

## **APREENSÕES DA PAISAGEM PELOS(AS) EDUCANDOS(AS) CEGOS(AS) EM TEMPOS DE PRECARIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS ESPACIAIS**

### **APPREHENSION OF THE LANDSCAPE BY BLIND STUDENTS IN TIMES OF PRECARIOUS SPATIAL EXPERIENCES**

Bruno Mendes Mesquita<sup>1</sup>  
Amelia Cristina Alves Bezerra<sup>2</sup>  
Jorge Luis Barbosa<sup>3</sup>

**RESUMO:** A pandemia provocada pelo vírus SARS-COV-2 (Covid-19) reduziu, ou mesmo suspendeu os encontros presenciais, colocando-nos a pensar sobre as experiências espaciais e, mais especificamente, sobre a mudança na paisagem sonora de uma sociedade urbana que modificou seu ritmo. Durante esse período, matérias jornalísticas começaram a ser veiculadas tratando de temas que abordavam essa nova realidade sonora. Com a reclusão de boa parte da população e a diminuição dos ruídos que compõem a paisagem das cidades, outros sons passaram a ser escutados, sobretudo os elementos que integram a natureza. Esse cenário acentuou nosso interesse pela dimensão sonora da paisagem, já presente nas nossas experiências e práticas como professores(as) e ou pesquisadores(as) que estão atentos(as) à educação de pessoas cegas ou com baixa visão. Nesse sentido, o presente artigo tem o objetivo de compreender a relação dos(as) educandos(as) cegos(as) e com baixa visão com a paisagem, especialmente no período pandêmico. Para tanto, partiremos de entrevistas abertas, desdobradas de um questionário realizado com educandos(as) do Instituto Benjamin Constant, bem como do diálogo com autores que abordaram a paisagem, especialmente aqueles identificados com a Geografia Humanista e, em específico, com referências sobre paisagem sonora, a exemplo de Schafer (1997). As reflexões sobre a experiência estão ancoradas em Bondía (2002) e Tuan (2013). Essa incursão evidenciou a paisagem sonora como uma centralidade na relação dos(a) estudantes cegos(a) com os espaços da cidade e da escola, sendo esse o foco central de análise do presente artigo.

**Palavras-chave:** Paisagem sonora; Educação; Experiência.

**Abstract:** The pandemic caused by the SARS-COV-2 virus (Covid-19) has suspended, or even hindered, in-person meetings, leading us to reflect on spatial experiences and, more specifically, on the change in the

---

<sup>1</sup> Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Benjamin. Graduado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (2010) Mestrado pelo programa de pós-graduação em Geografia na Universidade Federal Fluminense – UFF -(2017). Doutorando UFF. brunomm20@gmail.com

<sup>2</sup> Professora Associada da Universidade Federal Fluminense. Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Ceará – UFC- Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco -UFPE - e Doutorado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense. Pós-Doutorado em Educação UFF . ameliacristina@id.uff.br

<sup>3</sup> Professor titular do Departamento e do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense. Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1980), Mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1990) , Doutorado em em Geografia pela Universidade de São Paulo (2002) e Pós-Doutorado em Geografia Humana pela Universidade de Barcelona - Espanha (2009). jorge\_barbosa@id.uff.br



soundscape of an urban society that has altered its rhythm. During this period, news reports began to address topics related to this new sonic reality. With the confinement of a large part of the population and the reduction of the noises that compose the city's soundscape, other sounds began to be heard, especially the elements that integrate nature. This scenario heightened our interest in the sound dimension of the landscape, already present in our experiences and practices as teachers and/or researchers who are attentive to the education of blind or visually impaired people. In this sense, this article aims to understand the relationship of blind and visually impaired students with the landscape. To this end, we will start from open interviews, derived from a questionnaire conducted with students from the Benjamin Constant Institute, as well as from dialogue with authors who have addressed landscapes, especially those associated with Humanist Geography and, specifically, with references to soundscapes, such as Schafer (1997). The reflections on experience are anchored in Bondía (2002) and Tuan (2013). This exploration highlighted soundscapes as a central aspect of the relationship of blind students with the spaces of the city and the school, which is the main focus of analysis of this article.

**Keywords:** Soundscape; Education; Experience.

## INTRODUÇÃO

Eu fiquei só um pouco triste.

*Por que você ficou triste?*

Porque eu sabia que não tinha ninguém lá ninguém lá, né? Aí...

*Isso deixou você triste?*

Sim..." (Pedro, 14 anos).

[...] Ah! Tem o espaço, não deixa de ser um espaço, quando eu fui lá na escola lá buscar o material, eu percebi. Tinha, não tinha quase ninguém, só tinha alguns inspetores, a secretária, poucas pessoas, e eu subi lá na escola para pegar o material, aí andando, assim, no corredor e andando naquela parte que a gente sobe a escada de madeira, eu percebi que, eu percebi muita coisa, [...] entendeu? [...] agora estava muito silencioso... (Laís, 16 anos).

Tempos de subtração e/ou precarização do uso dos espaços, especialmente da escola, marcaram a nossa sociedade, sobretudo nos anos de 2020 e 2021. A pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2 (Covid-19)<sup>4</sup> reduziu, ou mesmo, suspendeu, os encontros presenciais. Essa precarização ou mesmo a suspensão evidenciou a potência do espaço como mediador das relações de ensino-aprendizagem e, portanto, seu papel nos processos formativos, como já pontuou Bezerra (2022) nas suas reflexões sobre a relação entre espaço e processos formativos.

