

RESUMO

O presente texto é um estudo reflexivo sobre a pesquisa ação, como pesquisa interpretativa do trabalho docente, na área da Educação Especial. De acordo com a especificidade do estudo, trata-se de uma análise com os professores da APADEVI (Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Visuais de Ponta Grossa), com o intuito de avaliar o programa de Educação Especial, com crianças e adultos, como objeto de trabalho, mostrando como é a visão dos profissionais da APADEVI que procuram melhorar seus métodos pedagógicos diante do desafio das diferenças, abordando contextos diferenciados ao trabalho docente. Como finalização, ainda que parcial, parece indicar que estudar e evoluir constantemente, na área, configuram-se como ações necessárias, para formar o docente eficaz em sua carreira, estando ainda, o profissional, sempre aberto (a) a questionamentos dos outros colegas professores e entre si, podendo tornar-se, deste modo, ser(es) crítico(s) e pesquisador(es).

PALAVRAS CHAVE – educação especial, dinâmicas, cidadania

ABSTRACT

The present text is a reflexive study about a research-action, as an interpretative research of teacher's work, in the area of Special Education. As the specificity of this study, it deals with analysis with the teachers of the Association of the parents' and the friends of the visual deficient people (APFVD), aiming to evaluate the Special Program, with children and adults, as an object of work, showing the vision of the professionals of APFVD, that seek to improve their pedagogic methods in front of the challenges of the differences, dealing with particular contexts of the teaching work. As finalization, even partial, it seems to point that to study and to progress constantly, in the area, be as needed actions, to form the efficient teacher, still being the professional always opened to wranglings of the others teacher colleagues and among themselves, thus, becoming critics and searchers.

KEYWORDS – Special Education, dynamics, citizenship.

INTRODUÇÃO

A dramatização como forma de resgatar a autoestima do deficiente visual

O presente artigo trata de atividades desenvolvidas na Associação Pontagrossense de Pais e Amigos do Deficiente Visual (APADEVI), através do Projeto de Extensão "Enriquecendo a vida com a Leitura", que vem se desenvolvendo pelo Departamento de Letras Vernáculas, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), PR, ora em sua 4ª edição. Dele participam acadêmicos do Curso de Letras, ministrando aulas de leitura aos deficientes visuais (doravante DVs), a partir de dramatizações e de dinâmicas. O projeto realizou-se durante o ano letivo de 2008, tendo a participação de 4 acadêmicas.

Nesse sentido, que toda pessoa com necessidades educacionais, especiais requer adaptações graduais e progressivas do currículo, e ainda, alguns ajustes em seus elementos (Série Saberes e Práticas da inclusão:1). Destaca ainda a importância de aplicar o Programa Saberes e Práticas da Inclusão, envolvendo a formação de educadores de diferentes segmentos da sociedade e a formação continuada dos professores. Assim, conforme Veríssimo (2001:8), "não se trata de normalizar as pessoas, mas sim, o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária, o mais semelhante possível, às formas e condições de vida do resto da sociedade". Assim sendo, as diretrizes escolares, norteando os currículos, criada pela Comissão de Desenvolvimento Urbano-CDU (Brasília/DF)-, especialmente, o item que se refere à Educação Especial, compreende os saberes que fundamentam a prática docente, de acordo com Direitos das Pessoas com Deficiência, Brasília, setembro de 2007. Neste contexto, vale lembrar que o histórico

Nilcéia Albuquerque França¹
Marília Rodrigues França²

¹ M.Sc. Nilcéia Albuquerque França (Professora de Língua Portuguesa e de Linguística, do Depto de Letras Vernáculas, UEPG) nafranca@uepg.br

² Marília Rodrigues França (Acadêmica da 2ª série, do Curso de Letras, Português/Francês, UEPG) marilia2008@hotmail.com

da vida profissional, das docentes, da área inclusiva é, preponderantemente importante para o desenrolar da vida acadêmica dos alunos, com algum grau de deficiência, tema esse, que será ainda apresentado em mais detalhes.

Além disso, a transição e as dificuldades que até agora enfrentam, principalmente, a discriminação, pela população em geral, pelos políticos e principalmente, pelo aspecto mais dolorido, o “familiar”, pois a família trata-os como incapazes de sobreviverem sozinhos, ferindo o que rege as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília, 2001 e os Direitos do Cidadão (BRASIL, Ministério Público Federal dos Direitos do Cidadão). Nesse sentido, merece destaque o emprego da linguagem global, a que busca utilizar não só a linguagem verbal e a não verbal, gestual, mas também utilizar todos os sentidos: audição, tato, olfato e gosto; propiciando aos DVs maiores possibilidades de conhecerem a realidade e, assim, melhor se incluírem nela.

A RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO NA ASSOCIAÇÃO

Analisamos, ainda, o relacionamento entre escola e profissão, das docentes da instituição onde se aplica o projeto, a APADEVI, tendo-se notado que os relatos das docentes são semelhantes; embora algumas professoras não tenham curso superior, detêm alguma formação específica, em Educação Especial, para trabalhar ali. Além disso, há que se destacar o grande amor que as professoras têm para com as pessoas com alguma deficiência, notando-se, pois, um diferencial naqueles educadores. Gostam de conviver com os DVs, sem fazerem qualquer diferenciação de idade, havendo troca rica, de valores e de experiência, entre ambos. Alguns profissionais optaram por trabalhar na Educação Especial, por já terem, alguma pessoa da família, com grau de deficiência, o que os levou a aprender sobre o assunto, pelo qual se apaixonaram, tornando-se assim profissionais da área.

No âmbito da realização profissional, houve unanimidade: todos relataram que se sentem realizados em seus trabalhos, procurando sempre compartilhar idéias e participar de estudos de formação continuada, sobre esses alunos, para poderem destacar os avanços e os retrocessos, conforme o grau de deficiências de cada um, pois, muitos dos alunos não têm apenas a DV (deficiência visual), tendo múltiplas deficiências, havendo, assim, agravantes que impedem os alunos de avançarem no desenvolvimento educacional.

O ALUNO DEFICIENTE VISUAL E A APRENDIZAGEM:

Partindo deste pressuposto, o processo da pesquisa ação também buscou verificar a relação de alunos DVs com a prática de leitura, em Braille. E a resposta da pesquisa ação foi pouco animadora, pois, com mesmo com o desenvolvimento de projetos, na área de leitura, na Associação, os docentes relataram que poucos alunos têm se predisposto a utilizar o método do Sistema Braille, principalmente, os adultos. A maioria deles, sem distinção de idade, prefere ainda ouvir histórias a lê-las. Inclusive, o número de professoras que dominam o sistema é pequeno, consistindo de aproximadamente 5%.

Sabe-se que uma pessoa com déficit visual, baixa visão ou cego (França & Freitas:6), desenvolve outros sentidos, além do visual, como o tátil, olfativo e também o sonoro. A linguagem mais produtiva, para o deficiente visual, é, pois, a linguagem global, utilizando maior número de sentidos, para ele poder acessar, com menor dificuldade, a realidade que o cerca, possibilitando-lhe compreender melhor as outras pessoas, o contexto, e se incluindo, nos grupos sociais, de modo adequado. As cores, por exemplo, estão associadas às sensações de frio e de calor, sendo que as cores escuras estão associadas ao calor e as cores claras, ao frio. Assim, buscando otimizar e valorizar o uso desses outros sentidos, selecionamos metodologias adequadas, para facilitar o aprendizado.

Martin & Bueno (2003, in França & Freitas (2006) incluem os DVs entre os indivíduos com deficiências visuais graves; que têm, entretanto, alguma visão residual. A partir desse conceito, apresentam duas classificações, segundo seu nível de funcionamento: Cegueira (que pode ser congênita ou adquirida- nesta, o aluno pode compreender melhor a realidade que o envolve, pois, em certo período de sua vida, já pôde enxergar) e Baixa visão. A primeira caracteriza-se “

“...pela ausência total de visão ou a simples percepção de luz; já a segunda, caracteriza-se pela capacidade, quando menos, para a percepção de massas, cores, e formas, e por limitação para ver de longe, embora com possibilidade para discriminar e identificar objetos e materiais situados no meio próximo a uma distância de poucos centímetros; quando mais, a poucos metros”.

Os alunos e as alunas, crianças que participam do projeto, estão enquadrados na baixa visão, podendo ser auxiliados, de formas diversas, já que, em geral, têm dificuldades de perceber elementos com traços desproporcionais no espaço, representações tridimensionais; formas compostas, profundidade, movimento, objetos

ou materiais situados sobre fundos similares, objetos com pouca luz e detalhes distintivos, nas formas e dentro das figuras. No que se refere à literatura, muito se tem visto acerca de como se ensinar a leitura, no ensino sistemático; de modo geral, sugere a divisão da leitura em habilidades componentes, o que torna a aprendizagem mais difícil, e sem sentido para o DV.

