuais em formatos acessíveis - arquivos reconhecidos por leitores de tela e outros recursos, intérprete de libras em audiências, etc.

Art. 81. Os direitos da pessoa com deficiência serão garantidos por ocasião da aplicação de sanções penais diferenciadas à prestação de seus serviços em razão de deficiência do solicitante, devendo reconhecer sua capacidade legal plena, garantida a acessibilidade.

Parágrafo único. O descumprimento do disposto no caput deste artigo constitui discriminação em razão de deficiência.

O juiz deverá determinar a imposição de sanções a quem desrespeitar estes direitos, das mínimas às maiores violações - com as quais todos os leitores e participantes deste congresso já estão acostumados.

CAPÍTULO II: DO RECONHECIMENTO IGUAL PERANTE A LEI

Este capítulo trata da capacidade legal, da possibilidade da pessoa com deficiência (em maioria intelectual neste caso) poder ter apoio para tomar suas decisões, etc.

Art. 84. A pessoa com deficiência tem assegurado o direito ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º. Quando necessário, a pessoa com deficiência será submetida à curatela, conforme a lei.

A curatela será objeto de processo judicial, na forma do Código Civil e das alterações previstas nesta lei.

§ 2º. É facultado à pessoa com deficiência a adoção de processo de tomada de decisão apoiada.

A pessoa com deficiência poderá escolher até duas pessoas que a auxiliem na tomada de suas decisões, no exercício de sua capacidade, mediante processo que estabeleça esta modalidade de exercício da capacidade legal.

§ 3º. A definição de curatela de pessoa com deficiência constitui medida protetiva extraordinária, proporcional às necessidades e às circunstâncias de cada caso, e durará o menor tempo possível.

A curatela será temporária, medida tomada quando o caso for extremo e os curadores serão fiscalizados.

§ 4º. Os curadores são obrigados a prestar, anualmente, contas de sua administração ao juiz, apresentando o balanço do respectivo ano.

Art. 85. A curatela afetará tão somente os atos relacionados aos direitos de natureza patrimonial e negocial.

O curador deverá administrar e prestar contas somente do patrimônio, bens e valores destinados à pessoa com deficiência e jamais poderá interferir no direito ao corpo, ao casamento, ao direito de constituir família, dentre tantas outras garantias que eram afetadas em alguns casos com interesses duvidosos.

§ 1º. A definição da curatela não alcança o direito ao próprio corpo, à sexualidade, ao matrimônio, à privacidade, à educação, à saúde, ao trabalho e ao voto.

§ 2º. A curatela constitui medida extraordinária, devendo constar da sentença as razões e motivações de sua definição, preservados os interesses do curatelado.

§ 3º No caso de pessoa em situação de institucionalização, ao nomear curador, o juiz deve dar preferência a pessoa que tenha vínculo de natureza familiar, afetiva ou comunitária com o curatelado.

Ninguém poderá exigir a situação de curatela para a emissão de documentos. Não raro, para que alguém tirasse um cpf ou rg exigia-se a curatela, o que constitui discriminação expressa a partir da nova lei.

Art. 86. Para emissão de documentos oficiais, não será exigida a situação de curatela da pessoa com deficiência.

Continua figurando o curador provisório, o qual o juiz poderia nomear nos casos excepcionais. Se alguém sem condição de capacidade civil conseguir um benefício previdenciário ou assistencial na justiça o juiz poderá, de forma fundamentada, nomear curador provisório até que se resolva a situação de interdição quando for o caso.

Art. 87. Em casos de relevância e urgência e a fim de proteger os interesses da pessoa com deficiência em situação de curatela, será lícito ao juiz, ouvido o Ministério Público, de ofício ou a requerimento do interessado, nomear,

desde logo, curador provisório, o qual estará sujeito, no que couber, às disposições do Código de Processo Civil.

TÍTULO II

DOS CRIMES E DAS INFRAÇÕES ADMINISTRATIVAS

Este título é um dos mais importantes e mais instigantes pois vem salvaguardar condutas que muito revoltam a cada um de nós e que nunca chegariam a uma pena de prestação de serviços. Vamos a eles:

Art. 89. Apropriar-se de ou desviar bens, proventos, pensão, benefícios, remuneração ou qualquer outro rendimento de pessoa com deficiência:

Pena - reclusão, de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa.

Parágrafo único. Aumenta-se a pena em 1/3 (um terço) se o crime for cometido:

I - Por tutor, curador, síndico, liquidatário, inventariante, testamentário ou depositário judicial; ou

II - Por aquele que se apropriou em razão de ofício ou de profissão.

É mais comum que se imagina familiares, pessoas próximas e outros que sob o argumento da proteção e do amor se apropriam daquilo que a pessoa com deficiência pode oferecer, impedindo-a muitas vezes de escolher como usar o dinheiro de um benefício, impossibilitando que se aproprie de suas capacidades, que se empodere.

Esta antiga conduta agora um novo crime não é mais uma simples apropriação indébita e tem uma pena máxima de 04 anos, não bastando para

seu cumprimento a prestação de serviços como a doação de cestas básicas, mas sim a pena restritiva de liberdade.

Ademais, quem opta por viver às custas de pessoas com deficiência, aproveitando-se desta não sentirá mais uma simples vergonha - como se espera do ser humano médio, mas sim estará sujeito à justiça na condição de criminoso.

Art. 91. Reter ou utilizar cartão magnético, qualquer meio eletrônico ou documento de pessoa com deficiência destinados ao recebimento de benefícios, proventos, pensões ou remuneração ou à realização de operações financeiras, com o fim de obter vantagem indevida para si ou para outrem:

Pena - detenção, de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos, e multa.

Parágrafo único. Aumenta-se a pena em 1/3 (um terço) se o crime for cometido por tutor ou curador.

Da mesma forma acontece com aquele que retêm o cartão magnético, faz empréstimos indevidos, ou de alguma maneira submete e faz uso indevido de bens e recursos em razão da deficiência.

TÍTULO III - DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 92. É criado o Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Cadastro-Inclusão), registro público eletrônico com a finalidade de coletar, processar, sistematizar e disseminar informações georreferenciadas que permitam a identificação e a caracterização socioeconômica da pessoa com deficiência, bem como das barreiras que impedem a realização de seus direitos.

§ 1º. O Cadastro-Inclusão será administrado pelo Poder Executivo federal e constituído por base de dados, instrumentos, procedimentos e sistemas eletrônicos.

§ 2º. Os dados constituintes do Cadastro-Inclusão serão obtidos pela integração dos sistemas de informação e da base de dados de todas as políticas públicas relacionadas aos direitos da pessoa com deficiência, bem como por informações coletadas, inclusive em censos nacionais e nas demais pesquisas realizadas no País, de acordo com os parâmetros estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

§ 3º. Para coleta, transmissão e sistematização de dados, é facultada a celebração de convênios, acordos, termos de parceria ou contratos com instituições públicas e privadas, observados os requisitos e procedimentos previstos em legislação específica.

§ 4º. Para assegurar a confidencialidade, a privacidade e as liberdades fundamentais da pessoa com deficiência e os princípios éticos que regem a utilização de informações, devem ser observadas as salvaguardas estabelecidas em lei.

§ 5º. Os dados do Cadastro-Inclusão somente poderão ser utilizados para as seguintes finalidades:

I - formulação, gestão, monitoramento E avaliação das políticas públicas para a pessoa com deficiência e para identificar as barreiras que impedem a realização de seus direitos;

II - Realização de estudos e pesquisas.

§ 6º. As informações a que se refere este artigo devem ser disseminadas em formatos acessíveis.

É notório a ausência de confiabilidade do censo no que tange às pessoas com deficiência, pelo que agora será criado um cadastro específico para mapear como e aonde estão os mais de 45 milhões de cidadãos com deficiência, cidadãos Brasileiros.

Art. 93. Na realização de inspeções e de auditorias pelos órgãos de controle interno e externo, deve ser observado o cumprimento da legislação relativa à pessoa com deficiência e das normas de acessibilidade vigentes.

Conforme já dito anteriormente, esta lei responsabiliza gestores públicos negligentes com este tema. Como efeito prático, a Advocacia Geral da União já vem fazendo, desde o início deste ano, auditoria e levantamento de seus servidores com deficiência e das condições de trabalho.

Art. 94. Terá direito a auxílio-inclusão, nos termos da lei, a pessoa com deficiência moderada ou grave que:

I - Receba o benefício de prestação continuada previsto no art. 20 da Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e que passe a exercer atividade remunerada que a enquadre como segurado obrigatório do RGPS;

II - Tenha recebido, nos últimos 5 (cinco) anos, o benefício de prestação continuada previsto no art. 20 da Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993,

e que exerça atividade remunerada que a enquadre como segurado obrigatório do RGPS.

Ao contrário do que tanto se lutou para que a pessoa com deficiência pudesse ver seus custos adicionais compensados com algum auxílio governamental, o legislador frustra grande parte dos trabalhadores ao privilegiar com este novo benefício, equiparado ao auxílio acidente, apenas os recebedores do BPC/LOAS, esquecendo-se os custos adicionais de quaisquer outros trabalhadores em condição semelhante, mas que não tenham recebido benefício.

Art. 95. É vedado exigir o comparecimento de pessoa com deficiência perante os órgãos públicos quando seu deslocamento, em razão de sua limitação funcional e de condições de acessibilidade, imponha-lhe ônus desproporcional e indevido, hipótese na qual serão observados os seguintes procedimentos:

I - Quando for de interesse do poder público, o agente promoverá o contato necessário com a pessoa com deficiência em sua residência;

II - Quando for de interesse da pessoa com deficiência, ela apresentará solicitação de atendimento domiciliar ou fará representar-se por procurador constituído para essa finalidade.

Parágrafo único. É assegurado à pessoa com deficiência atendimento domiciliar pela perícia médica e social do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), pelo serviço público de saúde ou pelo serviço privado de saúde, contratado ou conveniado, que integre o SUS e pelas entidades da rede socioassistencial integrantes do Suas, quando seu deslocamento, em razão de sua limitação funcional e de condições de acessibilidade, imponha-lhe ônus desproporcional e indevido.

Considerações Finais

Estes são, por hora, os principais artigos da LBI a serem debatidos.

Sabemos que esta palestra poderia durar um congresso inteiro só para explicar cada uma de suas mudanças, mas esta são, por ora, as mais impactantes.

Caso você queira entrar em contato comigo para tirar alguma dúvida sobre os temas apresentados, escreva um e-mail para o endereço

d-mm@uol.com.br

CAPÍTULO XXII: Show Down. Fabiana Comerro *Fisioterapeuta da cidade de Torino, Itália*

Notas iniciais:

Essa palestra deveria ter sido feita pelo meu pai, Cláudio Comerro, técnico da seleção italiana de showdown. Ele treinou os atletas da seleção masculina e feminina, inclusive aqueles que demonstraram o jogo no vídeo, até 2015, ganhando muitas competições nacionais, europeias, e também os jogos Paraolímpicos IBSA de Seul em 2015 com um segundo lugar. Além da seleção italiana, era técnico de uma equipe na cidade de Torino. Adorava esse esporte e dedicava muito tempo aos atletas, e continuaria até hoje com esse trabalho, mas infelizmente teve que parar de repente por causa de um câncer que o deixou inválido das pernas, e depois de muitas terapias farmacológicas que pareciam dar ótimos resultados, uma reabilitação longa e difícil mas com a qual estava quase conseguindo voltar a sua vida normal, voltou mais agressivo que antes e o levou a morte em agosto de 2017.

Eu, como filha dele, mesmo não praticando o showdown, com essa palestra quero homenagear o meu pai, realizando uma parte muito pequena do trabalho dele e sobretudo da sua vontade. Um dos seus grandes desejos, seria que o showdown fosse conhecido, divulgado e praticado pelos cegos no mundo inteiro. Por isso, espero com essa breve descrição do esporte e com a preciosa ajuda dos atletas que ele treinava, contribuir na realização desse sonho. Caberá depois às federações esportivas de cada país implementar os procedimentos necessários para o showdown se tornar um esporte internacional.

Sobre o Show Down

O show down é um esporte planejado para pessoas com deficiência visual, mas não é necessário ser cego ou ter baixa visão para praticá-lo. Às vezes, é confundido com o tênis de mesa para cegos, por que é um jogo de mesa, mas não tem o mesmo sistema de marcação de pontos. Os pontos mais importantes, ou gols, são marcados quando a bola entra em uma rede em forma de bolso. Podem praticar esse esporte tanto as pessoas com deficiência visual, quanto pessoas com outras deficiências, ou pessoas sem nenhuma deficiência, desafiando-se, um jogador contra um outro, independente das condições de cada um. A única regra que deve ser rigorosamente respeitada, é que todos os jogadores, independentemente de qualquer grau de visão, têm que colocar nos seus olhos uma máscara escura similar a do goalball, que serve de venda para se colocar na condição de cego total.

História do Show Down:

Em 1977 o senhor Joe Lewis, um cego canadense, teve a idéia de inventar um esporte que pudesse ser praticado por deficientes visuais como ele, seja por lazer seja por competição, sem necessidade da assistência de um vidente. Patrick York, um outro atleta cego, colaborou junto com Lewis no planejamento da mesa e do equipamento e na definição das regras.

O primeiro jogo de showdown aconteceu em 1980, e foi lançado a nível internacional nas olimpíadas para deficientes do mesmo ano em Arnhem, Holanda, somente como esporte de lazer.

