artigo

Natas sobre a praduçãa de Livras Táteis: quanda a palavra dialaga cam argila, cam palmeiras e cam fotagrafias

*Armando Barros, Ivana Soares, Edson Souza, Michelle Ramos***

Resumo

O artigo fala das habilidades e competências que o pedagogo em formação e o professor em capacitação devem ter quanto aos processos de inclusão de crianças com necessidades especiais quanto à visão (cegos e residuais). O artigo aborda uma experiência metodológica em estudo de caso, envolvendo a realização de experiências lúdicas com criança cega, com o estímulo da posterior narrativa em linguagem escrita, produzindo livros de cerâmica, de folhas de palmeira e fotografias.

Introdução:

O que é a escrita para um cego? Quais os atributos que conceituam o livro para quem não detém a visualidade? É possível estabelecermos uma conexão entre o livro e a escrita que prescinda da visão, orientando as narrativas para as texturas, a forma e o volume, numa operação sinestésica que viabilize o trânsito do sentido para a escrita, no suporte papel? É possível recuperarmos a trajetória do livro através de experiências de construção semelhantes aos produzidos por diferentes sociedades históricas?

O presente texto foi construído objetivando o debate entre os membros da equipe do Laboratório de Estudos da Imagem e do Olhar – LEIO/UFF, projeto "Novas Habilidades e Competências na Formação do Pedagogo: educação inclusiva, educação do Olhar".[1] A exposição é desenvolvida em sete movimentos: 1) o percurso do LEIO na produção de livros táteis; 2) Merleau-Ponty: o corpo na construção do conhecimento; 3) a escrita sensível: contribuição neoconcretista; 4) a palavra como conceito, como memória na construção do sujeito; 5) o conceito cotidiano e científico de livro; 6) o livro tátil para crianças cegas; 7) História do Livro e da Escrita: recriações. Nas conclusões, apontamos a produção de livros em ações de formação continuada dos professores, na atuação dos Centros de Apoio aos Professores e na inclusão de crianças.

1. A produçõo de livros táteis

A direção de nosso trabalho tem sido a de refletir sobre caminhos metodológicos que estimulem a criança com deficiências visuais (DV) no plano cognitivo, estimulando a socialização e o desenvolvimento da subjetividade através de mediações associadas a linguagens não-verbais: experimentações plásticas, cênicas e narrativas fundadas na educação estética. O eixo pedagógico se atém à investigação da construção de conceitos pela criança, mediada pelo lúdico, pela exploração plástica e fotográfica, associada à construção narrativa, com escrita verbal. A sensibilização proposta pelo LEIO para essas linguagens associa-se à experimentação sensorial mediada pelo corpo, seguindo possibilidades abertas pelos trabalhos de Lygia Clark, de Hélio Oiticica, de Lygia Pape e de Vyck Moniz – todos envolvidos com pesquisas sobre relações entre o corpo e o corpo da natureza, sensibilização com

Armando Barros é doutor em Educação, Teoria da Imagem, Coordenador do Laboratório de Estudos da Imagem e do Olhar/UFF e Docente do Mestrado em Educação/UFF, área de Linguagem e Subjetividade. Ivana Soares e Edson Souza são professores de Educação Artística-Artes Plásticas, vinculados ao Centro de Referência em Educação Especial Instituto Helena Antipoff, da SME/rj. Responsáveis por capacitações aos docentes sobre Inclusão. Michelle Ramos é pedagoga em formação, pela UFF, campus Niterói, bolsista da FAPERJ.

texturas e exploração de passagens das formas do bidimensional para o tridimensional.

O projeto de pesquisa e extensão, ao propor a exploração de novas habilidades ao educador, em formação ou em capacitação, define em sua metodologia a realização de estudos de caso[2], com criança selecionada, atendida pelo Centro de Educação Especial Instituto Helena Antipoff. Essa opção permite a aproximação de realidades escolares, o detalhamento do perfil familiar, clínico e pedagógico, possibilitando relações entre "*pensamento e linguagem*", "*formas narrativas*" (visuais, cênicas, plásticas, musicais), "*memória e história do olhar e da cegueira*", "*corporeidade*", "*gnose e cognição*", "*brinquedo e ludicidade*", ao longo do período de 2004 a 2008.