As palavras de Pedro, um educando cego do Instituto Benjamin Constant (IBC), evidenciadas como epígrafe deste artigo, pontuam o reencontro silencioso com o Instituto durante o período pandêmico, especificamente no momento em que ele foi pegar o material escolar. A sua tristeza, ao subir a escada sozinho, é revelada quando ele argumenta que “eu

---

<sup>4</sup> No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde -OMS- declarou que o COVID-19 poderia ser caracterizada como uma pandemia. A partir de então foi orientado a suspensão do convívio público, derivando no esvaziamento das ruas e salas de aulas e a suspensão das diversas atividades, inclusive do comércio. Esse processo teve impacto profundo na sociabilidade.

fiquei só um pouco triste [...] porque sabia que não tinha ninguém lá”. Essa fala nos alerta para o papel do espaço escolar como o lugar dos encontros, afetos, pertencimento, memória, sociabilidade e da relação com os outros. Esse encontro com a diferença, com a multiplicidade é um dos princípios que orienta as reflexões sobre o espaço propostas por Massey (2008).

Esse processo nos colocou diante de inquietações referentes às nossas práticas sociais com os espaços escolares e, ainda, com a cidade. Com a reclusão de boa parte da população, matérias jornalísticas começaram a ser veiculadas em diversas mídias, tratando temas que abordavam essa nova realidade sonora, a exemplo: “estudo analisa impacto do ano silencioso nos oceanos” (Gill, 2021), “canto dos pássaros se adapta ao silêncio da pandemia” (Quinto, 2020), “o silêncio é um bom efeito colateral da pandemia” (Mendonça, 2020), “pandemia silencia o planeta e cientistas ouvem a Terra” (Marinho, 2020), dentre outras matérias.

Esse acúmulo de notícias coadunou com nossa percepção sobre mudanças da paisagem sonora a partir da diminuição da circulação de automóveis, das fábricas paradas, da redução dos motores ligados e outros sons comuns à produção em uma sociedade urbana. Soma-se a esse processo, o número reduzido de pessoas circulando nas ruas, trazendo à tona outros sons, inclusive, da natureza, reforçando os questionamentos e reflexões que já vínhamos elaborando sobre a paisagem sonora junto aos(as) professores(as) em formação e, sobretudo, com os(as) educandos(as) do Instituto Benjamin Constant.

Tais questionamentos nos conduzem a pensar outras formas de perceber a paisagem, especialmente no caso das pessoas cegas e com baixa visão. Nesse sentido, vale refletir, junto com elas, sobre as formas como experienciam o espaço, especificamente, suas apreensões sobre a paisagem durante a pandemia e, sobretudo, com a dimensão sonora, pois partimos da hipótese de que esta ocupa uma centralidade na relação que esses sujeitos estabelecem com a paisagem.

Schafer (1997) contribui com esse debate quando propõe o conceito de ecologia sonora. O autor divide os sons que compõem as paisagens sonoras em três grandes grupos: sons naturais - ventos, animais, rios, mares -; sons humanos - música, vozes, sotaques, gritos -; e sons da indústria - máquinas, motores, amplificadores elétricos de som. Com o desenvolvimento do fenômeno da industrialização, o mundo torna-se mais ruidoso. Antes do aumento da indústria, alguns ruídos não tinham uma permanência na dinâmica espacial, não sendo constantes no nosso cotidiano tanto os sons naturais quanto os humanos. No entanto, com a intensificação dos motores e dos sons elétricos, passamos a lidar com sons muito mais constantes e ruidosos, além de mais potentes, a ponto de escamotear os sons naturais e humanos, que se perdem como ruídos de fundo que compõem os espaços, especialmente os urbanos.



A divisão feita por Schafer (1997) sobre os sons tem um caráter didático, ajudando-nos a perceber as diferenças entre suas origens. Contudo, como eles estão dispostos concomitantemente e, por vezes, justapostos, na paisagem, a análise de uma paisagem sonora deve observar os sons da natureza, os sons humanos e os sons da indústria de forma imbricada e dialógica.

Acreditamos que, no contexto da pandemia, com a redução dos ritmos urbanos, ocorre também uma diminuição dos “sons industriais”, o que nos leva a redescobrir os “sons naturais e humanos”, que sempre estiveram presentes, mas que não eram identificados com facilidade.

Para compreender melhor essas questões, desenvolvemos uma atividade de pesquisa junto aos(às) educandos(as) cegos(as) e com baixa visão dos anos finais do Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano - do Instituto Benjamin Constant. Essa atividade se situa num movimento de esforço da equipe pedagógica do Instituto em apresentar aos(às) seus(suas) educandos(as) as ferramentas utilizadas no ensino remoto, ao longo da pandemia, portanto, não havia um objetivo de cumprir nenhum conteúdo curricular específico do ano letivo.

Participamos desse processo como professores(as) de Geografia do IBC, mas também como pesquisadores(as). Partindo desses objetivos, organizamos duas atividades: a primeira constituiu-se de um questionário disponível a todo o segundo segmento, com o qual buscamos apresentar aos(às) educandos(as) a ferramenta *Google* formulários<sup>5</sup> - bastante utilizada no ensino remoto - e ainda compreender como os(as) educandos(as) estavam vivenciando o momento pandêmico. O nosso envolvimento e a inquietação com o tema da paisagem sonora contribuíram, mesmo que indiretamente, para o direcionamento das perguntas propostas aos(às) educandos(as). Já a segunda etapa da pesquisa desenvolvemos de maneira mais individual. Nesse momento, realizamos entrevistas abertas com três estudantes, dois meninos e uma menina, dois com cegueira adquirida e um com cegueira congênita.