Procuramos observar os aspectos qualitativos dos textos narrados pelos DVs, sua expressividade, sua comunicabilidade dentro do grupo, assim como a interpretação dos sentidos, pelo grupo, após as elocuições. As aulas de contação de histórias tornam-se extremamente positivas e produtivas para os alunos, pois desenvolvem a oralidade, aprimoram a linguagem e ainda, melhorando a auto-estima, auxiliando-os a construir sua identidade. Ao ouvir, contar ou inventar histórias, o aluno desenvolve a linguagem oral, o que é primordial no processo da comunicação. Alguns aspectos das elocuições se destacaram, dentre outros, as seleções dos textos, mostrando a grande significação de seus conteúdos para os falantes; podia ser alguma história criada a partir de um conto, já conhecido (FRANÇA, 2008), ou algum tema que se relacionava com a própria vida do aluno (op. cit.). Assim, todo ser humano traz, dentro de si, uma riqueza imensa de experiências, de sentimentos e de emoções, sendo que o fato de poder compartilhar experiências vividas ou de recordar histórias, sejam elas verdadeiras ou inventadas, contribui para enriquecer o imaginário de quem os ouve e também para estimulá-los a contar histórias. Temos, pois, a capacidade de falar as verdades das criaturas diversas: das pedras, das flores, das nuvens; e de articular as dos seres humanos, de qualquer tipo; por isso, é mister abrir ou desenvolver nossa capacidade auditiva (Mellon: p.37).

Smith (1999:111) destaca que o professor deve ter

“... uma compreensão das possibilidades e dos custos específicos (de cada criança em particular) de diferentes métodos e materiais, um conhecimento de cada criança e daquilo que é fácil ou difícil para ela, além de uma compreensão da leitura e de como as crianças devem aprender a ler”.

Afirma ainda que, “Para aprenderem a ler, as crianças precisam ser ajudadas a ler. O assunto é assim simples e, ao mesmo tempo, complicado”. (op. cit:12). Assim, no processo ensino/aprendizagem, considera-se importante também a função do educador, pois “tem um compromisso com a totalidade do ser humano com o qual atua e com seu intrincado processo de aprendizagem”. Dessa forma, é preciso que este conheça também seus alunos, para compreender melhor o que ocorre no seu ambiente de trabalho, a sala de aula. Segundo SALOMON (2000: 32, in França & Freitas (2008), “a apren-

dizagem envolve dois tipos de condições: as externas, que definem o campo do estímulo, e as internas, que definem o sujeito. Uma e outras são constituídas num processo dinâmico, em que as relações estabelecidas são importantíssimas no desenvolvimento do processo”. Essa relevância dada ao profissional, para que conheça sua relação com o aprendiz também é enfatizada por MERY (Apud in SALOMON: 2000, in op cit), em: “é fundamental, para a atuação desse profissional, refletir sobre as características, circunstâncias e condições em que esse atendimento se estabelece”. Prossegue a autora do livro que, “No decorrer do atendimento de estimulação da eficiência visual, há dois indivíduos postos em presença um do outro e uma relação que se estabelece entre eles, a qual permeará todas as tarefas a serem desenvolvidas” (SALOMON, 2000: 33, idem). Surge, então, a relevância da linguagem global, como instrumento eficaz, facilitando a aprendizagem para os DVs, em compreenderem, com maior facilidade sua realidade pessoal, a do seu grupo e a do mundo como um todo.

AS TEORIAS E AS DINÂMICAS

No aspecto cognitivo, tem-se uma abordagem Construtivista e outra, Significativa. A Abordagem Construtivista, no processo ensino/aprendizagem, aponta para um sujeito que constrói seus conhecimentos, tendo o outro e o meio como participantes dessa construção. Dessa forma, para isso ocorrer, o indivíduo precisa observar e interpretar o meio em que está inserido. Nesse aspecto, salienta a autora que

“Da mesma forma, as experiências visuais e as orientações quanto ao uso de qualquer recurso óptico ou não-óptico devem ser proporcionadas ao indivíduo portador de visão subnormal, para que este as vivencie. Não basta “explicar como deve funcionar”, “como deve fazer”, o indivíduo deve agir, usando seus recursos próprios em relação aos recursos disponíveis. Assim, irá apropriar-se das imagens, da forma como obtê-las, das possibilidades de ações eficientes no meio; isso de maneira peculiar, individualizada, em consonância com seus instrumentos”. (SALOMON, 2000: 35, in op cit).