O interesse para o showdown foi aumentando sempre mais, e foi praticado como esporte recreativo em vários jogos olímpicos e paraolímpicos até 1999 em México aos jogos pan-americanos.

Após o sucesso que obteve naquela ocasião, o showdown começou a ser praticado em quase todos os continentes: mais que 30 países pegaram contato com o IBSA (Internacional blind sport association) para conseguir informações quanto a este esporte e todas as suas características. Hoje em dia, muitos desses países realizam campeonatos nacionais, e além disso, existe o campeonato europeu e mundial.

Equipamentos necessários:

Para praticar o showdown recomenda-se utilizar uma sala que caiba uma mesa grande e com espaço suficiente para a circulação de pessoas ao seu redor. Em geral, o ambiente não requer muita manutenção. O custo maior, obviamente, é o equipamento. Esse é composto por:

- Uma mesa especificamente planejada;
- Duas raquetes, uma para cada jogador;
- Uma bola de pingpong especial, que contém no seu interior pequenas bolinhas de aço que sempre produzem um som indicando onde a bola se encontra;
- As luvas, para proteger as mãos que vão segurar a raquete e bater a bola;
- As máscaras escuras para proteger e vendar os olhos.

A mesa, que no linguajar técnico do jogo é chamada de campo, é retangular, com os dois lados curtos construídos de forma circular para encaixar o buraco que contem a rede que faz a marcação do gol. Tem 3,65m de comprimento, 1,22m de largura e 78cm de altura. Ao longo dos lados cumpridos, há uma borda com 14cm de altura, na qual a bola tem que bater durante o jogo. A rede, ou porta para a marcação de gol, tem 30cm de largura. Exatamente no centro da mesa, tem uma rede que divide a área de jogo em duas partes iguais, uma para cada jogador. Entre a tela e a superfície da mesa, tem um espaço de 10 cm para a bola passar e sempre rolar durante todo o jogo. A cerca de 1cm da rede, tem uma faixa de forma semicircular, que determina o ponto além do qual o jogador não pode segurar a bola com a raquete e arrumá-la para puxá-la novamente contra o adversário e tentar o gol.

Normalmente, cada país tem a sua fábrica de mesas, raquetes e luvas. Por outro lado, as bolas são construídas e vendidas somente na Suécia. É claro que, para quem quiser começar com uma empresa desse tipo, a federação internacional vai dar todas as informações necessárias.

A mais grande esperança para o futuro é que o showdown seja incluído nos jogos paraolímpicos. A federação internacional de esporte para cegos continua encorajando o desenvolvimento de competições, campeonatos e torneios amigáveis, em cada país onde se pratica e a divulgação desse esporte, de um modo que seja conhecido em todos os continentes.

Para começar as atividades, deve-se primeiro entrar em contato com a federação internacional (IBSA), que vai fornecer todas as informações logísticas necessárias. Depois, além obviamente dos atletas, é preciso de um técnico e de um árbitro videntes, que terão necessariamente que frequentar um curso com a federação e realizar uma prova para se tornar idôneos.

Site do IBSA em inglês:

<http://www.ibsasport.org/>

CAPÍTULO XXIII: Atuação Profissional de Pessoas com Deficiência Visual nas Artes. Sara Bentes

Sara Bentes é atriz, cantora e compositora premiada internacionalmente, com participações em festivais de artes nos Estados Unidos, Inglaterra, Itália, Tailândia e Argentina; atuante ainda na literatura, na dança e no circo, é palestrante e consultora de inclusão de pessoas com deficiência.

Tenho apenas uma maneira diferente de ver o mundo

Nascida em 1982, na cidade de Volta Redonda - RJ, fui a única na família a nascer com glaucoma e a ter deficiência visual. Aos 12 dias já passei por uma cirurgia nos olhos, a primeira de uma série de 16 e meia.

Aos três anos comecei a enxergar com os dois olhos e fiquei com uma baixa visão (5%) até mais ou menos 15 anos. Nesta época, não conseguimos mais controlar o olho direito e a visão dele acabou. A cegueira e muita dor nos fizeram substituir o olho direito por uma prótese quando eu tinha 17 anos.

Fui alfabetizada em tinta (letra ampliada), estudei em colégios regulares, sempre enfrentando o já conhecido despreparo dos professores e gestores, passando por discriminações, constrangimentos e por uma expulsão em um dos colégios, que simplesmente não queria mais uma aluna diferente ali, mesmo que essa aluna fosse uma das melhores em notas e comportamento. No início de 2010, prestes a completar 28 anos, após um procedimento médico considerado simples (a meia cirurgia citada no início), no olho esquerdo, tive dores agudas e, de repente, a visão se apagou por completo, por um descolamento de coróide com hemorragia e outras complicações.

Meu encontro com as artes

Desenho - "...Era um caso de amor, um contato muito íntimo, particular;
Para enxergar o que traçava,
eu precisava ficar de rosto colado no papel,
e o beijava, beijava. E nessa dança, tão cúmplice que sempre fui,
eu saía igualmente desenhada,
Eu pintava o papel e ele me pintava..."

Extraído do livro "Fotografias poéticas de um olhar viajante".

Poema "Pedacos de mim", de Sara Bentes

Logo que comecei a enxergar e fui apresentada às cores, demonstrei grande adoração pelo desenho. Meus traços chamavam a atenção dos adultos, não só pelos 5% de visão, mas pela noção de perspectiva e iluminação e pela riqueza em detalhes. A prática do desenho foi incentivada por minha família, até como uma forma de estimular cada vez mais minha pouca visão. Na escola, o desenho foi fundamental na minha socialização, já que não há nada mais comum entre as crianças videntes do que o ato de desenhar. Nos trabalhos escolares em grupo, eu era sempre requisitada para desenhar a capa ou qualquer outra parte que necessitasse; quando algum novo desenho que eu inventasse agradava, vários colegas vinham me pedir que fizesse outro igual pra cada um deles; quando dava tempo, ao fim da aula eu fazia um desenho e presenteava o colega que havia me ajudado naquele dia se sentando colado comigo pra me ditar o que havia no quadro e ler o que mais fosse necessário.

Mais ou menos aos 10 anos, entrei num curso de pintura a óleo, conforme todos em volta diziam que seria muito bom pra mim. Mas a professora não sabia lidar com minha forma diferente de visão e não nos entendemos. Nunca mais entrei em cursos de pintura nem desenho.

Mais tarde, na adolescência, fui aprimorando meus traços por minha conta e descobrindo novas técnicas, e aos 18 anos comecei a participar de uma série de exposições com meus quadros pelo estado do Rio de Janeiro.

Hoje, sem a visão, embora continue expondo os quadros restantes daquela época por outras partes do país, passei a desenvolver o desenho tátil, utilizando a prancheta de borracha que ajuda a criar um baixo relevo no papel bastante perceptível ao toque, mas apenas para fins recreativos e de interação com crianças.

A música vai onde a palavra não vai. (Dito popular)

Nasci numa família bastante envolvida com as artes, e principalmente a música. Embora não houvesse na família nenhum profissional na música, quase todos da enorme família de meu pai tocavam, cantavam e compunham. Então cresci num ambiente bastante favorável ao desenvolvimento da minha musicalidade, além de, pela deficiência visual, jogar mais atenção na minha audição, o que também facilitou a percepção musical. Meus pais, grandes incentivadores, desde cedo me puseram em aulinhas de musicalização, piano clássico, teoria musical e outros. Mas o que eu queria mesmo era cantar. Meu pai, que desde jovem participava de festivais de música pelos estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais, sempre negava meus pedidos de acompanhá-lo cantando nesses eventos, talvez por um misto de excesso de zelo com insegurança ao não me ver preparada musicalmente. Então foi só aos 13 anos, quando por iniciativa própria fiz teste e ingressei no coral recém-formado na escola, que cantei pela primeira vez em público e pude mostrar meu potencial. Logo no início dos ensaios a maestrina acreditou em mim e me dava solos para cantar. Meu pai, ao me ver cantar no coro, também acreditou em meu potencial e me chamou para cantar suas músicas nos festivais. Assim, da escola para festivais e festas de bairro, dali para eventos em outras cidades, estados e países, comecei minha trajetória musical. Na escola, algo mudou: por ser a única com deficiência visual em todos os colégios onde estudei, era conhecida como "A Sara, aquela que não enxerga direito" (fora outros adjetivos menos educados referentes à deficiência.) Quando comecei a cantar e me destacar no coral, fiquei famosa na escola como "a Sara, aquela que canta!"

Teatro

"O teatro é brincar de ser como seria se fosse."

Oswaldo Montenegro

Quando comecei a cantar e a me profissionalizar na música, deparei-me com uma situação que nunca ninguém havia me contado: pessoas que nascem com deficiência visual não têm, por natureza, expressividade corporal nem facial, simplesmente por não assimilarem visualmente e imitarem desde bebês todo um repertório de gestos, posturas, movimentos, caretas e sinais de uma cultura visual, como acontece com qualquer criança que enxerga. No palco, eu era mais dura e parada que o pedestal do microfone, e as pessoas em volta, como amigos, outros cantores e até familiares, cobravam de mim presença de palco, aproveitamento do espaço, expressividade corporal e facial, sem perceberem que isso não era algo concreto para mim. Bom, já que eu começava a "competir" com cantores sem deficiência, eu devia ser, no mínimo, tão boa quanto eles. E já que eu era uma intérprete, e não uma pianista que canta, por exemplo, que só precisa ficar sentada cantando enquanto toca, eu devia sim me aprimorar e interpretar com todo o meu corpo, com toda a minha presença. E foi assim que fui parar no teatro e na dança, buscando meios de lidar melhor com minha expressividade, com meus movimentos e com o espaço.

Na verdade, o teatro já me encantava bem antes de eu começar a cantar, e aos 11 anos eu fiz minha primeira tentativa num curso livre de teatro, tentativa frustrada (explicação mais a diante). Mas a necessidade que posteriormente a carreira de cantora me trouxe, fez-me insistir. Então aos 13 anos ingressei num outro curso livre para o público em geral, assim como o primeiro. Vale destacar que no interior, e há 20 anos, nem se sonhava com cursos específicos para pessoas com deficiência, ou sequer se falava em professores preparados, ou no mínimo interessados, para atender a qualquer necessidade específica. E, de curso em curso de teatro, fui me aprimorando como podia, mas nunca me sentindo efetivamente incluída nem atendida nas minhas necessidades. Foi só aos 23 anos que me senti verdadeiramente incluída num curso de teatro, um curso para o qual fui convidada e ganhei bolsa para cursar. A mesma sensibilidade que fez o professor ver em mim potencial, fez com que ele desenvolvesse, naturalmente, alternativas e soluções para me fazer realizar tudo o que os outros alunos realizavam, e ele não me poupava de nada. A partir dali foi uma seqüência de cursos e atuações em peças e musicais até eu me profissionalizar, aos 28 anos, depois de passar pela oficina dos Menestréis, em São Paulo, onde me senti pronta pra viver também do teatro.

Dança

"Dançar, pra mim, é como ser livre, é como voar."

Sara Bentes

Como já disse, pelo mesmo motivo que me levou ao teatro, fui parar na dança. E a história se repetiu: passei por várias tentativas em cursos regulares no interior, normalmente aulas de jazz... fui começar a me encontrar na dança aos 20 anos, num curso de dança do ventre, onde a professora desenvolveu um método, muito simples, de me fazer assimilar a dança. 4 anos mais tarde, dei mais um grande avanço na consciência corporal e na expressividade, ao conhecer e mergulhar na filosofia Angel Vianna, no Rio de Janeiro, uma escola de dança contemporânea, pensada para receber qualquer corpo, tenha ele a diferença e a peculiaridade que tiver. A partir daí, senti meu corpo mais preparado não só para o palco, mas para assimilar qualquer outro tipo de dança, e, novamente no interior, arrisquei-me por alguns estilos de dança de salão, hip-hop e, já aos 30 anos, balé clássico. Na escola onde estudei esses últimos estilos, sinto-me completamente incluída na dança...

Não sou profissional da dança, mas utilizo a dança nas minhas outras atividades: música, teatro e circo.

Circo - "é estar cara a cara com o medo e poder dizer na cara dele quem é que manda aqui." Extraído do texto "Num picadeiro sem luz" do blog Boca no mundo, de Sara Bentes

Despretensiosamente, e na verdade como um capricho, uma expressão de raiva transformada em movimentos, eu dançava numa mostra de artes no Nordeste. Eu fora convidada apenas para cantar, mas inventei de dançar também, uma dança do ventre diferente, onde a Izadora (minha bengala) era minha parceira de dança, representando a bengala da tradicional dança árabe, bengala que simboliza a força feminina, a mulher guerreira. (Link pro vídeo da dança:

<https://www.youtube.com/watch?v=c4doezLNhV8>) por esses sincronismos do universo, estava na mesma mostra uma antiga conhecida, a dançarina Viviane Macedo, que estava procurando uma pessoa cega pra completar um grupo num novo projeto de circo. Bom, foi assim então que, em 2013, fui parar no circo Crescer e Viver, no Rio de Janeiro, que montava o espetáculo "Belonging", em parceria com a cia. inglesa de teatro e circo Graeae.

Sempre me encantei pelos equipamentos aéreos do circo, e, tendo me afinado mais com a lira, concentrei meus esforços circenses somente nela. O projeto era voltado pra pessoas com deficiência, o que não quer dizer que os professores tivessem preparo pra lidar com nossas diferenças. Mas, por estarem no projeto, ao menos estavam abertos a aprender, e aprenderam na prática, o que também não é fácil para os alunos...