O Instituto Benjamin Constant, localizado no bairro da Urca, zona sul do Rio de Janeiro, dedica-se à educação de pessoas cegas e com baixa visão. Acompanha desde o desenvolvimento de bebês que necessitam lidar com o mundo sem o sentido da visão à escolaridade regular da Educação Básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. O

---

<sup>5</sup> *Google Forms* é uma ferramenta de gerenciamento de pesquisas desenvolvida pelo *Google*. Com ela, os (as) usuários(as) podem criar pesquisas, questionários e formulários de inscrição para coletar informações de outras pessoas. Os dados e os resultados são automaticamente organizados e podem ser facilmente analisados. Além disso, o *Google Forms* oferece recursos de colaboração e compartilhamento, permitindo que vários(as) usuários(as) trabalhem juntos(as) em tempo real. Apesar de já existir desde 2018 foi, em 2020, no período da pandemia, que passou a ser utilizado como importante ferramenta do Ensino Remoto. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/07/google-forms-o-que-e-e-como-usar-o-app-de-formularios-online.ghtml> Acesso em: 24 jul. 2021.

IBC contempla, ainda, terapias com psicólogos, musicoterapia, dentre outros atendimentos no setor de saúde voltados para todos os tipos de cegueira. Também desenvolve práticas esportivas para seus(suas) educandos(as).

O IBC, inicialmente, postergou as atividades de ensino remoto durante o período pandêmico. Todavia, diante da necessidade de um plano de ação institucional com diretrizes para a prática educacional em período de pandemia, alguns(mas) professores(as), com iniciativas individuais, passaram a desenvolver várias atividades de maneira remota. Essa prática se manteve até o dia 9 de abril de 2020, momento em que o diretor geral do instituto publicou uma nota oficial destacando a necessidade de planejamento coletivo e institucional<sup>6</sup>. Partindo dessa nota, as atividades foram retomadas, institucionalmente, em setembro de 2020<sup>7</sup>.

Dentre essas atividades se situou a prática de pesquisa que desenvolvemos no Instituto e que se somou com as reflexões que temos desenvolvido no âmbito do doutorado. Assim, juntamente com os(as) demais autores(as) que compõem a autoria deste texto, organizamos esse caminho reflexivo que se encontra organizado em dois momentos: no primeiro, fizemos uma breve incursão no debate de paisagem na Geografia, especificamente a paisagem sonora, recobrando, especialmente, Schafer (1997), mas dialogando com autores identificados com a Geografia Humanista. Essa abordagem considera as dimensões subjetivas e emocionais dos sujeitos na sua relação com os espaços. Essa perspectiva nos aponta pistas para compreender que a relação dos(as) entrevistados(as) com o espaço escolar transcende a mera configuração física. Essa relação abrange as identificações com a paisagem que são essenciais para a formação da identidade e da experiência educativa, particularmente no caso de estudantes com cegueira e baixa visão.

No segundo, refletimos sobre a relação da experiência e apreensões da paisagem em tempos de precarização das experiências espaciais, aproximando-nos de Bondía (2002) e Tuan (2013), correlacionando com a pesquisa realizada com educandos(as) cegos(as). Por fim, tecemos as considerações finais.

## **PAISAGEM E GEOGRAFIA: PENSANDO A SONORIDADE DAS PAISAGENS**

Produzir geografias na sala de aula com estudantes cegos(as) e com baixa visão impõe aos(às) docentes videntes vários deslocamentos, dentre os quais as leituras das paisagens, compreendidas a partir de outras miradas. Portanto, um ponto de partida para a construção

---

<sup>6</sup>Disponível em: < <http://www.ibc.gov.br/uncategorized/1257-esclarecimento-da-direcao-geral-do-ibc> >.

<sup>7</sup> Disponível em: < <http://www.ibc.gov.br/noticias/1388-ao> >. Acesso em: 29 set. 2021.



desses deslocamentos é compreender as centralidades que atravessaram o conceito da paisagem. Para tanto, faremos um breve diálogo com alguns autores que se dedicaram a esse debate no âmbito da Geografia. Todavia, não nos dispomos a construir um estado da arte do conceito de paisagem na ciência geográfica, mas nos aproximamos de alguns debates que ocuparam a Geografia humanista e que nos ajudam a ampliar a compreensão e a apreensão da paisagem para além da visão.

Os geógrafos se interessaram pelas paisagens desde a constituição da Geografia como disciplina. Por meio dela, os viajantes que utilizavam o saber geográfico no período das grandes navegações faziam suas descrições dos lugares novos que encontravam. Uma dificuldade à época eram as nomenclaturas para registrar as diferentes espécies, fato que impulsionou rapidamente a criação de termos científicos nas ciências naturais e também a utilização de gravuras - depois ocorreu a sofisticação dessas imagens com fotografias- para facilitar esse processo (Claval, 2012). “Os geógrafos do século XIX estão atentos à diversidade das paisagens. Seu papel é fazer com que seus leitores a descubram. Os progressos da litografia e depois a descoberta da fotografia facilitam sua tarefa [...]” (Claval, 2012, p. 17-18).

Claval (2012) e Cosgrove (2002) expõem em seus trabalhos que a relação do conceito de paisagem na Geografia com o sentido da visão foi sendo fortalecida com o passar dos anos a partir do desenvolvimento de tecnologias que ampliassem a visão. Desde a litografia, passando pela fotografia, o autocromo, obtivemos representações mais fiéis da imagem, em uma perspectiva do chão, até a aerofotogrametria e imagens de satélite, em uma perspectiva aérea.

La fotografía figura entre los avances más significativos del siglo XIX y el vuelo a motor entre los del siglo XX. El invento y desarrollo de la fotografía están íntimamente unidos a la elaboración de decorados, panoramas y dioramas: unos espectaculares paisajes pintados que se iluminaban con efectos químicos impresionantes como la luz de calcio. (...)El vuelo a motor alejó incluso más al espectador de la superficie de tierra a la vez que ofrecía al observador la posibilidad de contemplar el paisaje a la escala y desde el ángulo con los que convencionalmente se asociaban los mapas. El invento de la cámara automática aerotransportada permitió a los pilotos de la Primera Guerra Mundial filmar extensas franjas de terreno transformando el trazado así de mapas locales y la apreciación del paisaje (Cosgrove, 2002, p. 75).

