

Modos de intervir com jovens deficientes visuais: dois estudos de caso

Modos de intervir com jovens deficientes visuais

Marcia Moraes

Resumo

Este trabalho investiga as relações entre corpo e cognição entre jovens deficientes visuais. Dois estudos de caso são apresentados, fundamentados em contribuições da pesquisa ação-crítica e da teoria ator-rede. Os dois sujeitos eram cegos congênitos, ambos os alunos inscritos na Oficina de Teatro do Instituto Benjamin Constant (IBC), no Rio de Janeiro. Estes alunos eram também membros da Oficina de Expressão Corporal do IBC, que tinha como finalidade promover experimentações corporais lúdicas que facilitassem a construção das personagens. As ações propostas baseavam-se nos impasses e nas dificuldades vivenciadas pelos sujeitos durante os ensaios da peça. Os resultados indicam que a noção de corpo implica um certo modo de relacionar humanos e não-humanos. Constatou-se ainda que intervir sobre o corpo implica produzir novos universos cognitivos. Com tais resultados, problematizam-se as relações entre psicologia e educação.

Palavras-chave: cegueira; estudo de caso; cognição.

Ways of research with visual handicapped youths: two case studies

Abstract

This study investigates the relations between body and cognition among visual handicapped youths. Two case studies are presented based on contributions from critical action research and from actor network theory. The subjects were born blind, both regular students enrolled at Benjamin Constant Institute's Theatre Troupe, in Rio de Janeiro. These students were also members of Benjamin Constant Institute's Body Expression Group that aimed to promote ludic body experimentations to ease the character building. The activities proposed were based on the difficulties experimented by the subjects when they were rehearsing the play. The results underline that the notion of body implies connection between humans and non-humans and that to change body gestures is the same of creating new cognitive experiences. These results show the relevance of the relation between psychology and education.

Keywords: blind; case study; cognition.

Formas de intervenir con jóvenes deficientes visuales: dos estudios de caso

Resumen

El trabajo investiga las relaciones entre cuerpo y cognición entre jóvenes deficientes visuales. Son presentados dos estudios de caso fundamentados en contribuciones de la investigación acción crítica y de la teoría actor-rede. Los dos sujetos eran ciegos congénitos y alumnos inscriptos en el Taller de Teatro del Instituto Benjamín Constant (IBC), en Rio de Janeiro. Estos alumnos también eran miembros del Taller de Expresión Corporal del IBC, que tenía como finalidad promover experimentaciones corporales lúdicas que facilitasen la construcción de los personajes. Las acciones propuestas se basaban en las dificultades vividas por los sujetos durante los ensayos de la obra. Los resultados presentados indican que la noción de cuerpo implica una cierta forma de relacionar humanos y no humanos. Todavía, se constató que intervenir sobre el cuerpo implica en producir nuevos universos cognitivos. Con esos resultados se discuten las relaciones entre psicología y educación.

Palabras clave: ceguera; estudio de caso; cognición.

Introdução

Este trabalho tem o objetivo de apresentar alguns resultados obtidos através do estudo de caso desenvolvido a alguns anos no Instituto Benjamin Constant (IBC), um centro de referência sobre deficiência visual, com mais de 150 anos de existência, situado no bairro da Urca, no Rio de Janeiro. Além disso, este trabalho apresenta algumas reflexões acerca das relações entre Psicologia e Educação, considerando em particular o modo como o saber psicológico produz conhecimento em suas interfaces com o campo da Educação.

A pesquisa desenvolvida no Instituto Benjamin Constant foi elaborada numa parceria que envolveu pesquisadores ligados à psicologia¹, a professora de teatro do IBC² e os alunos desta instituição regularmente inscritos nas oficinas de teatro.

De início o trabalho consistia em observar as atividades de teatro, as quais incluem jogos e experimentações lúdicas com a finalidade de promover a encenação de uma peça ao final de cada ano letivo no IBC. A encenação da peça no final do ano é um grande momento para toda a instituição, uma grande festa da qual participam alunos e professores. Nas primeiras observações foi delimitado o interesse em seguir a construção das personagens, isto é, havia interesse mais pelo processo do que pelo produto final, ainda que não se desconhecesse a importância do produto – a peça encenada – para todos os envolvidos naquele trabalho. Neste processo de observação das oficinas de teatro notou-se que havia naquela atividade um ponto relevante e que seria central nas reflexões posteriores.

O grupo de teatro era formado por crianças e jovens com diferentes resíduos visuais e a platéia para a qual a peça era encenada era também formada por pessoas com e sem deficiência visual. Esta heterogeneidade da condição visual tanto dos membros do grupo quanto da platéia produzia uma série de questões: Como levar os alunos cegos a construir personagens que seriam representados para tal

platéia? De um lado, era preciso criar dispositivos que levassem os cegos a elaborarem seus personagens. De outro lado, era necessário fazer com que a peça pudesse ser inteligível também para a platéia. Assim, refletiu-se sobre os modos de intervenção com este grupo de teatro que pudessem agir no espaço *entre* o ver e o não ver, isto é, modos de intervir que pudessem levar em conta os referenciais que o cego utiliza para construir o seu universo cognitivo e, ao mesmo tempo, produzissem efeitos inteligíveis e capazes de afetar tanto cegos quanto videntes. De saída, seguindo as indicações de Masini (1994) buscou-se modos de intervir imanentes – isto é, cujos referenciais partissem dos membros da oficina de teatro. Este desafio implicava, portanto, em problematizar as relações entre a psicologia e a educação uma vez que o trabalho era muito mais um mapeamento dos referenciais cognitivos dos membros da oficina de teatro do que a “aplicação de uma teoria” sobre a aprendizagem ou sobre o desenvolvimento cognitivo. É certo que este mapeamento era condição para que se pudesse planejar e organizar modos de agir e intervir naquele grupo.