Com a parceria Brasil/Inglaterra, apresentamos nosso espetáculo em Londres, no Rio de Janeiro e em São Paulo, em 2014.

Aprendendo juntos as barreiras e as vitórias no processo de aprendizagem das artes

Aqui me dedico a detalhar as experiências que tive, especialmente no aprendizado das artes, e considerações sobre o Despreparo de professores, diretores, maestros e outros líderes, bem como as experiências de sucesso e o que diferencia as primeiras das segundas.

Quando falamos das cidades do interior, falamos de locais onde as discussões e práticas inclusivas demoram mais a chegar. Mesmo hoje, na era da informação, com a internet encurtando distâncias, ainda é assim. Em Volta Redonda, 30 anos atrás, o máximo que se tinha de ensino e práticas específicas para pessoas com deficiência visual era uma escola municipal de apoio, que existe até hoje e que freqüentei por um ou dois anos na infância. Eu freqüentava a escola regular à tarde e esta escola especial de manhã, para ter auxílio nos deveres de casa, reforço nas explicações, principalmente de matemática e geometria, e conviver com outras pessoas com deficiência. Então, para fazer qualquer curso artístico em minha cidade, era preciso me jogar em cursos para o público em geral e tentar sensibilizar os professores para as minhas adaptações.

No estudo da música não foi tão difícil, pois na prática o que eu precisava mesmo era do meu próprio ouvido. E na teoria, os professores nunca se negaram a reescrever para mim os exercícios de forma ampliada e com caneta grossa. Quanto à pauta musical, preparamos em casa um caderno com pautas maiores, mais espaçadas. Na hora de tocar lendo a partitura, eu não tinha como colar os olhos no papel pra ler a partitura ampliada, mãos direita e esquerda, e tocar o piano, por uma questão de postura e de abrangência de visão (meu foco era tubular), então fui desenvolvendo minha memória e facilmente memorizava previamente as partituras e depois tocava livre delas.

Para solfejar já não havia problemas para ler e cantar ao mesmo tempo. Tive um maestro, que me regeu como corista e como cantora solo, desde meus 16 anos, que mudou minha percepção e me deu grande incentivo quando me contou de um determinado maestro, famoso, que regia uma sinfonia inteira de olhos fechados, o que me confirmava que, na prática, eu só precisava da minha memória e do meu ouvido. Este mesmo maestro, Marcelo Jardim, nunca mediu esforços para fazer adaptações que me integrassem melhor ao trabalho e ao grupo, onde não havia mais ninguém com deficiência.

Na única tentativa de curso de pintura, o preparo da professora era limitado apenas a ensinar a fazer cópias, e meu desenho sempre foi criação própria. Minha visão era muito fraca para copiar figuras, então, para o curso limitado dela, eu não tinha talento algum. Ela acabava perdendo a paciência de me esperar tentar copiar de forma muito mais lenta que os outros alunos, ou se incomodava em ver meu tremendo esforço, e fazia por mim. Os poucos quadros que gerei ali (acho que somente 2) nunca expus e me incomodava olhar pra eles, porque eles não eram traços meus e nem ideias minhas. Além disso, a experiência com tinta óleo talvez não fosse a mais adequada para meu caso, já que, para enxergar o que traçava ou pintava, eu "colava" o rosto no papel ou na tela. Dá pra imaginar o estado em que eu saía dessa aula de pintura... sem falar na inconveniência de respirar muito de perto o odor da tinta.

No estudo do teatro e da dança, os desafios foram ainda maiores, por se tratar de modalidades artísticas tradicionalmente visuais e que lidam com espaço, movimento e expressividade. Em geral, os professores pelos quais passei, sem nenhuma experiência prévia com alunos com deficiência visual, excluía-me pelo excesso de zelo, temendo que eu me machucasse nos exercícios, e subestimando meu potencial, um potencial que eu não conseguia desenvolver justamente pelos professores não terem ferramentas alternativas para me ensinar atendendo às minhas necessidades específicas.

Hoje posso claramente identificar os fatores que favoreceram este cenário:

- 1- A falta de discussão geral na sociedade sobre o tema deficiência.
- 2- A falta de discussão e prática sobre o tema deficiência nas formações de professores da área artística (mesmo porque a maioria desses professores têm formação prática e não acadêmica).
- 3- A falta de discussão sobre o tema deficiência entre meus familiares, que, também por falta de informação e experiência, não me preparavam pra que eu me colocasse e apresentasse soluções nestas situações.

No estudo da dança, como já citado acima, foi só aos 20 anos que comecei a me sentir incluída. A solução encontrada pela professora de dança do ventre foi tão simples quanto polêmica para muitos. Ela simplesmente passou a colocar minhas mãos no corpo dela pra que assim eu percebesse seus mínimos movimentos. E o mais interessante foi percebermos que a técnica ajudou também às outras alunas, sem deficiência, que passaram a entender melhor alguns movimentos mais sutis depois de tocarem a professora.

Entendo que tal método deve ser discutido com cuidado, principalmente quando falarmos do ensino da dança para crianças. Mas foi só assim que me senti familiarizada com a dança. Um ano depois, fiz aulas particulares de samba no pé, quando soube que representaria o Brasil num concurso de música nos Estados Unidos. Na aula particular eu e o professor tínhamos mais tempo para entender formas melhores de me ensinar e não tivemos problemas. Um pouco mais tarde, com a vivência intensa da consciência corporal e da verbalização do movimento na escola Angel Vianna, compreendi que nem sempre é necessário o toque no corpo do outro pra assimilar a dança, mas o toque é sim o jeito mais rápido. E, depois dessas experiências, eu mesma podia apresentar ferramentas de ensino aos meus próximos professores de dança, e por isso é que me joguei sem receio em outros cursos

depois disso. O relato a seguir, extraído do meu blog "Boca no Mundo", é, pra mim, o exemplo mais positivo do que todo contato entre alunos com deficiência e professores sem experiência no assunto deveria ser:

" Quando decidi estudar balé clássico, desejando que esta modalidade me desse mais embasamento técnico para dançar qualquer outra dança, logo vieram as perguntas: Por onde começar? Quantos "nãos" vou ouvir até encontrar alguém com experiência em ensinar balé para uma pessoa que não enxerga? Na minha cidade nunca ouvi falar em algum trabalho de balé clássico especializado para este público. Bom, por alguma escola de dança eu deveria começar, e comecei, pelo melhor lugar por onde eu poderia ter começado. Já no primeiro telefonema, fui muito bem recebida pela professora Lissiana Schlick e conheci sua disposição e sensibilidade. Após pegar todas as informações quanto a horários, turmas e valores, eu a surpreendi perguntando se ela já havia dado aula pra alguém com deficiência visual. Ela ficou muda por alguns segundos e disse que não. Expliquei a ela minha situação. Ela só precisou de mais 3 segundos de silêncio para respirar e então me dizer que achava que seria um desafio, pra mim e pra ela, mas que se eu quisesse encarar, ela também queria, e completou: "Você me ensina a te ensinar". E desde então, eu e Lissiana, que, ao lado do marido Rafael Mendes, é também dona da escola de dança República do Movimento, em Volta Redonda, fomos aprendendo juntas, e na prática, outros meios de me fazer "enxergar" os movimentos, e ela não mede esforços para me fazer compreender alguma postura ou passo mais complexo e para me integrar na dança e no grupo. Além disso ela não deixa barato, me cobra igual, é exigente comigo assim como é com todos os alunos. Do balé fui parar também nas aulas de tango e samba, ministradas pelo Rafa, que, observando a esposa e recebendo orientações dela, também logo pegou o jeito de me ensinar e hoje todos ali lidam comigo com toda a naturalidade..."

No estudo do teatro, foi também através de um professor com maior sensibilidade e criatividade pra soluções alternativas que comecei a me sentir incluída num curso, somente aos 23 anos, na cidade de Barra Mansa, vizinha de Volta Redonda.

Algo que ajudou foi que este professor, Marcelo Soares, era do meu círculo de conhecimento e me via cantando em diversos eventos. Interessado em ter meu trabalho como cantora em seus musicais, ele não só me convidava para atuar nos espetáculos, mas também me deu uma bolsa em seu curso de teatro, sem, em qualquer momento, manifestar dúvidas quanto à maneira de me ensinar ou de me integrar no grupo e nos exercícios. Ele simplesmente me integrava, fazendo adaptações, sensibilizando os outros alunos para a minha condição. Por motivos de trabalho e de mudança de cidade, não pude ficar ali muito tempo. E foi só 5 anos mais tarde, mesmo que neste intervalo eu tenha trabalhado como atriz, que voltei a estudar teatro, na Oficina dos Menestréis, em São Paulo.

A Oficina dos Menestréis, escola de teatro para o público em geral, mantém algumas turmas específicas para ensinar e montar espetáculos com pessoas com deficiência, e uma dessas turmas inclui basicamente cadeirantes, pessoas com deficiência visual, de vez em quando surdos, e pessoas sem deficiência. Foi a primeira vez em que fiz um curso de teatro já com adaptações pensadas para a minha deficiência.

É um curso que recomendo pra todos, e o grande avanço que pude extrair dali sei que não se deve somente ao fato de ser um curso preparado para pessoas com deficiência, mas se deve também ao fato do nível de exigência de o curso ser muito alto, e ninguém ali é poupado ou protegido por ter uma deficiência.

Já no estudo das atividades circenses, a experiência foi diferente de todas as anteriores, já que era um projeto pioneiro no Brasil para preparar artistas circenses com diferentes deficiências e, justamente por ser pioneiro, os alunos foram "cobaias" desses professores sem preparo para as deficiências, mas com a disposição. Só que atividades circenses oferecem mais riscos de acidentes, e o desenvolvimento deste método específico para pessoas com deficiência deveria ser feito com mais tempo e cuidado.

Mesmo que o projeto Brasileiro estivesse recebendo orientações de um projeto similar já realizado na Inglaterra, a maioria dos alunos teve diferentes tipos de lesões e pequenos acidentes sem grandes conseqüências, mas que poderiam ser evitados se não fosse o despreparo e a falta de conhecimento de causa por parte dos professores. Além disso, nós, alunos, passamos por vários professores diferentes em pouco tempo, e ter de explicar e ensinar a cada um deles, de novo e de novo, como eles deviam nos ensinar, tornou-se desgastante em determinado momento.

Mas compreendemos que aceitamos fazer parte de um projeto pioneiro e que no pioneirismo sofre-se um pouco mais para abrir caminho à fluidez dos próximos.

Terapia ou profissão?

Quando se fala em arte e pessoa com deficiência, é preciso se ter muito bem definido qual o objetivo dessa pessoa na arte, se é terapia ou profissão. Existe uma tendência por parte dos festivais de arte inclusiva, das famílias e da sociedade de misturar as coisas. Por questões históricas e culturais muito enraizadas no inconsciente da sociedade, ainda existe um encantamento exagerado quando vêem uma criança com deficiência, ou mesmo um adulto com deficiência fazendo algo belo nas artes, porque lá no fundo talvez não se esperasse muita coisa dessa pessoa.

Porém, se familiares, amigos e professores querem realmente incentivar alguém com deficiência a se profissionalizar na arte, não ache lindo qualquer coisa que sair dessa pessoa, tenha em mente, e a ajude também a se lembrar, que, se ela quer entrar num mercado, ela vai competir com artistas com ou sem deficiência, e que podem ser muito mais competentes que ela. E que o que deve sobressair é a competência, e não a deficiência.

Agora, se o objetivo é arte terapêutica, o importante mesmo é se sentir bem, e neste aspecto a arte tem sim grande papel, inclusive durante a reabilitação, nos casos em que se adquire a deficiência. E, mesmo quando o objetivo na arte é profissional, ela não deixa de ser terapêutica, porque a arte, com seu infinito poder transformador, vê possibilidades onde muitas vezes vemos barreiras, na arte é possível ressignificar coisas e sentimentos, na arte, todos os objetos e diferentes necessidades podem virar elementos extremamente cênicos e abrem um leque infinito de novas interações e possibilidades.

No teatro, uma bengala de cego, por exemplo, vira uma varinha mágica ou até mesmo um microfone; uma cadeira de rodas se transforma num carro de corrida ou numa cadeira de dentista. Trabalhar na arte pra mim é sempre

terapêutico, e o exemplo mais forte disso foi quando ingressei no curso de teatro musical da Oficina dos Menestréis, apenas três meses depois de perder a visão.

No primeiro dia pensei em nunca mais voltar... um palco enorme, cadeiras de rodas correndo pra lá e pra cá, muita ação e movimento e eu não tinha me adaptado nem ao espaço da minha própria casa ainda! Talvez fosse cedo demais, a idéia me pareceu uma loucura. Insisti, e os desafios que foram caindo na minha mão, o convívio com outras pessoas com deficiência super bem resolvidas, a magia da arte, tudo aquilo foi me motivando e acelerando meu processo de reabilitação. Seis meses depois do início do curso, eu já atuava no meu primeiro musical com aquela turma, o musical "Filhos do Brasil", de Oswaldo Montenegro, onde eu cantava, dançava, atuava e até andava sozinha pelo palco em uma das cenas.

Quanto aos festivais e mostras de arte inclusiva, em geral é preciso que eles revejam seus formatos e atualizem seus conceitos. E falo não só dos festivais Brasileiros, mas de tantos por aí que conheci em outros países.