Nessa direção, Claval (2012) descreve o geógrafo como o profissional do olhar treinado, aquele que consegue perceber nuances e códigos para decifrar tal conceito. Cosgrove (2002) nos lembra de que, como nosso olhar é socialmente construído, o que percebemos ou deixamos de perceber está intrinsecamente relacionado à nossa cultura. Compreendemos, então, que o olhar do geógrafo não é apenas treinado, mas adaptado a um tipo específico de leitura da paisagem. Existe um mundo com diversas informações, códigos e símbolos visuais

apreendidos por um olhar treinado do geógrafo, o que nos leva a pensar: o ato de perceber a paisagem com outros sentidos, além da visão, também pode ser construído?

Dessa forma, assinalamos que esse desafio de pensar a paisagem a partir de outros sentidos é importante em diversas escalas, desde o contexto do espaço escolar às demais experiências vividas em outros espaços, como é o caso da cidade, pois o espaço urbano possui símbolos e códigos que precisam ser apreendidos pelas pessoas cegas ou com baixa visão que são os sujeitos desta pesquisa.

Lemos e Silva (2021) abrem o seu texto, no qual propõem a apresentação de uma discussão sobre a percepção da paisagem por pessoas cegas, com a famosa citação de Milton Santos que classifica a paisagem como “[...] o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas por volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons [...]. A dimensão da paisagem é a dimensão da percepção, o que chega aos sentidos” (Santos, 1998, p. 61-62).

Tais autores se apropriam da leitura de Milton Santos (1998) sobre a paisagem para provocar uma reflexão sobre a primazia da visão na construção desse conceito, ao mesmo tempo em que apontam outras possibilidades de análise em que os demais sentidos são ressaltados. Compreendemos que, embora as reflexões de Santos (1998) apontem a importância dos demais sentidos na leitura da paisagem, a visão ainda ocupa uma centralidade. Esse esforço de ampliação dos sentidos também está presente nos trabalhos de Holzer (1999)<sup>8</sup> e Berque (1998)<sup>9</sup>, muito embora a visão ainda tenha uma predominância. Muitos pesquisadores dos sons e das influências dos sentidos na percepção salientam esse protagonismo na visão ocidental de paisagem.

Essa perspectiva da imagem apreendida por meio da visão nos coloca diante de alguns desafios frente aos processos de ensino-aprendizagem, especialmente para as pessoas que possuem algum limite da visão. Soler (1999), buscando pensar uma nova didática para o ensino de pessoas cegas, também esbarra no domínio da visão nas metodologias de ensino. Para caracterizar esse fenômeno, o autor usa o termo “visuocentrismo”. Sua crítica a esse processo reside na falsa ideia da autossuficiência da visão na relação do sujeito com o mundo. “La enseñanza de las ciencias naturales o experimentales, desde los primeros cursos escolares hasta

---

<sup>8</sup> “[...] porções do espaço relativamente amplas, que se destacavam visualmente por possuírem características físicas e culturais suficientemente homogêneas para assumirem uma individualidade” (Holzer, 1999, p. 151).

<sup>9</sup> “A paisagem é vista por um olhar, apreendida por uma consciência, valorizada por uma experiência, julgada (e eventualmente reproduzida) por uma estética e uma moral, gerada por uma política” (Berque, 1998, p. 86).

los niveles medios y superiores, está recibiendo un tratamiento didáctico enfocado única y exclusivamente desde una perspectiva puramente visual” (Soler, 1999, p. 17).

Buscando perceber como os sons formam e são formados na paisagem, Schafer (1997), como já pontuamos brevemente na introdução, divide-os em três grandes grupos: (a) sons naturais, que abarcam insetos e demais animais, sons de águas, como chuvas, rios, mares e lagos, sons do clima e do relevo, terremotos, vulcões e tempestades; (b) sons humanos, englobando vozes e seus timbres, sotaques, canto, músicas, passos e (c) sons industriais, como diversos tipos de motores, máquinas, meios de transporte como carros e aviões, instrumentos eletroacústicos, como guitarras, órgãos e baixos elétricos e os gêneros musicais tocados neles e instrumentos eletrônicos, como teclados e sintetizadores. Essa distinção nos tipos de sons gerados nos ajuda a compreender o som e a sua percepção enquanto um fenômeno geográfico, o que nos leva a apreender que existem particularidades locais.

No que tange ao ruído, saímos das características gerais da audição e entramos nos processos sociais de relações com os sons. A Geografia é fundamental para a compreensão da concepção do ruído, pois reúne elementos para relacioná-lo com a paisagem e sua construção, transformação da natureza e aspectos culturais.

Algumas observações gerais estão em ordem. Primeiro, o clima e a geografia, obviamente, influenciam bastante gostos e desgostos. Notamos, por exemplo, que, enquanto nos países à beira-mar as ondas oceânicas são bastante apreciadas, num país situado longe da costa, como a Suíça, os sons dos riachos e cachoeiras são os favoritos. Nos lugares onde as tempestades tropicais caem repentinamente, vindas do mar, os ventos fortes não são apreciados (Nova Zelândia, Jamaica). [...] À medida que as pessoas se mudam para os ambientes urbanos, abandonando a vida ao ar livre, suas atitudes para com os sons naturais tornam-se benignas. (Schafer, 1997, p. 206).

A paisagem sonora, então, segundo Schafer (1997), é composta por todos os tipos de sons. Um ouvido apurado distingue três formas principais que nos ajudam a compreendê-los: (a) som fundamental, um som de fundo, influenciado pela geografia local; (b) sinal sonoro, um som para o qual a atenção é direcionada e busca comunicar algo, como uma buzina ou sirene e (c) marca sonora que seria o som próprio de uma sociedade, algo único que a distingue, devendo, por isso, ser preservado.