A abordagem admite ainda que a intervenção pedagógica é relevante, para desenvolver a eficiência visual. Assim, segundo Coll (apud SALOMON, 2000: 36, in op cit.), a ajuda pedagógica faz-se em dois sentidos: ajuda ao aluno, verdadeiro artífice do processo de aprendizagem, de quem depende, em último termo, construir o conhecimento; e de ajudá-lo a utilizar todos os meios disponíveis, para favorecer e para orientar o dito processo, sem renunciar, a priori, a nenhum deles – pro-

porcionando informações devidamente organizadas, oferecendo modelos de ação a imitar, formulando indicações e sugestões para abordar novas tarefas, possibilitando a confrontação, corrigindo erros, etc; sendo que é também relevante, o professor dar certa liberdade ao aluno, para usar sua percepção, sua intuição, fazendo analogias e outras relações, para ele poder alcançar maior compreensão da realidade que o cerca, e a desejada interação com essa realidade e com o máximo de elementos que aí se encontram.

Já a Aprendizagem Significativa de Ausubel (in França, 2006), é obtida à medida que consideramos as experiências anteriores, aquilo que o aluno sabe; destacando duas condições, para isso ocorrer: 1ª) O conteúdo deve ser potencialmente significativo, tanto do ponto de vista de sua estrutura interna (significatividade lógica – não-arbitrária ou confusa), como do ponto de vista de sua possibilidade de assimilação (significatividade psicológica – incluindo, na estrutura cognitiva do aluno, elementos pertinentes e relacionáveis). 2ª) Deve haver uma atitude favorável, para aprender significativamente - quando o aluno está motivado, para relacionar o que aprende com o que já sabe. Mostra-se aí, a importância da leitura, pois

“... para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes (Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 1997: 56).

Ressaltamos também que essa aprendizagem se faz, a partir da função que esse conhecimento desempenhará na vida do indivíduo, por isso a tarefa de desenvolver a eficiência visual deve envolver condições para formar habilidades que serão efetivamente usadas no dia a dia do aluno, de acordo com seus interesses, para desempenhar determinadas atividades. Essa característica também aponta que a prática da leitura é necessária, pois esta pode

“ampliar a visão de mundo e inserir o leitor na cultura letrada; estimular o desejo de outras leituras; possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação...” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997: 64), enfim, possibilitar ao indivíduo, autonomia.

Por outro lado, a aprendizagem também exige movimento do aluno, pois ele precisa organizar, selecionar ou buscar novos conteúdos. Nesta etapa, torna-se importante o papel da memória, pois “a memória visual, parte integrante desse processo, só será” armazenada,

“se apresentar significado, tanto em relação à memória visual remota, como também em relação à memória para reconhecer pistas visuais” (SALOMON, 2000:38, in op cit). O Aspecto Afetivo pode ser incluído na aprendizagem significativa, pois ela também é favorecida pelo olhar que o profissional tem com seu aprendiz, tendo ele de considerar a experiência pessoal do indivíduo como importante, para adequar sua prática e fazer novas descobertas. O enfoque é relevante, pois “a extensão assumida por um processo de desenvolvimento da eficiência visual... deve supor o estabelecimento de uma relação com o outro nas aprendizagens” (SALOMON, 2000: 40, idem). Uma relação relevante do Aspecto Afetivo é a Relação Educacional, sendo que o encaminhamento psicopedagógico para desenvolver a visão subnormal constitui-se de vários elementos, conforme se verá a seguir. A perspectiva humanista (Maslow, apud SALOMON, 2000: 41, idem) acredita que este processo deve ser “um recurso para desenvolver o indivíduo em tudo o que ele se refere à sua realização pessoal e social”. Visando isso, destacam-se alguns elementos propostos ao professor: propiciar condições para uma aprendizagem do tipo

“intrínseco”, isto é, aquela que leva à satisfação de objetivos do aprendiz. Essa possibilidade vem por intermédio do interesse do educador na auto-realização do aluno; estimular a criatividade, a imaginação e a consciência de si, como um ser existindo no mundo, capaz de transformá-lo, de realizar suas próprias escolhas e de responsabilizar-se por elas, podendo tornar-se um “bom escolhedor”.