Muitos desses festivais costumam misturar artistas profissionais com deficiência com pessoas com deficiência fazendo arte-terapia, e isso, além de confundir e reforçar estigmas no público, desvaloriza os artistas profissionais, que em geral dedicaram anos ao estudo da arte e sobrevivem dela. É preciso separar bem as coisas e mostrar ao público que sim, essas duas realidades existem, mas que são realidades diferentes. E cabe principalmente ao artista profissional se posicionar em relação a isso.

Arte inclusiva,

Pra começar, a arte por si só já é inclusiva, no sentido de que é flexível nas suas infinitas possibilidades e não tem limites, faz parte do ser humano e acolhe a qualquer diferença. Mas costuma-se chamar arte inclusiva os projetos artísticos que envolvem pessoas com deficiência. Na minha opinião, não se deveria diferenciar e todos os projetos artísticos deveriam ser para todos, mas no nosso processo evolutivo é preciso vencer uma etapa de cada vez, e ainda precisamos desta etapa em que se chama a atenção do mundo para os artistas com deficiência, para gritar que eles existem, que podem ser tão capacitados e competentes quanto outros e que precisam de espaço no mercado e na mídia. Por outro lado, existe também o risco desses projetos e festivais de arte inclusiva segregarem ainda mais estes artistas. No fim das contas, depende de cada artista com deficiência usar o bom senso e buscar seu espaço no mercado, priorizando iniciativas (sejam denominadas inclusivas ou não) que o valorizem como profissional e pensando em se aprimorar cada vez mais.

Com meus 20 anos comecei a ser chamada pra eventos de arte inclusiva, envolvendo várias modalidades artísticas e vários tipos de deficiência, e participei de inúmeras mostras nacionais (hoje mais raras), um festival competitivo nos Estados Unidos, onde fui a vencedora na categoria internacional, entre cantores com deficiência de 86 países, com prêmio em dinheiro e viagem com tudo pago, uma mostra na Argentina, em que participei por 3 anos, não consecutivos, uma mostra na Itália com viagem custeada pelo evento, e uma mostra específica para músicos com deficiência visual, na Tailândia, com viagem custeada pelo evento (passagens e estadia para apenas uma pessoa, e fui sozinha).

De todos estes eventos, nenhum teve cachê por participação, mas as mostras em outros países que custeiam a viagem, pra mim, equivaleram a um

cachê, pois foi uma troca justa. O que ganho com as experiências de viagens internacionais, dificilmente eu ganharia de outra forma.

Além disso, muito do que aprendi sobre diversidade, sobre arte, sobre outras deficiências e sobre humanidade devo a essas vivências em festivais de arte inclusiva nacionais e internacionais.

Hoje vejo que toda experiência que nos faz crescer, pessoal e profissionalmente, é válida de acordo com as nossas prioridades de cada momento. Vejo também que de algumas dessas mostras, nacionais e internacionais, eu não participaria mais, porque foram importantes e representaram um grande incentivo à minha arte naquele momento, mas agora minhas prioridades profissionais são outras.

Já quanto aos grupos que integrei provenientes de projetos artísticos chamados de inclusivos, não foram tantos. Integrei a cia. Mix Menestréis, oriunda do curso da Oficina dos Menestréis acima citado, o espetáculo circense "Belonging", resultado da capacitação de circo para pessoas com deficiência da parceria circo carioca Crescer e Viver e cia. Inglesa de teatro e circo Graeae, também já citada acima, e integro o projeto Teatro Cego, em São Paulo, um projeto pioneiro no Brasil, que realiza peças e musicais totalmente no escuro, e os atores são pessoas com e sem deficiência visual.

Ambos os projetos misturam pessoas com e sem deficiência, e isto é um ponto forte da inclusão para mim, além de buscarem pensar na acessibilidade tanto para elenco quanto para público e de remunerarem devidamente todos os profissionais.

Outro ponto em comum dos 3 projetos acima, e fundamental na minha opinião, é que eles se configuram como projetos inclusivos, mas não atuam somente em circuito de eventos inclusivos. Os grupos são chamados para congressos que discutem inclusão e acessibilidade, para celebração do dia internacional da pessoa com deficiência, mas também buscam e ganham

espaço no circuito comum de teatro, música e circo, atingindo um público diverso, que não foi ali para ver, discutir e usufruir especificamente de inclusão e acessibilidade.

Fora isso, já integrei bandas e outros grupos onde, por coincidência ou por afinidade e amizade, havia outras pessoas com deficiência, mas não nos colocávamos no mercado como um projeto inclusivo, apesar de, naturalmente, sermos um projeto inclusivo. Vejo que no futuro ideal assim será, praticar a inclusão será algo natural, sem sequer se precisar anunciar a inclusão.

A grande mídia e o artista com deficiência

Muitos me perguntam sobre a relação da grande mídia conosco, artistas Brasileiros com deficiência. Este é um assunto vasto e delicado. Mas, em resumo, observo um avanço, lento, na maneira da mídia lidar com a imagem da pessoa com deficiência em geral. Normalmente a mídia acompanha as mudanças na cultura de um povo. Se lentamente estamos avançando na inclusão, a mídia, como reflexo, também está. A antiga e mais rentável abordagem do tema deficiência, e que ainda vemos por aí, é a abordagem do "circo dos horrores" e da comoção, da piedade.

Com o avanço do para-desporto, vimos nessas abordagens um salto, do coitadinho ao herói. E, com o surgimento de comediantes com deficiência, vimos surgir também uma abordagem mais leve, pois agora podia-se até fazer piada da própria condição.

Vemos ainda um tipo de abordagem da comoção, só que uma comoção não pela piedade, mas pela superação. Enfim, até que se encontre um equilíbrio de tudo isso, e se é que possa existir um equilíbrio, já que cada meio de comunicação tem seu perfil e sua política, leva tempo. Muitas vezes também

vemos que o problema nem é o estilo daquele programa ou daquele jornal, mas sim a falta de informação geral, que impede, por exemplo, uma apresentadora de saber como cumprimentar um cego, ou que faz um jornalista falar "linguagem de libras".

Na hora de apresentar um artista com deficiência, ou de incluir um artista com deficiência no cenário ou no elenco, as dificuldades são as mesmas: não saber como lidar ou como falar, tender para as abordagens comoventes ou enfatizar a deficiência e não o trabalho artístico, ter que atender aos interesses daquele meio de comunicação etc.

Já tive diferentes tipos de experiência com a mídia, e as piores, para mim, são as que citam no texto de apresentação: "cantora deficiente visual". Quando a matéria é sobre meu trabalho e não sobre inclusão ou deficiência, é apelativo e desnecessário.

Ninguém apresenta o Herbert Vianna por exemplo como o cantor paraplégico, ou o Roberto Carlos como o rei amputado.

Por outro lado, dentre as experiências positivas que tive, vale citar a abordagem do apresentador Raul Gil, que foi de extrema sensibilidade e naturalidade, perto e longe das câmeras. E, mais uma vez, acredito que comportamentos positivos como o dele e de sua produção são resultado também de uma mudança de postura nossa, dos artistas com deficiência.

Desde que participei do quadro Percepções, no programa Fantástico da Rede Globo em 2005/2006, em que ficamos 4 meses no ar, aprendi muito sobre essa relação mídia e pessoa com deficiência. Nós da equipe do projeto gerávamos o material bruto em vídeo, e a equipe do programa era que editava, punha trilha sonora etc.

Observei nos primeiros capítulos da série que, quando eu aparecia falando reflexiva, séria e mais introspectiva, independentemente do conteúdo da minha fala, eles punham uma música comovente. Então passei a sorrir

sempre, e a não dar brecha para as musiquinhas tristes, que realmente não apareceram mais. Mudei minha postura não só ali, mas em qualquer posterior aparição na televisão, e o resultado costuma ser abordagens mais positivas, como reação à minha forma de me apresentar.

Hoje temos também outra coisa a nosso favor. Nós, artistas independentes que precisamos de visibilidade, não temos mais só a mídia para divulgar nosso trabalho, mas temos também a internet, onde passamos a ter mais voz, onde temos liberdade para expressar o que quisermos e para publicar nossa arte sem interferência ou censura. A internet, quando bem utilizada, é uma grande ferramenta para o artista da atualidade.

Capacitação, mercado e gestão.

Sim, capacitar-se de forma efetiva na arte, inserir seu trabalho no mercado e gerir a própria carreira, no caso de artistas independentes como eu, já não é tarefa fácil no Brasil. E as barreiras aumentam ainda mais quando somos artistas com alguma deficiência. Na capacitação, por tudo o que já colocamos acima, sobre o despreparo dos professores e escolas de arte. Mas, como pudemos observar, é algo que já tem melhorado, e isso pude comprovar ao longo da minha trajetória de quase 30 anos desde a primeira aulinha de música. E nós, artistas e estudantes de artes com deficiência, temos fundamental papel neste avanço, já que passamos a ser mais conscientes de nossos direitos e nos tornamos mais ativos e menos passivos na promoção de nossa própria inclusão. E destaco que capacitar-se na arte e nunca parar de se aprimorar são condições fundamentais pra uma carreira sólida e duradoura.

Já na nossa inserção no mercado artístico, as barreiras são sim também por falta de informação e acessibilidade, mas são, principalmente, fruto de

preconceito e discriminação, que ainda fazem parte de uma cultura excludente e apegada a padrões de "perfeição". E, em determinadas modalidades, como o teatro, nossa atuação fica sim mais restrita, por uma questão de perfil. No teatro convencional, dificilmente um ator totalmente cego fará o papel de um personagem vidente, e personagens cegos são bastante raros.

Mesmo assim, ainda vemos personagens cegos sendo interpretados por atores videntes, o que não considero injusto quando esses personagens perdem a visão durante a trama, mas tentamos conscientizar os autores e diretores para que prefiram atores cegos quando possível. Então, fatalmente atores cegos, se não protagonizarem seus próprios textos e produções, terão menos oportunidade de trabalho, já que nosso perfil é realmente muito específico.

Iniciativas como o Teatro Cego vieram justamente preencher esta lacuna e gerar mais trabalho para atores cegos, já que no escuro todos estão cegos e não faz diferença como cada ator é, como ele se locomove etc. Além da experiência dar à plateia a oportunidade de vivenciar algo novo, diferente e estimulante para seus outros sentidos e imaginação. Novamente, de um modo geral, as soluções para as barreiras encontradas em nossa inserção no mercado artístico terão que, cada vez mais, vir de nós mesmos, num trabalho contínuo de informação, conscientização, quebra de tabus e velhos conceitos.

Quanto à gestão de nossa carreira independente, a maior barreira que vejo é a falta de acessibilidade. É muito comum, por exemplo, artistas independentes, e especialmente cantores e músicos, utilizarem maciçamente a internet para divulgarem seu trabalho. Porém, usuários de leitores de tela como nós, ainda encontramos muita inacessibilidade em sites muito utilizados neste trabalho de divulgação. Além disso, sites e editais culturais do próprio governo são inacessíveis e seus gestores se demonstram completamente insensíveis às nossas necessidades e direitos. Não é uma questão de falta de

informação por parte deles, mas de falta de vontade e de interesse em cumprir uma lei não fiscalizada.

Eu sempre recomendo que artistas independentes se organizem, registrem-se, divulguem seu trabalho, batalhem por seu próprio site para exibir seu portfólio de trabalho online para todo o mundo, sejam microempreendedores individuais e emitam nota fiscal, mas ciente de que todas essas questões implicam em papelada, burocracias e inacessibilidades capazes de nos fazer até pensar em desistir. E aí está outra batalha que, insisto, é nossa: cobrar nossos direitos e tornar o mundo mais acessível e justo.

Apenas um comentário sobre o tema divulgação: o mercado artístico vive muito de imagem, pois é a forma mais rápida de comunicação pra quem enxerga, e vivemos na era do imediatismo. E mesmo quando não estamos falando da grande mídia. O ser humano é visual e, se qualquer artista, cego ou não, quer atingir o público e quer se comunicar com este público, ele precisa da ferramenta imagem. É muito fácil observarmos a força da imagem por exemplo em qualquer rede social, onde uma foto ou pequeno vídeo dá muito mais audiência que uma frase sozinha, por mais forte ou bonito que seja o conteúdo desta frase. Para nós, artistas cegos que gerenciamos nossa carreira, este tema torna-se complexo e fatalmente precisaremos confiar em outros olhos que cuidem da nossa imagem e de nosso material visual.

O poder da arte:

O que fazemos com este instrumento em nossas mãos

Acredito na arte como um poderoso instrumento, seja de entretenimento, de provocação, de transformação, de pacificação, de elevação, de conscientização. E, é claro, um instrumento de sobrevivência, pra quem vive da arte como eu. E este infinito instrumento, bem administrado, funciona muito a nosso favor, promovendo a inclusão, a união e a acessibilidade, tanto pra quem faz quanto pra quem assiste a esta arte. Dentre tantos temas, componho canções que falam sobre questões da deficiência, colocando de modo fácil, simpático e artístico nossas dificuldades, dicas de convivência, novos conceitos mais positivos, desafios e desabafos para o público em geral. E o resultado disso é surpreendente... as pessoas, sem ou com deficiência, emocionam-se, animam-se, empolgam-se e relatam que aprenderam novas coisas, ou que reviram ideias antigas, ou que descobriram nova motivação. Quando uma pessoa que acabou de adquirir sua deficiência e está inconformada e revoltada me relata que, após ouvir minha música "Pra quê", viu novo horizonte e decidiu recomeçar de forma mais positiva e com alegria, ou como certa vez ouvi de um rapaz, que naquele dia pensava em suicídio após descobrir uma fibromialgia, após ouvir minha mesma música cantada ao vivo por mim: "Obrigado, sua música salvou minha vida", pra mim é a prova do infinito poder da arte.