A cada semestre letivo, a equipe de pesquisa do LEIO/UFF acompanha os professores do Instituto Helena Antipoff – Artes Plásticas, bem como a docente da criança em estudo de caso. Graduandos de Pedagogia, bolsistas da FAPERJ, acompanham, sob supervisão, o estudo de caso, revisando bibliografia, complementando banco de dados piloto e construindo materiais paradidáticos (fotos texturizadas, livros táteis, caixas de cheiro) utilizados junto à criança observada, beneficiando seu crescimento afetivo, subjetivo, clínico e psicológico.[3]

A pesquisa tem caráter interdisciplinar, com a presença de profissionais da Neurologia, da Educação Artística – Artes Plásticas, da Pedagogia e da Teoria da Imagem aplicada à Educação.[4] Os pedagogos em formação acompanham o percurso escolar da criança em estudo de caso, com visão residual, matriculada em estabelecimento público municipal.

A adoção de estudos de caso, com observação ao longo de 5 a 8 anos e a constituição de um banco de dados,[5] trará benefícios de médio e longo prazo ao programa. O banco de dados subsidiará as opções teórico-metodológicas que serão adotadas futuramente, bem como as políticas públicas que recomendaremos quanto à formação continuada e disciplinas voltadas à licenciatura e à formação de pedagogos.

2. O corpo como conhecimento

Consideramos que o indivíduo insere-se numa comunidade quando sua subjetividade significa o mundo com o Outro, em um processo intersubjetivo. Nesse sentido, Espaço e Tempo são operativos da socialização e têm uma referência fundamental: o corpo. O homem é, antes de tudo, corpóreo, unidade que referencia tudo o que é a ele exterior. Partimos do pressuposto de que o tempo e o espaço não pré-existem ao homem, isto é, não estão previamente dados à percepção humana. Eles são construídos socialmente. Tempo(s) e espaços somente "significam" quando internalizados pela percepção através de processos educativos que variam entre sociedades e entre grupos sociais, em suas trajetórias históricas.[6]

A pesquisa propõe um encaminhamento fundamental: a recuperação da experiência corpórea como epistêmica, isto é, o corpo como produtor de conhecimento. Conhecimento fundado na Fenomenologia de Husserl e, especialmente, em Merleau-Ponty.[7] A percepção visual coloca o indivíduo como sujeito da percepção, o mesmo ocorrendo com o objeto visto.[8] Os fenômenos no mundo não existem senão com a participação ativa do Sujeito (da percepção). A Vida, o Mundo, os "fenômenos" só existem quanto os vejo "de dentro" deles, participando em sua constituição, dando-lhes sentido. [9]

A "visibilidade", portanto, está vinculada ao corpo, ao visível e ao invisível, de que trata Merleau-Ponty ao referir-se ao corpo como "carne". Todavia, não se trata do corpo biológico e sim, como ensina Quinet, "daquilo que é anterior à distinção entre objeto sensível e sujeito que sente, entre o visível e quem vê":[10]

Merleau-Ponty com sua reflexão fundamenta a teoria lacaniana do campo visual. Segundo Quinet:

> nesse mundo que vejo, sou, antes de tudo, visto. Lá se encontra um olhar que tem a mim em sua mira, pois se vejo as coisas, elas também me olham, de tal forma que vidente e visível se correspondem e não se sabe mais quem vê e quem é visto.[11]

Ainda para Quinet, o campo visual ou objeto da percepção se apresenta ao sujeito através de silhuetas, perfis, esboços e não como uma dada totalidade pois se transformam continuamente uns nos outros. Assim, o olhar apreende, principalmente, estruturas de conjunto e não dados elementares.

O livro e a escrita, como palavras-conceitos, somente poderão ser internalizados pela

criança à medida que possam ser vivenciados cotidianamente. Vividos como experiência onde sujeito e objeto (livro) vinculam-se como fenômenos intrínsecos. A escrita e o livro devem, portanto, ser vividos para serem entendidos e conceituados, adquirindo então sua carga semântica original.