Destaca ainda que este profissional deve privilegiar o olhar e a escuta. Aquele se refere ao equilíbrio dos recursos materiais, usados para possibilitar a “observação de si”. Este se refere a não apenas privilegiar “pela busca ávida de estímulos, mas pelo equilíbrio das atividades, os recursos materiais e a manipulação de um clima favorável, harmônico, sem atropelos, imposições ou expectativas estabelecidas a priori” (SALOMON, 2000: 42, idem). Assim sendo, o ponto de vista holístico parece constituir uma das bases para o processo de estimulação no desenvolvimento da eficiência visual do portador, integrando experiências anteriores a novas experiências e conhecimentos assim como a novas realidades.

Assim sendo, Amariliani (1997:21) afirma que os DVs ...” (in França, 2006)

“...precisam utilizar-se de meios não usuais para estabelecerem relações com o mundo dos objetos, pessoas e coisas que as cercam: esta condição imposta pela ausência da visão se traduz em um peculiar processo perceptivo, que se reflete na estruturação cognitiva e na organização e constituição do sujeito psicológico”

Desse modo, parece-nos que o DV, sendo privado desta capacidade, torna-se, sob o ponto de vista popular, pessoa misteriosa e até distante de nós. A autora prossegue (1997:25-26) afirmando que

“A visão como uma extensão do tato, transformando a proximidade em distância, proporciona um espaço facilitados para as representações mentais, que pode nos remeter à idéia de maior racionalização. Sua ausência, por outro lado, nos fala de um incremento ao contato primitivo, inocente, e talvez, por essa razão, de um maior contato com as forças instintivas e com o inconsciente.”

O DV, diferentemente das outras pessoas que não são especiais, tem um espaço muito limitado (seu próprio corpo), já que não consegue ver o que o rodeia. Seu mundo envolve os outros sentidos e, possivelmente, de modo muito mais forte, os aspectos cognitivo e racional das coisas, usado grandemente, das analogias. Gandara (1992:45, in França e Freitas (2005), cuja obra retrata seu trabalho de expressão corporal com DVs, expõe tocante depoimento de uma de suas alunas, Fabiana Bonilha:

“Sentir ou tocar objetos não encobre totalmente a deficiência, porque só podemos apalpar algo que está ao nosso alcance. É então considerável a dificuldade que encontramos para compreender o espaço e o mundo. Me é muito complicado por exemplo entender que, além de nosso ambiente terrestre, tendo eu o solo como ponta maior de referência, existem milhões de outros planetas, estrelas e satélites, o que uma pessoa que enxerga pode durante a noite perceber mais em forma de “pontos do céu”. “Fica mais constatada que nossa noção de espaço é bastante limitada”. Anexo II:55).

Mellon nos fala da significação das histórias para as pessoas, pois, através delas podemos suprir nossas faltas, realizar nossos sonhos, resgatar nossas histórias. Um caso marcante ocorreu, por exemplo, numa turma de DVs, adultos, da APADEVI, quando a acadêmica contava a história de Polliana (2005), Desse trabalho, o que mais nos chamou a atenção, foi o fato de, através das histórias, contadas pela estagiária, os DVs adultos chegavam a se identificar com elas, encontrando semelhanças entre as personagens apresentadas e eles mesmos, detendo-se nas histórias, e se atendo a cada palavra, ali dita, buscando amenizar seus sofrimentos pela deficiência. Um dos episódios com que se emocionaram foi quando a personagem Pollyanna joga o jogo do contentamento, que o pai lhe ensinou, antes de morrer - consiste em sempre ver o lado bom das coisas. Por exemplo, na página 14, quando a personagem ganha um par de muletas no Natal, quando queria ganhar uma boneca; e seu pai lhe diz que deveria se alegrar, pois não precisava de muletas.

RECURSOS METODOLÓGICOS

As atividades que serão aqui descritas ligam-se a uma turma de DVs, crianças, na faixa etária de 7 a 8 anos e uma de 14 anos, no total de seis crianças com baixa visão, dois meninos e quatro meninas, cada qual com sua história, avanços e medos, e ainda uma turma com 8 adultos com deficiência visual total.