Os sinais são sons destacados, ouvidos conscientemente. [...] Não raro os sinais sonoros podem ser organizados dentro de códigos bastante elaborados, que permitem mensagens de considerável complexidade e serem transmitidas àqueles que podem interpretá-las. [...] o termo marca sonora deriva de marco e se refere a um som da comunidade que seja único ou que possua determinadas qualidades que o tornem especialmente significativo ou notado pelo povo daquele lugar.” (Schafer, 1997, p. 26- 27).

Dessa forma, perceber a paisagem sonora é um ato de experienciar os sons que nos envolvem e nos formam enquanto seres no mundo. A experiência sonora é uma relação pessoal do indivíduo com os símbolos e os signos que a sociedade constrói, podendo, dessa forma, gerar novas interpretações. As reflexões sobre o ato de experienciar são um imperativo para uma compreensão mais ampla da paisagem sonora, principalmente, quando pensamos nas geografias que produzimos na sala de aula, em especial aquelas voltadas para os(as) educandos(as) cegos(as) ou com baixa visão.

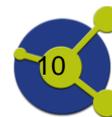
Nossas experiências, seja como professores(as) do instituto Benjamin Constant, seja como professores(as) formadores(as) e, em formação, colocam-nos a pensar sobre a diversidade de espaços, os diferentes sujeitos e a produção de outras formas de ler o mundo por meio de suas paisagens.

## **EXPERIÊNCIA E APREENSÕES DA PAISAGEM EM TEMPOS DE PRECARIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS ESPACIAIS**

Como já narrado na introdução, a atividade de pesquisa que desenvolvemos envolveu questionários e entrevistas. Todavia, nos dedicaremos, sobretudo, às informações produzidas no âmbito das entrevistas realizadas com três educandos(as) de forma individual, embora também tragamos alguns dados produzidos no âmbito dos questionários. Com relação aos(as) entrevistados(as), eles(as) estavam cursando o 7º ano do Ensino Fundamental. Um deles é cego congênito, já a educanda e o educando, apresentam cegueira adquirida. As entrevistas ocorreram de maneira remota com a utilização do aplicativo *Google Meeting*, que nos permite conversar por voz e vídeo, embora não tenhamos acionado a câmera.

Durante o período da pandemia, fazíamos muitas reuniões pelo *Google Meeting* com os(as) estudantes do Instituto Benjamin Constant. Mesmo sem a utilização do vídeo, o contato não causou estranhamento como docentes e pesquisadores(as), pois falar com eles(as), depois de um tempo sem contato, foi um momento importante para todos(as). Já os(as) educandos(as) não tiveram dificuldades no uso dos aplicativos no momento das entrevistas, devido ao trabalho desenvolvido pela equipe do IBC.

Na entrevista, tomamos como referência as seguintes perguntas: 1) Você sentiu mudança nos sons da cidade com a pandemia? 2) Você saía de casa durante a pandemia? 3) Você tinha mais ou menos dificuldade de locomoção? 4) Que exemplos de sons mudaram durante esse período? 5) De que som você mais sente falta?



Optamos por não analisar as respostas de maneira individual, mas entrelaçá-las. Utilizaremos outros nomes para identificar os(as) educandos(as) e trazer as vozes dos sujeitos e suas apreensões sobre a experiência com a paisagem sonora, especialmente na pandemia.

Uma das primeiras apreensões apontadas pelos(as) educandos(as) entrevistados(as) foi a mudança na paisagem sonora. Os entrevistados e a entrevistada salientaram que os sons ouvidos por eles(a) tornaram-se diferentes. Das principais mudanças, destaca-se a maior presença de sons naturais e do aumento do silêncio percebido, principalmente, na diminuição dos fluxos na cidade:

Eu observei um pouco aqui pelo menos aqui para mim, tem hora que fica silêncio e tem hora que não (Mariano, 15 anos).

Então, como eu moro aqui no bairro da Glória, né? Antes da pandemia, a gente escutava muito som passando de obra, de avião e alguma coisa assim. Agora, com isso da pandemia, ficou o silêncio. Aqui no bairro onde eu moro ficou mais silencioso. Está voltando aos poucos, né, as coisas estão abrindo e tudo está voltando um pouco os sons. Mas eu percebi um pouquinho de mudança (Pedro, 14 anos).

Senti que eu escutava mais barulho de ônibus agora e nem escuto. Aqui toda hora eu ficava no portão passava o ônibus “Hammm” o 277, agora eu não escuto mais” (Laís, 16 anos).

Eles e ela também pontuaram como os sons naturais, como de pássaros e insetos, ficaram mais presentes na apreensão da paisagem:

Aqui para mim, pelo menos, é mais sons naturais mesmo. Pelo menos aqui pra mim, tá? Onde eu estou (Mariano, 15 anos).

A única coisa que não parou foi o som dos pássaros, que às vezes passa algum passarinho voando, maritaca. Sim, barulho de grilo, cigarra que eu não conseguia escutar muito, com muita facilidade, agora, com a pandemia, consegui escutar (Pedro, 14 anos).

Esse aumento do silêncio e a identificação dos sons da natureza foram relatados também por 72% dos 29 educandos(as) que responderam ao questionário. Embora tenhamos optado pelas entrevistas como norteadora da presente reflexão, acreditamos que esse dado é importante para nossas reflexões.

Quando perguntados(as) sobre os sons que se mantiveram nesse período, mais uma vez, os(a) educandos(a) apontaram para os sons naturais, com um acréscimo, porém, dos sons humanos de suas próprias casas. É interessante notar que, mesmo com a diminuição do tráfego de veículos, o trânsito e os automóveis constituem um som recorrente na representação dos sons cotidianos e, mesmo que tenham diminuído, não se alteraram com a pandemia.