3. A palavra: conceito, memório, sujeito

Vygotsky pauta seu trabalho na construção do sujeito e, para tal, elege a linguagem verbal como determinante na realização do pensamento. Assim, o processo de *individuação* passaria pelas habilidades do sujeito em mediar, através da linguagem, sua relação com o mundo. A palavra então se torna signo que nomeia, representa e substitui os objetos, permitindo ao homem "transformar" o mundo mediante a linguagem que o representa e, dialeticamente, ser por ela transformado: seu cérebro passa a realizar o pensamento pela linguagem que criou. A compreensão do mundo pelo homem passa, então, a ser mediada pelo significado da palavra e pelos sentidos que a organizam em discursos.

Na perspectiva do educador russo, uma vez que as práticas sociais estão imersas no verbal, a apropriação da linguagem oral e escrita é chave na inclusão dos homens na sociedade. Humanizar-se, assim, implicaria se apropriar do patrimônio cultural da humanidade. Essa apropriação se realiza por práticas sociais as quais, por sua vez, demarcam o uso da linguagem, organizam o significado das palavras, estabelecendo redes semânticas que organizam a cultura como sentido.

A linguagem está vinculada ao processo de abstração e representação pois, como mediação, a palavra é signo, substituindo e representando o mundo como conceito. Podemos considerar que a palavra não apenas nomeia os objetos no mundo, mas expressa um conceito, uma vez que generaliza os atributos de um conjunto de objetos semelhantes ou similares (por exemplo: a palavra "mesa" generaliza sobre um móvel com tampa e quatro pés, de diferentes tamanhos, alturas e materiais...). A partir do momento em que o objeto pode ausentar-se, substituído pela palavra, o signo surge em toda sua plenitude e o conceito está presente como processo de abstração pleno. O processo de representação se realiza numa cadeia que chamamos precariamente de "linguagem".[12]

A criança deve dominar o sentido de cada palavra e saber foneticamente proferi-las como, também, articulá-las de tal forma que dêem sentido a um mundo que se movimenta continuamente, ressignificando as relações. O sentido, pois, está sempre em movimento, bem como o significado das palavras, uma vez que estas, continuamente, atualizam nossa compreensão das relações sociais. As palavras imersas em discursos atualizam nossa compreensão das relações sociais que organizam o mundo social e nossa relação com o Outro.

Segundo Vygotsky, a palavra inicialmente tem o papel de "meio" e, posteriormente, torna-se o seu "símbolo".[13] Com Oliveira, através do uso do signo verbal o homem altera seu comportamento, seu psiquismo, sua subjetividade.[14]

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. Para ele, a palavra organizada em discursos é o signo mediador fundamental e é incorporada à cognição como uma parte indispensável da compreensão humana do mundo.

4. O livro como conceito cotidiono e científico

Vygotsky fala que a linguagem não existe simplesmente neutra, situada apenas na estrutura lingüística. Para ele, a "palavra" somente pode ser entendida na História e em sua perspectiva dialogal – ou seja, a palavra na relação com o mundo e com os outros.

Em um cego, a expressão facial é empobrecida porque ele não a exercita pela observação da dos outros e de suas possibilidades sígnicas. O cego quase não ri enquanto complexidade muscular facial. O riso de um cego é restrito, sonoro, porque não vê o outro riso e que tambem não vê o seu riso no outro. Mas Bakthin sinaliza a importância da palavra enquanto relação sensorial e relação com os outros pela palavra, pelo diálogo.

A palavra para o cego é vital porque possibilidade de inclusão. Como possibilidade, é também seu oposto: exclusão, caso não a signifique e

não consiga, articulando-a em discursos, compreender seus diferentes sentidos que dão conta do mundo em seu movimento social. Para inserir-se na rede que se estabelece nas comunidades semânticas, importa viabilizar a apropriação do significado a partir de propostas metodológicas que o instaure como "corpo" e o mundo como "carne", recuperando a experiência sensorial e a possibilidade de sua compreensão discursiva, utilizando a palavra como mediação, sociabilidade e memória.

A palavra, então, como conceito, deve ser produzida como resultado de experiências sensoriais em que ele toca, cheira, ouve, degusta e sobre a qual ele, fundamentalmente, fala e, quando finda, recupera como escrita e memória. Nossa proposta, portanto, instaura a palavra como conceito, conceito que se produz na experiência cotidiana, sensorial, vivida coletivamente. A palavra, assim, tem que designar as "coisas da experiência cotidiana, corporal".