O objetivo das aulas era envolver todos os alunos, sendo que a partir da primeira história contada, surgiram outras histórias, transformando nossas aulas num resgate de contos e de lendas que, até então, com o passar do tempo, tinham sido esquecidas, mas que ainda poderiam trazer emoções e sentimentos importantes aos DVs, trazendo-lhes, muitas vezes, em algum momento das narrações, soluções para seus problemas, fortalecimento de sua autoestima, e construção de sua identidade, entendendo as peculiaridades do aluno cego no que diz respeito a seu modo de proporcionar a esses alunos situações que contribuíssem na construção da identidade social. A escola, sendo um dos principais espaços de convivência social e sendo nesse espaço que o aluno se desenvolve e passa a ter consciência de seus direitos de cidadão, ela pode trabalhar para desenvolver e estimular as potencialidades de seus alunos.

Uma incompletude da experiência visual pareceria se resolver como estímulo ao toque. O háptico, ciência do tocar, implica no reconhecimento visual do caráter plástico das coisas, através da fusão de olhar e tato, do olho e da pele. A partir de Aristóteles, os sentidos passam a se definir como cinco: visão, audição, tato, olfato e paladar; embora alguns descrevam outros sentidos, em geral, como o “sexto sentido”. Esses sentidos, têm a função cerebral da percepção, a partir dos respectivos órgãos, sendo que essa função consiste em atribuir significados aos estímulos sensoriais, sendo, pois, processo cognitivo para reconhecer permanentemente o mundo. Além disso, a memória qualifica o processo sensorial. Assim, cada sentido tem seu sistema tem seu sistema sensorial próprio, dentro do sistema nervoso, exigindo certa disciplina para se chegar ao seu conhecimento: neurociência, ciência cognitiva, Psicologia, Linguística, a filosofia da mente, sobretudo, a fenomenologia da percepção, entre outros. Outros sentidos são ‘químicos’, como tato e o olfato.

Uma incompletude da experiência visual pareceria se resolver como estímulo ao toque. O háptico, ciência do tocar, implica no reconhecimento visual do caráter plástico das coisas, através da fusão de olhar e tato, do olho e da pele. A partir de Aristóteles, os sentidos passam a se definir como cinco: visão, audição, tato, olfato e paladar; embora alguns descrevam outros sentidos, em geral, como o “sexto sentido”. Esses sentidos, têm

a função cerebral da percepção, a partir dos respectivos órgãos, sendo que essa função consiste em atribuir significados aos estímulos sensoriais, sendo, pois, processo cognitivo para reconhecer permanentemente o mundo. Além disso, a memória qualifica o processo sensorial. Assim, cada sentido tem seu sistema tem seu sistema sensorial próprio, dentro do sistema nervoso, exigindo certa disciplinaridade para se chegar ao seu conhecimento: neurociência, ciência cognitiva, Psicologia, Linguística, a filosofia da mente, sobretudo, a fenomenologia da percepção, entre outros. Outros sentidos são 'químicos', como tato e o olfato.

Assim sendo, através das histórias contadas, os adultos se posicionavam e se mantinham muito atentos a cada palavra, como se elas fossem amenizar seus sofrimentos pela deficiência. Um dos livros é Pollyanna (2005), cuja história fez com que se emocionassem, quando a personagem Pollyanna joga o jogo do contentamento, que o seu pai lhe ensinou, antes de morrer, consistindo a mensagem em sempre ver o lado bom das coisas. Um exemplo ocorre quando a personagem ganha um par de muletas no Natal, quando queria ganhar uma boneca, e seu pai lhe diz que deveria se alegrar, pois não precisava de muletas.

Contou-se história da literatura brasileira e algumas estrangeiras, contos populares do Brasil, da Angola e outros. Além disso, contava-se mensagens, com meditações que muito apreciavam, e ainda lia-se o jornal do dia, procurando suscitar debates entre eles sobre assuntos variados. São como crianças grandes que gostam de atenção e de carinho, adoram contar sobre suas vidas, sempre comparando como era, quando enxergavam, e como é agora. Outro é o livro de João Guimarães Rosa (1999). Nele, identificaram-se mais com O Burrinho Pedrês e com A Hora e a Vez de Augusto Matraga, por ser história parecida com a que viveram com os pais e com os avós (conta sobre a vida de peões, de boiadeiros e de tropeiros, com moral subentendida, como é do feitio do grande autor, mostrando, através dessas duas histórias, a força e a fraqueza que nós, seres humanos, temos dentro de cada um. E cada aluno quis contar a sua história, sendo assunto para duas semanas, pois se mostraram muito orgulhosos, por resgatarem suas raízes e suas tradições. Já a aluna B, aprecia repetir as histórias contadas, dramatizando cada personagem, competindo com o aluno C, que deseja contar melhor, gostando também de inventar. Nesse sentido, procura-se incentivá-los, orientando-os, para serem mais produtivos, e para montarmos um teatro. Os alunos D e E, gostam mais de escutar e de dançar.