Após um ano de observação delimitou-se uma proposta de trabalho conjunto que consistia em atrelar à oficina de teatro uma oficina de expressão corporal cuja finalidade era criar dispositivos e experimentações corporal-sensoriais que levassem os alunos a construir as suas personagens.

O trabalho foi desenvolvido adotando alguns referenciais da perspectiva metodológica da pesquisa-ação crítica que se diferencia em alguns pontos da pesquisa-ação, tal como proposta por Lewin (1965) no final dos anos 60. Seguindo a argumentação de Rocha e Aguiar (2003), pode-se afirmar que o trabalho de Lewin é de fundamental importância no sentido de reformular os métodos de investigação em Psicologia. Foi Lewin quem ressaltou a importância da implicação do pesquisador no processo de investigação, desestabilizando a noção de neutralidade e objetividade que marcaram as pesquisas experimentais e, ao mesmo tempo, abriu o campo de investiga-

¹ A equipe de pesquisadora era coordenada pela autora. Dela participavam as seguintes alunas da graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense: Luciana de Oliveira Pires Franco, Ana Gabriela Rebelo dos Santos, Aline Alves de Lima, Carolina Cardoso Manso.

² Professora Marlíria Flávia Coelho da Cunha.

ção em psicologia para além dos muros do laboratório. O enfoque lewiniano foi decisivo para a inserção dos grupos e coletivos sociais no campo de investigação da psicologia. No entanto, ainda que a pesquisa de campo lewiniana tenha constituído uma nova forma de ação no contexto social, “a ordem social é [neste enfoque] naturalizada e as crises e os conflitos são interpretados como desordens, efeitos disfuncionais, cujas resistências à mudança são alvos de intervenção” (Rocha & Aguiar, 2003, p.65). Diferentemente desta abordagem a pesquisa ação - crítica, proposta por Thiollent (2000), está ligada a projetos emancipatórios e autogestionários que visa a construir coletivamente o conhecimento, promovendo, portanto, uma imbricação inequívoca entre sujeito e objeto de pesquisa, de tal modo que o conhecimento produzido pelas ações implementadas pelo pesquisador é co-construído e partilhado entre pesquisador e pesquisado.

Segundo Rocha e Aguiar (2003, p.65)

entendida como uma ação que visa mudanças na realidade concreta com uma participação social efetiva, a pesquisa ação crítica está centrada no agir, através de uma metodologia exploratória, tendo seus objetivos definidos no campo de atuação pelo pesquisador e pelos participantes (...) Tais experiências caminham no sentido da articulação entre teoria/prática e sujeito/objeto, na medida em que conhecimento e ação sobre a realidade se fará na investigação das necessidades e interesses locais (...).

Com relação aos pontos destacados, pode-se dizer que o trabalho encontra ressonâncias com a pesquisa ação-crítica. No entanto, reconhece-se que esta aproximação tem alguns limites. Isso porque, instruídos com as propostas de Latour (1994) e Despret (1999), buscou-se refletir acerca das relações entre humanos e não-humanos na construção do conhecimento, o que não é de modo algum tematizado na perspectiva da pesquisa ação-crítica. Se forem seguidas as pistas destes autores, pode-se afirmar que a construção do conhecimento se faz em rede (Latour, 1994), isto é, num plano de conexões híbrido no qual se articulam humanos e não-humanos.

Ainda adotando as indicações da teoria ator-rede, proposta por Latour (1994) e de algum modo, seguida por Despret (1999), considera-se que as intervenções em psicologia produzem unidades de medida imanentes, ou seja, os referenciais de medida daquilo que é produzido pelas intervenções são pactuados e negociados com o grupo. Como já ressaltado, as ações realizadas com os participantes da pesquisa eram circunscritas nos limites entre o ver e o não-ver. O desafio era encontrar modos de agir que fizessem sentido e fossem pertinentes aos modos de conhecer e viver daquele grupo. Assim, as ações que eram levadas a cabo eram retificadas, negociadas. Algumas ações planejadas e executadas não produziam efeitos – pelo menos não aqueles efeitos que eram esperados. Despret (1999) sublinha que a produção de conhecimento em psicologia implica em risco: não o risco de ser desmentido, mas sim o risco de não formular a boa pergunta para os sujeitos que participam da pesquisa. E a boa pergunta é aquela que faz derivar o conhecimento, colocando em análise e variação as versões do conhecimento que estavam em pauta. Desse modo, considera-se que este trabalho conduz a um modo de tratar das relações entre corpo e cognição entre jovens deficientes visuais e, ao mesmo tempo, a problematizar as relações entre psicologia e educação. Porque se de um lado, as ações executadas eram em certa medida, planejadas, de outro lado, elas eram modificadas pelo grupo. Assim os sujeitos da pesquisa não são passivos, submissos às ações da pesquisadora. Ao contrário, eles são ativos, são co-participantes, talvez fosse possível dizer, co-autores do trabalho. Adotando esta postura metodológica, considera-se a ética um exercício da imanência, isto é, um modo de considerar o não-ver seguindo os referenciais do não-ver, um modo de pactuar com o grupo os limites entre o ver e o não-ver. Limites que eram efetivamente pactuados quando se procurava elaborar um personagem que fizesse sentido para um cego e para um vidente.

Questões epistemológicas: pensar longe das visões e afirmar as versões

Em seu livro sobre as emoções, Despret (1999) estabelece uma interessante distinção entre visão e

versão no que diz respeito à construção do conhecimento. Um conhecimento que se propõe como visão do mundo se impõe de fora, “[a visão] invade o campo” e o desvela sob o modo da evidência e da revelação. Assim, uma visão exclui outras. Neste sentido, o trabalho não se propõe a afirmar uma visão sobre o papel do corpo como suporte da cognição entre jovens deficientes visuais, isto é, não se pretendeu revelar o que são e como funcionam o corpo e a cognição em um jovem cego. No estudo pretendeu-se produzir uma versão desta relação entre cognição e corpo. A propósito do termo versão, Despret (1999, p. 37) afirma que ele “parece melhor do que qualquer outro para dar conta desta coexistência múltipla de saberes, de definições contraditórias e de controvérsias”.