A criança cega, mais que "aprender" palavras, deve "vivê-las". Deve apreender "palavras emocionadas", isto é, apreender o referente numa relação plena de emoções vividas coletivamente. Viver a palavra com outros cegos mas, também, com videntes, de forma a apreender os discursos no interior de relações, onde o sentido é deduzido pela intuição, pela emoção e pela sociabilidade. Defendemos que a inclusão se realiza pelo domínio da palavra vivida. Palavra que se constrói como conceito numa relação triangular com o sujeito e o Outro. Exemplificando: os conceitos de "círculo" ou de "esfera" somente têm significação se associados ao botão de camisa, à borda do prato de refeição ou à bola com que jogo futebol com meus amigos.

Como diz Vygotsky, o significado é movente, ou seja, o significado na palavra se move nas circunstâncias do diálogo. Oliveira, em sua interpretação observa que

> o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem.

Segundo a autora,

> as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais. [15]

Incluir o homem na sociedade é incluí-lo em sua cultura, nos modos de fazer, nos modos de saber, nas manifestações culturais mais amplas que significam, antes de tudo, favorecer que participe com o Outro do mundo cotidiano, onde o discurso realiza-se como sentido, fala, semântica. Nesse contexto, a cultura "fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real".[16]

Defendemos que as medidas simbólicas nomeadas pela "palavra" têm origem no espaço do corpo, no qual o homem tem sua primeira referência vivencial para o sentido original do significado de "dentro" (os órgãos humanos), do "fora" (o que está fora do corpo), do "perto" (do corpo, da mão), do "longe" (que o corpo não alcança), do "baixo" (menor que o corpo), do "alto" (acima do corpo), do "largo", do "curto", do "aqui", do "ali", da "travessia" (que percorro com meu corpo). Cada corpo tem, latente na experiência cotidiana, o significado para "conter" (pois cada corpo incorpora, contém roupa, sapato) e para o significado de "contido" (onde me insiro, como dentro de casa, carro, barco, mar).

A Temporalidade, por sua vez, tem referência igualmente no corpo, pelo percurso da Vida através do desenvolvimento do meu corpo. A vida transpassa meu corpo desde o tempo da gestação, o tempo diário da alimentação, o tempo do sono e da vigília. Os tempos que separam os gêneros: na mulher, a menstruação e seu ciclo, a puberdade, a adolescência dos órgãos, dos sentidos e dos desejos, o apogeu físico e da fertilidade, a menopausa, a velhice. No homem, o tempo da puberdade ou adolescência, o tempo do adulto e da virilidade, o tempo da velhice. No corpo, o tempo é primeiro sentido, sensoriedade expressa pelo viço, pela maturidade, velhice e morte. O tempo é ritmo, pulsação, ocorre entre batidas no movimento do coração.

O corpo é, portanto, conhecimento e medida do indivíduo. Mas é, também, espaço de construção do Sujeito pela relação com o Outro. Assim, os conteúdos que remetem ao espaço e ao

tempo serão, sempre, um diálogo entre a experiência cultural (portanto coletiva) e a experiência singular, individual, do aluno objeto de trabalho. Nosso grande desafio e cuidado é assistir nossos educandos nomearem suas experiências no mundo, favorecendo a ampliação de sua percepção mediante a produção discursiva cujo sentido não seja restrito – fazendo supor que teríamos apenas um tempo único ou um espaço homogêneo e único...

Para Vygotsky, a construção dos conceitos pela criança, no plano cotidiano, pode ser incorporada pelos educadores quando preocupados em sensibilizá-la para o significado das palavras.

5. *O livra tátil para a criança cega au residual*

Quando o professor estimula a criatividade do aluno, seu interesse em explorar com o corpo e seus sentidos o ambiente – estimulando-o a interagir com objetos presentes, por exemplo, em um livro tátil – a criança vai ter primeiro uma sensação de procura, de busca, tentando conhecer aquilo que se apresenta ali. O professor deve favorecer um processo de aproximação. Terá que "quebrar o gelo" do aluno. O livro tátil estimula a imaginação da criança a partir da sensoriedade tátil.