Ao final do ano, fizemos uma visita ao Museu Oscar Niemeyer (MON), cujos frutos foram muito produtivos. Nesse sentido, podemos afirmar que "Uma tarefa da

arte é converter o limite sensorial em potência", exposta numa frase, no Museu de Arte do Rio de Janeiro, numa exposição do mesmo nome. Assim, uma incompletude da experiência visual pareceria se resolver como estímulo ao toque. O háptico, ciência do tocar, implica no reconhecimento visual do caráter plástico das coisas, através da fusão de olhar e do tato, do olho e da pele. A partir de Aristóteles, os sentidos passam a se definir como cinco: visão, audição, tato, olfato e paladar; embora alguns descrevam outros sentidos, em geral, como o "sexto sentido". Esses sentidos têm a função cerebral da percepção, a partir dos respectivos órgãos, consistindo a função, em atribuir significados aos estímulos sensoriais, sendo, pois, processo cognitivo, para reconhecer permanentemente o mundo. Além disso, a memória qualifica o processo sensorial. Assim, cada sentido tem seu sistema sensorial próprio, dentro do sistema nervoso, exigindo certa disciplinaridade, para se chegar ao seu conhecimento: neurociência, ciência cognitiva, Psicologia, Linguística, a filosofia da mente, sobretudo, a Fenomenologia da Percepção, entre outros. Outros sentidos são 'químicos', como tato e o olfato. Ferreira Gullar (in op. cit, p.89) afirma: "extraímos das artes plásticas, essa contribuição, para compreendermos os sentidos. Ele ainda resume o lugar dos sentidos na "Teoria dos não-objeto": "Ninguém ignora que nenhuma experiência humana se limita a um dos cinco sentidos do homem, uma vez que o homem reage como uma totalidade e que, na 'simbólica geral do corpo' (op. Cit, p.80) (M. Ponty), os sentidos se decifram uns aos outros" (Teoria dos sentidos, em Araci Amaral (Coordenadora do Projeto construtivo... op. Cit, p. 94). Gullar reitera que "todos os sentidos trabalham em conjunto, e nunca isoladamente".

Outra qualidade das dinâmicas, para desenvolver a autoestima é a da propriocepção, o sentido do reconhecimento da localização do corpo, no espaço, reconhecida, no final do século XIX, a partir do fisiólogo Charles Bill, consistindo numa visão interna, capaz de operar com a posição e com a orientação do corpo; sendo o sentido que dispensa a visão, para atuar, através dos músculos, em busca do equilíbrio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentando suprir as reais necessidades de cada aluno, foram usadas atividades, o mais próximo possível, de uma proposta que se pudesse oferecer no ensino regular público. Procuramos adaptações de textos e alternativas que pudessem permitir o mínimo de interferência possível, do professor, na produção do aluno; utilizamos revistas, jornais e outros materiais que despertassem maior interesse nos alunos, como assuntos

da atualidade, por exemplo, televisão, meio ambiente e ainda temas clássicos, como os contos populares.

Pôde-se observar que o aprendizado, para estes alunos, torna-se mais proveitoso, quando se trabalha com a contação de histórias, principalmente, priorizando-se a compreensão auditiva, durante as atividades na modalidade oral. Pois, para o aluno que lê através do sistema Braille, é necessário muito mais tempo, para fazer a leitura, tornando-se o aprendizado exaustivo e pouco proveitoso para ele. Levamos sempre em conta que os quatro alunos que ali estavam dependiam de material especializado, a maquina de escrever em Braille, por exemplo, e que sempre se pensou em suas necessidades, dentro do contexto escolar, inseridos em grupos de alunos videntes, buscando auxiliá-los a conseguirem uma adaptação menos impactuosa na sociedade.