A versão não se impõe, ela se constrói. Ela não se define no registro da verdade ou da mentira e da ilusão, mas naquele do devir: devir de um texto incessantemente retrabalhado e revirado, devir de um mundo comum, devir das reviravoltas e das traduções. A versão não desvela o mundo nem o vê-la, ela o faz existir num modo possível. A versão não é o feito de um homem sozinho, ela é fonte e fruto da relação, ela é trabalho, no seio da relação, ela é negociação que se desvia, se transforma, se traduz (Despret, 1999, p.44).

Um dispositivo pode se definir em termos de ocasiões para uma versão, isto é, um dispositivo se constitui como uma oferta de oportunidade feita a um fenômeno. Por esta via, foi proposta uma reflexão sobre o trabalho na oficina de expressão corporal com jovens deficientes visuais como um dispositivo que faz existir uma certa relação entre o corpo e a cognição e, ao mesmo tempo, um certo modo de tematizar esta relação. É neste sentido que se entende que tal dispositivo implica uma relação de co-produção entre o objeto e o sujeito da pesquisa.

O trabalho se situa numa linha de investigação herdeira da psicologia do século XIX, já que a atenção dirigiu-se para a cognição em suas articulações com o corpo. No entanto, neste ponto é necessário estabelecer duas ressalvas fundamentais. A primeira diz res-

peito ao sentido dado ao termo **herdeira**: Ao se considerar de algum modo, herdeiros da psicologia do século XIX, que sentido atribui-se a esta idéia de **herança**? A segunda ressalva diz respeito ao estatuto conceitual da noção de corpo como suporte da cognição: Considera-se como eixo deste trabalho a noção de corpo-máquina, fundada na física mecanicista e retomada pela fisiologia experimental do século XIX ou estabeleceu-se novos referenciais teórico-práticos para tratar desta noção?

A herança como vetor de transformação

Despret (1999) apresenta uma concepção de herança que se afasta das idéias de continuidade histórica e de origem na história. Para afirmar esta idéia a autora baseia-se na conhecida fábula árabe sobre os 12 camelos, que é apresentada por Tahan (1955) numa versão um pouco diferente, mas que serve aos mesmos propósitos: um homem muito velho, próximo da morte, reúne seus três filhos para dividir com eles os seus únicos bens que são onze camelos. Ao primogênito, deixa metade dos bens; ao filho do meio, a quarta parte e ao mais novo a sexta parte. Quando o pai morre, os filhos ficam atônitos. Como dividir esta herança? 11 camelos não são divisíveis por dois, por quatro nem por seis, como podiam os filhos partilhar a herança conforme a vontade do pai? Atônitos, os filhos decidem procurar ajuda recorrendo aos conselhos de um sábio. Este lhes diz que a única coisa que pode fazer é dar-lhes o seu velho camelo, desdentado, magro, mas muito valioso uma vez que ele irá ajudar os jovens na divisão da herança. Com o presente recebido do sábio os filhos somam 12 camelos e podem finalmente dividir a herança segundo a vontade do pai: o mais velho recebe seis camelos, ou a metade dos bens; o do meio fica com três, o que equivale à quarta parte; e o mais novo herda dois camelos, ou seja, a sexta parte dos 12 camelos. Ao final da divisão o camelo desdentado é devolvido ao velho sábio como forma de reconhecimento e gratidão.

Esta fábula permite levantar a questão acerca da transmissão através da herança. Os filhos recebem do pai algo que não pode ser transmitido sem se transformar. A herança não está dada, antes deve ser construída a partir do 12º camelo. Este por si só não

é a solução do problema, mas sim aquilo que transforma o problema de modo a que ele possa ser solucionado. Segundo Despret “uma herança se constrói e tudo o que participa desta construção torna-se um devir possível desta herança” (1999, p.28). Desse modo, se de um lado os filhos são produtos de uma herança, de outro lado, eles são os vetores de transformação desta herança.

Entender, portanto, a herança como vetor de devir e de transformação leva a uma reflexão que diz respeito ao problema desta pesquisa, isto é, através dos estudos de caso, analisar as relações entre a cognição e o corpo, temática de certo modo herdada da psicologia do século XIX. No entanto, herdaram-se os impasses, as controvérsias, não as soluções prontas e definitivas. Neste sentido, considera-se o corpo a partir daquilo mesmo que aparecia como o seu limite na psicologia do século XIX: a sua labilidade, sua parcialidade. Se a cognição enraíza-se no corpo, que desenho da cognição pode-se esboçar se são consideradas como positivas as noções de labilidade e parcialidade do corpo? A psicologia experimental do século XIX investigava a cognição a partir de sua articulação com o corpo considerado como referencial de objetividade, de quantificação e de controle. A aliança entre a psicologia e a fisiologia experimental foi neste sentido uma aliança em torno de uma certa concepção de ciência. Ciência positivista cujo modelo era representado pelas ciências da natureza. Definiu-se este trabalho como herdeiro do século XIX na medida em que esta herança implica um vetor de devir e de transformação: o que interessa não é seguir o corpo entendido como extensão e movimento, mas sim, acompanhar as suas derivas, as suas errâncias, as suas variações a partir das múltiplas conexões que estabelece com o mundo. Trata-se, portanto, de uma herança que levará ao mesmo tempo a definir um outro objeto para a psicologia e a entender de outro modo as relações entre a cognição e o corpo.