CAPÍTULO XXIV: Contribuições do Balé Clássico na Deficiência Visual. Sabrina Siqueira Casado
Fisioterapeuta especializada em Neurociência Aplicada, Conceito Bobath, recursos cinesioterapêuticos, percepção visual e em Educação Inclusiva

Introdução

Este artigo tem como foco a Prática do Balé clássico realizada por pessoas com deficiência visual, através do relato de experiência de uma bailarina Cega em uma companhia de dança composta por pessoas que não apresentavam deficiência, possibilitando assim, a inclusão de uma bailarina que perdeu a visão na vida adulta.

Contudo, objetivamos apresentar as dificuldades enfrentadas por uma pessoa com deficiência visual em fazer parte de uma companhia de balé clássico de pessoas sem deficiência; compartilhar uma experiência de sucesso de uma companhia de balé criada por uma bailarina cega; contextualizar as discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito da dança de balé clássico e resgate teórico acerca do tema e apresentar algumas orientações práticas do balé clássico para deficientes visuais.

Cabe destacar que este é um artigo autobiográfico, portanto, nele apresento as minhas experiências enquanto pessoa com deficiência visual na prática do balé clássico a partir do momento em que perdi a visão e meu longo caminho percorrido em busca da real inclusão enquanto bailarina cega no meio artístico no sentido de autobiografar as minhas experiências, como uma pessoa que viveu e vive no cotidiano artístico lidando com os desafios da inclusão/exclusão dos festivais de dança nos mais diversos estados do Brasil.

Chamo aqui de real inclusão aquela em que pessoas com deficiência possam fazer parte de eventos que não sejam específicos para pessoas com deficiência, sem que seus grupos ou dirigentes sejam discriminados ou acusados de estar usando seus participantes de forma abusiva com o único objetivo de sensibilizar os jurados e assim obter premiações indevidas nos concursos de dança.

Este estudo justifica-se pela necessidade de conscientizar as pessoas que bailarinos com deficiência visual podem fazer balé clássico e fazer parte de um grupo de dança que tenha pessoas que não apresentem deficiência. Justifica-se ainda pelo fato de que pessoas com deficiência estão ocupando cada vez mais espaços na sociedade e a dança é um meio de tornar a sua integração e inclusão, pois proporciona a conscientização corporal e aprimora as condições pessoais, como a postura, a flexibilidade e o equilíbrio. O trabalho envolve todos os grupos musculares, em execuções harmoniosas, que proporcionam o crescimento consciente e a aceitação do limite corporal. O estudo contínuo do balé clássico desenvolve o raciocínio físico, a criatividade e a sensibilidade.

Experiências em uma companhia de balé clássico

Nesta sessão apresento o momento inicial em que comecei a perder a visão e o meu retorno a prática do balé clássico, pois a dança esteve presente em minha vida desde minha infância, mas, por um longo período tive que me dedicar a carreira acadêmica e praticar a dança se tornou impossível. Destaco ainda que nesta primeira fase ainda não havia perdido a visão, pois só comecei a deixar de enxergar a partir de 2003 aos 25 anos de idade, ano em que concluí a graduação em fisioterapia.

Meu retorno a dança se deu a partir de 2005, já totalmente cega. Comecei a trabalhar como Fisioterapeuta no Centro de Atividades Especiais Helena Holanda (caehh) quando fui convidada pela diretora a participar da festa de encerramento das atividades anuais na qual os usuários com deficiência se apresentavam em um musical com diversas manifestações culturais.

Esta apresentação só foi concretizada com o apoio de uma colega que havia estudado balé comigo e estava atuando como professora de dança e se disponibilizou a fazer uma coreografia adaptada de acordo com minhas dificuldades e que atendesse os princípios do balé clássico. A partir de então, eu fui me envolvendo cada vez mais na dança e no ano seguinte comecei a fazer aula de dança (balé clássico) nessa escola, mas percebi que não era corrigida, ou seja o fato de ter deficiência meus erros eram deixados para lá, tudo era considerado bem feito, e aos poucos fui ficando constrangida pois meu colega e parceiro de dança ao final das aulas me passava as correções.

Então percebi que apenas eu estava fazendo passos de forma errada sem ser corrigida.

Foi por estas inquietações que um ano depois, eu juntamente com dois colegas de dança resolvemos fundar a EQUILÍBRIO: uma companhia de dança que superasse os estereótipos dados as pessoas com deficiência.

Inicialmente eu era a única pessoa com deficiência do grupo de dança. Posteriormente pessoas com outras deficiências começaram a participar, mas elas tinham muitas dificuldades para se adaptar, pois sempre estiveram participando de companhias que acabavam fazendo elas se sentirem inferiorizadas. Essas pessoas acreditavam que deveriam ter seus trabalhos facilitados pelo fato de serem deficientes e assim não queriam ser cobradas, ou seja, não tinham objetivo de evoluir.

A trajetória da Equilíbrio

Com uma composição basicamente de pessoas sem deficiência, em 2010 a Equilíbrio teve o projeto para montagem do espetáculo MORADA patrocinado pelo fundo municipal de cultura da prefeitura de João Pessoa.

Os espetáculos incluíam apresentações em teatros, praças e instituições para pessoas com deficiência. Essas apresentações ocorreram durante os anos de 2011 e início de 2012.

Em 2014 Sérgio Nazza dirige e coreografa o espetáculo Rytmus, tendo apenas eu com deficiência, utilizando novas formas de coreografia e uma outra linguagem. O espetáculo foi um sucesso por apresentar música ao vivo com os músicos em cena e levar as pessoas um pouco da cultura regional nordestina. Ao final desse espetáculo, eu por motivos pessoais saí do grupo e a Equilíbrio foi desfeita totalmente.

A EQUILÍBRIO me fez sentir incluída, pois além de participar de uma companhia de dança com pessoas sem deficiência, minhas habilidades eram valorizadas, mas eu tinha as mesmas obrigações que os demais, ou seja, o foco não estava na minha deficiência.

Reflexões acerca da inclusão de pessoas com deficiência no âmbito da dança do balé clássico

Discutir a inclusão de pessoas com deficiência através do balé clássico é considerar que o movimento compõe a natureza humana na sua essencialidade e, quando bem orientado, é uma ferramenta que só traz benefícios ao corpo. Cada pessoa reúne uma série de características que a direcionam a executar com maior ou menos facilidade os exercícios, que são sequências de movimentos. A dança é uma manifestação artística que utiliza como linguagem o próprio corpo em toda a sua extensão, como transmissor de sentimentos, movimentos e vivacidade.

Ao se incentivar as pessoas com deficiência a procurar espetáculos de dança, ampliaremos as possibilidades de acesso à cultura. Não é comum observarmos a presença das pessoas com deficiência nos espetáculos de dança, pois os mesmos são vistos na maioria das vezes de forma diferenciada e até mesmo julgados incapazes de realizar tal atividade; contraditoriamente ao grande número de admiradores dessa arte.

Contribuições do Balé para a postura e a marcha do deficiente visual

Cada pessoa tem um estilo único de andar, o padrão de caminhar dessas pessoas é tão único que muitas vezes podemos identificar pessoas familiares pelo modo de andar. Mas, para os vários estilos existentes, os componentes da marcha normal são os mesmos. Definimos como ciclo da marcha o conjunto de movimentos que acontecem entre o tempo em que o calcanhar de um dos pés toca o chão e quando ele toca o chão novamente. (Lippert, 1996).

Por uma questão de insegurança e por falta de estímulo apropriado em idades precoce a criança e até mesmo o adulto com deficiência visual muitas vezes apresenta esse ciclo da marcha alterado, faltando a fase de balanço, ou seja, o momento em que ela tira um dos pés do chão para tocá-lo posteriormente com o calcanhar mais a frente completando assim um passo.

É de fundamental importância que o corpo seja mantido de forma alinhada, ou seja, em boa postura, com o peso sobre os pés e sem qualquer descaimento ou arqueamento da coluna vertebral (CABRAL, 1986).

Através do conhecimento do balé clássico que se baseia na técnica Vaganova, que prima pela correção postural, alongamentos, flexibilidade, coordenação motora, musicalidade, tempo / espaço, e socialização, leva-se um conhecimento científico e pedagógico baseado nos recursos cinesioterapêuticos, atividades lúdicas e estimulação sensorial.

A prática do balé clássico proporciona as pessoas com deficiência inúmeras possibilidades, tais como: Promover a inclusão social da pessoa com deficiência, desenvolver a autoestima dos participantes das atividades e dos familiares, aprimorar o equilíbrio na relação espaço tempo, tanto na postura estática quanto dinâmica, melhorar as aquisições motoras e as coordenações motoras finas, melhorar a qualidade de vida e seu relacionamento interpessoal, familiar e com toda sociedade, levar informações sobre a pessoa com deficiência para fora dos centros especializados; assim mantendo uma convivência benéfica para a saúde física e mental, elevando a auto estima do indivíduo, enriquecendo-lhe a vida social, evitar a instalação de posturas viciosas desenvolvidas após um longo tempo de deficiência, estimular a realização e participação em atividades artísticas, favorecendo a inclusão e integração de todos, levar as pessoas com deficiência visual, pais e professores uma nova perspectiva de como minimizar e até mesmo de eliminar quaisquer alteração na postura, equilíbrio e marcha dessas pessoas.

Visão: Formação de conceitos e estruturação do aprendizado

Toda a diversidade de estilos, linguagens e vertentes, que compõe o universo da dança, favorece a inclusão social das pessoas com deficiência, criando oportunidades para que eles ampliem seu entendimento com relação a arte da dança. Neste sentido, apresentamos a seguir algumas orientações práticas do balé clássico para pessoas com deficiência visual.

Orientações práticas do balé para pessoas com deficiência visual

Destacamos nesta sessão algumas orientações práticas do balé clássico para o ensino desta modalidade da dança para pessoas com deficiência visual, pois como durante as aulas iniciais de balé clássico tem-se por meta principal a aquisição da postura, condicionamento físico e melhoria do equilíbrio postural e dinâmico. Vê-se nesse recurso uma forma lúdica e interativa de estimular tanto a melhoria da autoestima quanto o desenvolvimento e adequação corporal da pessoa com deficiência visual.

Neste sentido, apresentamos algumas orientações que facilitam o ensino do balé clássico para este público.

Principais orientações

1. Reconhecimento da sala de aula: profundidade e largura inicialmente é interessante que o aluno junto ao professor dêem uma volta pela sala para que se possa fazer o reconhecimento dos locais onde se apresentam a barra, o espelho, as portas, caixas de som e qualquer outro obstáculo ou ponto fixo que possa vir a servir de referencial físico ou sonoro. O aluno poderá ir passando a mão pela parede ou pela barra onde essa existir (fazendo um rastreamento). Após dar a volta em toda a sala passamos para a profundidade e largura que muito disso já foi percebido quando contornamos. Ao fundo da sala nos posicionamos na metade, e caminhamos até o centro da sala inicialmente orientado pelo professor e futuramente progredimos para a realização de toda essa movimentação sozinhos.

2. Percepção dos ruídos e sons. Música, portas, janelas e qualquer outro tipo de fonte sonora.

3. Quando nos posicionamos ao centro da sala é importante que prestemos bastante atenção de onde são emitidos todos os sons do ambiente, essa percepção é que nos dará todo o direcionamento que precisaremos para nos locomover com segurança e confiança.

Iniciando as aulas de balé:

Nas primeiras aulas podemos começar com uma aula de chão, ou seja, em alguns momentos o aluno se posiciona sentado ou deitado no chão para que possamos trabalhar enfaticamente a postura e o esquema corporal que por muitas vezes se encontra desorganizado ou com alterações devido a uma má estimulação e correção durante toda a vida.

4. Os passos são demonstrados utilizando audiodescrição, o aluno tocando o professor e o professor tocando o aluno.

5. Iniciamos com movimentação de pernas apenas para frente e ao lado de acordo com o desenvolvimento neuropsicomotor e posteriormente é que si progride para a direção posterior.

6. A aula é composta basicamente de algumas partes tais como barra, centro e diagonal que também vão progredindo ao longo do tempo

7. Na parte da aula da barra o aluno inicialmente se posiciona de frente para ela onde isso lhe dará maior segurança devido o posicionamento das mãos que estão fixas segurando na barra, e apenas as pernas serão movimentadas nas direções frente e lado, posteriormente o aluno utilizará a barra posicionando-se de lado para ela, apoiando apenas uma das mãos.

Com as direções já bem definidas, frente, lado e traz a aula poderá ir para o centro da sala onde o aluno estará solto e não terá qualquer ponto fixo para se localizar, suas referências estarão exclusivamente nas fontes sonoras.

Nos exercícios de diagonal é importante que o professor indique ao aluno um ponto fixo ou a angulação dessa diagonal e que o mesmo se posicione na outra extremidade do aluno e emita algum sinal sonoro para que possamos perceber o outro lado dessa diagonal, como por exemplo qual a distância que temos para percorrer.

É importante ressaltar que a existência de duas fontes sonoras causará desorientação espacial, pois o deficiente visual corre o risco de inverter a posição. Para evitar este risco, deve-se utilizar apenas uma única fonte sonora fixa em uma das laterais.