Schafer (1997) demonstra que a percepção sonora é socialmente construída. Assim, indivíduos de ambientes sonoros distintos, mais ou menos industrializados, percebem sons naturais, humanos ou industriais de maneira diferente, conforme o que é comum em sua

paisagem sonora. Outro ponto relevante é a inter-relação desses tipos de som: uma paisagem sonora é composta pela sobreposição de diferentes tipos de sons, conforme os(a) educandos(a) expressaram em suas observações sobre as mudanças sonoras do período analisado nas entrevistas.

Um ponto importante identificado tanto no questionário quanto nas entrevistas é a escola como um lugar relevante no espaço cotidiano dos(as) educandos(as) do Instituto Benjamin Constant. Quando indagados(as) sobre o som de que mais sentiam falta, 40% apontaram a escola. Assim, percebemos que a sonoridade da escola é uma mediadora da experiência para os(as) educandos(as).

Dois dos educandos entrevistados compareceram à escola para buscar material e relataram a experiência de voltar ao IBC e encontrá-lo silencioso:

Então, no início, não. Eu fui mais recente para pegar material, né? Agora voltando no remoto, né? Fui lá buscar material apostila ali.

*Você percebeu os sons que compõem a escola, sentiu alguma mudança, alguma falta, como é que foi?*<sup>10</sup>

No som tinha muito barulho quando entrava e, agora, quando eu entrei, lá eu encontrei bastante silêncio, bem tem pouca gente.

*Já estava acostumado com o silêncio da pandemia já, né, de certa forma.*

Eu fiquei só um pouco triste.

*Por que você ficou triste?*

Porque eu sabia que não tinha ninguém lá ninguém lá, né? Ai...

*Isso deixou você triste?*

Sim... (Pedro, 14 anos).

Ah! Tem o espaço, não deixa de ser um espaço, quando eu fui lá na escola lá buscar o material eu percebi. Tinha, não tinha quase ninguém, só tinha alguns inspetores, a secretária, poucas pessoas, e eu subiu lá na escola para pegar o material aí andando assim no corredor e andando naquela parte que gente sabe a escada de madeira, eu percebi que, eu percebi muita coisa tem entendeu?

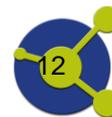
*O que você percebeu?*

É que tem que agora estava muito silencioso. (Laís, 16 anos).

Essa mudança da paisagem sonora da escola em um contexto novo, pandêmico, em que as dinâmicas espaciais mudam, acaba influenciando em um processo de redução de possibilidades de reconhecimento desse espaço, caracterizado, pelas vozes, pelos encontros entre os(as) vários(as) educandos(as). Os espaços continuam lá, mas a sonoridade de referência, resultante do seu uso, das suas sociabilidades cotidianas, mudou, predominando uma percepção de silêncio por parte dos educandos e da educanda.

---

<sup>10</sup> As perguntas do entrevistador estão marcadas em itálico.



A mobilidade foi destacada por Pedro, que não tinha o hábito de circular pela cidade, mesmo antes da pandemia. Isso fez com que ele não notasse muito a diferença na dinâmica espacial por meio da sonoridade. Já Mariano, que dependia da sua mãe para se locomover, e Laís, que frequentava a Central do Brasil<sup>11</sup>, notaram mudanças em seu deslocamento:

Normal. Eu não saía muito assim não (Pedro, 14 anos).

Para mim ficou mais difícil de eu me locomover, no caso, como de costume, eu dependo da minha mãe pra eu fazer esse tipo de andamento (Mariano, 15 anos).

Não, não: fica mais fácil! Mas, mesmo com muitas pessoas na Central, eu andava, mas fica mais fácil porque esbarram menos. De vez em quando esbarrava, algumas vezes sem querer, mas agora que tem menos pessoas é bem menos (Laís, 16 anos).

A cidade, produzida sob o domínio do visual, desapropria os outros sentidos e não se torna acolhedora para pessoas cegas. Percebemos, dessa forma, que, além do aspecto sonoro da paisagem, a circulação dos(a) educandos(a) entrevistados(a) pela cidade foi alterada. As experiências foram díspares, uma negativa, pois ocorreu um cerceamento da mobilidade, já que o educando dependia de outra pessoa. Outra positiva, em que a redução da quantidade de pessoas circulando pela Central do Brasil proporcionou um deslocamento sem colisões, sem esbarrar em outras pessoas, já que esse espaço, assim como boa parte da cidade, não é um lugar amigável para as pessoas cegas e de baixa visão, pois é muito aberto, sem piso tátil e com poucas inscrições em braile. Essas entrevistas nos colocam diante de experiências distintas corporificadas de espaço/tempo.

Essa atividade de pesquisa reforçou que, no processo de formação de pessoas cegas ou com baixa visão, é necessário produzir experiências e não fornecer apenas informações sobre o mundo. Aliás, essa orientação deveria ser o ponto de partida das nossas pedagogias orientadas para todos os sujeitos em formação. É a partir de experiências sinestésicas que os(as) educandos(as), em especial as pessoas cegas ou baixa visão, percebem o mundo. Para construir uma pedagogia que converse com os sons e suas linguagens, precisamos refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem permeados pela experiência.

“A maneira como as pessoas cegas percebem o mundo e se relacionam com ele sem dúvida passa pelos demais sentidos, não que os videntes também não utilizem todos os sentidos. Mas ver o mundo pelo olfato, pelo paladar, pelo tato, pela audição enfim pelo corpo (sinestesia) toma a dimensão de um ato visível para uma pessoa cega [...]” (Arruda, 2014, p. 96).