Por esta via, neste trabalho operou-se um duplo deslocamento. Por um lado, deslocou-se a centralidade da visão nos estudos sobre a cognição quando se perguntou o que é o conhecer sem o ver. A relação entre o conhecer e o ver estabelece um referencial de investigação bastante forte tanto na psicologia quanto

na filosofia. O paradigma *visuocêntrico* (Belarmino, 2004) marcou as pesquisas no campo da psicologia cognitiva, em particular nos estudos acerca da percepção. Por outro lado, deslocaram-se as alianças teórico-práticas que se estabeleceram para definir a psicologia. Os aliados não são mais os instrumentos da psicofísica, nem a bancada do laboratório de pesquisa experimental. Propõe-se estabelecer uma aliança entre a psicologia e as artes, em particular as artes cênicas. Daí, o interesse em seguir um grupo de teatro formado por jovens cegos e portadores de baixa visão a fim de acompanhar os impasses corporal-cognitivos que são produzidos a partir dos jogos teatrais. Neste percurso, impõe-se como tarefa seguir as marcas, os vestígios, os rastros que estes jogos teatrais produzem nos corpos dos deficientes visuais levando-os a conhecer diferentemente o mundo a sua volta.

A experiência do teatro com cegos e portadores de baixa visão permite acompanhar o modo como a pessoa utiliza os sentidos para a elaboração do mundo e do universo do personagem. O espaço cênico cria um campo de aprendizagem que engloba diversos pontos fundamentais no desenvolvimento cognitivo da criança cega: a orientação e a locomoção, as relações interpessoais, a orientação do corpo no espaço etc. O trabalho de construção dos personagens bem como a memorização do texto implica, portanto, um dispositivo cognitivo que leva à criação e a produção de um universo cognitivo cujos efeitos são incorporados pela criança em seu dia-a-dia. O ponto central a ser destacado neste processo é aquele que diz respeito ao papel que a arte assume na construção do mundo cognitivo/perceptivo das crianças. Isso significa dizer que as percepções e aprendizagens que o teatro viabiliza passam a ser incorporada à vida da pessoa deficiente visual, ao seu cotidiano.

Masini (1994) comenta que a educação do cego e da pessoa com baixa visão é, na maior parte das vezes, centrada em padrões adotados pelos videntes. Segundo a autora, educar deficientes visuais de acordo com padrões dos videntes produz um desconhecimento das especificidades do ser deficiente visual. Isso significa que conhecer o modo como estas pessoas conhecem o mundo é fundamental para a elaboração de estratégias pedagógicas voltadas para o cego

e o portador de baixa visão. Outros autores que investigam o tema da cegueira seguem a mesma argumentação de Masini (1994) no que toca à necessidade de buscar conhecer os modos singulares e próprios pelos quais o deficiente visual conhece e se relaciona com o mundo a sua volta. Assim, Belarmino (2004) analisa historicamente a centralidade da visão nas pesquisas sobre o conhecer e chama a atenção para a necessidade de se investigar outras modalidades de conhecimento, em particular aquela que se centra na percepção tátil. Para a autora, o tato é um órgão de conhecimento que se estende por todo o corpo. Belarmino (2004) sublinha a importância de na educação da pessoa com deficiência visual se tomar como referência a mundividência tátil, isto é, a construção da cognição por meio do exercício da percepção tátil.

Caíado (2003) apresenta várias entrevistas com deficientes visuais a fim de investigar os impasses vividos por estas pessoas durante suas vidas escolares. Muitos dos relatos apresentados indicam a importância de enraizar o ensino nas experiências corporais do deficiente visual, buscando assim mobilizar a experiência corporal do deficiente visual a fim de promover a aquisição de conhecimentos. Batista (2005) também aponta considerações que vão nesta mesma direção quando analisa a formação de conceitos em pessoas cegas.

No teatro, a elaboração de cada personagem passa por diversas etapas e o que se pode notar é o progressivo envolvimento da criança com o universo da personagem. Merece destaque o papel que o corpo assume na construção e elaboração das personagens. Falar da importância do corpo na construção da personagem não traz em si nenhuma novidade. O que significa, portanto, dizer que entre as crianças deficientes visuais é o corpo o suporte das elaborações e do trabalho de construção das personagens? Qualquer ator poderia afirmar o mesmo, sem dúvida. O que nos interessa circunscrever com esta afirmação é que não se trata do corpo-máquina, mas sim de um corpo construído, elaborado a partir das múltiplas conexões que estabelece com o universo teatral: o texto, o cenário, o figurino, o espaço do palco, os outros atores, a música etc. O processo de construção e elaboração das personagens engloba a produ-

ção de tais articulações do corpo com o mundo. A partir destas articulações são produzidos tanto o corpo, com sua fala e gestos próprios, quanto ao mundo conhecido. Corpo e mundo são co-construídos a partir de tais articulações.

Partindo destas contribuições teóricas, este trabalho de pesquisa pretendeu investigar o papel da arte cênica como recurso pedagógico voltado para o ensino do deficiente visual, focando principalmente na relação entre corpo e cognição. Para alcançar este objetivo geral foram estabelecidos dois objetivos específicos: elaborar e executar intervenções que visassem produzir as posturas, gestos e cognições dos personagens a serem interpretados na peça. Destaca-se que para a realização deste objetivo era fundamental levar em conta as demandas do grupo; analisar dois casos a fim de acompanhar os efeitos que estas intervenções produziram.

Método

Participantes

As oficinas de expressão corporal aconteceram durante todo o ano de 2005, uma vez por semana, com duração de uma hora e meia cada encontro. Tais oficinas eram coordenadas pelas pesquisadoras e dela participaram 10 alunos do IBC que fazem a oficina de teatro. Dentre estes alunos 3 tinham cegueira congênita e 7 eram portadores de baixa visão, com graus variados de resíduos visuais, com idades entre 9 e 16 anos.