O livro tátil viabiliza uma aproximação com o aluno, pois estimula sua curiosidade e convoca a capacidade narrativa do professor, articulando sua imaginação, sua habilidade de contar histórias, aos exercícios de cognição. O livro tátil torna-se um material de apoio, não como ponto de chegada, mas de partida, como estratégia facilitadora na apreensão de conceitos. Considerando a necessidade de sua inserção em projeto metodológico com a criança, o livro tátil é um excelente instrumento para tratamento em cursos de capacitação, em oficinas, em formação para a licenciatura em educação especial e inclusiva.

Não basta apresentar à criança um livro tátil e deixá-la explorá-lo. O livro é mediador desde que haja um direcionamento, uma clareza quanto ao momento no qual a criança se encontra. O livro viabiliza uma formação mais trabalhada, envolvendo a conjunção de elementos mais abstratos com elementos concretos, desde que mediados pela narrativa do professor e pela incorporação da experiência do aluno.

Iniciado o processo de elaboração de livros táteis, especialmente com alunas do curso de Pedagogia, disciplina "Fotografia Brincante para DV" no primeiro semestre de 2003, foi possível perceber a capacidade criativa e a produção de conhecimentos que o professor, mesmo sem formação especializada, dispõe, indiciando a viabilidade de tornar a produção de livros táteis uma estratégia bem sucedida de discussão teórico-prática em oficinas e cursos de capacitação. Há no processo de utilização de sucata uma grande possibilidade de estimulação.

Consideremos, finalmente, a produção de conhecimento implícita nessa modalidade de produção de materiais paradidáticos, considerando a instância da produção de conceitos, numa dimensão cognitiva, e do exercício sensorial. Foi significativa a produção pelos pedagogos em formação na criação de espaços tridimensionais dentro do campo bidimensional do livro. Não obstante, soluções originais na incorporação de materiais com texturas especiais – como cola quente para sugerir elementos moldáveis (simulando que fossem gotas de chuva, que fossem espinhos em árvores...) – os alunos conceberam, ligado ao livro por um cordão, um objeto tridimensional que "ingressasse" nas folhas texturizadas em alto relevo, como que "passeando" nas histórias.

Na obra sobre uma flor, foi feita, de papel, uma pomba; no livro sobre estradas, anexou-se um pequeno carrinho de plástico na escala condizente com a possibilidade do brinquedo ser deslocado pela criança cega dentro do livro, percebendo, pela fricção, as diferentes texturas sugeridas nas estradas: de terra, de areia, cruzando ferrovias (feitas de tampas de cervejas), de pontes (com palitos de sorvetes), de asfalto (com lixas mais lisas). Ou seja, o objeto tridimensional, elemento chave na história, atravessa todas as páginas (e situações) pela mão da criança que o lê.

Tomemos o caso, por exemplo, do livro tátil sobre o espaço cósmico.[17] A criança não tem a experiência sensorial para esse conceito. Suas autoras construíram na folha bidimensional do livro um espaço vazado (abrindo um buraco onde prende-se um coador de café), denominando o resultado de "buraco negro", por onde um foguete tridimensional "entrava", passando para a folha seguinte do livro. A solução narrativa-sensorial (vazando a folha bidimensional) causava surpresa e estranhamento sensorial.

Na medida em que a página do livro, ao falar do "buraco negro", se rompe no bidimensional e a mão da criança cai em um espaço vazio, tridimensional, cercada pelo objeto "meia" ou "coador" (que buscam simular com o tato a experiência do salto no vazio, dentro de um buraco), é possível pensar o trabalho em torno de aspectos mais abstratos. É possível trabalhar-se com o sentido de ausência no espaço. A solução formal encontrada, em tese, pode tornar mais favorável à apreensão dos conceitos pela criança. A partir da experiência com os sentidos, oralizada na partilha com o professor ou outra criança, ela pode ser capaz de projetar o conceito de "ausência" para outras experiências no mundo, envolvendo, por exemplo, quantidades – a matemática talvez e, nela, o sentido do zero.

6. A história da escrita e do livro

Partimos da experiência cotidiana de cada criança particular com quem trabalhamos, definindo a experiência narrativa que será vivida. Cada livro rememora uma experiência particular de uma criança, vivida com seu grupo próprio, familiar ou escolar. O cotidiano é feito de objetos que interagem e de falas que os nomeiam. Os objetos têm forma, têm cor, têm volume, têm dimensão, têm textura, têm uma qualidade na superfície, características que implicam possibilidades de experiências sensoriais estimuladoras da oralidade. Exemplificando: um livro é feito de espuma e o tratamento de sua textura é parte da forma e do conteúdo a ser trabalhado com a criança - como é a espuma? Ela tem um som? Ela é macia? Ela é dura? Ela é leve? Ela é pesada?