---

<sup>11</sup> A Estação Central do Brasil é uma estação de trens metropolitanos localizada no Centro da cidade do Rio de Janeiro e operada pela SuperVia. Ela conecta o centro da cidade do Rio de Janeiro a diversos bairros e municípios mais distantes. O prédio da Central do Brasil é estruturado como um grande galpão, com duas entradas principais e quiosques nas laterais. No entanto, a estação não possui pisos táteis ou outras formas que permitam a mobilidade autônoma de pessoas cegas.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar as paisagens sonoras como uma das formas de produção de experiência nos espaços, a exemplo da escola e da cidade. Nessa direção, refletimos sobre a educação de pessoas cegas ou com baixa visão e de que forma as experiências que essas condições impõem sobre os(as) educandos(as) influenciam no seu processo de ensino e aprendizagem.

Bondía (2002) propõe pensar a educação a partir do par experiência/sentido. De acordo com o autor, a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Para esse autor, galgar experiência requer um momento de pausa, de reflexão. É necessário abrir os ouvidos e de fato ouvir, perceber o mundo, permitir-se viver e mais importante: dar tempo para que as coisas passem por nós, ou seja, olhar, ouvir, sentir mais devagar, evitar julgamentos e opiniões formadas. Dessa forma, o autor reitera que a experiência:

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002, p. 24).

Tuan (2013) nos fala que a experiência demanda vivência, aprender a partir do vivido. O ato de aprender está intrinsecamente ligado ao ato de experienciar. O nosso conhecimento da realidade é uma construção, um somatório de nossas experiências.

Assim, a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é um construto da experiência, uma criação de sentimento e pensamento. (Tuan, 2013, p. 10).

O autor expõe ainda que a constituição da experiência dar-se-á com o binômio sentimento e pensamento. As formas de se conhecer partem tanto de uma perspectiva subjetiva, a partir dos sentimentos, quanto de uma perspectiva objetiva, a partir do pensamento:

É uma tendência comum referir-se ao sentimento e pensamento como opostos, um registrando estados subjetivos, o outro se reportando à realidade objetiva. De fato, estão próximos às duas extremidades de um *continuum* experiencial, e ambos são maneiras de conhecer. (Tuan, 2013, p. 11).

O sujeito da experiência é a superfície sensível em que ocorrem os acontecimentos, por isso, define-se pela passividade, disponibilidade e abertura à experiência. Compreendemos, então, que a experiência requer “[...] ‘exposição’, nossa maneira de ‘ex-pormos’, com tudo o

que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se opõe, ou se põe, ou impõe, ou se propõe, mas não se ‘ex-põe’”. (Bondía, 2002, p. 25).

A experiência do sujeito é sempre uma experiência corporal imersa nas suas condições de ser-no-mundo. É possível afirmar que nossas apropriações sensíveis são implicações espaço-temporais nas quais o percebido e o vivido se conjugam em suas diferenças. É por essa senda que a paisagem ganha o significado de mediação entre o conhecimento de si com a vida de muitos(as) outros(as), em especial a paisagem sonora, quando tratamos de experiências corporificadas de pessoas cegas ou com baixa visão.

Tais discussões nos apontam para a compreensão do espaço como estrutura/experiência, como nos sugere Bezerra (2016) em diálogo com Santos (2007). Compreender o espaço como estrutura/experiência significa entendê-lo, ao mesmo tempo, como materialização das relações econômicas e políticas – sendo este, por excelência, um instrumento de poder através do qual se dão as disputas territoriais – e como o lugar da experiência, das práticas espaciais cotidianas em que são produzidos os sentidos e os significados dos sujeitos com o espaço. Nesse sentido, tais práticas espaciais se subjetivam e produzem memórias e identidades com os lugares de vivência, que, uma vez incorporados, traduzem-se como corporeidade.

Desse modo, precisamos compreender, por meio das experiências, quais são as cidades (experiência urbana) e os campos (experiência rural) que atravessam, tocam e marcam os sujeitos que chegam à escola. Como acessamos essas experiências, no caso dos(as) estudantes cegos(as) e com baixa visão? Como a compreensão da paisagem sonora como forma de experimentar o mundo contribui para os(as) professores(as) videntes nas suas práticas cotidianas?

Acreditamos, então, que um processo de ensino e aprendizagem que privilegie a experiência deve focar em compreender o que se passa com nossos(as) educandos(as), como estes(as) enfrentam os desafios que lhes são impostos. É fundamental também que a sala de aula seja um *lócus* de compartilhamentos das práticas sociais e que o fazer escolar ultrapasse seus muros e ganhe o espaço da cidade, com trabalhos de campo, festas e tantas outras atividades que permitam aos(às) educandos(as) experienciar as diferentes sonoridades espaciais.

Os sujeitos que chegam às salas de aulas, especialmente da educação pública, são oriundos, em grande parte, de classes sociais populares. Nesse sentido, as escolas agregam diferentes sujeitos, seja na perspectiva social, cultural, política, racial e de gênero. O espaço escolar também agrega pessoas com deficiências das mais diversas matizes. Essa diversidade

traz uma bagagem de experiências diferentes e expõe as exclusões ou as invisibilidades a que foram historicamente submetidas, como é o caso das pessoas cegas ou com baixa visão. Por isso, fomentar a experiência na escola ou através da vida escolar (atividades fora da escola) é algo tão importante.

Nessa atividade, um ponto importante identificado é a escola como um lugar relevante no espaço cotidiano dos(as) educandos(as) do Instituto Benjamin Constant. Assim, percebemos que a sonoridade da escola é uma mediadora da experiência para os(as) educandos(as).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia, ocorrida nos anos de 2020, estendida para o ano de 2021, forçou uma parada no ritmo da vida escolar e promoveu outras dinâmicas sonoras da paisagem a qual, anteriormente, já movia nossa prática enquanto professores(as) e pesquisadores(as). Novas experiências foram proporcionadas com esse processo, sobretudo no Instituto Benjamin Constant. Nessa perspectiva, compreender as experiências com a paisagem sonora vivenciada por nossos(as) educandos(as) nesse momento é um bom ponto de partida para revermos a forma como a paisagem é apreendida.