Para a definição de cegueira adotou-se o critério funcional ou educacional referido por Amariliani (1997). Segundo este referencial é considerado cego o sujeito que faz uso exclusivamente do Sistema Braille para a leitura e a escrita e é considerado portador de baixa visão aquele que, através de recursos óticos e outros, lê e escreve fazendo uso de material impresso em tinta. Assim, sabe-se que alguns dos sujeitos cegos possuíam algum resíduo visual – por exemplo, a capacidade de distinguir luz e sombra, capacidade para perceber alguns obstáculos. Os sujeitos que ficaram cegos antes dos 5 de idade são considerados cegos congênitos.

Os estudos de caso foram realizados por meio das notas e observações do que se passou na Oficina de Expressão Corporal com dois dos seus participantes. Todos os alunos que eram membros do grupo de teatro faziam parte também das Oficinas de Expressão Corporal que eram organizadas em torno dos impasses que os jovens vivenciavam na construção dos seus personagens. A proposta de intervenção implicava um processo de construção recíproca no qual as ações eram constantemente renegociadas com o grupo, modificadas, colocadas em risco. Ao mesmo tempo, observou-se que os jovens problematizavam suas experiências, seus modos de conhecer o mundo a partir dos trabalhos na Oficina de Expressão Corporal.

Descrição dos sujeitos dos estudos de caso

Caso 1- Participante – menina de 11 anos, cega congênita que estava participando do grupo de teatro pela primeira vez. A menina fazia outras atividades artísticas como canto e piano. No entanto, até aquele momento nunca havia realizado nenhum trabalho que envolvesse atividades de experimentação corporal.

Caso 2- Participante – rapaz de 16 anos, cego congênito, participava pela primeira vez do grupo de teatro. Este rapaz apresentava em seu cotidiano movimentos estereotipados de balançar as mãos e o corpo. O rapaz não se locomovia com o auxílio da bengala, andava sempre amparado pelos colegas, pelo responsável ou tateando. O rapaz ainda não tinha feito nenhuma atividade voltada para a orientação e a mobilidade, comuns entre os deficientes visuais de sua faixa etária e não estava envolvido em nenhuma outra atividade artística.

Procedimento

Cada encontro era construído em torno dos impasses que os alunos experimentavam na construção dos seus personagens. A cada impasse relatado pelos alunos, uma estratégia de ação era proposta. Algumas vezes tais estratégias eram redimensionadas pelos alunos, algumas apareciam como intervenções fracas, com as quais os alunos não se articulavam, com relação às quais eles eram recalitrantes. A noção de recalitrância proposta por Latour (1997) é comen-

tada por Tsallis (2005, p.20-23) ao afirmar que a “recalitrância acontece no terreno do vínculo, da relação. Ela explicita (...) um acontecimento singular [e pode ser utilizada como] uma medida para estabelecer os possíveis mapas sobre a movimentação dos vínculos”.

A recalitrância colocava então todo o dispositivo em análise, fazendo a reformulação das ações. Deste modo, os efeitos cognitivos iam sendo criados, inventados ao mesmo tempo em que o conhecimento sobre tais efeitos era articulado. Os grupos eram coordenados por duas pesquisadoras, enquanto as outras três tomavam notas em um caderno e faziam registros através de fotos. As notas eram digitalizadas e reunidas num único documento. Alguns encontros foram registrados em gravador e depois transcritos. Os responsáveis pelos jovens que participaram da Oficina de Expressão Corporal assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido autorizando a realização dos estudos de caso e a publicação dos resultados.

Resultados e Discussão

Os resultados foram discutidos em parceria com a professora de teatro do IBC. Na análise dos resultados consideraram-se pertinentes alguns eixos: o papel dos não-humanos, as transformações do corpo, as transformações no modo de conhecer o mundo, as negociações dos limites entre o ver e o não-ver no dispositivo do grupo de expressão corporal.

Caso 1: Corpo de bailarina

Partiu-se de uma questão levantada pelo grupo de teatro durante os ensaios da peça *A Loja da Alegria* (Cunha, 2005) encenada no IBC em novembro de 2005. A peça contava a história de uma loja de brinquedos onde estes ganhavam vida sempre que o dono de loja dela se ausentava. Havia vários personagens-brinquedos: um motociclista, um corredor, um lutador, uma bailarina. Na análise do caso 1 acompanhou-se a construção desta última personagem.

Durante os ensaios da peça e nas oficinas de expressão corporal havia um impasse no que diz respeito à personagem bailarina: aqueles alunos com re-

síduos visuais tinham uma concepção do ser bailarina inteiramente desconhecida da menina cega que faria o personagem porque muitos tinham memórias visuais envolvendo bailarinas.

Esta menina não conseguia entender o que os colegas diziam acerca da bailarina: “ela é leve, dança levantando as mãos, gira em torno do próprio corpo”. Embora entendesse o sentido das palavras, a menina não conseguia “encarná-las”, isto é, não conseguia devir-bailarina, ter um corpo-bailarina. O impasse que tal dificuldade produzia atingiu todo o grupo e fez aparecer um problema: O que é ter um corpo-bailarina? O que pode um corpo-bailarina? Tais questões nortearam o trabalho do grupo por vários encontros e foram deslocadas, traduzidas para uma outra questão: Como produzir um corpo-bailarina numa menina cega congênita? Como fazê-la afetar-se pelo mundo da bailarina levando-a a inventar o seu corpo-bailarina?

Num primeiro momento, as psicólogas explicaram o que é ser bailarina. Tal estratégia mostrou-se pouco articulada, a menina não era afetada pelas palavras, não se modificava a partir do que lhe era dito. Tal situação produziu um deslocamento nas intervenções propostas.

Foi planejada uma série de atividades que tinha como finalidade produzir um campo de experimentações, um mundo-bailarina. Primeiramente, foi perguntado ao grupo de alunos o que cada um conhecia da bailarina. Algumas posturas corporais da bailarina foram destacadas pelo grupo:

- a bailarina fica toda esticadinha;
- a bailarina pula alto, “quase voa”;
- parece que ela é leve, leve, como se fosse uma pluma;
- ela usa roupas leves, a saia da bailarina é toda leve e é bem diferente de uma saia feita de jeans, por exemplo.