Conclusão

Com as aulas de balé e os exercícios de fortalecimento e alongamento minha postura melhorou muito e não adotei a postura normalmente observada na maioria das pessoas com deficiência visual. Meu equilíbrio também foi melhorado e favoreceu minha locomoção também devido a percepção sonora que tive que desenvolver para me localizar no palco.

Contatos

E-mail: sabrinascasado@gmail.com

Homepage: WWW.sabrinacasado.com.br

CAPÍTULO XXV: Fotografia e Deficiência Visual: Por Que Não? João Kulcsár

Sobre o Autor:

Tenho mestrado em artes pela Universidade de Kent, Inglaterra, 1996/7, como bolsista do The British Council. Fui professor visitante na Universidade de Harvard 2002/3, como bolsista da Comissão Fulbright. Professor do Senac-SP desde 1990. Curador de exposições fotográficas no Brasil e no exterior. Autor de diversos livros como Herança Compartilhada e Retratos Imigrantes. Editor do site www.alfabetizacaoavisual.com.br

Histórico

O projeto de fotografia para pessoas com deficiência visual teve início em março de 2008, no Senac-SP e foi desenvolvido com a metodologia da alfabetização visual, que capacita alunos para atuarem como educadores em projetos socioculturais de maneira refletiva, consciente e crítica.

As aulas são semanais de fevereiro a dezembro.

Esta apresentação é resultado da pesquisa de professores e alunos, apresentações de TCC, relatórios produzidos durante este período de 8 anos.

Não existia no mundo experiência desta natureza um curso de longa duração.

COMO os deficientes visuais fotografam?

A pergunta é: POR QUE ELES FOTOGRAFAM? Pelas mesmas razões que todos os videntes:

Para registrar um instante e para mostrar para os outros.

Clodoaldo, aluno na primeira turma, tinha dois sonhos - 01 fotografar e o segundo era dirigir, na época falamos que o segundo era muito difícil, mas hoje percebemos que não é, pois existem carros que andam sozinhos -

Dei este curso em várias cidades no Brasil e no exterior (Estados unidos, México, Portugal, Itália, suíça, Inglaterra)

"Eu não acho que ficamos cegos. Acho que somos cegos. Cegos que podem ver, mas não vêem". Personagem do livro Ensaio Sobre a Cegueira, de José Saramago. Diariamente, os limites da humanidade e da civilização são rompidos, mas parece que não queremos enxergar. Será que todos nós estamos ficando cegos? diz Saramago.

Ao dispararem o botão da câmera, focando a acessibilidade, pessoas com deficiência visual propõem uma discussão sobre a questão da técnica e da estética fotográfica, além de transformar o ato de fotografar num ato político que nos faz repensar o conceito de cegueira. Afinal, você vê, enxerga ou também tem deficiência visual?

Produzimos exposições em várias cidades no Brasil e exterior

Atualmente temos a mostra São Paulo cidade (in) acessível no Sesc Campinas

As fotos desta exposição apresentam a cidade por vezes acessível e por vezes inacessível, foram feitas por alunos do projeto deficientes visuais e servem como uma reflexão para discutir a cidade que queremos.

E na Pinacoteca?

Desenvolver uma exposição fotográfica acessível das fotos produzidas durante o curso de fotografia para e com pessoas deficientes visuais na Pinacoteca do Estado de S. Paulo. O curso, dividido em três módulos, se propõe por meio de didáticas multissensoriais o desenvolvimento das formas de expressão e a reflexão dos participantes e assim expandir seus canais de comunicação.

Metodologia

Como proposto por Freire em Pedagogia da Autonomia, a base do projeto acredita no desenvolvimento de possibilidades para uma própria produção e construção dos conceitos abordados. O papel do professor atua na fase de fomentação e difusão das ideias; agindo como mediador entre a necessidade do aluno e melhor apresentação do recurso de ensino, pois cada participante é único e tem suas necessidades teóricas e práticas.

"O homem superou limites e coisas que jamais pensava poder ser superadas. Quando você fotografa e não tem que pedir para outra pessoa fotografar para você, acaba criando autonomia", comenta Clodoaldo.

Com esse comentário, Clodoaldo não só sublinhou o grande potencial do curso em devolver confiança, autoestima e independência no dia a dia dos alunos envolvidos, mas também destacou a importância de romper com os estereótipos impostos pela sociedade, desmistificando a condição de impotência que muitos deficientes visuais são submetidos. Cada encontro foi preparado na intenção de corresponder às expectativas, desbravando o "desconhecido", já que tudo era novidade para todos os envolvidos.

No primeiro ano desta iniciativa ficou evidente que, acima de tudo, o programa envolve o tripé estético, técnico e ético, de metodologia participativa, conquistada colaborativamente, com auxílio de muitas mãos.

Uma das técnicas que mais influenciam os alunos é o light painting, que literalmente significa, pintar com a luz. Esse recurso permite produzir imagens em locais de pouca ou nenhuma luminosidade, com auxílio de objetos que emitam luz, como: lanterna, celular, laser etc., o fotógrafo tem total controle da situação e pode assim, desenhar a cena da forma como desejar.

PORQUE FOTOGRAFAR?

Criar possibilidades sobre a própria fotografia. No filme Janela da Alma Evgen Bavcar afirma que "não devemos falar a língua dos outros e nem utilizar o olhar dos outros, porque nesse caso existimos através do outro. É preciso existir por si mesmo."

Vivemos numa sociedade totalmente imagética, repleta de informações visuais, todo tempo somos impulsionados a fragmentar, eternizar de forma fotográfica as experiências vivenciadas. Através da tecnologia somos capazes de fazer fotos e compartilhar com amigos, familiares e desconhecidos de forma instantânea. Pessoas com deficiência visual não estão desprovidos das percepções sobre seu cotidiano, mesmo sem a visão continuam a formar inúmeras imagens.

Nos encontros sempre ouvimos relatos das experiências dos participantes sobre sua relação com a fotografia. É pensando assim, que histórias contadas por eles, vivenciadas diariamente nos levam entender melhor "porque não fotografar?"

Não podemos generalizar que toda pessoa cega não tem autonomia.

Desejar fotografar então já não é uma questão de poder ou não poder e sim de querer ou não querer. Alguns deles querem, e cada vez mais proporcionam admiração pela materialização exterior de seu olhar interior.

A fotografia é um fragmento representativo, um recorte do que designamos como real. O aparelho fotográfico não é mais do que um acessório técnico com o qual tentamos exprimir nossa situação existencial.

Pensando nisto, a construção de uma imagem através do aparelho fotográfico está diretamente relacionada ao que aquele momento proporciona, não exatamente e exclusivamente relacionado à visão.

Segundo Evgen Bavcar em *A luz e o cego*, o olhar físico que quer ver não é o olhar da verdade, pois a veracidade de uma presença só pode ser confirmada através do toque físico. Somente o tato é o mais seguro sinal de uma existência real. Pode-se dizer que todos os sentidos (tato, olfato, paladar, audição) e não somente a visão, são importantes para compor um repertório imagético. É o abraço de alguém que faz lembrar de algo que passou, um perfume, uma comida, uma música...

Ana Claudia. Diz "Busco uma imagem ampla para trazer o máximo de informações possíveis, busco a essência, um ponto focal. Por exemplo: Fotografar uma borboleta e poder descrever aquela imagem. Quantas informações, sobre cores, texturas, composição. Sou muito intensa em emoção, e eu uso a fotografia para criar esse diálogo. Hoje posso dizer que a fotografia me tornou outra pessoa."

METODOLOGIA

"A gente só escuta pessoas que não acreditam na gente, que perguntam, 'Cego tirando foto? 'Que é isso?'" , comentou a aluna Débora. Esta pergunta não há dúvida, é a mais recorrente para todos os alunos e educadores do projeto. Em diferentes contextos, quando se fala em fotografia com deficientes visuais, surge o mesmo questionamento: Como é que alguém que não enxerga consegue fazer uma foto?

Ao longo dos anos, percebemos que não existe uma única resposta para essa pergunta, senão várias, porém, temos consciência de que não sabemos tudo. A cada aula é uma barreira a ser vencida. As fotografias dos alunos, neste caso, são provas imagéticas e tangíveis da possibilidade do fazer fotográfico.

"Como a gente não tem a orientação visual, a gente tem que expressar um olhar de dentro, " - explica o aluno João Batista. "A fotografia é antes de tudo imaginar a imagem na cabeça, e depois fazer o click." Completa João.

FOTOGRAFIA PARTICIPATIVA

O conceito de Fotografia Participativa tem sido usado por várias entidades pelo mundo. Apesar da fotografia ser naturalmente uma atividade colaborativa, este termo tem como objetivo se munir da atividade fotográfica como instrumento de comunicação visual para promover, fomentar e propagar ideias de abordagem ética, social e ideológica. É uma forma de "voz ativa" na sociedade ao seu redor, entre familiares, amigos, comunidade e etc. No curso há um espaço para suscitar novas iniciativas que beneficiem os próprios alunos. Como por exemplo, a mostra feita por eles com fotos sobre, Acessibilidade. Um misto entre denúncia e reconhecimento sobre espaços acessíveis e inacessíveis na cidade de São Paulo.

"Essa relação de ensinar e aprender de forma participativa permite ver o crescimento e amadurecimento dos meus amigos. Assim como eu, eles estão conhecendo coisas novas e reconhecendo suas limitações. Juntos trocamos experiências boas e ruins, entendemos a necessidade do outro e nos ajudamos mutuamente." Lelo Araújo.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Durante o processo de estruturação do curso, como tudo era novidade, notou-se a necessidade de entender melhor a realidade da vida de um deficiente visual e como tornar acessível os recursos visuais da câmera, descrição das imagens, literalmente uma imersão neste "novo" mundo.

Além da experiência e do trabalho já desenvolvido pelo espaço Braille no campus Senac São Paulo, conhecemos outras ações de programas educativos voltados para este público, como Laramara, Dorina Nowill, Museu do diálogo e Pinacoteca do Estado.

Visitar esses lugares foi extremamente importante para formação pedagógica e pessoal dos professores.

ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE

"As pessoas videntes, às vezes, não percebem o mundo ao seu redor. As pessoas têm medo da proximidade com o deficiente, de não saber como lidar." Diz a aluna Bernadete Moraes.

Os educadores do projeto fazem formação de orientação e mobilidade para trabalhar melhor com os deficientes visuais.

COMO PRODUZIR IMAGENS?

Esta é uma curiosidade comum entre todos, até mesmo dos alunos que se interessam pelo curso.

"Fiquei com muita curiosidade...", falou, "até fiquei sem dormir essa semana querendo saber como é que vamos conseguir fotografar. Vamos conseguir o foco? Como é que vamos saber o que é que estamos fazendo?" Disse Silvan, aluno, no seu primeiro dia de aula.

Com apoio de materiais pedagógicos, o aluno é levado ao mundo das referências fotográficas. Esses materiais são táteis, em alto relevo e ajudam a compor o repertório imagético, na idealização na hora da produção e na descrição.

Com a prática o aluno acaba criando o seu próprio jeito de fotografar e de se localizar no espaço seja para produzir imagens de pessoas, objetos ou autorretratos.

COMO DESCREVER AS IMAGENS PRODUZIDAS?

A partir de pesquisas, leitura de referências e através do que vem sendo usado em sala de aula desde o início do curso, pode-se dizer que foram integrados dois métodos para descrever as imagens, são eles: descrição e audiodescrição.

Um dos recursos aliados a descrição é a sensibilização através do material pedagógico (um conjunto de imagens de vários fotógrafos em alto relevo, com diferentes texturas). Quando vamos falar sobre novas referências na fotografia é feita uma aplicação de cola alto-relevo ou materiais com diversos tipos de textura, como: papel veludo, pedaços de madeira, algodão, caroço de arroz e etc., para que ao falar, descrever, determinada imagem, o aluno consiga ter uma percepção maior, mais "palpável" do conteúdo, usando o tato.

O professor/educador descreve a imagem e o aluno pode senti-la ao passar os dedos sobre o papel.

Como descrevemos?

Durante o curso fez-se necessário a adaptação e criação de novas abordagens para se descrever as imagens. Os alunos não podem produzir sem saber o que é, e como está sendo feito. Faz parte do processo de ensino participativo a construção dos resultados de modo coletivo.

As descrições produzidas são livres, mas abaixo em ação conjunta em sala de aula foram delineadas questões norteadoras para auxiliar na produção e adaptação de cada descritor. Assim, qualquer pessoa poderá fazê-lo!

Abaixo, lista elaborada pelo grupo para auxiliar a descrição:

- Formato:
 - colorida ou preto e branco
 - qual é área da fotografia: retrato, paisagem, still (objeto), arquitetura
 - Principal (ais) objeto (s) da cena
 - Proporção do (s) objeto (s) no quadro
 - Plano:
- etc.

Em exposições

A produção do material contou com a ajuda da Audiodescritora Lívia Motta uma das organizadoras do livro: Audiodescrição - Transformando imagens em palavras.

EXPOSIÇÕES

"Somos o que fazemos, mas somos principalmente o que fazemos para mudar o que somos." Eduardo Galeano

O termo exposição vem do latim - exponere - isto é, por para fora, entregar à sorte. É um processo de experimentação que só se saberá o resultado a partir do momento em que este material é apresentado ao público. As exposições produzidas no projeto tiveram e tem o objetivo divulgar o curso, mostrando a forma como cada aluno percebe o mundo.

Cada mostra oferecida foi desenvolvida para mostrar de forma crítica e pontual opiniões sobre determinados assuntos.