É importante salientar, a forma como os sujeitos apreendem o mundo, principalmente ao pensarmos na paisagem no âmbito da Geografia. Neste artigo, elaboramos uma reflexão apontando a importância da dimensão sonora na experiência corpórea, em que, a partir da sinestesia, é possível sentir com todo o corpo, gerando, assim, uma compreensão da espacialidade sob outras outros sentidos e significações. A paisagem sonora entra em nosso trabalho de pesquisa e reflexão a partir dessa perspectiva, levando-nos a pensar sobre a forma como os sujeitos pesquisados interagem com o espaço por meio da experiência corpórea.

É relevante ressaltar que, partindo das nossas experiências como professores(as), pesquisadores(as) envolvidos (as) com o debate da inclusão, podemos afirmar que a experiência sinestésica é a forma como os(as) educandos(a) cegos ou com baixa visão produzem as imagens sobre o mundo. A corporeidade dos sentidos compõe a maneira como os(as) educandos(as) percebem a paisagem, sendo o conhecimento dos sons do mundo e de uma linguagem sonora uma das formas com a qual esses sujeitos, cotidianamente, interagem no e com o mundo. Desenvolvemos uma atividade de pesquisa em um momento atípico da vida escolar – momento pandêmico –, o que nos ajuda na compreensão dos processos que envolvem os(as) educandos(as) cegos.

Nesse sentido, refletimos também como os corpos dos sujeitos cegos ou com baixa visão ocupam e vivenciam a cidade e as barreiras que eles encontram nesse processo. A cidade

é inclusiva quando se propõe a produzir um espaço que abarca e celebra a diversidade e a sinestesia, sendo necessário pensar no direito à mobilidade, à cultura, ao lazer, ao trabalho e que essas dimensões da vida se traduzam de maneiras acústicas, táteis, visuais, para que todos os corpos se sintam convidados a vivenciá-las, sejam eles com limitações físicas, intelectuais, sensoriais ou neurodivergentes. Como se trata de uma multiplicidade de experiências que envolve e que perpassa o espaço escolar e o direito à cidade, é preciso que isso componha o debate público.

## REFERÊNCIAS

- ARRUDA, L. M. S. **O ensino de Geografia para alunos com deficiência visual: novas metodologias para abordar o conceito de paisagem.** Dissertação de Mestrado. 149 f. 2014. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2014.
- BERQUE, A. Paisagem-marca, paisagem-matriz: Elementos da problemática para uma geografia cultural. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (orgs.). **Geografia Cultural: Paisagem, Tempo e Cultura.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. p. 84-91.
- BEZERRA, A. C. A. Tecendo caminhos e afirmando sentidos entre cidadania, espaço e geografia escolar. **Revista Tamoios**, v. 12, n. 2, p. 22-31, 2016.
- BEZERRA, A. C. A. B. O estágio docência e a experiência: o espaço importa no processo formativo. In: SANTOS, C; CARDOSO, C.; QUEIROZ, E. D. (Orgs). **Experiências inovadoras em Geografia: ensino e formação docente.** Rio de Janeiro-RJ: Autografia, 2022.
- BJORA, E. Google Forms: o que é e como usar o app de formulários online. **Tecmundo**, 22 de julho de 2008. Disponível em: < <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/07/google-forms-o-que-e-e-como-usar-o-app-de-formularios-online.ghtml>> Acesso em: 24 jul. 2021.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- CLAVAL, P. A paisagem dos geógrafos. **Geografia cultural: uma antologia**, v. 1, p. 245, 2012. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/10.7476/9788575114384>
- COSGROVE, D. Observando la naturaleza: el paisaje y el sentido europeo de la vista. **Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles**, 2002.
- GILL, V. Covid-19: estudo analisa impacto do 'momento único de silêncio' nos oceanos provocado pela pandemia. **BBB News Brasil**, 11 de abril de 2021. Disponível em: < <https://www.bbc.com/portuguese/geral-56706505> >.
- HOLZER, V. Paisagem, imaginário, identidade: Alternativas para o estudo geográfico. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (orgs). **Geografia Cultural: Manifestações da cultura no espaço.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p. 149-168.
- LEMOS, L. M.; SILVA, L. S. A Paisagem para Além do que a Visão Alcança: uma abordagem da percepção da paisagem para cegos. **Revista Educação Geográfica em Foco**, v. 5, n. 10, 2021.

MARINHO, J. Pandemia silencia planeta e cientistas ouvem terra. **Tecmundo**, 27 de julho de 2020. Disponível em: > <https://www.tecmundo.com.br/ciencia/155579-pandemia-silencia-planeta-cientistas-ouvem-terra.htm> >.

MASSEY, D. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Tradução de Hilda Pareto Maciel e de Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MENDONÇA, J. E. O som do silêncio: o bom efeito da pandemia. **#COLABORA**, 20 de julho de 2020. Disponível em: > <https://projecolabora.com.br/ods11/o-som-do-silencio-um-bom-efeito-colateral-da-pandemia/> >;

QUINTO, A. C. Cantos dos pássaros se adaptam ao “silêncio” da pandemia. **Jornal da USP**, 5 de novembro de 2020. Disponível em: > <https://jornal.usp.br/radio-usp/cantos-dos-passaros-se-adaptam-ao-silencio-da-pandemia/> >;

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 1997.

SANTOS, M. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTOS, R. E. (Org.). **Diversidade, espaço relações étnico-raciais**: o negro na geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHAFFER, R. M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 1992.

SCHAFFER, R. M. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Unesp, 1997.

SOLER, M. A. **Didáctica multisensorial da las ciecias**: un nuevo método para alunos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica, 1999.

TUAN, Y. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1994.

TUAN, Y. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. SciELO-EDUEL, 2013.

Submetido em: 29 Junho de 2024

Aprovado em: 28 de agosto de 2024

Publicado em: 13 dezembro de 2024