Estas e outras características foram apontadas pelo grupo. A partir deste levantamento, foram propostas experiências corporais e sensoriais que mobilizassem o corpo todo e que pudessem fazer conexão com o que era dito sobre a bailarina. Portanto, buscavam-se mecanismos de tradução que produzissem um deslocamento do universo das palavras para aquele dos sentidos e das experiências corporais. Destaca-se que por tradução entendia-se

um deslocamento, um desvio de rota, uma mediação ou invenção de uma relação antes inexistente que de algum modo modifica os atores nela implicados. Tradução não se confunde com interação (...) O sentido de tradução envolve ao mesmo tempo um desvio e uma articulação de elementos díspares e heterogêneos (Moraes, 2004, p.326)

Desse modo, a primeira atividade proposta foi experimentar as roupas da bailarina: uma saia feita de plumas e outra de um tecido bem leve foram tateadas pelos alunos. As saias passaram de mão em mão, foram cheiradas, alisadas e os alunos constataram que ela era bem diferente de uma saia feita com tecido grosso como o jeans. Os alunos vestiram as roupas da bailarina e solicitaram que as pesquisadoras colocassem música para que eles pudessem perceber como a saia podia ser movimentada ao som das músicas. As pesquisadoras decidiram colocar dois tipos de música: valsas e músicas brasileiras cujas letras falavam de bailarinas. Ao som das músicas os alunos começaram a dançar: “como se dança na ponta dos pés?” - perguntou uma aluna cega. E concluiu ela mesma: “a bailarina dança e anda na ponta dos pés, com passos de formiga que quer guardar um segredo, anda sem fazer barulho”.

Outras experiências foram trabalhadas: o som da música, o tatear de outras peças do vestuário da bailarina. Uma poesia sobre bailarinas, de autoria de Meireles (1996), foi lida para o grupo e cada um pôde comentar o que era indicado naquela poesia sobre o corpo da bailarina, o mundo da bailarina.

Uma questão, no entanto, permanecia em aberto para a menina que iria interpretar o personagem: “a leveza, o que é isso, como fazer para que o corpo pareça leve?”

A fim de dar conta desta questão, as pesquisadoras propuseram duas atividades que envolviam um enorme balão de gás. Dentro do balão de gás foram colocados grãos de arroz de modo que quando o balão era movimentado os grãos de arroz produziam um som suave. Optou-se pelo uso deste material e não de guizos, muito comuns, por exemplo, no jogo de futebol com cegos. Por que o arroz e não o guizo? Considerou-se que o guizo produzia um som

descontínuo, quando a intenção era que o som também pudesse transmitir a continuidade dos movimentos da bailarina.

A primeira atividade, com o balão de gás consistiu em articulá-la aos movimentos dos braços da bailarina. Desse modo, as pesquisadoras pediam que a menina segurasse o balão e diziam: “a bailarina abraça este balão na frente do corpo, depois o levanta até o alto da cabeça, depois o leva para o lado”. Com estes movimentos dos braços articulados ao balão, a menina ia construindo os movimentos dos braços da bailarina que sobem ao ar arqueados, depois descem para um lado e depois para o outro. Todas as crianças, inclusive aquelas com baixa visão, fizeram estes movimentos com a mediação do balão. A segunda atividade, com o balão consistiu em colocá-lo sobre um enorme lençol que era segurado pelas pesquisadoras. As crianças ficaram sob o lençol e empurravam o balão. Esta experiência produziu comentários: “como a bola é leve, ela voa alto, basta um toquinho e ela já voa”, foi o que disse uma menina com baixa visão. Ao final destas experiências a menina cega finalmente concluiu: “a bola é leve e a bailarina também é leve” e em seguida disse: “meu corpo pode ficar leve como esta bola”.

Interessante notar que estas intervenções produziram um grupo-bailarina, com o qual a menina se articulava. Naquele grupo-bailarina não havia mais a distinção entre cegos e portadores de baixa visão, bailarinas e não-bailarinas. Ali havia um grupo, um coletivo, no sentido proposto pela teoria ator-rede, ou seja, uma articulação de humanos e não-humanos que produzia efeitos, inventando um mundo bailarina único, singular. Considerou-se relevante ressaltar que o grupo de expressão corporal funcionou como um dispositivo, no sentido afirmado por Despret (2004), isto é, um dispositivo que produz novas formas de falar, novas formas de articular humanos e não-humanos e, ao mesmo tempo, novas formas de interrogar o que é a cognição e o corpo.

Caso 2: Articulando ritmos musical e corporal

As posturas corporais deste rapaz eram marcadas por vários movimentos estereotipados os quais, conforme informado pelo seu responsável, apareceram quando ele tinha entre 7 ou 8 anos. Nas atividades do

dia-a-dia no IBC era comum que ele balançasse repetidamente as mãos, coçasse as pernas, pulasse, movimentos que também se faziam notar tanto durante os ensaios da peça quanto nos encontros da Oficina de Expressão Corporal. Tais movimentos não faziam parte do contexto corporal do seu personagem na peça: um velhinho, um pouco distraído, dono da loja de brinquedos.

Do mesmo modo que no caso da construção da bailarina, observou-se que não era suficiente dizer ao rapaz que ele devia parar de balançar as mãos ou de coçar as pernas. A professora de teatro sugeriu que o personagem fizesse uso de uma bengala, um objeto que muitas pessoas velhas utilizam para auxiliar o caminhar. O objetivo era “ocupar” as mãos do rapaz de modo a que as estereotipias fossem deixadas de lado. Destaca-se que este rapaz, embora cego congênito, nunca havia sido treinado para o uso de bengala. Portanto, duas questões devem ser sublinhadas. Em primeiro lugar, o rapaz embora soubesse que muitas pessoas cegas usam bengalas, não tinha, ele próprio, a experiência corporal com o uso deste instrumento já que se locomovia com a ajuda de outros colegas ou tateando a sua frente para evitar os obstáculos. Em segundo lugar, e na mesma direção, o rapaz sabia que existem no mundo pessoas chamadas de “velhinhas”, mas ele não tinha nenhuma vivência corporal que pudesse auxiliá-lo na construção dos gestos e das posturas do velhinho que iria interpretar.