Transcreve-se aqui as palavras da acadêmica sobre uma das atividades executadas: "Um caso interessante ocorreu, ao ler o livro Orações Diárias para os Pequenos/ Márcia Maria Villanaci Braga; São Paulo: Rideel, 2005, que foi aceitação geral tanto para as crianças como para os adultos. Todos me pediam, até os últimos dias de aula, para ler a oração do dia. Uma das passagens interessantes desse livro foi a do dia 8 de outubro, que diz o seguinte: *"Jesus saiu, e no caminho, dois cegos começaram a segui-lo gritando: - Filho de Davi tenha pena de nós! Mt 9,27"*. O livro explica que todos nós temos atitudes que precisamos melhorar, e muitas delas nos deixam cegos, não cegos fisicamente, mas cegos no coração, transformando-nos em pessoas amargas e tristes. E todos se emocionaram, esquecendo suas deficiências; e fizemos uma oração, para que Deus nos libertasse da cegueira invisível. Assim, parece-nos necessário que nós, professores e pesquisadores, nos proponhamos e nos apliquemos a esse trabalho com as pessoas com necessidades especiais, para, então alcançarmos maior eficácia no aprendizado para esses alunos.

O único ponto negativo foi a pequena dimensão de espaço físico, da Instituição, para atender à demanda de alunos. Com relação a esse fator, a APADEVI, preocupada com o bem estar de seus alunos, no meio do ano de 2008, dividiu a Instituição em duas partes, ficando todas as salas da sede, no bairro de Olarias, destinadas somente às crianças. Já os adolescentes e os adultos ficaram em outro estabelecimento, situado no centro, ao lado do shopping PALLADIUM. De acordo com relatos da própria Instituição, porém, ainda precisa aumentar mais, pois a procura pela instituição, por pessoas com alguma deficiência, sem distinção de idade, desde bebês até pessoas da 3ª idade, não pára de aumentar. O trabalho de formação continuada de professores, da área de especiais, encontra-se, em contínuas modificações em seus valores e em seus conceitos, estando em

contínuo progresso. As autoridades esperam que o professor domine todas as áreas cognitivas e as funcionais dos alunos que vêm; desde o conhecimento sobre a psicopedagogia até os métodos de atenção à diversidade, e outros; a realidade, porém, parece diferente, pois o que se verifica é a falta de profissionais com qualificação. Urge, pois, que as políticas públicas passem a contemplar essa área, para poder propiciar maior qualidade de vida e melhor cidadania aos que ainda não a têm.

REFERÊNCIAS

BUSATTO, Cléo. **Contar e Encantar: Pequenos segredos da narrativa**/ Cléo Busatto.- Petrópolis, RJ:Vozes, 2003.

DIRETRIZES CURRICULARES- Comissão de Desenvolvimento Urbano - CDU (Brasília/DF).

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília, 2001.

FRANÇA, Nilcéia & GALVÃO, Eli. **O papel da contação de histórias na formação da cidadania do deficiente visual**. I Simpósio Internacional de Análise do Discurso. UFMG, BH, 2008.

FRANÇA, Nilcéia & FREITAS, Ana Paula. Uma opção para o ensino de língua materna a alunos especiais. **Revista Conexão**. UEPG, 2006.

GUIMARÃES ROSA, João, **Sagarana**; 2ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p. 376-382.

HERKENHOFF, Paulo. **Poética da percepção – questões da fenomenologia da arte brasileira**. Vivo, Rio de Janeiro, maio/2008.

MELLON, Nancy. **A arte de contar histórias**. Rio de Janeiro. Rocco. 2006. Trad. de Amanda Orlando e Aulydi S. Rodrigues. 2003.

Os Direitos do Cidadão BRASIL, Ministério Público Federal dos Direitos do Cidadão. Os Direitos do Cidadão

PORTER, Eleanor; **Pollyanna**. Adaptação de João Anzanello Carrascoza - São Paulo; Ática, 2005.

Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Brasília/2006.

Revista da Educação Especial/Secretaria de Educação especial. V.1, n.1 (out.2005.- Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

SASSAKI, R. K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. RJ: WVA, 1997, in OLIVEIRA & Carvalho: **Deficiência visual: mais sensível que um olhar**. Colloquium Humanarum, v.3, n2, Dez.2005, p.27-38. Presidente Pudente/SP.

www.healingstory.org (acessado em 04/04/2009).