Produzimos mais de 12 exposições, como por exemplo: Percepções do visível (2008), Acessibilidade (2009), Estética do Invisível (2010), Calendário (2011), Paralímpicos (2013) e olhar a toda prova (2013). Tranver, SP Cidade (in) acessível,

Nas exposições temos cópias em alto relevo, audiodescrição, código QR e legenda em Braille, em algumas piso tátil, além de visita guiada por todo o espaço.

Obrigado e parabéns aos organizadores e participantes do congresso.

E-mail joaokulcsar@gmail.com

Site e Facebook - alfabetização visual

CAPÍTULO XXVI: Das Placas Táteis ao Multissensorial: Estratégias para a acessibilidade estética de pessoas com deficiência visual no encontro com a arte. Raquel Guerreiro

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Apresentação

No Brasil, a discussão acerca de estratégias para a acessibilidade de pessoas com deficiência visual em museus e centros culturais é relativamente recente. As primeiras iniciativas nesse sentido datam do período entre as décadas de 60 e 80, com projetos mais consolidados a partir dos anos 90. Atualmente, na cidade do Rio de Janeiro, o Centro Cultural do Banco do Brasil (CCBB) é a única instituição cultural que possui um programa regular de acessibilidade para pessoas cegas e com baixa visão.

No projeto de pesquisa "Experiência estética e transmodalidade: fundamentos cognitivos para museus acessíveis a pessoas com deficiência visual", acompanhamos o processo de desenvolvimento do projeto de acessibilidade do CCBB ao longo de três anos, de abril de 2012 a março de 2015. Nesse período, participamos de visitas acessíveis a oito exposições, experimentando e avaliando junto às pessoas com deficiência visual as estratégias e dispositivos utilizados para o acesso à experiência estética no encontro com obras de arte. A criação de condições de possibilidade deste tipo de experiência configura a acessibilidade estética, que se distingue das acessibilidades física e informacional por ir ao encontro de nossas dimensões afetivo-emocionais.

O objetivo deste artigo é apresentar, de modo bastante resumido, minha pesquisa de mestrado, visando instigar a discussão acerca do tema da acessibilidade estética a pessoas com deficiência visual em instituições culturais. Para isso, discorro acerca do conceito de acessibilidade estética e discuto alguns aspectos cognitivos da deficiência visual, o problema das imagens táteis e cito projeto Encontros Multissensoriais. Em seguida, apresento exemplos de estratégias e dispositivos utilizados no CCBB e breves análises de cada um, afim de pensarmos e problematizarmos nossas práticas em acessibilidade.

Nesta pesquisa, utilizamos o Método da Cartografia, que envolve pesquisa-intervenção, a metodologia Pesquisar COM, que coloca a pessoa com deficiência visual como sujeito ativo com o qual e não sobre o qual fazemos pesquisa e realizamos um estudo bibliográfico acerca da psicologia cognitiva da deficiência visual. Concluímos que a utilização de dispositivos como imagens táteis parecem não caracterizar as melhores condições para que a experiência estética aconteça. Já a sensibilização por meio de proposições corporais, conceituais e multissensoriais tem se mostrado um caminho fértil, gerando o desejo de pessoas cegas e com baixa visão de frequentarem instituições culturais.

A acessibilidade estética

Quando falamos sobre medidas de acessibilidade para pessoas com deficiência visual em museus e instituições culturais, precisamos ter em mente qual o objetivo a ser alcançado. O deslocamento, a transmissão de informações e a promoção do encontro direto com as obras são algumas das questões a serem consideradas. Hatwell e Matinez-Sarocchi (2000) apontam que a cegueira completa reduz consideravelmente a autonomia de deslocamento, além do acesso à informação e às obras de arte bi e tridimensionais expostas nos museus. Logo, é necessária a adoção de medidas que tornem o edifício e seu entorno acessíveis para circulação segura e autônoma, bem como formas de acesso ao conteúdo das exposições. Neste ponto é importante estabelecer a distinção entre o acesso à informação sobre as obras de arte e a acessibilidade estética, que têm objetivos específicos. Enquanto a informação auxilia na compreensão do conteúdo das obras, como o reconhecimento das formas e a identificação das imagens, a acessibilidade estética vai mais além, indo ao encontro de nossas dimensões afetivo-emocionais, o que pode configurar uma experiência transformadora.

Assim, é proposto que o conceito de acessibilidade para o público deficiente visual em museus de arte seja dividido em três eixos: a acessibilidade física, a acessibilidade informacional ou comunicacional e a acessibilidade estética. A primeira busca tornar o espaço acessível para deslocamento por meio de um projeto arquitetônico e expográfico livre de barreiras de acesso, com a implementação de sinalização e informação multimodal (sonora, gráfica, tátil e símbolos), pisos táteis e mapas e/ou maquetes táteis do estabelecimento. A acessibilidade informacional diz respeito à informação acerca do conteúdo das exposições, que pode ser atingida por meio de etiquetas e folders em Braille, site acessível, audioguias, visitas guiadas e descrições verbais das obras com explicações de seu contexto

histórico, técnicas artísticas empregadas, dentre outros aspectos. Já a acessibilidade estética, que concerne ao acesso à experiência direta e fruição das obras de arte, sendo um ponto incontornável dos programas de acessibilidade. Sem ela, a visita a um museu não atinge plenamente seu sentido.

Para a acessibilidade estética de pessoas com deficiência visual em instituições de arte, programas especiais de mediação e reproduções táteis de obras são alguns dos exemplos do que vem sendo criado. O toque a obras de arte como esculturas, objetos e instalações também tem sido discutido, mas ainda apresenta resistência por parte dos curadores responsáveis pelos acervos e exposições temporárias³. Mas o grande desafio ainda é a criação de estratégias e dispositivos capazes de traduzir, para aqueles que não vêem, a expressividade estética das obras de arte.

Segundo o filósofo John Dewey (2010), a experiência estética ultrapassa o nível da informação e se diferencia de experiências cotidianas triviais. Para o autor, o termo estético não possui, necessariamente, relação com a beleza. Estética seria uma qualidade da experiência que pode ser marcada por outros afetos, como estranhamento, perturbação, surpresa ou espanto. Possui caráter de completude, com início, meio e fim, culminando na sensação de unidade da experiência. A sensação de unidade é dada por esta qualidade singular que perpassa a experiência inteira, permitindo a afirmação: "Foi uma experiência!". A experiência estética possui também uma dimensão intelectual que é indissociável da dimensão afetiva, sendo marcante e intensa.

A experiência estética distingue-se da experiência de reconhecimento. A experiência de reconhecimento é aquela que permite o reconhecimento, prático ou consciente, de um objeto ou imagem previamente conhecidos. Possui utilidade na vida prática e revela a dimensão funcional da percepção. Por outro lado, a experiência estética mais se aproxima da experiência de problematização, onde a percepção e as categorias da memória estão em exercício divergente.

A percepção presente não é imediatamente encaixada numa categoria pré-existente, mas bifurca em relação a ela, instalando uma experiência que se caracteriza pela tensão e pela instabilidade, forçando a pensar.

Em C de cultura, de seu abecedário, Deleuze (s/d) comenta que quando vai a uma exposição de arte ou ao cinema está interessado em encontros que, mais do que com pessoas, são com obras. Kastrup (2011) comenta a fala do filósofo, pontuando que numa exposição de arte, buscamos "experiências e de aprendizagem, e não de informação e de um saber pronto para ser absorvido e consumido" (KASTRUP, 2011, p. 39). Ou seja, quando vamos ao encontro da arte, procuramos experiências que nos surpreendam, que nos tirem do lugar e que possam desencadear em nós, processos de criação. Segundo Guerreiro e Kastrup (2015), ao falarmos de acessibilidade estética, apontamos na direção de um tipo de acessibilidade que leve em conta o desejo de sermos afetados pelas forças das obras e interrogados por seus enigmas, o que pode levar a uma experiência que tenha potência e intensidade para nos surpreender e fazer pensar. Com a pessoa com deficiência visual não é diferente.

Aspectos cognitivos da deficiência visual, imagens táteis e Encontros Multissensoriais

O grupo de pessoas com deficiência visual é bastante heterogêneo. De saída, há a pessoa cega e a pessoa com baixa-visão. Existem também profundas diferenças entre quem nasceu cego e quem perdeu a visão. Para além das diferenças biológicas, existem as diferenças de acesso à saúde e educação, diferenças culturais, econômicas e sociais. Os cegos precoces são pessoas que nunca viram, ou seja, que já nasceram cegas ou que perderam a visão em tenra idade, ou seja, entre seis meses e um ano de idade (HATWELL, 2003). Pela inexistência de conexões intermodais, eles são similares do ponto de vista cognitivo. Os cegos tardios ou adquiridos são as pessoas que sofreram perda de visão ao longo da vida, abrupta ou gradualmente. A idade, nesse caso, faz bastante diferença. Pessoas que nasceram cegas não possuem memória perceptiva visual, enquanto que pessoas que perderam a visão tardiamente podem conservar informações advindas da cultura visual (VALENTE e DARRAS, 2010).

Tendo em vista esta heterogeneidade, devemos atentar para as diferenças na maneira de perceber destas pessoas para a elaboração de dispositivos de acessibilidade. O tato é o sentido mais apropriado para substituir a visão quando há a privação visual, seja ela congênita ou tardia.

Ele pode fornecer informações precisas acerca dos objetos, além de possuir uma dupla função, perceptiva e motora (HATWELL, 2003; VALENTE, 2015). As sensações da pele aliadas aos movimentos dos órgãos do tato, como dedos, mãos, braços e ombros, resultam na percepção tátil-cinestésica, também chamada de tato ativo ou percepção háptica (REVESZ, 1950; GIBSON, 1962; HATWELL, 2000). A percepção háptica é uma percepção por fragmentos, aos pedaços, sempre sucessiva e às vezes parcial, o que lhe

confere um ritmo mais lento se comparado à visão. A memória de trabalho é fundamental para que se construa a totalidade do que é percebido.

Segundo Hatwell (2000), se explorarmos analiticamente um objeto, é preciso ativar essa memória para que todas as sensações táteis percebidas possam se unir em uma forma, construindo uma imagem mental do que foi tocado.

Tanto para o tato quanto para a visão é necessário aprendizado para a percepção e compreensão das formas. A percepção dos volumes dos objetos em três dimensões depende da realização de movimentos exploratórios, seja dos olhos, seja dos dedos e mãos. É apenas quando variamos as direções do olhar e/ou manipulamos o objeto com as mãos que podemos estimar o número de faces, curvas e linhas que o compõem, além de identificar sua altura, comprimento e largura. A exploração de um objeto pelo tato por uma pessoa cega não se limita a alisar apenas uma de suas faces, mas sim a sentir todas elas, seus limites e pontas, a fim de atribuir contorno e unidade ao que é percebido.

No que diz respeito à propriedade da textura, para o tato, que exige proximidade do objeto, esta se mostra uma propriedade fundamental. O termo textura engloba todas as características físicas da superfície de um objeto, como a rugosidade, dureza, elasticidade, dentre outras. Pela visão, podemos identificar as texturas presentes em uma superfície, mas é somente ao tocá-las que essas impressões ganham materialidade. Segundo Hatwell (2000), a textura se mostra para o tato de modo similar à cor para a visão, por ser acessível por meio de uma exploração simples do objeto e por não necessitar de nenhuma referência exterior.

Deste modo, podemos pensar que uma estratégia interessante para a acessibilidade de pessoas que não vêem pode ser a utilização de imagens táteis que transponham para o sentido do tato as imagens de obras de arte visuais. As imagens táteis bidimensionais para serem tocadas foram

amplamente estudadas por Ivonne Eriksson (2007). Segundo Philippe Claudet (2011), essas se pretendem bimodais, ou seja, podem ser apreendidas tanto pela visão quanto pelo tato.

Contudo, por se tratarem da tradução de imagens percebidas visualmente, as imagens táteis são oriundas de uma cultura visual, produzidas por pessoas videntes para pessoas deficientes visuais. Segundo Valente e Darras (2010) este processo faz referência à "Teoria da Mente", que consiste em imaginar como o outro (no caso, as pessoas cegas) pensam e representam o mundo. Ao serem construídas na maioria das vezes por profissionais que não possuem um conhecimento profundo acerca da cognição de pessoas com deficiência visual, as imagens táteis costumam carregar aspectos essencialmente visuais, deixando de lado muitas vezes, aspectos importantes que não são conhecidos por quem vê, mesmo com os olhos fechados.

Obras de arte como a pintura, a fotografia e a gravura são bidimensionais, operando com projeções que são aprendidas pelos videntes desde a infância. Atualmente, por mais que algumas instituições especializadas trabalhem com imagens táteis em livros escolares, o alto custo de sua produção faz com que estas ainda fiquem muito limitadas ao domínio pedagógico (CLAUDET, 2011). Assim, mesmo que a utilização de imagens táteis comece a se disseminar e a permear outros campos, como o da arte, a ausência de uma cultura da imagem tátil dificulta a criação de dispositivos que sejam capazes de criar condições para uma experiência de caráter estético em um museu.

Pensando em outros modos de fazer acessibilidade, cabe citar um projeto⁴ que também acompanhamos na cidade do Rio de Janeiro: os Encontros Multissensoriais. Os Encontros, desenvolvidos de 2011 a 2013, aconteciam todo último sábado de cada mês no Museu de Arte Moderna (MAM) do Rio de Janeiro. Traziam propostas experimentais, como a exploração multissensorial de obras de arte por grupos heterogêneos

compostos por pessoas com deficiência visual e pessoas videntes, mediação distribuída (destoando da mediação tradicional, baseada na transmissão de um saber), e participação dos artistas nas visitas às exposições.