A fim de conhecer o modo como o rapaz conhecia os usos de uma bengala, as pesquisadoras perguntaram a ele: “Para que serve uma bengala?” E ele respondeu: “para ver se tem obstáculos no caminho”. E as pesquisadoras: “então mostre como se pode usar a bengala para ver se tem obstáculo”. O rapaz colocou o braço esticado para o alto e a bengala suspensa no ar sendo agitada de um lado para outro. Tais movimentos indicavam que ele desconhecia o habitual modo como um cego utiliza a bengala, isto é, à frente do corpo, sendo levada de um lado para outro e com uma de suas extremidades em contato com o chão. As pesquisadoras então perguntaram: “Você sabe por que pessoas velhas usam bengalas?” O jovem não sabia.

Após estas experiências, uma das pesquisadoras sugeriu ao rapaz que, ao invés de usar a bengala, o seu

personagem tocasse um tambor. As pesquisadoras sabiam que ele tinha uma enorme capacidade de produzir ritmos com pandeiros, tambores e quaisquer outros objetos que pudesse bater. A articulação do corpo com o tambor produziu efeitos interessantes. O ritmo das batidas que ele dava no tambor parecia se coadunar com o ritmo de suas estereotípias. O resultado era uma produção sonora bastante rica que algumas vezes parecia um samba, outras vezes um som circense. A partir deste momento, o trabalho foi o de articular o som produzido com as falas do personagem que o menino interpretava. Um universo de novas questões abriu-se a partir desta articulação: corpo-tambor-música-fala do personagem. Que sons poderiam ser produzidos para cada um dos personagens da peça? Em que momentos bater e em que momentos silenciar o tambor? Eram questões trabalhadas em grupo. Merece destaque ainda que a presença do tambor foi crucial para que se desenvolvesse um traço cômico do personagem. Como ele era um velhinho meio distraído, o rapaz inventou um certo modo de desafinar: o velho batucava, cantava, mas desafinava um pouco, tossia e engasgava no meio das músicas, errava as letras das músicas.

Estas intervenções mobilizavam todo o grupo porque os outros alunos da Oficina de Expressão Corporal participavam das decisões acerca do quando bater, quando silenciar o tambor, além de opinarem também quanto à escolha das músicas que deveriam ser tocadas para marcar a interação do velhinho com os demais personagens. Assim, ao interagir com a bailarina, o velhinho cantava e batucava uma música muito diferente daquela que era dirigida a outro personagem, por exemplo, ao motociclista, ou ao lutador. Era o grupo todo que se articulava com o tambor e seus sons e músicas.

Considerações Finais

Estes resultados indicam a necessidade de retomar o tema do corpo como suporte da cognição. Nos casos observados, considera-se o corpo, não como corpo-máquina, mas como algo que é produzido, que é efeito de conexões entre *actantes* díspares e heterogêneos, humanos e não-humanos.

No grupo observado, os não-humanos foram *actantes* importantes que, ao se articularem com os corpos das crianças cegas, produziram universos cognitivos que não foram dados, anteriormente. Em outras palavras, parece que se pode considerar que, no caso da bailarina, o corpo-balão foi um *actante* que produziu efeitos que não foram dados anteriormente e nem previstos. A articulação corpo-balão produziu uma bailarina única, singular, própria daquela menina que experimentou esta articulação. Na perspectiva da teoria ator-rede, proposta na atualidade por Latour (1997), entre outros autores, pode-se dizer que o corpo-balão é um híbrido, um *actante*, que não se reduz nem a um sujeito puro, entendido como pura abstração, nem a um corpo, entendido como pura materialidade. A cognição foi produzida na interface corpo-balão. Foi esta articulação que produziu por um lado, um conhecimento de si, do seu corpo, do que ele pode fazer em termos de gestos, movimentos, etc. e por outro lado, um conhecimento do mundo, do mundo da bailarina, com a música, as suas roupas, a sua leveza. A cognição neste caso, longe de ser atributo de um sujeito isolado, é efeito de conexões que se estabelecem em rede: numa rede que articula *actantes* díspares.

Do mesmo modo, na experiência corpo-tambor observa-se a produção de uma articulação entre o ritmo do corpo e o ritmo da música. Dito em outras palavras, parece que a articulação corpo-tambor pode ser entendida como um híbrido que produziu como um de seus efeitos outros sentidos para as estereotípias. Assim, pode-se dizer que a articulação estereotípia-música-tambor modifica a estereotípia. Na perspectiva das redes, seguiram-se alianças entre os *actantes*, seus rastros, suas transformações. Longe de considerar cada elemento isoladamente, enfocaram-se as conexões entre os *actantes* e os efeitos que tais conexões produziram.

O trabalho de campo levou, portanto, a redefinição do corpo como suporte da cognição. Para isso, buscaram-se alianças não no enfoque experimental, mas em ferramentas conceituais que permitissem refletir sobre corpo e suas redes. No campo da filosofia retomam-se algumas contribuições do filósofo Michel Serres, que entende o corpo como variação, como dife-

renciação que implica na construção do mundo e de si. Assim, o trabalho de campo leva a concluir que o sujeito e o mundo são co-construídos através das atividades do teatro. Nas palavras do filósofo, “o corpo é o suporte da intuição, da memória, do saber, do trabalho e, sobretudo, da invenção” (Serres, 2004, p.36).