Esse procedimento metodológico pode ajudar a criança em observação na compreensão do conceito de livro. Isso porque, antes da percepção tátil do livro bidimensional (enquanto escrita no suporte folha), ela vai ter toda uma vivência na instância tridimensional, como corpo inserido nesse espaço, movimentando-se. Esse processo permite que a criança tenha uma relação com os objetos que compõem o espaço, estimulando-a à construção de conceitos que viabilizem a transposição da tridimensionalidade dos objetos para sua "representação" no bidimensional.

O processo permite que a criança tenha uma aproximação do conceito de "representação", base e fundamento para a compreensão da escrita e do livro. Finalmente, consideramos que a idéia de "transpor" um cenário que está no bidimensional para o tridimensional é ponto de chegada do roteiro metodológico que propomos. O retorno do bi para o tri é um passo importante, quando abordarmos a questão da obra estética como "representação" do "histórico", do "passado".

7. Horizonte conclusiva: habilidades para construção de livros

Acreditamos que a inclusão das crianças videntes, residuais ou cegas ocorra mediada pela apropriação das linguagens e de suas escritas, associadas à vivência do corpo e, nele, do Mundo. O livro é ainda um recurso extraordinário de acesso ao patrimônio cultural e à produção de sentidos, unindo autor e leitor. O significado da palavra, sua produção como conceito e a dinâmica de construção dos sentidos, pela inserção no mundo das relações sociais, são instâncias que Vygotsky insistia como fundamentos na realização do pensamento. Neste contexto, o recurso ao uso do livro e seu diálogo com as texturas servem como estratégias importantes no encantamento da criança e sua apropriação do mundo, mediada por símbolos como a linguagem verbal e a escrita.

No alcance de um horizonte mais democrático, de pleno acesso às teorias mais totalizadoras e a formulação de metodologias adequadas às circunstâncias de mundo, os professores enfrentam uma odisséia de desafios. Entre os desafios, encontra-se o acesso a experiências que permitam a produção de textos em diferentes suportes e linguagens, investigando as fronteiras do universo que são seus alunos e a cada aluno, com seu universo particular. É nesse contexto que o LEIO/UFF instituiu como meta de médio prazo a criação de um centro de referências em Imagem-Olhar, voltado, entre outras contribuições, ao acesso à distância pelos professores, envolvendo o intercâmbio e a assessoria na elaboração de metodologias, e a produção de recursos didáticos e paradidáticos.

O Centro de Referência, inicialmente experimental, será dirigido a professores em Educação Especial e em Educação Inclusiva (que atuem exclusivamente com crianças em visão residual ou

cegas). Sua diferenciação estará na natureza do que oferecerá: não cedendo produtos acabados e seriados, e sim, propondo, não a cessão pura e simples de orientação, mas um intercâmbio, dirigido à consulta sobre experiências similares e à produção coletiva de conhecimentos.

Propomos para o centro um banco de dados que disponha: 1) de informações sobre materiais condizentes com a produção de livros táteis para o caso particular com que atue; 2) oferte um canal on line com orientações metodológicas para produção de livros táteis pelo professor, com os recursos locais. Como subproduto, desejamos favorecer ao usuário da rede um novo papel: a condição de multiplicador de novas experiências de produção junto a pais e a outros docentes, tornando-se vinculado ao Centro de Referências em um novo patamar de discussões.

No segundo semestre de 2004, como uma das ações de nossa pesquisa, iniciamos Grupo de Estudo específico, sobre a produção de livros táteis individualizados, voltado ao trabalho com infantes com diagnósticos clínicos, psicológicos, neurológicos e cognitivos, preferencialmente. Iniciamos as reuniões do grupo em fins de setembro, com periodicidade quinzenal, incorporando uma experiência-piloto de livros com diferentes materiais, voltada a um de nossos estudos de caso: Francisca.