O conceito de multissensorialidade se diferencia do conceito de multimodalidade ao levar em consideração uma experiência que está para além da percepção funcional e utilitária. Enquanto a experiência multimodal se caracteriza pela mobilização de diferentes modalidades perceptivas, podendo ficar restrita ao nível funcional e cognitivo, a experiência multissensorial vai mais além. Estratégias multissensoriais dizem respeito à expansão perceptiva, capaz de nos levar ao encontro de sensações e conferir à experiência o caráter afetivo-emocional, como acontece em uma experiência estética.

Deste modo, os Encontros Multissensoriais propunham o deslocamento da percepção visual da arte para o corpo todo, engajando diferentes corpos de múltiplas sensações no contato com a arte em busca da expansão perceptiva. Esse processo abarcava a diferença dos modos de perceber, que poderiam ser visuais ou táteis, em que todos que participavam das visitas podiam contribuir com suas deficiências e eficiências na produção de novos sentidos na experiência com a arte. Isto tornava os Encontros interessantes tanto para cegos quanto para videntes.

Em cada encontro, num primeiro momento, eram propostos exercícios de sensibilização do corpo e modulação da atenção, com o objetivo de promover a desaceleração cognitiva, aumentando a disponibilidade para o mergulho na experiência sensorial com as obras. Em seguida, experimentávamos e/ou realizávamos atividades sobre as obras de arte escolhidas para a visita do dia. A permissão do toque em obras era negociada com os museólogos e curadores das exposições, ou com os próprios artistas. Ao final, havia sempre uma roda de conversa, no intuito de partilhar percepções e sensações, coletivizando a experiência.

Das placas táteis ao multissensorial

Na pesquisa em acessibilidade estética no CCBB, exploramos com as pessoas cegas e com baixa visão os dispositivos oferecidos pelo centro cultural, avaliando seu potencial. O setor responsável por pensar/fazer a acessibilidade nesta instituição é o Educativo. Apesar de haverem mediadores sempre prontos para receber visitantes espontâneos com deficiência visual, todas as visitas que acompanhamos eram agendadas, em sua maioria, com grupos do Instituto Benjamin Constant.

Alguns dispositivos explorados nas visitas chamaram muito a atenção, como foi o caso das placas táteis que visavam reproduzir obras de arte bidimensionais, como pinturas. Ao longo do processo, foram sendo desenvolvidas e experimentadas outras estratégias para a acessibilidade estética de pessoas com deficiência visual, que foram do tato rumo à expansão perceptiva, de dispositivos para o multissensorial.

Apresentamos a seguir alguns exemplos de estratégias e dispositivos utilizados nas exposições, que marcaram diferentes momentos da construção do projeto da acessibilidade no CCBB. Apresentamos também uma breve análise de cada estratégia mencionada, levando em conta o modo de conhecer de pessoas cegas e com baixa visão e as condições para a experiência estética.

Os primeiros dispositivos experimentados por nós junto às pessoas cegas foram as placas táteis, na exposição Tarsila do Amaral: um percurso afetivo. Estas placas poderiam ser de dois tipos: em alto relevo ou com aplicação de texturas. Ambas são feitas em madeira e possuíam as mesmas dimensões, formas e disposição dos elementos das pinturas originais. Nas placas em alto relevo, as formas que compunham a pintura eram destacadas pela diferenciação do relevo. As formas com maior valor pictórico possuíam relevo mais alto, sendo esse gradualmente mais baixo para as demais formas.

Já as placas com texturas possuíam alguns objetos que se destacavam pela aplicação de texturas, semelhantes às dos objetos aos quais pretendiam se remeter.

Percebemos que ambas as placas apresentaram grandes dificuldades quanto à compreensão do que era tocado, principalmente para as pessoas cegas congênitas. As imagens das placas em alto relevo não pareciam fazer sentido e nem corresponder à audiodescrição da obra, que em geral acompanhava a exploração tátil. Tampouco eram efetivas as placas com aplicação de diferentes texturas, que se apresentavam em um mesmo plano, lado a lado, deixando a imagem a ser tocada confusa e complexa.

Valente e Darras (2010) apontam para essas dificuldades já que, na elaboração de dispositivos desta natureza, espera-se que os dedos dos cegos sejam correspondentes aos olhos dos videntes, não levando em consideração as diferenças de experiência decorrentes da utilização da visão ou tato como meio de conhecer o mundo. Por serem representações bidimensionais de objetos conhecidos em sua tridimensionalidade e de maneira multissensorial na vida cotidiana, os desenhos ou pinturas em alto-relevo são difíceis de serem identificados por serem pouco específicos, abarcando a possibilidade de representarem muitas coisas diferentes (HATWELL, 2000). Apesar das pinturas modernistas possuírem formas simples e geométricas, o que poderia facilitar a compreensão da imagem explorada de modo tátil, observamos que o problema da placa em alto relevo diz respeito, sobretudo, ao achatamento das formas em duas dimensões. A transposição da forma de um objeto de três dimensões para duas dimensões pode causar confusão para quem não conhece ou não domina as regras da linguagem gráfica bidimensional (GUERREIRO, KASTRUP, 2015). Por vezes, o processo de reconhecimento por meio do tato pode se mostrar tão custoso que a experiência estética não chega a acontecer, não possibilitando um verdadeiro encontro com a arte.

Este problema também aparece no caso das placas com texturas. Por outro lado, esse tipo de imagem parecia mais adequado ao toque, já que usa como base uma propriedade material muito importante para o tato: a textura. Entretanto, muitas vezes a experiência tátil com texturas pode ficar limitada ao nível da reconhecimento. Pierre Villey (1914) aponta que, quando uma pessoa cega identifica uma propriedade material do objeto já conhecido, sua tendência é evocá-lo de modo automático. Um detalhe dele serve de pista para a identificação de um significado já conhecido, e não para a percepção de algo cujo sentido pode ser novo, surpreendente e inusitado, mantendo a percepção háptica em seu lugar de instrumento funcional.

Na segunda exposição que contava com o serviço de acessibilidade, Antony Gormley: corpos presentes, foi organizada uma visita em que houve a performance de uma das mediadoras do Educativo, que é deficiente visual. Neste trabalho artístico, a moça criou uma narrativa polifônica acerca da cegueira, com elementos vindos de textos literários, teóricos, e outros, de sua própria história de vida. Deste modo, a performance pareceu um convite a uma acessibilidade ampliada, por levar a problematização do lugar da deficiência visual também às pessoas videntes, permitindo-nos repensar o conceito de deficiência e afirma-lo não como uma falta, mas sim como outro modo de estar no mundo.

Para a acessibilidade à exposição Impressionismo: Paris e a modernidade, foi construída uma Estação Sensorial composta por diferentes dispositivos. Além de placas táteis em alto-relevo, havia dispositivos tridimensionais, cujos elementos também buscavam reproduzir a forma e a disposição exatas das pinturas originais. A novidade da Estação Sensorial montada para esta exposição foi a inclusão de elementos olfativos e sonoros para complementar a experiência tátil oferecida pelos dispositivos. Potinhos contendo ervas como alecrim e erva doce, outro com fumo, um vidrinho com perfume, fones de ouvido acoplados às placas táteis e um rádio que tocava

músicas da época do movimento impressionista na França foram algumas das novas estratégias utilizadas. Isto indica uma grande atenção para um trabalho diferenciado para a promoção de experiências multimodais (que estimulam os diferentes sentidos), o que contribuiu para tornar a exploração dos dispositivos táteis mais interessante. Contudo, podemos ficar ainda presos à experiência de reconhecimento. Esse tipo de estratégia pode nos fornecer mais informação acerca do movimento impressionista, mas não vamos além.

Para o trabalho na exposição Elles: mulheres artistas da coleção do Centre Georges Pompidou, os mediadores do Educativo elegeram um conceito que pudesse guiá-los pelas obras da exposição: o ser "mulher". Este tema foi trabalhado juntamente com a exploração de algumas obras, como frente ao vídeo de Marina Abramovic "Art must be beautiful; Artist must be beautiful", em que se escuta o som de uma escova de cabelos passando com força pelos fios.

A exposição Yayoi Kusama: obsessão infinita foi marcante no que diz respeito às estratégias de acessibilidade estética de qualidade. Na direção de uma mediação experimental e multissensorial, os mediadores lançaram mão de estratégias e dispositivos que levaram à modulação de nossa atenção em direção à desaceleração cognitiva e à abertura ao sentir, fazendo da experiência do corpo a protagonista da visita.

Num momento inicial, os mediadores exploraram elementos arquitetônicos do centro cultural em uma atividade em que misturavam pessoas cegas e pessoas videntes. Juntos, as pessoas dos grupos deveriam encontrar a nona pilastra do saguão que, mais tarde, descobrimos ser uma pilastra sonora. Não podendo ser nem vista e nem tocada, a pilastra tomava corpo por meio da projeção do som de nossa voz em direção à abóbada do prédio. O som retornava da abóbada ao chão, o que fazia do corpo uma coluna de som. Essa chegada, além de nos permitir conhecer o espaço do centro cultural, nos levou a uma mudança na qualidade da atenção, para operarmos

um desvio da atenção funcional, que é objetiva e virada para o exterior, para uma atenção mais aberta e voltada para o interior, receptiva à experiência com a arte. Lembrando Henri Bergson (2006a), Kastrup (2012) aponta para a conversão, que é o movimento da atenção funcional para a atenção suplementar. Essa se caracteriza por uma abertura, qualidade mais próxima à percepção do artista, que nos torna disponíveis para sermos tocados pelas forças de uma obra de arte.

Em um segundo momento, já na galeria, frente à obra *Redes Infinitas* (*Infinity Nets*, 1953), uma série de pinturas na qual a artista transpunha os limites da moldura ao expandir as redes para o próprio contorno da tela e, por vezes, também para as paredes. Trabalhando o conceito de rede, os mediadores nos propuseram uma atividade com bambolês. Segurando-os ao redor do corpo, amarramos com barbante os bambolês uns nos outros, compondo uma espécie de rede. Pensando a relação da nossa rede com a obra da artista, ensaiamos alguns movimentos e pudemos sentir os efeitos das ações de nossos corpos para além deles, assim como as pinturas que ultrapassavam os limites das molduras dos quadros. Assim, sentimos a rede como um grande corpo comum, no sentido de plano comum da experiência, amplo e inclusivo, e que comporta a heterogeneidade (KASTRUP, 2011; PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2014). Frente àquela obra, pudemos partilhar a sensação de sermos todos pontos, interconectados em um corpo-rede. Além disso, a infinitude da rede pôde ser sentida pelos afetos emanados daquele grande corpo comum, que se mexia em frente à obra.

Seu movimento se expandiu para toda a sala de exposição, afetando e instigando quem passava por aquele espaço. Foi uma intervenção na sala de exposição do CCBB, que foi transformada em um local não somente de contemplação, mas também de afetação, criação e alegria.

Considerações finais

Neste trabalho, procurei trazer a distinção entre os diferentes objetivos que podem estar contidos no conceito de acessibilidade, além de considerações sobre a questão cognitiva envolvida na exploração das placas táteis, questionando sua utilização como estratégia de acessibilidade estética. Ainda hoje as placas táteis vêm sendo utilizadas em espaços culturais como dispositivos cuja eficácia é pressuposta, não sendo problematizada. Em 2015, o Museu do Prado, em Madri, na Espanha, divulgou amplamente na Internet a oferta de placas táteis de algumas de suas obras como uma grande novidade para a acessibilidade de pessoas com deficiência visual. As obras escolhidas para reprodução em placas em alto relevo são as pinturas mais importantes do acervo do museu.

Vemos que este ainda é um recurso muito comum, apesar dos estudos críticos que pontuam que talvez essa não seja a melhor opção para a acessibilidade estética de pessoas com deficiência visual.

O processo da acessibilidade para pessoas com deficiência visual no CCBB tem realizado muitos avanços no sentido da promoção de condições para uma experiência estética no encontro com a arte. No início, havia a utilização das placas táteis, que reproduzem o conteúdo de obras por meio da transposição de suas formas do sentido visual para o tátil; em seguida, uma performance artística que problematizava a questão da deficiência visual. Mais a diante, passou-se à exploração de recursos multimodais e de conceitos que guiavam o percurso da visita. Na exposição de Yayoi Kusama, notamos o surgimento de uma mediação experimental, distribuída e inventiva, onde o corpo desempenhava o papel central por ser a fonte das sensações e processos cognitivos desencadeados pela experiência de encontro com a arte. Isto mostra um processo que partiu da reprodução de informação visual em

direção à abertura aos afetos, inaugurando novos meios de fazer acessibilidade.

Creemos que as propostas de acessibilidade estética devem ser para todos - para as pessoas que vêm e as que não vêm - e podem aparecer como um convite a perceber com o corpo todo. A experimentar uma temporalidade mais lenta, degustar sensações, tocando e trocando com os outros nossas impressões, inventando novos sentidos para a arte e para a vida. A verdadeira acessibilidade está na mistura, na composição das diferenças. Esperamos que a experiência no CCBB possa inspirar outras instituições de arte a ousarem na criação de novas estratégias, que visem à inclusão e a formação de um público com deficiência visual que frequente seus espaços e possa usufruir do prazer estético do encontro com a arte.