Na atualidade, Bruno Latour (1999) afirma que ter um corpo é ser afetado, movido e efetuado por conexões com outros homens e com não-humanos. Isso significa dizer que o corpo é o efeito de redes de articulação que ligam humanos e dispositivos técnicos os mais heterogêneos e díspares. Foram estas afetações que foram acompanhadas por meio das observações no campo pesquisado. Tais observações permitiram ainda levantar dois pontos relevantes:

No trabalho desenvolvido com os deficientes visuais foi extremamente relevante considerar o referencial que estas pessoas têm do mundo, os seus modos singulares de conhecer. O ponto de partida das atividades observadas eram as questões vivenciadas pelo grupo. Percebe-se que de nada adiantava dizer ao rapaz cego para usar a bengala: ele não conhecia a bengala do mesmo modo que os videntes a conhecem. O mesmo ocorria com a menina cega: ela não conhecia os movimentos típicos de uma bailarina, portanto, era inútil apenas dizer para ela: levante os braços, ande na ponta dos pés. Tais palavras, centradas nas experiências cognitivas dos videntes careciam de sentido para a menina cega. Portanto, conclui-se que, como indicado por Masini (1994), a educação da pessoa com deficiência visual deve ser guiada pelos referenciais que o deficiente visual possui do mundo.

A construção do conhecimento ocorre numa rede que articula humanos e não-humanos. Trata-se de uma cognição distribuída por diversos *actantes*, cognição que ocorre numa articulação com o corpo, com os não-humanos. Nos casos observados, os não-humanos foram *actantes* fundamentais para a produção do conhecimento. Sem o balão de gás, o tambor, a música, as roupas da bailarina, não seriam produzidos os efeitos cognitivos que levaram aquelas pessoas a conhecerem o ser bailarina e o ser velho. Por esta via, é necessário a buscar novas ferramentas conceituais para definir o que é a cognição e, conseqüentemente,

novas ferramentas para pensar o que é a própria psicologia, para construir uma psicologia em ação. Neste sentido, a relação entre a psicologia e a educação são também relações de construção recíproca, de invenção e criação de modos de agir que podem produzir modos de ensinar distintos dos tradicionais modelos centrados na repetição e na imitação. Assim, de um lado este trabalho pode oferecer subsídios aos profissionais de educação que lidam com deficientes visuais para refletirem sobre suas práticas; de outro lado, ele também levanta questões que levam a perguntar sobre o modo como a psicologia produz conhecimento, sobre quais são os seus alcances e limites. Em última instância, seguindo os termos de Despret (1999), pode-se dizer que a interface entre psicologia e educação produz derivas, transformações em ambos os domínios.

Referências

- Amarilian, M. L. T. (1997). *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: FAPESP.
- Batista, C. (2005). Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 7-15.
- Belarmino, J. (2004). *Aspectos comunicativos da percepção tátil: a escrita em relevo como mecanismo semiótico da cultura*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Caiado, K. (2003). *Aluno Deficiente Visual na Escola: lembranças e depoimentos*. Campinas: Autores Associados.
- Cunha, M. F. (2005). *A Loja da Alegria*. Roteiro de peça teatral não publicado.
- Despret, V. (1999). *Ces émotions que nous fabriquent*. Paris: Lês empecheurs de penser en rond.
- Latour, B. (1994). *Jamais fomos modernos*. (C. I. Costa, trad.). Rio de Janeiro: Editora 34.
- Latour, B. (1997). Des sujets recalcitrants. *La Recherche*, 301, 88-90.
- Latour, B. (1999). *How to talk about the body? The normative dimension of science studies*. [On line]. Disponível: <http://www.ensmp.fr/~latour/articles/article/077.html>.

Lewin, K. (1965). *Teoria de Campo em Ciência Social*. (C. M. Bori, trad.). São Paulo: Pioneira.

Masini, E. (1994). *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual*. Brasília: Coordenadoria Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência.

Meireles, C. (1996). A bailarina. Em C. Meireles (Ed.), *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Moraes, M. (2004). A ciência como rede de atores: ressonâncias filosóficas. *História, Ciência e Saúde – Manguinhos*, 11(2), 321-333.

Rocha, M., & Aguiar, K. (2003). Pesquisa intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(4), 64-73.

Serres, M. (2004). *Variações sobre o corpo*. (E. A. Carvalho, trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Tahan, M. (1955). Os trinta e cinco camelos. Em M. Tahan (1955) *Seleções – Os melhores contos*. Rio de Janeiro: Conquista.

Thiollent, M. (2000). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.

Tsallis, A. (2005). Entre terapeutas e palhaços: a recalcitrância em ação. Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Recebido em: 28/05/2007

Revisado em: 03/12/2007

Aprovado em: 29/01/2008

Sobre a autora:

Marcia Moraes (mmoraes@nitnet.com.br ou mmoraes@vm.uff.br) - Professora do Programa de Pós-graduação strito senso em Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Doutora em Psicologia Clínica pela PUC / SP. Consultora Científica no Centro de Estudos sobre Subjetividade, Cegueira e Baixa Visão do Instituto Benjamin Constant.

Endereço para correspondência: Rua Desembargador Cesínio Paiva 15
São Francisco - Niterói - RJ - CEP: 24360 - 530

Nota da autora:

O trabalho contou com o apoio financeiro dos programas de iniciação científica (PIBIC) da Faperj e do CNPq. Agradeço à professora de teatro do Instituto Benjamin Constant (IBC) Marlíria Flávia Coelho da Cunha, por ter permitido que o trabalho de campo fosse realizado. Agradeço também aos profissionais do IBC que me acolheram naquela instituição, aos responsáveis pelas crianças que autorizaram a realização da pesquisa. Por fim, agradeço de modo especial às alunas de graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense que estiveram vinculadas a esta pesquisa através do programa de iniciação científica: Luciana de Oliveira Pires Franco, Ana Gabriela Rebelo dos Santos, Aline Alves de Lima, Carolina Cardoso Manso.