Como segundo objetivo, exploramos a viabilidade dos professores disporem de competências e habilidades para produzir livros táteis com os recursos materiais no meio ambiente de sua localidade. Nosso grupo de estudo, portanto, pretende identificar e utilizar materiais presentes na maioria das regiões brasileiras. Para tanto, definimos a utilização de livros texturizados a partir de quatro materiais: 1) da argila; 2) do papel reciclado ou folhas vegetais recicladas; 3) fotografias feitas em lata; 4) de sucata (galhos, pedras, conchas).

Na pesquisa dos materiais e na produção dos livros, articulamos ao Grupo de Estudo a parceria com o Instituto Helena Antipoff, com professores-pesquisadores de linguagens com argila e folhas recicladas.[18] Convidamos igualmente a Ong Imagem e Cidadania, detentora de conhecimentos na produção de fotografias em lata.[1919] Com o concurso dos professores Cláudio, Marjore e Josy.

Optamos por realizar o projeto-piloto para um universo de quatro discentes, pedagogos em formação, metade deles nossos bolsistas, e metade atuando como docentes no ensino fundamental, primeiro segmento.

Finalmente, consideramos que a exploração dos materiais, a produção de exercícios práticos de livros táteis e sua projeção no estudo de caso deveria ser ainda enriquecida pela contextualização do uso de livros com esses materiais por diferentes sociedades, subsidiando a fundamentação histórica dos professores. Assim, dividimos o estudo do grupo em quatro unidades, considerando uma dimensão histórica do uso do material, sua projeção na escrita e o impacto gnosiológico na sociedade para, finalmente, realizar-se um exercício prático de produção de placas, folhas, fotos, dirigidas à criança, nosso objeto de estudo há um ano (Francisca).

Definimos como unidades de estudo do Grupo: 1) a argila, nas sociedades Suméria (Plaquetas com escrita cuneiforme) e Grécia (ânforas); 2) o uso de vegetais reciclados na sociedade egípcia (Papiro) e medieval (Iluminuras); 3) a imagem técnica fotográfica (no cartão postal, nas artes Hélio Oiticica, Amir Sank, Surrealismo); 4) a sucata (no Neoconcretismo, com Lygia Pape e Lygia Clark).

O grupo de estudo encontra-se em desenvolvimento. Todavia, a criação desse modelo-piloto de metodologia surgiu a partir de instrumento de pesquisa elaborado também no segundo semestre de 2004 com Francisca – um de nossos estudos de caso – com enorme receptividade de sua parte: a constituição de um "Livro-Diário", utilizado pela criança estudada, sob orientação da assistente de pesquisa que, semanalmente, realiza sessões individuais de produção de textos no Abrigo em que reside.

O "livro-diário", em bloco de desenho A3, foi completamente aceito por Francisca, que passou a propor a redação de cartas ou textos referentes à sua experiência de pré-adolescente. Neles, emergem romances imaginados ou a narração de ações que afetivamente viveu, associados a pedaços de objetos que, colados à folha, remetem a experiências vividas, ou fotografias por ela registradas ou que nelas figure.

Compreender os impactos da linguagem e da escrita, mediadas pelo livro, no âmbito da Ontogênese e da Filogênese é aspecto decisivo na formação e atuação dos educadores comprometidos, simultaneamente, com a educação que constitui sujeitos e preocupa-se com o desenvolvimento da humanidade. Compreender o papel da linguagem no sujeito epistêmico, na gnose de uma

época e na organização do pensamento no indivíduo são aspectos fundamentais à Pedagogia.

Nosso esforço, portanto, é enfrentar esses desafios considerando o papel crucial da Universidade em produzir conhecimento, partilhar suas experiências e estabelecer parcerias permanentes entre as diferentes trincheiras das práticas educativas. Essas diretrizes são condição *sine qua non*, para uma produção mais coletiva e democrática do conhecimento, base indispensável para a inclusão de diferentes segmentos da sociedade brasileira na esfera da cidadania e da dignidade humana.

Notos

[1] Projeto de Pesquisa e Extensão apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa - FAPERJ e pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal Fluminense.

[2] A equipe UFF/Leio acompanha uma vez por semana, em regime de observação, o estudo de dois casos previamente selecionados, considerando o desenvolvimento de seu trabalho à luz dos debates no grupo de estudo, com base nos textos teóricos e na produção de recursos paradidáticos.

[3] No segundo semestre de 2002, realizamos a disciplina experimental "Fotografia Brincante para alunos cegos ou residuais", no Curso de Pedagogia, campus Niterói, envolvendo 8 alunos. No primeiro semestre de 2003, novamente realizamos a mesma disciplina experimental com a produção de 8 livros táteis e 8 fotografias texturizadas para crianças cegas ou residuais. Ainda em 2003, no segundo semestre, no curso de Pedagogia de Angra dos Reis, na disciplina "Trabalho, Cultura, Escola" foram produzidos livros paradidaticos sendo dois voltados para o estudo de caso ora em realização.

[4] Seu estudo incorpora a dimensão clinica, neurológica, cognitiva, física, motora, psicológica, assim como o percurso conteudístico que se realiza dentro do programa da série que a criança cursa na escola, junto à professora.

[5] Com dados sobre o atendimento pedagógico individualizado e em regime escolar de educação inclusiva (acompanhamento clínico, psicológico, cognitivo).

[6] Em outras palavras, o "espaço" passa a existir para o homem à medida que sua sociedade elabora significados (sagrados, religiosos, militares, de caça) para o deslocamento do grupo ou de indivíduos dentro de um determinado perímetro geográfico. O "espaço", então, passa a ter mediações simbólicas materializadas em discursos, calendários, religiões, matemáticas, astronomia, educação do corpo e dos sentidos. Neste processo, o corpo torna-se unidade de conhecimento espacial.

[7] A fenomenologia, enquanto sistema filosófico, foi proposta pelo alemão Edmundo Husserl (1859-1938), que busca a volta "às coisas mesmas", procurando reencontrar a verdade nos dados originários da experiência.

[8] QUINTET, Antonio. Um Olhar a mais: ver e ser visto na psicanálise. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2002. pp. 35. O autor recupera Husserl, ao defender que a Fenomenologia está fundada na visão e não na razão. "Se vejo essa mesa, é porque existe uma relação de intencionalidade anterior que me coloca como sujeito vidente e coloca a mesa como vista. Essa relação de intencionalidade é anterior a mim enquanto sujeito empírico e à mesa, como objeto empírico. Essa estrutura determinante do vidente e do visto é atualizada no ato da visão dessa mesa como a cada vez que há percepção visual. HUSSERL, *Apub* QUINET, *op. cit.*, pp.35-36.

[9] QUINET, *op. cit.*, p.38 Para o filósofo, "enveredo-me com meu corpo por entre as coisas, elas coexistem comigo como sujeito encarnado e essa vida nas coisas nada tem em comum com a construção dos objetos científicos". Para Merleau-Ponty, "a 'Fenomenologia da Percepção' se organiza a partir da concepção do sujeito encarnado no fenômeno em si, [...] o sujeito está compreendido no fenômeno enquanto corpo".

[10] QUINET, *op. cit.*, pp. 39.

[11] MERLEAU-PONTY, *apub* QUINET, *op. cit.*, pp.40.

[12] Segundo Oliveira, a linguagem humana tem duas funções básicas: 1) o intercâmbio social 2) o desenvolvimento do pensamento generalizante. Para ela, "a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem." OLIVEIRA, Marta Kohl de, Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, summus, 1992, pp. 27

[13] VYGOTSKY, *apud* OLIVEIRA, *op. cit.*, p. 48.

[14] OLIVEIRA, *op. cit.*, pp.26-27.

[15] OLIVEIRA, *op. cit.*, pp. 24.

[16] *Op. cit.*, pp. 27.

[17] De autoria das pedagogas em formação Paula Bronkstein, Lucieid Garcia e Paula Correia. Disciplina, "Fotografia Brincante", Niterói, UFF, 1° semestre letivo de 2003.

[18] Através dos professores de Artes Plásticas, Edson Souza e Ivana Soares.

[19] Com o concurso dos professores Cláudio, Marjore e Josy.

Abstract

The article says of the abilities that the pedagogue in graduation and the teacher in qualification must have about the processes of inclusion of special children with necessities the vision (blind and residual). The article approaches a methodological experience in case study, involving the accomplishment of playful experiences with blind child, with the stimulaton of the posterior narrative of the written language, producing ceramics books, of leves of palm and photographs.